

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
SANTA MARIA – RS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**AUTOGESTÃO - DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DOS
TRABALHADORES AOS MOVIMENTOS DOS EDUCADORES - UM OLHAR
SOBRE O RIO GRANDE DO SUL.**

CLARICE ZIENTARSKI

Santa Maria, dezembro de 2006.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SANTA MARIA – RS

**AUTOGESTÃO - DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DOS
TRABALHADORES AOS MOVIMENTOS DOS EDUCADORES NO BRASIL -
UM OLHAR SOBRE O RIO GRANDE DO SUL.**

Clarice Zientarski

Dissertação apresentada como um dos requisitos para qualificação do título de “Mestre em Educação” ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

Orientadora: Prof^a. Dra. Sueli Menezes Pereira, UFSM.

Santa Maria, dezembro de 2006.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, Aprova a Dissertação de
Mestrado:

**AUTOGESTÃO - DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DOS
TRABALHADORES AOS MOVIMENTOS DOS EDUCADORES –
UM OLHAR SOBRE O RIO GRANDE DO SUL**

elaborada por

Clarice Zientarski

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Sueli Menezes Pereira, Dr^a (UFSM/RS)
Presidente/Orientadora

Berenice Corsetti, Dr^a (UNISINOS/RS)

Júlio Quevedo, Dr. (UFSM/RS)

Santa Maria, 20 de dezembro de 2006.

DEDICATÓRIA

Dedico essa pesquisa a uma grande educadora da minha vida: Lili, pois eternas são as saudades de um amor que foi infinito, eterna é também a gratidão por ter me dado a vida e eterna é a tristeza por não tê-la comigo há tanto tempo.

Aos meus filhos: Cristian e Sabrina, pelas aprendizagens adquiridas e pela alegria que trouxeram dando sentido à minha vida.

Aos meus netos: Lauren Valenthina, Pedro Arthur e Raíssa Vithória.

Ao meu companheiro de caminhada, Osório, pelas horas em que o deixo para estudar, trabalhar e pela coragem de colocar malas e mudanças nas costas e trocar de cidades na tentativa de partilhar comigo as dificuldades e conquistas.

Aos meus irmãos Rose, Teresa e Rubi que nas horas difíceis, especialmente quando tive problemas de saúde me ampararam.

Aos meus colegas, sujeitos desta pesquisa e aos demais professores que acreditam na capacidade emancipatória da educação.

Aos trabalhadores de todas as categorias que contribuíram com suas lutas e sua história na conquista de objetivos e de ideais.

AGRADECIMENTOS

A elaboração desta dissertação se deve a muitos autores e sujeitos. A pesquisa aqui exposta é parte de uma ação coletiva que foi desenvolvida a partir de trocas de idéias e experiências. Desta forma, esta produção é parte de um conjunto de pessoas, com as quais quero partilhar os aspectos positivos do trabalho, mas que são de minha inteira responsabilidade no que deixar a desejar. Assim, quero agradecer à minha orientadora. Dra. Sueli Menezes Pereira, que, desde a seleção se mostrou ética, coerente, séria e competente ao fazer as correções, apontar caminhos e sugerir alterações no trabalho. Ao Dr. Júlio Quevedo, da UFSM, que além de contribuir no estudo sobre os movimentos sociais latino-americanos, foi companheiro e solidário. À Dra Carmem Machado da UFRGS, pela oportunidade de participar como aluna PEC da disciplina: Relendo Clássicos - Gramsci a Educação e a Saúde, e também pela oportunidade de aprender no coletivo. À Dra Marlene Ribeiro, da UFRGS, e seu esposo o Dr. Alceu R. Ferraro, pela grande contribuição no sentido de orientar sobre a metodologia de trabalho científico, uma questão que muito me preocupava. Ao Dr. Jaime José Zitkoski e Dr. Euclides Redin da Unisinos, com os quais tive oportunidade de discutir questões pertinentes sobre a sociedade educadora quando freqüentei algumas aulas. Aos educadores do MST, especialmente os dirigentes estaduais e à minha filha Sabrina, educadora das escolas itinerantes, pela oportunidade de aprender e crescer como ser humano politizado. Aos meus colegas do Programa de Pós Graduação da UFSM e alunos do Programa de Pós-Graduação da UFRGS. Aos meus colegas das escolas de Santa Rosa, que junto comigo estudaram, leram, pesquisaram e acreditaram que poderiam fazer acontecer um movimento autogestionário mesmo sem ter muitas condições. Quero agradecer também aos meus professores da 1ª série ao Mestrado que contribuíram através de suas posturas políticas e éticas. Aos professores doutores da banca de qualificação que apontaram caminhos a trilhar além dos trilhados até então. Aos trabalhadores que oportunizaram este estudo a quem renovo meu compromisso e minha dedicação.

À Prefeitura Municipal de Santa Rosa, pelo incentivo através da licença remunerada que me foi concedida e que foi uma das conquistas dos educadores deste município durante seus movimentos. E, finalmente e especialmente aos colegas trabalhadores em educação que tiveram mais trabalho ainda no momento em que contribuíram para que eu pudesse desenvolver este estudo.

Marchar e vencer

Abriu-se para nós
Nesta fresta de tempo ao fim do século
A possibilidade de dizer
Que fome, miséria e tirania não são heranças.
São elos de correntes que teimam algemar os braços
Para que não se levantem em direção
Nem se aproximem e se dêem as mãos
Para dizer o berço onde nascerão as futuras gerações.
Heranças são obras, são os feitos, são os sonhos.
Desenhados pelos pés dos velhos caminhantes
Que plantaram na história sementes de esperança
E nos legaram a tarefa de fazer
Através da luta, caminho vencer.
Marchar é mais que andar
É mostrar com os pés o que dizem os sentimentos
Transformar a quietude em rebeldia
E traçar com os passos
O roteiro que nos leva à dignidade sem lamentos.
As fileiras como cordões humanos
Mostram os sinais dos rastros perfilados
Dizendo em seu silêncio
Que é preciso despertar
E colocar em MOVIMENTO
Milhões de pés sofridos, humilhados em todo o tempo.
Sem temer tecer a liberdade
E nestas marcas de bravos lutadores
Iniciamos a edificação de novos seres construtores
De um projeto que nos levará à nova sociedade.
Marchamos por saber que em cada coração há uma esperança
Há uma chama despertada em cada peito
E a mesma luz é que nos faz seguir em frente
E tecer a história assim de nosso jeito

A dor, a fome, a miséria e a opressão não são eternas.
Eternos são os sonhos, a beleza e a solidariedade.
Por estarem ao longo do caminho de quem anda
Em busca da utopia nas asas da liberdade.
As marchas alimentam grandes ideais
Porque grande é o sonho de cada caminhante
Que faz nascer do pranto, a alegria.
Da ignorância a sabedoria
E das derrotas vitórias triunfantes
Venham todos!-dizem nossas bandeiras
Que balançam como chamas das fogueiras
E queimam as consciências dos nossos inimigos
Que fazem da pátria galhos onde se aninham
Abutres que comem:
Das fábricas os empregos
Dos hospitais os remédios e a saúde
Das escolas as letras que educariam a juventude
E da terra o direito de viver em liberdade.
Assim a pátria passa a ser propriedade
Privada, escravizada e obrigada,
A entregar os filhos logo ao nascer
A incerteza de passar o dia e não ver anoitecer.
Marchar se faz necessário
Para espantar os abutres desta estrada
E construir sem medo o amanhecer.
Pois, se eternos são os sonhos.
Eterna também é
A certeza de vencer

Ademar Bogo, MST, julho de 1999.

RESUMO

O presente trabalho cujo tema é **“Autogestão - dos Movimentos Sociais dos Trabalhadores aos Movimentos dos Educadores - um olhar sobre o Rio Grande do Sul”**, tem como objetivo geral estabelecer relações entre os movimentos sociais autogestionários e os movimentos autogestionários na educação e, nesta proposta, procura identificar e caracterizar os movimentos sociais autogestionários que aconteceram na Europa e também no Brasil do século XIX em diante, com enfoque especial aos que ocorreram no Brasil do final da década de 1970 aos anos 1980, considerando o contexto sócio-político e econômico da época. Nesta ótica se estabelece a metodologia do presente trabalho que tem como base a pesquisa qualitativa para o que se vale de uma abordagem teórica que tem na história o seu fundamento, para estabelecer as relações necessárias entre os fatos e poder compreendê-los e a pesquisa empírica realizada nas instituições educativas e sindicatos sobre os movimentos realizados pelos professores, seja durante as greves, seja nas propostas autogestionárias, destacando o período histórico citado. Uma abordagem de movimentos sociais e autogestionários implica em compreender a articulação dialética da sociedade política com a sociedade civil e suas contradições. Para compreender uma sociedade, ou instituição autogestionária é necessário questionar o centralismo, a burocracia e a hierarquização que tem caracterizado a sociedade capitalista na qual estamos inseridos. Importa, portanto, uma análise do que se configura como sociedade autogestionária, para o que se estabelecem relações entre sociedade hierarquizada e burocrática, o que se reflete na gestão escolar e, naturalmente, na prática pedagógica. Isto exige o esforço de apresentar os fatos e de interpretá-los numa perspectiva dialética onde o conhecimento concreto da realidade é um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade.

ABSTRACT

The present work whose subject is “Self management: of the Social Movements of the Workers to the Movements of the Educators ”, it has as objective generality to establish relations between the autogestionários social movements and the autogestionários movements in the education and, in this proposal, it looks for to identify and to characterize the autogestionários social movements that the Europe and in Brazil of century XIX in ahead had also happened in, with special approach to that had occurred in Brazil of the end of the decade of 1970 years 1980, considering the social political and economic context of the time. In this optics if it establishes the methodology of the present work that has as base the qualitative research for what valley of a theoretical boarding that has in history its bedding, to establish the relations necessary between the facts and power to understand them and the empirical research carried through in the educative institutions and unions on the movements carried through for the professors, either during the strikes, either in the autogestionárias proposals, detaching the cited historical period. A boarding of social and autogestionários movements implies in understanding the joint dialectic of the society politics with the civil society and its contradictions. To understand a society, or autogestionária institution is necessary to question the centralism, the bureaucracy and the hierarquização that the capitalist society has characterized in which we are inserted. It matters, therefore, an analysis of what if it configures as autogestionária society, for what if establishes relations between hierarquizada society bureaucratically and, what is reflected in pertaining to school management e, of course, in practical the pedagogical one. This demands the effort to present the facts and to interpret them in a perspective dialectic where the knowledge concrete of the reality is a process of concretion that proceeds from all for the parts and the parts for all, of the phenomena for the essence and the essence for the phenomena, the totality for the contradictions and the contradictions for the totality.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. A AUTOGESTÃO DAS LUTAS OPERÁRIAS: MOVIMENTOS SOCIAIS DOS TRABALHADORES EM BUSCA DA EMANCIPAÇÃO.....	34
1. Introdução.....	34
1.1. A Autogestão.....	37
1.2. Trajetória histórica dos movimentos sociais dos trabalhadores.....	39
1.2.1. Europa no século XIX: Origens do Movimento Operário.....	41
1.2.2. A Comuna de Paris.....	45
1.2.3. A Revolução Russa.....	51
1.2.4. A Revolução Húngara.....	57
1.2.5. O movimento operário autogestionário na Espanha.....	59
1.2.6. A Revolta de Kronstadt.....	63
1.2.7. A Revolução Iugoslava.....	65
2. MOVIMENTO AUTOGESTIONÁRIO: O CASO BRASILEIRO E OS PROJETOS PARA A CLASSE TRABALHADORA.....	71
2. Introdução.....	71
2.1. Trajetória histórica dos movimentos dos operários no Brasil.....	73
2.2. O Brasil republicano e o processo de industrialização brasileira: nova divisão entre as classes sociais?.....	77
2.3. Formação da classe operária e formas de representação Os movimentos e lutas sociais no Brasil da República Velha.....	80
2.4. O Populismo - desenvolvimentista.....	85
2.5. O período de 1964 a 1990-O Brasil da Ditadura à “Abertura” Os difíceis caminhos da Democratização.....	89
2.6. Final da década de 1970 e anos 1980, no fervor dos movimentos sociais, o aprendizado da democracia e da autogestão no Brasil.....	93

3. AS RELAÇÕES ENTRE O MOVIMENTO DOS EDUCADORES E O MOVIMENTO SOCIAL DOS TRABALHADORES DE OUTRAS ÁREAS E SUA IMPORTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO EDUCACIONAL BRASILEIRO.....	113
3. Introdução.....	113
3.1. Movimentos dos professores: contribuições na construção da identidade de classe.....	117
3.2. Trajetória Histórica dos movimentos dos educadores brasileiros e os caminhos da democratização.....	123
3.3. Os movimentos dos educadores brasileiros.....	127
3.4. Os movimentos dos professores no Estado do Rio Grande do Sul no final da década de 1970 e nos anos 1980.....	138
3.5. As lutas pela autogestão.....	151
3.6. A Educação libertária no Brasil.....	153
3.7. A autogestão pedagógica.....	156
4. AS APRENDIZAGENS ADQUIRIDAS.....	168
4. Introdução.....	168
4.1. A política educacional tem uma perspectiva emancipatória?.....	170
4.2. O caráter educativo dos movimentos sociais populares e autogestionários.....	173
4.3. O engajamento político do docente nos movimentos sociais.....	178
4.4. O trabalho como princípio educativo.....	181
4.5. A Autonomia e a Educação como processo de encaminhamento para a conquista da cidadania.....	184
4.6. Experiências Autogestionárias na década de 70 e anos 80 no Brasil possibilidades e limites.....	186
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	193
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	204

AUTOGESTÃO - DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DOS TRABALHADORES AOS MOVIMENTOS DOS EDUCADORES - UM OLHAR SOBRE O RIO GRANDE DO SUL.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto da pesquisa e das reflexões realizadas a partir da elaboração do projeto sobre autogestão pedagógica e suas relações com os movimentos sociais da classe trabalhadora apresentado como requisito para ingresso no Mestrado em Educação na Universidade Federal de Santa Maria. A temática faz parte do esforço e tem por fim contribuir na qualificação e politização dos educadores, de uma maneira geral, mas em especial aos que atuam na Educação Básica, tendo em vista a compreensão crítica da autogestão como um ingrediente indispensável para a prática da gestão democrática no interior da escola pública.

Este trabalho resulta também de uma inquietação pessoal e de uma grande angústia em relação ao ser e ao fazer docente no conjunto das práticas de organização escolar, diante de todas as transformações pelas quais tem passado a sociedade e que afetam a estrutura, a administração escolar e acima de tudo a prática educativa.

Durante parte de minha trajetória como educadora, atuando como regente de classe na área das Ciências Sociais (História, Geografia e Sociologia) e como coordenadora pedagógica em escolas públicas e privadas, sempre me incomodou o fato de que muitos dos colegas educadores não se envolviam em questões mais amplas da escola, tanto no aspecto pedagógico, como administrativo, o que evidenciava uma atitude descomprometida com a função social e política da escola.

Dizendo-se “apolíticos”, muitos de meus colegas se distanciavam da possibilidade de compreender a escola como fruto das relações sociais capitalistas, tampouco pareciam preocupados em entendê-la como possibilidade de reflexão e transformação, o que se constitui numa preocupação tendo em vista a importância do papel dos profissionais da educação, especialmente no sentido de transformar a escola excludente que se apresenta em nossa realidade. Pois, o mesmo espaço que produz comportamentos conformistas e conservadores, também pode produzir a contestação. Dessa forma, o mesmo movimento que reforça o papel do professor e da educação

enquanto reprodutores da ordem social vigente, “cria condições para a emergência de uma pedagogia antiburocrática (Tragtenberg, 1980, p. 57)”.

Por discordar das posições dos conservadores procurei junto com outros colegas que também estavam descontentes e que queriam manifestar este descontentamento, participar de forma atuante dos movimentos de professores que reivindicavam melhores condições de trabalho, melhores salários e autonomia profissional. Avançamos, recuamos, crescemos e retrocedemos junto com nossos colegas de profissão, diante das negativas que recebíamos de alguns governos em determinadas ocasiões, o que se verificou na maioria das vezes,¹ mas também vibramos com as conquistas e realizações, como por exemplo, o “Acordo de 1980” que constitui-se num marco na luta reivindicatória da categoria, na medida em que apontou suas principais questões funcionais e as mais importantes questões educacionais. E, além disso, os percentuais de aumentos salariais, que apesar de não corresponder às nossas expectativas, demonstravam nosso poder de luta.

Esta situação se verificou especialmente durante as décadas de 1980 e 1990, sendo que cada uma delas apresentou características peculiares. Pois, se a década de 1980 foi marcada pela efervescência dos movimentos sociais e populares na luta pela redemocratização do Brasil e por direitos sociais, culminando com algumas conquistas que se expressaram especialmente na Constituição de 1988; a década de 1990 se caracterizou pela resistência às reformas neoliberais, com ênfase na luta pela manutenção de direitos e conquistas contra as reformas estruturais dos governos. Foram, portanto, momentos diferenciados que exigiram muita mobilização e geraram conflitos entre governos e movimentos sociais organizados.

E foram os momentos vividos no final da década de 1970 e nos anos 1980, que nesta pesquisa merecerão destaque, revelando também a luta dos professores e nesta condição vão mostrar um encontro reflexivo com minha própria trajetória de educadora, mesmo que isto não seja meu objeto específico de estudo, portanto, a pesquisa vai apresentar, ao mesmo tempo a angústia e o entusiasmo que paradoxalmente marcaram também a minha vida profissional pelo fato de ter sido protagonista em vários destes movimentos participando junto com meus colegas nas manifestações e nos embates que tínhamos com os governos.

¹ Em **A Luta dos Professores gaúchos-1979/1991**, publicada pela L&PM, em Porto Alegre, 1992; Maria da Graça Bulhões, e Mariza Abreu, fazem uma análise dos movimentos dos professores gaúchos no qual revelam os períodos em que foram conquistadas algumas reivindicações propostas pelos professores e as dificuldades nos enfrentamentos com os governos (citados pelas autoras) neste espaço de tempo.

Entretanto, fui percebendo, com o passar do tempo, que as nossas “bandeiras de luta”, os propósitos que defendíamos acabaram perdendo sentido e foram se esvaziando sem que percebêssemos, imediatamente, as causas do enfraquecimento destes movimentos sociais. Percebi aos poucos que os movimentos não eram tão fortes como nós professores, imaginávamos. Descobri junto com meus colegas e senti “na pele” as suas fraquezas e fragilidades. Mas descobri também que eles não eram novos como pensávamos.

Pois foram estas descobertas que me fizeram olhar para o passado e buscar na história outros movimentos de lutas e ações em que os trabalhadores se organizaram, para analisar suas trajetórias, suas conquistas, derrotas, seus desvios e rupturas para realizar estudos comparativos.

Foi, portanto, este envolvimento nas questões sociais e nos movimentos como sujeito, como sindicalista na década de 1980 e no Sindicato dos Professores Municipais de Santa Rosa/RS, que me levou a tentar analisar o movimento dos professores neste período de tempo, comparando este fato com as lutas de trabalhadores de outras áreas.

Assim como se organizaram as outras categorias nas lutas por melhores condições de trabalho, por melhorias salariais, pelo cumprimento de acordos realizados durante as paralisações e outras tantas reivindicações, os professores também travaram muitos embates contra o governo. De 1979 a 1980, a categoria “intensificou sua mobilização, aprendendo que a valorização profissional depende de sua luta rompendo com a idéia do Magistério como sacerdócio”, depois, tentou garantir um parâmetro definitivo para a sua situação salarial de tal forma que a luta por melhores salários não “precisasse ser constantemente retomada”. Porém, isto não deu certo e, finalmente, a categoria concluiu que “sua luta por melhores salários precisa ser permanente como ocorre com os demais trabalhadores (Bulhões e Abreu, 1992, p.17)”.

Além de participar dos movimentos com seu sindicato, em algumas escolas, os professores se organizaram e tentaram através de ações coletivas provocar mudanças na condução do trabalho docente e na gestão escolar tornando-se sujeitos no processo educativo. Passaram então, a realizar o trabalho educativo de forma democrática buscando a educação integral num processo de autoformação². Os professores se

² Autoformação entende-se aqui como um processo ao mesmo tempo individual e coletivo. Individual por ser resultado do que o indivíduo move em si para ser mais livre. Mas é em grupo que o seu sentido se completa. A livre associação, a reunião de pessoas que ponham à disposição do grupo suas habilidades e saberes, capacidades e meios e aprendem juntos. (Guilherme Carlos Correa -**Educação e Autoformação** In. Encontro de Educação Libertária. Imprensa Universitária UFSM, 1998,p.60)

organizaram, mesmo contra as determinações dos governos militares e se inspiraram em movimentos que estavam acontecendo em outros lugares do mundo e com outras categorias profissionais, pois, se no Brasil reinava a ditadura militar, obrigando o movimento operário e social a um trabalho de resistência, em outros lugares do mundo, as décadas de 70 e 80 foram ricas em "lutas de autogestão" (Nascimento, 2000, p.11.)³.

Para realizar as suas experiências os professores usaram várias estratégias, como por exemplo, o trabalho cooperativo⁴, a participação e em alguns casos, a autogestão⁵ pedagógica, partindo do entendimento de que estes elementos favoreciam e era condição sine qua non para o processo da gestão democrática em suas escolas.

Entendiam que sem um sujeito autônomo, preparado intelectual e politicamente não há gestão democrática, donde se afirma que o coletivo só é coletivo quando todos estiverem aptos para a participação. Assim, “autonomia, democracia e cidadania são conceitos que se implicam mutuamente entendendo como Gadotti (1995, p.202) que cidadão é aquele que participa do governo e participa do governo aquele que tem poder, liberdade e autonomia para exercê-lo”.

Estas mudanças⁶ aconteciam por conta do próprio grupo de professores que buscava, através de práticas isoladas, com novas dinâmicas sociais instituir-se, tornar-se sujeito nas ações e produzir formas alternativas de construção de identidades coletivas,

³Cláudio Nascimento realizou um trabalho interessante sobre estes movimentos e destaca, por exemplo, a Revolução dos Cravos (Portugal, 1974); o famoso "outono quente" do movimento operário-sindical italiano, entre 1976-77; a experiência de luta das comissões operárias na Espanha; a experiência dos cordões industriais no Chile de Allende (1970-73); a assembléia popular na Bolívia de Torres, as iniciativas de área de propriedade social no Peru de Alvarado. E, no final da década de 70, ainda, a Revolução Sandinista com intensa participação popular. E, em agosto de 1980, o movimento social polonês Solidarnosc, que defendeu em seu congresso nacional a República Autogestionária, refletindo um amplo movimento social que tinha em suas mãos a gestão de 3000 grandes fábricas do país. O autor destaca ainda que todos estes movimentos nos trouxeram uma ampla literatura sobre autogestão e autonomia. Entretanto, já na segunda metade da década de 80, diversos movimentos sociais brasileiros traziam a marca da democracia de base, da autonomia e mesmo da pedagogia da autogestão. No final, segundo Nascimento, surge o movimento das greves de massa com amplo apoio dos diversos movimentos populares. NASCIMENTO, Cláudio In: **Autogestão e economia solidária**. Disponível em: <http://www.milenio.com.br/ifil/rccs/biblioteca/nascimento.htm> Consulta realizado dia 25/09/2006. 15h.

⁴ O trabalho cooperativo também foi desenvolvido nas escolas alternativas, e, sobre o movimento das escolas alternativas ler, Kassik, Clóvis. **O movimento das escolas alternativas no Brasil: O ressurgir da educação libertária?** In: Educação Libertária: Textos de um Seminário: Rio de Janeiro. Achiamé. 1996.p.71-82. O autor destaca que inicialmente o trabalho pedagógico nestas escolas tinha a cooperativa e a vivência da autogestão como forma de produzir-se, enquanto criadores de sua própria teoria e método assim como na educação libertária, mas, com o tempo esta prática mudou.

⁵ Em relação à autogestão aqui explicitada, buscamos em Proudhon, elementos para o esclarecimento do termo, pois ele afirmava que é condição para a autogestão, em primeiro lugar a participação direta tanto ao nível decisório quanto de execução, acabando com a dicotomia entre quem pensa e quem executa. Proudhon Pierre, Joseph. Sistema de las Contradicciones Económicas, o Filosofia de La Miseria. Barcelona. Ediciones Júcar, 1975, v.1. p.201.

⁶ Sobre estas experiências existem registros no livro de atas de uma das escolas de Santa Rosa-RS. na qual a professora Carmem, sujeito desta pesquisa, exerce suas atividades.

visando à democratização da gestão e a formação para a cidadania, a partir do comprometimento coletivo dos professores.

Os professores tentavam então, romper com a solidão, discutindo com seus pares, abrindo espaços e tempos dentro da sua jornada de trabalho tentando resistir (via representações políticas formais) às rupturas radicais das instituições da modernidade, às imposições do Estado, às pressões exercidas pelo próprio meio, que tentava empurrar para um processo burocrático e alienante que faz parte do sistema, procurando criar coletivamente estratégias, visando com isto modificar a sua maneira de ser e seu fazer pedagógico.

A estes movimentos empregamos a denominação de **autogestionários**, tendo em vista a definição estabelecida por Castoriadis (1983), de que uma sociedade autogerida é uma sociedade que se gere, isto é, dirige a si mesma. Um sistema onde aqueles que realizam uma tarefa decidem coletivamente o que devem fazer e como fazê-lo no limite exclusivo que lhes traçam sua coexistência com outras unidades coletivas. Também, consideramos para a definição de movimento autogestionário a afirmação de Guillerm e Bourdet (1976) quando esclarecem: a autogestão é a negação da alienação, pois, consiste na invenção de um novo tipo de atividades livremente construídas que revolucionam o trabalho, as ferramentas e os produtos (Guillerm e Bourdet,1976,p.211).

A convivência diária entre e com os colegas que participavam destas experiências trouxe à tona vários questionamentos sobre a sociedade, sobre a escola e sobre as dificuldades com que se defrontava o colegiado de professores justamente no momento em que surgiu a possibilidade de realizar-se um trabalho mais autônomo com a promulgação, em 1988, da atual Constituição Federal Brasileira.

Com esta Constituição, que preconiza especialmente a descentralização de poder, fica assegurada a democratização e a autonomia escolar garantindo a todos os cidadãos o direito ao acesso e permanência na escola pública.

A Constituição Brasileira, promulgada em 1988, ao mencionar em seu artigo 206 (incisoVI) a gestão democrática, oportunizou o surgimento de um novo modelo de gestão, o que se estabeleceu a partir na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 que definiu como princípios a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes, sendo que estes princípios podem ser considerados como fundamentos constitucionais da autonomia da escola.

A mudança de cenário proporcionada, portanto, pela própria legislação e pelos interesses aos quais ela atendia, oportunizou o aparecimento de vários atores neste processo de discussões, com posições políticas e propostas diferentes, congregando não apenas partidos políticos, mas os mais variados segmentos sociais.

Esta desconcentração de acordo com Martins (2002), criou espaços institucionais para que governos de tendência social democrata empreendessem políticas de democratização de redes escolares em esferas estaduais e municipais sem deixar de considerar, ainda de acordo com a autora, que o processo de descentralização da gestão da escola no Brasil é complexo, tendo em vista que embora a sua redução a uma desconcentração administrativa e financeira seja hegemônica, ao mesmo tempo desenvolvem -se no país experiências que buscam, cada uma dentro dos seus limites, democratizar a escola.

Exemplos disso são as práticas de gestão implantadas em São Paulo (SP), no final da década de 80, sob a coordenação de Paulo Freire e a experiência vivenciada contemporaneamente em Porto Alegre na Escola Cidadã e da Escola Plural de Minas Gerais coordenada por Miguel Arroyo, além de diversas outras desenvolvidas em pontos isolados do país.

Uma destas experiências foi a que tive oportunidade de acompanhar em Santa Rosa/RS, minha cidade de origem. Este projeto, assim como os demais, de um modo geral, compreendiam que suas atividades apresentavam-se como uma alternativa educacional à proposta toyotista (gestão da qualidade total) em implementação, inserindo-se assim, em um projeto de globalização contra-hegemônico e que, a partir da prática de democracia direta buscavam tecer uma educação compatível com os ideais da emancipação social, historicamente defendido pelos movimentos autonomistas.

Sempre tive a intenção de compreender melhor as experiências de autogestão pedagógica em escolas públicas que tinham este propósito para descobrir como se deu a organização, o que levou à esta organização, as dificuldades, as conquistas e as relações com a sociedade em geral. Fundamentalmente minha curiosidade dizia respeito à dinâmica interna da escola para isto, o que envolve as dimensões da vida humana, as manifestações culturais dos colegas envolvidos, a (re) construção de conhecimentos, a troca de saberes entre educadores e seus resultados.

Mesmo que muitas não tenham passado de experiências, que tenham frustrado o prognóstico libertador ou transformador e que tenham sido criticadas pelos que defendiam a ordem vigente, é inegável sua importância, visto que deram origem a um

campo ético-político com princípios democráticos e importantes reflexos no processo político e social. Não pretendo, portanto, fazer uma análise isenta, nem acredito que seja este tipo de análise do qual esteja carente o nosso tempo, tão repleto de miséria e tão carente de perspectivas. Acredito no trabalho educativo e na organização coletiva.

Destaco ainda que o exercício da autogestão pressupõe que exista, em meio aos trabalhadores, um conceito de democracia que seja amplo e extrapole os limites tradicionais da participação política popular através do voto em eleições para governantes. A relação entre democracia e autogestão implica em um processo de transformação radical da concepção cultural da prática política.

Estas afirmações me levam a buscar saber mais sobre os movimentos, pois acredito na relevância do tema, embora muito já se tenha escrito e discutido. Francisco de Oliveira (1990, p.60), já escreveu que “vastas florestas transformadas em papel já foram gastas para descrever e até mesmo teorizar sobre os movimentos sociais”. Apesar disto, pela vivência que tenho nas escolas, por estar no exercício da profissão por mais de vinte anos e ter passado por um grande número de instituições, tenho observado que nas escolas, com raras exceções, não se estuda e pouco se discute sobre os movimentos sociais (mesmo durante as greves as discussões são escassas). Portanto, as aprendizagens adquiridas com estes movimentos, poderiam ser melhor aproveitadas pelas próprias escolas para depois servir à sociedade em geral.

Entendendo que a democratização das relações de trabalho não pode ser compreendida isoladamente e que democratizar os processos produtivos implica em democratizar as relações sociais como um todo. Considero que ao iniciar a reflexão sobre “Autogestão - dos movimentos sociais dos trabalhadores aos movimentos dos educadores no Brasil - um olhar sobre o Rio Grande do Sul”, é de fundamental importância estudar os movimentos realizados pelos professores, seja durante as greves, seja nas propostas autogestionárias desenvolvidas nas escolas e entender as relações que se estabelecem entre elas e os movimentos sociais dos trabalhadores de outras áreas. Estas relações se dão no interior das escolas, no âmbito da sociedade civil, ou no interior dos processos produtivos. Para isto se impõem objetivos claros e definidos:

Definição dos objetivos da pesquisa

Diante das razões que justificam a pesquisa e dos questionamentos levantados, definem-se como objetivos da investigação:

Objetivo geral

Identificar e analisar as relações existentes entre os movimentos dos professores e os movimentos sociais dos trabalhadores de outras áreas.

Objetivos específicos

*Identificar e caracterizar os movimentos sociais autogestionários que aconteceram na Europa no século XIX e início do século XX, analisando seu papel, sua importância e as dificuldades encontradas.

*Identificar os movimentos sociais que aconteceram no Brasil com enfoque especial aos que aconteceram do século XIX em diante considerando o contexto sócio-político e econômico da época.

*Analisar os movimentos dos professores e suas iniciativas, tendo como foco de compreensão o contexto em que os mesmos se inserem.

* Estabelecer as relações entre os movimentos dos educadores e os movimentos sociais dos trabalhadores de outras áreas profissionais e identificar as aprendizagens adquiridas.

Na perspectiva de atingir os objetivos propostos estabeleço a metodologia de trabalho.

Metodologia

Para compreender uma sociedade, ou instituição autogestionária é necessário questionar o centralismo, a burocracia e a hierarquização que tem caracterizado a sociedade capitalista na qual estamos inseridos. Importa, portanto, uma análise do que se configura como sociedade autogestionária, para o que se estabelecem relações entre sociedade hierarquizada e burocrática, o que se reflete na gestão escolar e, naturalmente, na prática pedagógica.

Isto exige o esforço de apresentar os fatos e de interpretá-los e, entendendo com Kozik (1985, p.41), que, na perspectiva dialética o conhecimento concreto da realidade é “um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade”, tentei valer-me desta abordagem teórica que tem na história o seu fundamento, para estabelecer as relações necessárias entre os fatos e poder compreendê-los.

A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a “coisa em si” e sistematicamente se perguntar como é possível chegar à compreensão da realidade como diz Kozik (1985 p.17). É através dela que procurei entender a sociedade e suas contradições e relacionar os movimentos sociais dos trabalhadores com as experiências

pedagógicas autogestionárias que aconteceram ao longo da história. A razão que me levou a isto foi o entendimento de que a história é tempo de tensões e contradições e que do ponto de vista histórico, a estrutura constitui uma realidade mediada pela práxis. Henri Lefebvre (1995, p. 134) defende esta idéia ao afirmar que “o devir histórico contém uma estabilidade relativa, provisória, sempre ameaçada pelos seres que faz surgir em seu curso” portanto, a práxis é a base concreta da realidade social.

Os aspectos teóricos considerados fundamentais no trabalho têm uma intencionalidade para além da formalidade do trabalho acadêmico, pois buscam explicitar no plano do conhecimento “a raiz das determinações dos fatos históricos, constituindo-se em força material e elemento crucial de consciência crítica de transformação” (Frigotto, 2003, p.195).

Isto significa que neste tipo de estudo, como indicou Eric Hobsbawm (1994), as análises de poder não privilegiam unicamente o político, mas todas as formas de poder espraiadas na sociedade, enquanto não ignora o centro do poder que se organiza e se estrutura no poder do Estado. É, portanto, uma “história social” mas, não deixa a política de fora, ou inversa, mas uma “história política” sem excluir o social.⁷

Por isso, na perspectiva deste trabalho, “a história social” é analisada como uma “história política” que não desvincula os movimentos sociais das relações com o poder exercido através do Estado ou da classe social dominante e em torno das contradições das classes sociais. É neste sentido que o presente estudo nos “remete diretamente à análise das forças sociais que atuam na sociedade e no interior do Estado como os movimentos sociais organizados”, no sentido apontado por Maria da Glória Gohn⁸.

A teoria visa auxiliar na compreensão das contradições e os limites enfrentados (no sentido da crítica), considerando também que a construção do conhecimento histórico implica o esforço de “abstração e teorização do movimento dialético (conflitante, contraditório, mediado) da realidade” (Frigotto, 2003, p.17).

Por esta razão, tentei revisitar o passado, seguindo a orientação sugerida por Doimo (1995), para, com outras premissas analíticas e com um olhar epistemológico, tentar descobrir dimensões desse processo que muito ainda tem a revelar sobre diversos

⁷Hobsbawm Eric.In.Swain,Tânia Navarro.(Org).Histórias no Plural Brasília.Ed.da UNB, 1994, p.104-5. Esta opinião de Eric foi exposta no texto Past&Present,edição nº 86 de fevereiro de 1980.

⁸ A autora ao abordar o paradigma marxista em torno dos movimentos sociais, em Gohn, Maria da Glória. Teoria dos Movimentos Sociais. Paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997, p.179, cita também o exemplo das teses de Jean Lojkin, dentro da tradição marxista, para quem o “alcance histórico real de um movimento social pode ser definido pela análise da sua relação com o poder político”.

ângulos, sobre os movimentos e sobre a própria realidade sócio-política presente nos momentos em que estes conflitos se deram.

Para uma análise do que se configura como sociedade autogestionária, busquei subsídios em autores que pesquisam sobre o assunto, pois será necessário que se estabeleçam relações entre sociedade hierarquizada e burocrática, os reflexos na gestão escolar e, naturalmente, na prática pedagógica.

Autores como Castoriadis (1983), nos apontam algumas características próprias de uma sociedade hierarquizada e burocratizada demonstrando quais as diferenças relativas às mesmas questões, quando colocadas numa sociedade autogerida. Nossa sociedade, diz o autor, é organizada de forma hierárquica em todos os setores, desde a organização da produção e do trabalho até o sistema político e a estrutura do Estado. Dentre as funções desta hierarquia, destaca a organização da coerção, necessária para a imposição da disciplina e da obediência, além da hierarquia do comando ou do poder, que tem sido acompanhada pela hierarquia dos salários e rendimentos. A hierarquia apresenta-se então como se ela estivesse ali para resolver conflitos, mascarando-se o fato de que a própria existência da hierarquia é causa de conflito perpétuo.

Referindo-se à sociedade autogerida, destaca que todas as decisões devem ser tomadas pela coletividade. Mesmo havendo um sistema de representações com delegados eleitos, esta representação apenas será efetiva se tais representantes estiverem diretamente ligados e submetidos ao poder de seus representados. Uma sociedade autogerida segundo o autor é uma sociedade que se gere, isto é, dirige a si mesma. Um sistema onde aqueles que realizam uma tarefa decidem coletivamente o que devem fazer e como fazê-lo, nos limites exclusivos que lhes traçam sua coexistência com outras unidades coletivas.

Nesta perspectiva, os movimentos designados como autogestionários que aconteceram no final da década de 1970 e nos anos 1980, não consistem apenas em movimentos nos quais os trabalhadores assumiram a gestão de suas empresas ou das escolas nos casos dos professores, mas nos movimentos que surgiram como um indicativo da necessidade de provocar mudanças sociais.

Além disso, dizem respeito a uma parcela que constitui movimentos com novos padrões de ações coletivas, que permitem falar da emergência de novos sujeitos históricos e políticos. Portanto, na representação destes movimentos a luta social aparece sob a forma de manifestações que, num dado momento, convergem fazendo emergir um sujeito coletivo com visibilidade pública.

Uma abordagem de movimentos sociais implica em compreender a articulação dialética da sociedade política com a sociedade civil e suas contradições no sentido dado a elas por Antônio Gramsci, de que não existem apenas positivities ou negatividades em lados opostos, mas sim um terreno de lutas dos movimentos e sujeitos históricos.

Para responder ao questionamento sobre os limites e possibilidades dos movimentos sociais autogestionários na educação e nos movimentos dos trabalhadores de outras áreas busquei sustentação teórica através dos estudos realizados por outros pesquisadores que estudam esta temática.

A partir destes referenciais, busquei estabelecer as relações necessárias para apreender as contradições que se estabelecem, para além do econômico, o cultural e o ideológico que se introduzem e acabam limitando os movimentos dos educadores com a mesma força e intensidade com que se introjetam nos movimentos sociais dos demais trabalhadores impedindo sua ação.

Considero que esse percurso não está desvinculado da questão cultural, pois as evidências aqui expostas indicam a simultaneidade entre a burocratização das escolas, a emergência de um modelo econômico e a massificação da cultura acompanhando o avanço da sociedade capitalista monopolista.

O terreno por onde passa o método da análise desta pesquisa, portanto, é o da contradição, pela abrangência e complexidade do tema - considerando-se os movimentos sociais como um aspecto de uma totalidade histórico-concreta. Optei por uma abordagem qualitativa para, de acordo com Triviños (1992), extrair dados que possibilitem uma visão contextualizada da realidade, na qual são consideradas as contradições, relações e dimensões do tema em estudo. Esta forma é adequada para este caso porque o processo de pesquisa qualitativa não obedece a um padrão paradigmático, conforme Chizzotti (1991) e há diferentes possibilidades de programar a execução da pesquisa.

Dessa forma, o estudo foi construído através de diversos momentos: apresentação de elementos que caracterizam o objeto da pesquisa, a coleta de dados, informações, revisão bibliográfica e análise interpretativa de dados por ser ela a síntese das contradições do contexto na qual está inserida, pois, “justamente porque o real é um todo estruturado (...) o conhecimento de fatos ou conjunto de fatos da realidade vem a ser o conhecimento do lugar que eles ocupam na totalidade do próprio real” (Kosik,1985,p.41).

Trata-se, portanto, de uma investigação qualitativa a partir da análise de material escrito (bibliografia utilizada) e oral⁹ (depoimentos de sujeitos envolvidos no processo: dirigentes sindicais - e professores de escolas que realizaram projetos autogestionários). A pesquisa visa focalizar questões sobre as práticas desenvolvidas e as relações (regulatórias e emancipatórias) dos profissionais presentes nestes cenários.

Os sujeitos da pesquisa foram considerados como objeto de análise e, a partir das entrevistas e do conhecimento empírico trazido pelos educadores foi realizada a produção teórica, sendo que “os agentes dos movimentos sociais aqui tratados expressam uma insistente preocupação na elaboração das identidades coletivas como forma de exercício de sua autonomia”, pois é a partir das “falas que emergem dos movimentos que muitos autores assumiram o termo e procuraram elaborá-lo teoricamente(Sader, 1995.p.50-51)”.

Isto significa que os educadores que foram ouvidos na amostragem são sujeitos históricos que participaram e ou participam dos movimentos, na condição de grevistas e/ou dirigentes sindicais, ou então como protagonistas no processo de articulação ou desenvolvimento de experiências autogestionárias entendendo que “é o homem como sujeito histórico real, que no processo social de produção e reprodução cria a base e a superestrutura, forma a realidade social como totalidade de relações sociais, de instituições e idéias”(Kosik, 1985, p.51).

Durante a realização da pesquisa enfrentei algumas dificuldades, especialmente para conseguir registros das experiências realizadas pelas escolas. Mantive contato com as direções de aproximadamente cem (100) escolas estaduais no Estado do Rio Grande do Sul. Alguns diretores não sabiam do que se tratavam (experiências ou projetos autogestionários), outros ingressaram na escola há pouco tempo. Todos, afirmaram ter conhecimento de que o fato de serem eleitos pela comunidade educativa e não serem indicados pelos governantes, deve-se à conquista do próprio Magistério durante suas manifestações.

Como não tinha como objeto da pesquisa as escolas e sim os educadores que participaram dos movimentos, considerei que não seria necessário um levantamento estatístico de dados sobre as escolas e nem me envolver muito com as respostas dadas pelas direções destas escolas.

⁹ Nas entrevistas realizadas procurei colher depoimentos das pessoas que falaram de suas experiências a partir da enunciação do interesse dos meus estudos, ao interpelar o educador busquei não intervir com o objetivo de induzir respostas, mas, coloquei questões que tem relação com os interesses do trabalho.

Mas, no que diz respeito aos colegas, sujeitos desta pesquisa, a participação, a vontade de ajudar de buscar documentos que pudessem comprovar suas afirmações foi excelente. Todos os colegas, sem exceção, demonstraram interesse em ajudar na busca e também em receber o retorno da pesquisa, quando concluída. Não fosse exigência para a qualificação o trabalho individual, eu poderia afirmar que este trabalho foi executado por doze mãos (12).

E, para ter condições de análise e entendimento deste processo, trago os sujeitos da pesquisa, pois serão eles que a partir deste momento, junto com os teóricos aos quais recorri, que vão oportunizar o entendimento e análise das relações entre os movimentos sociais dos trabalhadores de outras áreas e os movimentos dos professores.

Os sujeitos da pesquisa

Estabelecendo como tempo histórico para a pesquisa o final da década de 1970 e os anos 1980, por ter sido o período em que cresceu a mobilização e a adesão dos educadores brasileiros enquanto categoria profissional, nos seus sindicatos, alguns professores foram escolhidos para o desenvolvimento deste trabalho por seu envolvimento nos movimentos realizados pelos educadores.

Para tanto, a pesquisa foi realizada com cinco (05) professores, sendo que dois (02) desses professores foram dirigentes sindicais nas décadas de 1980 e 1990. Ressalto que escolhi apenas 5 educadores tendo em vista que a técnica utilizada (entrevista) com uma abordagem qualitativa envolve um esforço bastante grande no sentido de não apenas ouvir e gravar as falas, mas, especialmente em transformar em textos e analisar o que foi dito pelos entrevistados respeitando todas as suas colocações.

Todos os educadores escolhidos como sujeitos da pesquisa são gaúchos e participaram destes movimentos no Estado do Rio Grande do Sul, sendo que ao longo dos anos 80, os professores brasileiros em quase todo o país seguiram um percurso semelhante, pois as reivindicações eram semelhantes (Bulhões, Abreu, 1992. p.11).

A seleção dos sujeitos deu-se em função do interesse da pesquisa em saber a opinião dos educadores no que concerne às relações que se estabelecem entre os movimentos dos professores e os movimentos sociais dos trabalhadores de outras áreas. Entrevistei homens e mulheres que atuam ou atuaram na Educação Básica. A amostra é heterogênea, na medida em que procurei identificar sujeitos -mulheres e homens-, de municípios variados. Ao mesmo tempo busquei entrevistar um número maior de mulheres tendo em vista que o Magistério é composto em sua maioria por mulheres.

Este conjunto tem as seguintes categorias: 05 educadores, todos sindicalizados, sendo 04 mulheres e 1 homem com idade entre 43 e 55 anos de idade. Deste grupo, 04 professores participaram de movimentos na condição de grevistas sendo 02 como dirigentes de movimentos. Três dos professores, além de participar de movimentos reivindicatórios organizados pelos sindicatos participaram também de movimentos autogestionários desenvolvidos em suas escolas.

A formação sindical é variada. Afirmam ter-se formado na prática, na “militância” nos movimentos de Igreja (Movimento de Jovens e Comunidades Eclesiais de Base), no Partido dos Trabalhadores, nos Movimentos Estudantis e no próprio Movimento dos Professores. Assinalam ainda ter-se formado em cursos de formação sindical oferecido pelos Sindicatos dos Trabalhadores em Educação, pela CUT ou pelo PT.

Para ouvi-los mais sistematicamente elaborei um instrumento que pensei ser capaz de reproduzir as informações necessárias e adequadas para testar as hipóteses. Este instrumento constituiu-se num “guia de entrevista” que testei antes da realização das entrevistas para verificar se conseguiria obter as informações necessárias”(Quivy e Campenhoudt,1988,p.157).

Ao recolher os dados procurei estimular os entrevistados para que estivessem à vontade tendo condições de contribuir mais ainda com a pesquisa, levando-os a perceber que as suas respostas e colocações poderiam ajudar a fazer avançar os conhecimentos sobre assuntos que eles dominam e que eu procuro conhecer.

Estabeleci algumas questões básicas conforme indiquei acima ao afirmar que usei um instrumento. Este instrumento se constituiu de: uma “série de perguntas -guias”, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado (Quivy e Campenhoudt,1988,p.192). Elas seguiram o método de análise de conteúdo, pois pretendi fazer aparecer o máximo possível de elementos de informação e reflexão que servissem de materiais para uma análise sistemática de conteúdo. De uma maneira geral, as questões colocadas, não necessariamente na mesma ordem foram estas:

Quem é você? Foi exatamente o que perguntei aos educadores num primeiro momento, pois, os discursos constituem sujeitos, segundo Hanna Arendt, “o ato humano primordial deve conter a resposta à pergunta que se faz a todo recém chegado: “Quem é”? Depois desse primeiro momento, fui colocando algumas questões, ouvindo, gravando, anotando...As questões eram sobre: o caráter de classe dos movimentos dos quais participou; suas experiências na condição de educador e de militante; a trajetória

dos movimentos; o Movimento Sindical; a situação vivida pelo Brasil nas décadas (1970-80); as concepções ideológicas; as dificuldades encontradas e as limitações; as possibilidades e as conquistas; a prática desenvolvida; a questão da autonomia; conflitos/ relações de poder; as aprendizagens adquiridas com os movimentos dos professores e com os movimentos dos trabalhadores de outras áreas, etc...

Perguntei também sobre democracia, politização, caráter e constituição de classe, trabalho desenvolvido em sua trajetória, experiências educativas, enfim, uma série de questões que visavam identificá-los como sujeitos e também conhecê-los melhor.

No desenvolvimento das entrevistas, procurei observar e ouvir atentamente as falas dos sujeitos entrevistados levando em conta que “cada investigação é um caso único que o investigador só pode resolver recorrendo à própria reflexão e ao bom senso”(Quivy e Campenhoudt,p.157). Portanto, solicitei aos entrevistados que falassem sobre os mais variados assuntos, considerando, porém, o objetivo da pesquisa. Fiz isto por que considerei importante saber um pouco mais sobre cada um deles e também sobre sua visão e concepção de mundo e de sociedade para perceber se suas concepções e respostas não se tornariam incoerentes com os autores e com a linha teórica que utilizo no trabalho.

Todas as entrevistas foram gravadas e três delas foram filmadas, pois os entrevistados concordaram que deveria ser assim. Todos os entrevistados receberam muito bem o convite, mesmo que estejam envolvidos com suas atividades. Pareciam ansiosos em falar sobre suas experiências. Leda chegou a afirmar: *“Fico tremendo em pensar no que falar, e como é bom falar sobre as nossas coisas! Digo isso porque o meu envolvimento no sindicato foi uma das coisas mais importantes da minha vida. Ele abriu caminho para muitas outras coisas”*.

Todas as vezes que estive com os entrevistados levei comigo um “caderno de campo”, no qual anotava todas as coisas que me chamaram a atenção com relação ao objeto de estudo, procurando captar muitas vezes o que as “próprias falas não revelavam”. Neste sentido, meu caderno funcionou como uma espécie de diário, onde anotava, colocava minhas dúvidas e também minhas observações. Dentre estas, anotei na visita à Carmem, um dado que considerei pertinente e mais tarde, ao levantar a situação de proletarização dos professores e do Magistério, como um todo, eu fui buscá-lo.

Ela (Carmem) mostrou fotografias tiradas no acampamento na Praça da Matriz em Porto Alegre, em frente ao Palácio do Governo, onde ela, assim como seus colegas

permaneceram para pressionar o Governo¹⁰. Ao mostrar as fotografias, Carmem chorou e relatou que nestes dias não tinha dinheiro nem para a condução que precisava tomar para ir ao trabalho. Com 02 filhos, separada e com uma perda significativa do valor real do seu salário, assim como do resto dos trabalhadores no Brasil, não tinha condições de utilizar o transporte e andava em média oito (08) quilômetros por dia entre uma escola e outra.

Dentre os aspectos que mereceram uma atenção especial da minha parte (tenho que confessar), além de procurar saber sobre as aprendizagens e relações entre movimentos sociais de diferentes categorias, o que se constituía no meu objeto de estudo, foram as experiências desses educadores, por isso fiz questão de mencioná-las.

São experiências como estas que os professores escolhidos para a realização desta pesquisa tiveram condições de participar, na condição de sujeitos. Esta foi a razão que me levou a entrevistá-los na tentativa de confirmar ou não a hipótese central do presente trabalho que diz respeito às relações e aprendizagens adquiridas com os movimentos.

As experiências dos educadores

Lúcia, a 13ª filha de um casal de agricultores residentes em Três Passos, RS, iniciou no Magistério em 1975, sendo que apenas ela e sua irmã caçula, a 14ª, conseguiram estudar e por isso puderam deixar a lavoura. Seus pais, bastante humildes, enfrentaram muitas dificuldades para sustentar os filhos. Foi, portanto, esta origem de muitas dificuldades enfrentadas, que conforme indica Lúcia *“me levaram a agir como agi, em defesa das classes dominadas, tanto na condição de educadora, ou como militante”*.

Lúcia assumiu como professora estadual em 1979, com um contrato e logo no primeiro ano como professora estadual, participou do movimento grevista dos professores gaúchos.

Durante a década de 1980, a professora trabalhou na escola pública, participou do movimento dos professores em seu município natal e assumiu a direção do 27º Núcleo do CEPERS com sede em Três Passos. Candidatou-se a vereadora em 1989, ficando como segunda suplente. Diz que aprendeu muito com este processo eleitoral. Foi convidada para que se lançasse como candidata a deputada estadual duas vezes, mas não aceitou. Participou da chapa que concorreu à diretoria do CEPERS em 1992, sendo

¹⁰ Os Governos a que a professora se refere, nesse caso, aparecem quando trato sobre As lutas dos educadores na seqüência do trabalho.

eleita primeira secretária. Por esta razão, saiu de Três Passos passando a residir em Porto Alegre.

Na eleição seguinte assumiu a direção do Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul. Durante todo este período militou no Partido dos Trabalhadores e em 1998, no Governo do Olívio Dutra, tornou-se Secretária de Educação. Ao falar sobre o movimento dos educadores, diz que muitos foram os momentos marcantes, mas destaca a década de 80. E, na década citada, destaca o movimento das diretas, o movimento Pró-Constituinte dentre outros. Neste momento, no Brasil, de acordo com a professora, “*vivíamos a eminência de um movimento social relativo à área educacional que foi o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública*”. Este movimento surgiu em 1986 em função de articulações realizadas objetivando a elaboração de uma carta magna para o país(Gohn, 1997,p78).

A educadora assinala que durante sua vida profissional, defendeu a idéia de que a tarefa do educador é recriar, enfrentar os desafios propostos, assumir que as reivindicações salariais não devem ser as únicas propostas, pelo contrário, deve-se buscar a solidariedade, a qualidade da educação e a possibilidade de se ter um projeto político-pedagógico autônomo, construído no coletivo. Afirma que: “*A escola pública, justamente por ser pública precisa ter um caráter coletivo e emancipador*”.

Nessas indicações temos referências de temas básicos de sua experiência de vida, da carreira profissional, das batalhas enfrentadas na condição de educadora numa cidade grande desde a chegada na cidade grande, a militância, o encontro com a comunidade de base.

A história de Lúcia se cruza com a de Leda, uma educadora que durante parte de sua trajetória como docente participou ativamente dos movimentos dos professores na condição de grevista.

Leda, uma educadora da escola pública trabalha ainda hoje como professora de Língua Portuguesa e Literatura. Participou das greves ocorridas desde o ano em que ingressou no Magistério Público Estadual. Orgulha-se por ter participado dos movimentos. E, neste ano (2006), foi a única professora da escola (que conta com 132 professores no quadro) a ter aderido à paralisação.

A professora Leda nasceu no interior do município de Sapucaia do Sul, onde estudou até a 4ª série com turma multisseriada, transferindo-se mais tarde para uma escola do Centro. Considera-se autodidata, pois sua professora primária “*estudou até a 3ª série primária*”. Saiu da escola rural e foi estudar na cidade na perspectiva de um

melhor aprendizado e também porque não haveria continuação naquela escola para prosseguir seus estudos.

Leda em todos os seus depoimentos demonstra uma grande preocupação com a escola pública e com os alunos e diz respeitá-los, pois são eles como representantes da sociedade que contribuem para o pagamento do seu salário não apenas com os impostos, mas com o próprio trabalho desenvolvido. Dentre as falas de Leda destaco uma que penso ser capaz de ao apresentá-la revelar um pouco sobre seu envolvimento com a escola pública e os alunos.

Leda afirma: *Como educadora procuro estar inteira em meu espaço de trabalho, comprometida com as questões sociais econômicas e políticas, mas, especialmente com meus alunos.* E a professora continua: *Se, por exemplo, alguém bater na porta da sala de aula para me chamar, pode ser o diretor da escola ou outra pessoa, vou me dirigir aos meus alunos, pedir licença, ver se eles permitem o meu afastamento. Faço isto, pois eles como sociedade civil tem direito de receber o melhor do meu trabalho como servidora pública...* A professora Leda é assim, extremamente comprometida e preocupada.

Ana Elisa, educadora, 46 anos de idade, trabalha em uma escola pública de Porto Alegre e em uma escola cooperativada. Tem um filho e junto com seu esposo, que é funcionário de uma empresa do ramo comercial, conseguem manter as despesas da casa, embora “*com bastante dificuldade*” de acordo com a fala da Ana.

A professora nasceu e viveu sempre na Região Metropolitana de Porto Alegre. Exerce a função de professora de História desde 1984. Já trabalhou em várias escolas estaduais e foi professora do Município de Porto Alegre, “*quando o município não pagava tão bem*”. Deixou o município para ficar apenas com o Estado em 1993.

Carmem, santa-rosense de nascimento e por convicção, de acordo com suas afirmações, reside em Santa Rosa, onde trabalha na escola pública e também na particular. Atualmente leciona Geografia e História em duas escolas públicas e é coordenadora pedagógica de uma escola particular, na qual pretende continuar até se aposentar (2007). Carmem tem 2 filhos adultos e depois de separar-se do marido, vive um novo relacionamento e considera que, apesar de algumas dificuldades, este é o melhor momento de sua vida pessoal. Com relação à vida profissional não diz o mesmo. Diz que era feliz quando na escola pública tinha “*liberdade e autonomia para trabalhar*”.

A educadora participou na escola pública do projeto autogestionário desenvolvido pelo coletivo dos professores. O movimento autogestionário, segundo a professora

iniciou numa calorosa discussão durante a greve do “Governo Simon” (1987-1990). *“Esta greve durou 96 dias”,* portanto, ela fala do período em que Pedro Simon foi Governador do Estado do Rio Grande do Sul. Diz que: *“durante a greve, pensamos em nos articular dentro da escola para fazer um trabalho diferente. Precisávamos de algo que nos motivasse, que tirasse a gente daquela desilusão em que vivíamos”*. A professora continua: *“O governador retirou alguns direitos conquistados, puniu os grevistas, mas, no final da greve acabou voltando atrás”*. Ainda, na seqüência, afirmou: *“Apesar a situação horrível em que vivíamos, a esperança de realizar um trabalho diferente nos animou, mas, nosso sonho logo se acabou”*.

Carmem contou também que o projeto que pretendiam desenvolver não resistiu muito tempo aos *“boicotes que eram feitos pela Delegacia de Educação”*. Por isto desistiram. *“Mas, mais tarde no ano de 1998, quando iniciou o Governo do Olívio Dutra, realizamos a experiência autogestionária. Neste momento, a comunidade educativa assumiu a autogestão administrativa e pedagógica como referência”*.

Adílpio tem 56 anos de idade, com habilitação em Matemática. Já foi diretor de escola e é candidato à direção da escola pública estadual novamente este ano. Adílpio nasceu em Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande do Sul. Casado e pai de duas filhas, exerce neste momento, a função de vereador do município de Sapucaia do Sul. Afirma ter se decidido pela política a partir do seu envolvimento com os movimentos sociais, especialmente nos movimentos dos professores. Diz que: *“só fui eleito vereador porque os meus colegas professores acreditaram em mim e me ajudaram com sua militância a ser eleito num município que, a cada eleição se vota novamente na mesma oligarquia que permanece anos a fio no poder. Minha eleição foi um fato quase inédito”*.

Ao afirmar que sua eleição foi um fato inédito, o educador assinala que não tinha capital para bancar a campanha, poucos recursos de marketing e pouca sustentação partidária no município, visto que seu partido (PT) não tinha nenhum vereador eleito, nem prefeito. Apenas um deputado estadual do seu partido havia sido eleito, até então (2004). *“Não tinha dinheiro, nem meios de comunicação à minha disposição, mas tinha a militância, os meus companheiros, meus colegas de profissão, meus alunos e os pais dos alunos. Foi o suficiente”*.

O professor foi secretário e representante do CPERGS durante vários anos. Afirma que é da oposição, que sempre lutou com seus colegas para que as reivindicações dos professores fossem atendidas *“não apenas em relação aos nossos salários, mas também*

com relação à escola. Qualidade de ensino, gestão democrática e investimentos na educação eram algumas das nossas reivindicações”.

Adílpio afirma que junto com seus colegas professores buscava soluções para os problemas e que isto implica em transparência do Governo em relação aos recursos disponíveis e suas destinações, o que não acontecia. Envolve também a prestação, pelo Estado, de serviços públicos de qualidade ao conjunto da população, independente de outros gastos públicos também necessários, como a infraestrutura para o desenvolvimento econômico. Por isto, enquanto cidadão *“questionava e questiono não me satisfazendo apenas com explicações superficiais”.*

Durante um dos seus depoimentos, o professor afirmou que:

“Quanto mais eu me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais eu utilizo o patrimônio histórico e cultural, ou os recursos da comunidade, cada vez mais aumenta minha responsabilidade como homem e com os outros seres humanos. Não posso como sujeito pensar, por exemplo, que a reforma agrária é apenas um recurso jurídico que normaliza uma sociedade em transformação, sem conseguir entender a sua complexidade, sua globalidade, e por isso, devo comprometer-me com ela, mesmo que o movimento dos trabalhadores sem-terra não faça parte do meu cotidiano...”.

São momentos como estes mencionados pelo educador e suas falas que refletem muito do seu jeito de ser, o que considere importante registrar, pois refletem as experiências e vivências dos educadores que tive a oportunidade de conhecer e com os quais eu tenho aprendido muito. Ainda, sobre o professor Adílpio cabe destacar sua grande contribuição com documentos que possuía e que faziam parte de seu acervo particular e que me foram cedidos prontamente.

Estes são os professores que foram entrevistados. São, portanto, os sujeitos da pesquisa e que me ajudaram na busca das respostas aos questionamentos que levantei nesta pesquisa.

O que pretendi inicialmente foi conversar com estes professores para conhecê-los e também para verificar até que ponto as hipóteses que levantei no início do trabalho seriam ou não confirmadas. Eles também com seus relatos auxiliaram na compreensão e entendimento do movimento dos professores que aconteceram no Brasil do final da década de 1970 e nos anos 1980.

Vale ressaltar que a pesquisa é também uma reflexão sobre os movimentos sociais e a autogestão como alternativa de resistência da sociedade civil – professores e trabalhadores de outras áreas - e que, além de verificar as relações e as aprendizagens adquiridas, visa contribuir para suscitar novos questionamentos e novas alternativas

para a construção de propostas contra-hegemônicas. A seguir apresento a distribuição e exposição do texto.

A exposição do texto está distribuída em quatro capítulos. No primeiro capítulo, **“A autogestão das lutas operárias: movimentos dos trabalhadores em busca da emancipação”**; pretendi analisar os movimentos sociais ocorridos ao longo dos tempos, especialmente no final do século XIX e século XX principalmente os considerados autogestionários, sendo assim denominados por mim e pelos autores aos quais recorri, pelo seu caráter de auto-organização. A auto-organização é aqui o auto-organizar-se e a consciência, o devir consciente: nos dois casos, temos um processo, não um estado. Não que o povo tenha descoberto “a” forma apropriada da organização social; mas ele se dá conta de que esta “forma” é sua atividade de auto-organização, de acordo com a sua compreensão da situação e dos fins em si mesma (Castoriadis, 1983, p.268).

No segundo capítulo: **O caso Brasileiro: Movimentos Sociais Autogestionários - Projetos para a Classe Trabalhadora-**, busco analisar os movimentos sociais ocorridos no Brasil com destaque para os que ocorreram do final do século XIX com destaque para os que ocorreram no final da década de 1970 e anos 1980. Quero tentar entender a dinâmica de funcionamento, as forças em conflito, as dificuldades encontradas, as conquistas e as aprendizagens adquiridas com os movimentos.

No terceiro capítulo: **As relações entre o movimento dos educadores e o movimento social dos trabalhadores de outras áreas e sua importância para a formação do pensamento educacional brasileiro** realizo uma retrospectiva sobre as experiências libertárias em educação, o que de acordo com Martins (2002), marcou uma profunda diferença em relação à pedagogia tradicional E, paralelamente, um mapeamento teórico-metodológico sobre o objeto de estudo: as relações entre os movimentos sociais dos trabalhadores de outras áreas e os movimentos dos professores baseando a reflexão na experiência de alguns educadores contemporâneos que revelam seus passos em relação a um entendimento contemporâneo de autonomia como algo que assume significado e vai sendo construído ao longo da vida.

No quarto capítulo: **As aprendizagens adquiridas**. Apresento as aprendizagens adquiridas pelos sujeitos da pesquisa, enquanto protagonistas nos movimentos dos educadores.

Parto do pressuposto de que os trabalhadores ensinaram os professores e também aprenderam junto com eles a se organizar e lutar por suas reivindicações. E, que suas

conquistas são o resultado de “um poder popular que demonstra sua capacidade para prefigurar uma nova sociedade” (Boron.2001,p.84).

Mais do que isso, os movimentos sociais educam a própria escola e são educados por ela e isto faz com que ela assuma um papel mais amplo na superação dos conflitos sociais em articulação com a sociedade civil organizada ou com o conjunto de organismos governamentais, estabelecendo uma relação dialética em que todos são educadores e educandos.

Para tornar meu propósito de trabalho mais instigante parti da hipótese de que houve relações e aprendizagens entre os movimentos sociais autogestionários realizados pelos trabalhadores de outras áreas e os movimentos realizados pelos educadores especialmente no final da década de 1970 e os anos 1980 no Rio Grande do Sul e no Brasil como um todo.

À luz das contribuições teóricas que fundamentam as abordagens do tema proposto e dos elementos concretos da pesquisa apresentados durante o seu desenvolvimento será estruturada a parte final do trabalho o que certamente, mais do que apresentar resultados conclusivos levantará questões a serem aprofundadas, identificará lições de aprendizagens e poderá sugerir novas investigações.

CAPÍTULO I

A AUTOGESTÃO DAS LUTAS OPERÁRIAS: MOVIMENTOS SOCIAIS DOS TRABALHADORES EM BUSCA DA EMANCIPAÇÃO

Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua própria vontade. Não o fazem sob circunstâncias de sua escolha, mas sob aquelas circunstâncias com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas do passado (Marx)

Introdução

Discutir a autogestão como movimento dos trabalhadores implica em discutir o papel dos movimentos sociais dos trabalhadores no conjunto das transformações sociais que acontecem numa sociedade determinada pelo capital, para o que se torna importante estudar a história destes movimentos.

Não tenho a pretensão de analisar todos os movimentos sociais ocorridos na história contemporânea, até porque isto seria absolutamente impossível. Pretendo, sim, especificar os sentidos que se deram a estes movimentos entendendo com Alain Touraine (1989), que movimento social pode ser compreendido como um conflito social que opõe formas sociais contrárias de utilização dos recursos e dos valores culturais, sejam eles da ordem do conhecimento, da economia ou da ética, destacando ainda que há duas ordens complementares de movimentos sociais: os que se situam na sociedade industrial e os que põem em causa o modo de passagem de uma sociedade à outra, a gestão do desenvolvimento (Touraine, 1989, p.182).

Nos dois casos o problema é saber como podem constituir-se movimentos coletivos de importância central, indo além dos interesses particulares e afirmando a capacidade de organização ou transformação da vida social (Ibid, p.182). E, é nesse sentido que utilizo o pensamento de Touraine, embora o autor em muitos de seus trabalhos não siga a mesma linha teórica que eu sigo nesta pesquisa.

Esta compreensão se faz necessária quando se trata de temas como repressão político-policial e resistência dos diversos movimentos, formados por projetos e práticas históricas em disputa em torno das lutas das classes sociais, e que constituem um dos núcleos importantes do presente trabalho. Um movimento social define-se, portanto,

através da luta de um ator social contra um adversário pelo controle dos principais recursos de uma sociedade ou pela direção do processo histórico de desenvolvimento.

No caso específico que estou tratando, esses movimentos envolvem a classe social dominante em oposição à classe trabalhadora - inicialmente a burguesia e o operariado - depois o Estado como uma instância do social apropriada pela classe dominante - e a classe trabalhadora como atores neste processo. Em relação à educação os sindicatos dos professores ou os próprios educadores e os governos, pois, “os opositores de um movimento social são sempre os sujeitos que detém o poder sobre o bem demandado” (Gohn, 2000, p.262).

As classes sociais, os conflitos de classe e a consciência de classe existem e desempenham um importante papel na história. A classe se faz na luta de classes, e aí se descobre como classe, como diz Thompson. Então: A classe operária tem primazia no processo de luta social e o movimento operário desempenha o papel de vanguarda nas transformações sociais. O movimento operário, junto com o partido político e com os intelectuais orgânicos¹¹ da classe operária teria uma missão histórica: transformar a sociedade das desigualdades sociais em uma outra, sem opressão ou oprimidos. “O privilégio dado à classe operária se explicaria pelo papel que ela ocupa no processo de produção - arena central do processo de conflito social - e pelas contradições sociais do próprio sistema capitalista naquele processo. A classe operária seria o agente principal de um novo devir histórico por ser a negação de seu oponente básico: a burguesia” (Gohn, 1982).

Esta é uma afirmação categórica que expressa a idéia de que a classe trabalhadora se articula à medida que cria estruturas igualitárias de ação coletiva de ação direta contra as desigualdades próprias do capitalismo unificando decisão e planejamento e eliminando a divisão tradicional de trabalho entre os que pensam e os que fazem, entre os dirigentes e os dirigidos. Esta atuação entra em antagonismo direto com as relações sociais existentes na sociedade atual.

Portanto, ainda de acordo com a autora, os movimentos sociais sempre têm caráter político porque criam e desenvolvem um campo político de forças na sociedade civil

¹¹ Ao utilizar a expressão “intelectuais orgânicos” remeto ao conceito estabelecido por Gramsci de que os intelectuais possuem uma função orgânica bastante importante no processo da reprodução social, na medida em que ocupam espaços sociais de decisão prática e teórica, tornando-os objeto de longa análise nos Cadernos do Cárcere e também em Os Intelectuais e a Organização da Cultura. Mas, a principal função destes se encontra na formação de uma nova moral e uma nova cultura, que podem ser entendidas também como uma contra-hegemonia, já que o objetivo final das lutas organizativas seria, no seu momento histórico, o socialismo.

contribuindo para o seu desenvolvimento. Isto porque “eles politizam as demandas sócio-econômicas, políticas e culturais inserindo-as na esfera pública da vida política”. (Gohn, 2000, p.252).

Assim, tanto as repressões quanto as resistências, não resultam somente em imposições, nem em trajetórias lineares, mas fazem parte de um processo que engloba conservação/transformação social que algumas vezes são automatizadas pelo poder, outras vezes são submetidas a ele.

Fernandes (1986), ao citar Marx em suas reflexões, afirma o seguinte.

O antagonismo entre o proletariado e a burguesia é uma luta de classe contra classe, luta que, levada à sua expressão mais alta é uma revolução total.(...) Não se diga que o movimento social exclui o movimento político. Não há jamais movimento político que não seja social ao mesmo tempo (Fernandes, 1986, p.219).

Se os movimentos sociais dos trabalhadores de acordo com o que está sendo afirmado pelos autores citados politizam e se eles buscam autonomia e emancipação poderia se acreditar que esta emancipação criaria as condições de uma nova hegemonia na sociedade, a partir da socialização dos meios de produção. Esta dinâmica representaria de acordo com Gramsci, uma contra-hegemonia capaz de modificar as relações sociais de produção. Acumular forças, portanto, seria centralmente fortalecer as lutas da classe trabalhadora em todos os seus níveis - luta econômica, política e ideológica. No entanto, isto não aconteceu e o que se concluiu neste caso, segundo Iokoi (1989), é que o fracasso das lutas se deu pelo amadurecimento social e político ainda insuficiente da classe trabalhadora.

Zilda Iokoi ao analisar os movimentos sociais na América Latina contribui com a nossa observação ao afirmar que:

É na análise articulada dos movimentos operários e camponeses que podemos compreender a estrutura de organização das classes subalternas seus avanços e recuos. (...), uma vez que no conjunto os trabalhadores ainda se encontram, em sua parcela majoritária, desorganizados, frágeis, com baixo nível de consciência política, portadores de uma visão de mundo conservadora que impede, no mais das vezes, a sua própria superação enquanto dominados (Iokoi,1989,p.8).

Por esta razão, analisar a conjuntura política e o campo de força presentes num dado momento histórico significa a análise das propostas e dos projetos dos atores que vivenciam as situações como interlocutores com poder de influência, o que corresponde à posição de Eric Hobsbawm quando analisa o contexto da classe operária do século XIX afirmando que os grupos passam a ter convicção de que sua salvação social está em suas próprias mãos...(1988 p.289).

Ao sintetizar uma cronologia dos movimentos autônomos, Bernardo (1991); identifica quatro grandes ciclos em sua História: 1) sua emergência, com os levantes proletários de 1848- 60; 2) A Revolução Russa, em 1917, como uma consolidação das lutas autônomas de 1870; 3) o surto de movimentos autônomos que na década de 1960 denunciaram a burocratização das sociedades capitalista e socialista e a taylorização do sistema escolar 4) sua continuidade nos anos 1980 já assimilada pelos movimentos de trabalhadores.¹²

Este processo aparece, nos momentos decisivos da luta dos trabalhadores: na Comuna de Paris (1871), na Revolução Russa de 1917, nas revoluções alemã e húngara de 1918, na Guerra Civil Espanhola (1936-1939), no Movimento de Maio de 1968 na Europa, na criação do Sindicato Solidariedade na Polônia em 1978 (Tragtemberg,1986), dentre outros e, também nas lutas dos trabalhadores brasileiros.

Os movimentos sociais dos trabalhadores nas mais variadas áreas estão “articulados a um conjunto de crenças e representações e são elas que dão suporte as suas estratégias e desenham seus projetos político-ideológicos” (Gohn, 2000, p. 235). Esta afirmação, de acordo com a autora, não representa a vertente marxista ortodoxa que vê a ideologia como mistificação da realidade, mas a vertente “marxista-gramsciniana” que trata a ideologia no campo das práticas sociais como conjunto de idéias que dão suporte a projetos estratégicos de mudança da ordem das coisas na realidade social.

Na perspectiva de cumprir as tarefas propostas, voltarei a atenção para a história dos movimentos sociais dos trabalhadores e especialmente das lutas pela autogestão, com suas definições, lembrando que ela foi marcada por avanços e retrocessos e pela atuação de diferentes movimentos sociais, luta de classes, políticas públicas e programas institucionais.

1.1.A Autogestão

As experiências históricas autogestionárias que emergiram a partir de fins do século XIX, marcaram definitivamente tanto as formas de organização dos trabalhadores quanto às teorias que as discutem. No entanto, é preciso ressaltar que o termo “autogestão” é recente e foi utilizado primeiramente para designar a experiência de gestão de empresa desenvolvida na Iugoslávia a partir de 1951, como se discutirá

¹² BERNARDO, J. **Economia dos Conselhos Sociais**. São Paulo: Cortez,1991.p.326.

adiante. A partir de 1968, o termo conquistou o espaço acadêmico e sindical para designar uma nova forma de organização política, econômica e social que buscava acima de tudo a autogestão e a possibilidade de tomar suas próprias decisões.

O modo de produção capitalista se caracteriza pelo domínio do trabalho morto sobre o trabalho vivo. Esta relação de dominação do trabalho morto sobre o trabalho vivo através da produção de mais-valor é a determinação fundamental do capitalismo¹³.

A autogestão ao se opor ao capitalismo pode representar a determinação fundamental do modo de produção comunista. Isto significa, entre outras coisas, que a autogestão não é apenas a “forma política” (democracia direta) do comunismo e nem mero “método de gestão das empresas”. A autogestão é uma relação de produção que se generaliza e se expande para todas as outras esferas da vida social. A autogestão inverte a relação entre trabalho morto e trabalho vivo que foi instaurada pelo capitalismo e, assim, instaura o domínio do trabalho vivo sobre o trabalho morto.

A autogestão não é um processo que pode ser implantado de “cima para baixo” também não pode se dar “num passe de mágica”. Para que ela atinja os resultados a que propõem é necessário que o próprio grupo decida e possa no coletivo se auto-organizar. Isto implica em envolvimento, tomada de decisões e muita reflexão. A reflexão sobre o processo de organização dos trabalhadores de vários segmentos, incluindo os educadores, passa pela realidade objetiva que os integra: em condições precarizadas e desempregados da cidade, sem-terra e sem-emprego do campo, explorados nas relações de trabalho capitalistas, aumento da fragmentação no interior da classe trabalhadora; “precarização e terceirização da força humana que trabalha, destruição do sindicalismo de classe e sua conversão num sindicalismo dócil” (Antunes, 1999, p.53).

Além disso, a degradação que se amplia, na relação metabólica entre homem e a natureza, acabam indicando um quadro político-social, no qual as possibilidades de avanço passam necessariamente pelas reivindicações coletivas e pela auto-organização. Esta prática que culmina com uma reação de protesto tem sido observada nos movimentos sociais.

Os movimentos sociais se apresentam e afirmam-se em meio às transformações no mundo do trabalho. Os impactos sócio-econômicos e a reestruturação produtiva

¹³ João Bernardo utiliza a expressão “lei fundamental”, mas, como a idéia de lei é questionável do ponto de vista da dialética materialista, utilizo a expressão hegeliana de determinação fundamental (Bernardo, João. Para Uma Teoria do Modo de Produção Comunista. Porto, Afrontamento, 1975.).

transformam objetivamente a classe trabalhadora e essas mudanças trazem novos desafios à sua organização política coletiva.

Em grande parte, esta trajetória da classe trabalhadora foi construída a partir de ações isoladas, fragmentadas e muitas vezes descontextualizada de políticas oficiais dos governos, ou então à revelia destas, como forma de resistência.

Com isto pode-se dizer que geralmente a reivindicação pela autonomia que pontuou estes movimentos expressava os ideais de movimentos exemplares de trabalhadores que reivindicavam uma mudança valorativa na representação política, adquirindo, como forma de participação institucional a dinâmica autogestionária.

Um expressivo conjunto destes movimentos tem sido impulsionado pela mesma substância política e social, pois, historicamente, reivindicam a ampliação das bases que sustentam a democracia no que diz respeito à representação política e, conseqüentemente, à distribuição de poder, bem como uma organização coletiva baseada na livre associação de trabalhadores ou de produtores. Esta estratégia só terá chances de êxito, no entanto, se a classe hegemônica oscilar no poder ao delinear-se uma corrosão no bloco histórico que lhe dá sustentação oportunizando, com isto, o surgimento de um novo bloco.

De acordo com Gramsci, a luta é política e precisa ser construída. Portanto, nesta ótica, pensar, fundamentando a análise e a discussão no pensamento de Gramsci, como afirmei anteriormente, implica em entender que os movimentos sociais são ações organizadas, que têm intencionalidade, pois partem geralmente de uma situação de injustiça social que leva ao conflito. O movimento nasce no bojo desse conflito e busca lutar por justiça social coletiva, baseando-se na vontade coletiva. Se esta prática permeia um movimento social ele pode representar uma força contra-hegemônica.

1.2. Trajetória histórica dos movimentos sociais dos trabalhadores

A luta dos trabalhadores, em cada momento histórico, se manifesta de forma diferenciada. Dentre estas formas de mobilização interessa aqui abordar o movimento social autogestionário que compreende basicamente a solidariedade entre os trabalhadores na busca de formas democráticas de viabilizar a sobrevivência e também quando esses trabalhadores assumem as empresas de forma coletiva. É quando o trabalhador se auto-organiza, almejando mudanças sociais, através da democracia direta que ele rompe com as estruturas e amarras e busca a sua emancipação.

A autogestão como nos diz Tragtemberg (1986), não é um objetivo da sociedade capitalista, seja na forma do capitalismo privado, seja na forma livre-concorrencial, monopolista ou estatal. Ela significa que o proletariado e os assalariados em geral geram por si mesmos suas lutas, através das quais se conscientizam de que podem administrar a produção e criar novas formas de organização do trabalho. Em suma, que podem colocar em prática a “democracia operária” (Tragtemberg, 1986, p.9).

Ainda de acordo com o mesmo autor, a autogestão manifesta-se no campo econômico, político e social sempre que os trabalhadores aparecem como sujeitos revolucionários. A causa que moveu estes movimentos foi a luta contra a exploração, seja ela praticada pelo capital privado ou pelo capitalismo de Estado. O caráter impresso a estes movimentos foi o de oportunizar que o proletariado, no processo de luta, fosse capaz de criar organizações igualitárias - comitês de greve, comissões de fábricas e conselhos operários. Essas organizações fragilizaram por alguns momentos o capitalismo, pois negaram as relações verticais e as novas relações que surgiram foram criadas sob a matriz do processo revolucionário, indicando auto-organização e consciência social e política que aqueles trabalhadores tinham de sua prática.

Para esclarecer esta afirmação podemos dizer que a reprodução da luta de classes é de interesse tanto da burguesia quanto do proletariado e, assim sendo, como se pode falar de “antagonismo de classes” e de luta ou oposição entre elas? Na verdade, o que diferencia estas duas classes nesta questão, e aí reside um antagonismo, está na forma como buscam reproduzir a luta de classes. O interesse da burguesia é realizar um amortecimento das lutas de classes, ou seja, uma reprodução amortecida da luta de classes, cujo objetivo é impossibilitar qualquer ruptura ou brecha revolucionária. O interesse do proletariado é realizar uma radicalização e generalização das lutas de classes, ou seja, uma reprodução radicalizada e generalizada das lutas de classes visando possibilitar a superação do capitalismo e instauração da autogestão.

Ao recorrer ao pensamento de Gramsci para esclarecer estas questões, o autor explica que as relações sociais são sempre políticas porque se dão dentro de um contexto de dominação e de direção. As forças que atuam dentro dessas relações mostram-se diferentes e contraditórias no modo de ver a realidade, porque ocupam lugares diferentes enquanto dominadores e dominados. Para os primeiros, a dominação deve ser mantida e reproduzida ou justificada; para os segundos ela deve ser contestada ou superada.

A luta de classe, ou a luta pela hegemonia é uma luta ideológica que visa a cultura e o saber como pólo de dominação. O processo do desenvolvimento revolucionário, isto é, a contra-hegemonia, só é possível à medida que o proletariado adquire uma personalidade política própria, uma consciência de classe e uma organização de forças que lhe permita exercer de fato a função de dirigentes. “O jogo entre implantar e manter a hegemonia, concretizada, na luta entre dominantes e dominados é fundamentalmente uma catarse que implica trabalho educativo e transformação” (Jesus, 1989, p.82). Isto implica também, além da tomada de consciência, a organização.

São estes momentos em que o trabalhador busca reagir e auto-organizar-se em determinado espaço e tempo histórico que serão apresentados a seguir. Inicialmente pretendo analisar como se encontrava a Europa do século XIX, quando os movimentos sociais se apresentam e aos poucos constroem sua própria história.

1.2.1. A Europa no século XIX e as origens do Movimento Operário¹⁴

A implantação definitiva do liberalismo no plano político e do laissez-faire no plano econômico fortalecem a burguesia da Europa Continental e fazem com que assumam a hegemonia enquanto classe social a partir de 1830. Com isso os burgueses tiveram condições de expandir o sistema capitalista, cuja evolução dependia de sua permanência como grupo dominante.

A Revolução Industrial mudou a vida do homem e marcou a etapa decisiva na transição do pré-capitalismo para o capitalismo, ou seja, para uma situação em que as características fundamentais do capitalismo se impõem: progresso técnico, capital voltado para o lucro, a separação entre a burguesia-dona dos meios de produção e, portanto, dona do capital e do lucro- e o proletariado-que vende sua força de trabalho.

O sistema capitalista ao requerer o aumento constante da produção e ampliação de mercados forçou sua penetração em áreas que eram resguardadas por monopólios e tarifas protecionistas. A partir daí o mundo foi se reorganizando economicamente, dividindo-se em áreas industriais e áreas produtoras de matérias-primas.

O modo de produção capitalista se expandiu ainda mais, atingindo cada vez mais territórios e fazendo com que os europeus pela via econômica, passassem a exercer

¹⁴ Para análise e contextualização da Europa no século XIX foram usadas como referência as obras de: HOBSBAWM, Eric, **A Era das revoluções**. Paz e terra, 1982. BEER, Max. **História do Socialismo e das lutas sociais**. Rio de Janeiro, Laemmert. 1968. ENGELS, Friedrich. **A Situação da Classe Operária na Inglaterra**. São Paulo. Global, 1985. HENDERSON, W. **O A Revolução Industrial**. São Paulo. Verbo/Edusp. 1979.

decisiva influência política e cultural sobre as outras regiões. A segunda revolução industrial foi fator decisivo neste contexto, pois acelerou o processo de produção acabando por repercutir em todos os ramos da sociedade e alterando inclusive o sistema de relações internacionais.

A evolução da ciência e da tecnologia refletiu-se diretamente na organização da economia mundial, determinando uma produção maior e gerando um excedente de manufaturados que passaram a ser comercializados na África e na Ásia, onde os europeus e mesmo os americanos já possuíam algum mercado consumidor. Estas áreas foram controladas pela força tornando-se elemento de sustentação do desenvolvimento industrial das potências desenvolvidas, como mercados fornecedores de matérias-primas e consumidores de produtos manufaturados.

As concepções de riqueza e trabalho contidas no capitalismo, características adotadas a partir da Revolução Industrial, foram teorizadas pelos economistas liberais clássicos como Adam Smith¹⁵, Thomas Malthus¹⁶ e David Ricardo¹⁷ e pregavam dentre outras coisas a não intervenção do Estado na economia, prática anteriormente defendida pelo Mercantilismo.

A utilização de novas técnicas permitiu a mecanização da produção, consolidando o sistema fabril com a aplicação dos capitais em máquinas e matérias-primas. Como o interesse dos empresários era especialmente obter lucros, as máquinas e ferramentas eram usadas intensivamente. Isso era feito mediante o emprego de uma mão-de-obra barata e numerosa, submetida a duras jornadas de trabalho. Mulheres e crianças passaram a ser empregados em larga escala, pois eram uma mão-de-obra mais barata que a masculina.

Estes trabalhadores submetidos a duras jornadas de trabalho, superexploração salarial, condições subumanas de trabalho, alimentação e moradia foram percebendo aos

¹⁵ Adam Smith (1723-1790), criticou a política mercantilista e defendeu que o trabalho era a verdadeira fonte de riqueza para as nações. Em **A riqueza das Nações** - investigação sobre sua natureza e suas causas. Tradução de Luis João Baraúna. Vol.1. São Paulo, 1983. Afirma que: “o aumento da renda e de capital é o aumento da riqueza nacional. (...) Se o preço do trabalho em dinheiro for mais alto do que é em qualquer outro lugar da mãe-pátria, deve ser mais alto, em uma proporção ainda maior, o preço real, ou seja, o preço dos artigos necessários e dos confortos materiais para os trabalhadores”.

¹⁶ Thomas Malthus (1766-1834), escreveu o **Ensaio sobre os princípios da população**. Nessa obra afirma que a miséria dos trabalhadores era consequência de uma lei da natureza. A população crescia em progressão geométrica enquanto as fontes de alimentos aumentavam em progressão aritmética. Solução: reduzir a natalidade. (Heimann Eduard. História das Doutrinas Econômicas. Rio de Janeiro, Zahar Ed. p.70-81)

¹⁷ David Ricardo (1772-1823) Em sua obra **Princípios da economia política**, publicada em 1817, afirmava que o trabalho deveria ser encarado como uma mercadoria qualquer sujeita à oferta procura. Não cabendo ao Estado ou aos sindicatos exigir aumentos de salários contrários a esta lei. (Beer, Op.cit.p344-348)

poucos a origem dos seus problemas e começaram a se organizar, fazendo greves, reivindicando melhores condições de vida, trabalho e salário e, também, o reconhecimento do direito de associação.

Dessa forma as novas relações sociais de produção, com a formação de duas classes sociais antagônicas- empresariado e operariado- configuram o início dos movimentos sociais de luta entre os donos do capital e os que vivem da venda da sua força de trabalho. Os empresários tentando manter sua posição de classe dominante e os operários buscando resolver seus problemas de fome, desemprego e miséria, tentavam descobrir no coletivo as causas das injustiças sociais e meios para solucioná-las. Dessas reflexões nasceram também as doutrinas socialistas e os princípios anarquistas.

Mas, antes mesmo da Revolução Industrial do século XVIII, alguns pensadores já haviam imaginado sociedades nas quais todos vivessem de seu trabalho, sem ricos nem pobres, privilegiados nem injustiçados. O inglês Thomas Morus, autor de *Utopia* (1516), escreveu que a causa da injustiça social era a existência da propriedade individual. O título de sua obra passou a designar toda teoria que pregasse a igualdade social sem apontar o caminho para se chegar lá.

Beer (1968, p.416) afirma que Robert Owen começou na Inglaterra a História do socialismo moderno. O autor continua e assinala que Owen foi o primeiro crítico social que, antes mesmo de todos os economistas e políticos burgueses, compreendeu a significação da revolução industrial e procurou os meios de pôr as conquistas desta revolução a serviço do progresso social. Rico proprietário e industrial inglês, iniciou na Escócia sua atividade reformadora. Esta atividade e seu sucesso industrial o tornaram um dos mais célebres homens da época. Owen apresentou um projeto de reforma social baseado no sistema de colônias autogeridas que aboliam a propriedade privada, mas, fracassou, porque suas idéias atingiam o princípio inviolável da época, o regime de propriedade privada.

Experiências semelhantes foram desenvolvidas por Saint-Simon, Fourier, Louis Blanc e Proudhon. Porém, as tentativas de criar uma forma socialista de produção, dentro dos países capitalistas comandados pela burguesia não conseguiam frutificar.

Com o socialismo científico idealizado por Karl Marx (1818-1883) com a colaboração de Friedrich Engels (1820-1895), surgiu uma possibilidade de esclarecimento e ação efetiva da classe trabalhadora na Europa do século XIX. Para Marx, a história da humanidade não era senão a história da luta de classes. Caberia, portanto, à classe operária o papel histórico de transformar revolucionariamente a

sociedade capitalista através da ditadura do proletariado e da supressão da propriedade privada. E, segundo o próprio Marx: “Os proletários nada têm a perder a não ser as suas cadeias. Eles têm em troca, um mundo a ganhar”. “Proletários de todos os países unidos!” (Karl Marx e Friedrich Engels, in Manifesto Comunista, 1983).

Pretendendo destruir o Estado, Mikhail Bakunin, Malatesta e Kropotkin foram os principais ideólogos anarquistas e, enquanto anticlericais, defendiam a existência de comunidades livres e autogestionárias. O movimento anarquista começou a criar as condições para a aplicação das idéias deste movimento na vida diária. Isto ocorreu como resposta ao desastroso período da "propaganda pela ação" em que os anarquistas individualmente assassinavam líderes governamentais na tentativa de provocar um levante popular e em vingança pelo assassinato dos comuneiros. Reagindo a esta fracassada e contraproducente campanha, os anarquistas voltaram às suas raízes e às idéias de Bakunin, começando assim a formar sindicatos revolucionários de massas (sindicalismo e anarco-sindicalismo).

Entre 1890 e o início da primeira guerra mundial, os anarquistas estabeleceram sindicatos revolucionários na maioria dos países europeus, especialmente na Itália e França. Quase todos os países industrializados tiveram seu movimento sindical e foram em grande parte influenciados pelos anarquistas. Estes sindicatos se organizavam de maneira confederativa, de baixo para cima, segundo as idéias anarquistas. Combatiam o capitalismo diariamente envolvendo-se em assuntos como aumentos salariais e melhores condições de trabalho, mas também lutavam pela abolição do capitalismo através da greve geral revolucionária.

A técnica organizativa anarquista buscava a participação, a militância e o fortalecimento de seus membros proporcionando o crescimento dos sindicatos anarco-sindicalistas e seu impacto no movimento operário. Obtiveram conquistas na melhoria das condições de trabalho e no cultivo da consciência de classe.

Apesar de algumas idéias contrárias, os representantes de movimentos operários do século XIX tinham muitas idéias em comum sendo que a principal era abominar o capitalismo e a exploração do trabalho. Por isso, reuniram-se para formar uma grande organização denominada: Primeira Associação Internacional dos Trabalhadores. Dessa organização participaram socialistas e revolucionários de vários grupos, incluindo Karl Marx e os anarquistas liderados por Bakunin. O grande objetivo era ajudar os trabalhadores do mundo inteiro em suas lutas.

A Primeira Internacional durou de 1864 a 1876 a tempo de acompanhar os acontecimentos que tiveram como local a França do século XIX e a função de instrumento de construção da democracia, na qual o sindicalismo operário desempenhou papel importante como exemplo de iniciativa e liberdade. É o que veremos a seguir.

1.2.2.A Comuna de Paris

A Comuna de Paris (1871)¹⁸, foi um dos mais gloriosos episódios na história da classe trabalhadora mundial. Pela primeira vez na história as massas populares, trabalhadores à frente, derrubaram o velho Estado e começaram a transformar a sociedade. Sem planos, sem liderança ou organização as massas demonstraram um elevado grau de coragem combativa, iniciativa revolucionária e de criatividade institucional e administrativa. A Comuna foi a primeira experiência moderna de um governo realmente popular, um extraordinário acontecimento histórico resultante da iniciativa de grupos revolucionários e do movimento político das massas, combinando patriotismo, republicanismo e socialismo em meio a circunstâncias dramáticas de uma guerra perdida (Franco-Prussiana) e de uma guerra civil em curso.

Pela expressão que conquistou junto ao movimento, pode-se afirmar que a Comuna de Paris foi o mais importante acontecimento da História da Primeira Internacional.

O aparecimento da Comuna de Paris teve três causas principais: 1) a guerra franco-alemã provocada pela política francesa, orientada no sentido de impedir a formação da unidade alemã; 2) as tradições da revolução Francesa, na qual a municipalidade de Paris desempenhou papel de importância; 3) os progressos realizados pela Internacional em Paris e nas principais cidades das províncias, assim como o desenvolvimento das idéias socialistas em geral.

O processo foi se desenvolvendo à medida em que a própria França enfrentava dificuldades internas e externas. Com as vitórias militares obtidas pela Prússia em 1864 e 1866, a fundação da federação germânica do norte em 1867, a aproximação da Alemanha do sul, em 1848, suscitaram grandes dificuldades à diplomacia francesa. Quando se ofereceu a coroa da Espanha a um príncipe da casa de Hohenzollern-Sigmaringen e este aceitou, em 1870, a França sentiu-se ameaçada e caiu na cilada que

¹⁸ As referências históricas foram elaboradas a partir da sistematização dos trabalhos de Hobsbawm, Eric, **A Era das revoluções**. Paz e terra, 1982 Max Beer, em **História do Socialismo e das Lutas Sociais**. Rio de Janeiro, Laemmert S. A. 1968, e de Maurício Tragtemberg em **Reflexões sobre o socialismo**. São Paulo, Moderna, 1986.

Bismarck lhe armara. A Prússia estava bem preparada para a guerra, tanto do ponto de vista militar como do ponto de vista diplomático e esperava o momento oportuno para romper as hostilidades com a França.

A guerra iniciou no dia 19 de julho de 1870. O exército francês sofreu diversos ataques e no mês de setembro já estava totalmente derrotado. No dia 04 de setembro de 1870, ao ter a notícia do desastre, Paris sublevou-se, derrubou o Império, proclamou a república e nomeou um governo provisório de defesa nacional. O general Trochu, que acumulava as funções de presidente do Conselho e de governador militar de Paris, e cujo ódio pelo inimigo externo era evidente, demonstrou desde logo uma atitude equívoca (Beer, 1968, p. 528). Blanqui tentou depor o governo republicano para substituí-lo por um governo socialista, mas sua tentativa não teve êxito.

As circunstâncias eram desfavoráveis para qualquer intenção de organização interna. A situação tornou-se tão difícil que no final do mês de janeiro de 1871 foi necessário negociar um armistício. No mês de fevereiro realizaram-se as eleições para a Assembléia Nacional. Nesta eleição foi eleita uma maioria reacionária que ao reunir-se acabou empreendendo a luta contra o operariado parisiense.

Em março, o governo republicano, instalado em Versalhes, ordenou que os canhões que estavam em poder da Guarda Nacional fossem entregues às tropas do exército. A medida tinha por objetivo desarmar as chamadas “classes perigosas” - os trabalhadores - que, a esta altura, tinham participação importante na Guarda Nacional.

Indignados com a humilhação imposta pelos prussianos, os trabalhadores da capital francesa reagiram à medida levantando barricadas. A 18 de março de 1871, foi criada a Comuna de Paris, um governo revolucionário de tendência socialista formado por 90 representantes da população parisiense eleitos pelo sufrágio universal.

A Comuna de Paris, eleita a 26 de março de 1871, funcionou até a sua derrota definitiva, em fins de maio. Beer salienta que a Comuna teria sido uma ditadura se o Comitê Central da Guarda Nacional se tivesse conservado no poder até o último momento, sem apelar para o sufrágio universal (Beer, 1968, p. 529). Mas, ela foi resultado de uma eleição regular, por isso não foi uma ditadura. Era um governo de coalizão, que englobava membros da Internacional, blanquistas, proudhonianos, republicanos burgueses e patriotas exaltados.

Embora não estivesse destinada a durar muito, pois não conseguiu estender a revolução para outras regiões da França, a Comuna de Paris adotou medidas que faziam dela um caso especial de poder político, diferente de todos os outros tentados até então.

Para começar, estabeleceu que todos os cargos do governo revolucionário seriam elegíveis por sufrágio universal e revogável a qualquer momento, isto é, os representantes eleitos poderiam ser destituídos de suas funções caso não fossem fiéis ao mandato que os eleitores lhes entregavam.

Outra característica da Comuna foi a dissolução do exército permanente e sua substituição por destacamentos armados do povo. A Igreja foi separada do Estado; instituiu-se o ensino laico, gratuito, obrigatório e profissional. As indústrias passaram a ser dirigidas pelos próprios trabalhadores. Essas medidas e o simples fato da existência de um governo de trabalhadores fizeram a burguesia reagir.

Refugiado em Versalhes o governo republicano lançou contra a Comuna todo o seu ódio. As medidas e iniciativas da Comuna foram, no entanto relativamente moderadas, mas suficientes para enfurecer a burguesia francesa e européia.

Com a Comuna também se isentou o pagamento de aluguel de moradias durante o período da guerra; suspendeu a venda de objetos empenhados nos estabelecimentos de empréstimos (mais tarde ordena a supressão das casas de penhor, pois estas eram uma forma de exploração dos operários); estabeleceu um teto salarial para os funcionários públicos que não deveria exceder ao dos trabalhadores; destruiu símbolos do chauvinismo e de incitação do ódio entre as nações (a bandeira da Comuna era a bandeira da República mundial); ordenou a ocupação das fábricas fechadas pelos patrões e organizou o reinício de suas atividades pelos operários organizados em cooperativas; declarou extinto o trabalho noturno dos padeiros.

Em relação à educação, a proposta dos communards visava modificar uma realidade que lhes era limitada, quando não excludente, a exemplo da educação feminina. Nesse sentido, a Comuna tomou um conjunto de decisões e medidas que procuraram redefinir os objetivos educacionais e da escola, como por exemplo: abertura de todas as instituições de ensino gratuitamente ao povo e livre da interferência da Igreja e do Estado; organização do ensino primário e profissional; busca pela integração entre educação e trabalho; administração gratuita pelos profissionais dos instrumentos de trabalho escolar; instrução para as mulheres.

Foi criada uma comissão para ajudar a Delegação de Ensino a organizar o ensino primário e profissional de um modo uniforme, além de transformar o ensino religioso em leigo. Não tardou muito para fosse aberta a primeira escola profissional no local anteriormente ocupado pelos jesuítas. Uma comissão feminina foi instituída com a responsabilidade de organizar e cuidar do ensino destinado às mulheres.

A Delegação de Ensino ainda solicitou, informações às municipalidades distritais sobre os locais e estabelecimentos adequados à pronta instituição de escolas profissionais. Estas deveriam instruir os alunos não só profissionalmente, mas também lhes oferecer uma instrução científica e literária.

Em maio de 1871, tropas do exército ocuparam Paris, destruíram as barricadas e executaram milhares de trabalhadores amotinados. Depois da derrota da comuna, os comunardos foram implacavelmente massacrados e todos os elementos suspeitos deportados. A burguesia francesa conseguiu assim livrar-se do espectro socialista por um bom tempo e os trabalhadores como mão-de-obra barata voltaram a ocupar o seu espaço na ordem do capital.

Hobsbawm assinalou ainda que:

Quem saberá dizer quantos comunardos foram mortos durante a luta? Milhares foram massacrados posteriormente: os de Versalhes admitiram 17 mil, mas este número não pode ser mais do que a metade da verdade. Mais de 43 mil foram feitos prisioneiros, 10 mil foram sentenciados, dos quais pelo menos metade foi enviada para o exílio penal de Nova Caledônia, o resto para a prisão. Esta era a vingança do ‘povo respeitável’. Daquele momento em diante, um rio de sangue correu entre os trabalhadores de Paris e as ‘classes melhores’. E daí em diante também os revolucionários sociais aprenderam o que os esperava se não conseguissem manter o poder.”(Hobsbawm, 1988, p.123)”.

Da derrota da Comuna muitas questões se colocaram para a reflexão teórica dos comprometidos com a superação revolucionária do capitalismo. Outros tantos desdobramentos se produziram sobre a organização do movimento operário internacional, quanto às táticas de luta, formas políticas e ideológicas.

Do ponto de vista marxista, sobre a Comuna, duas principais questões se destacam: a primeira, um esboço de uma teoria de Estado, com o conceito de “ditadura do proletariado”, como instrumento e fase necessária para a transição ao socialismo, para uma sociedade sem classes e sem Estado. Fernandes (1996), ao analisar a comuna cita o pensamento de Marx a este respeito:- como escreveu Marx: “A Comuna era essencialmente um governo da classe trabalhadora, o resultado da luta de classe produtora contra a apropriadora, a forma política finalmente encontrada para permitir a realização da emancipação econômica do trabalho” (Fernandes, 1996, p.299).

A segunda questão refere-se a políticas de aliança, que evitassem o isolamento político da classe operária, alianças a serem efetivadas com outros setores subalternos, especialmente com o campesinato para promoverem uma revolução vitoriosa. Do ponto de vista anarquista (fortemente presente na Comuna), se aprofundam e desdobram

ênfases no federalismo, na autogestão e na ação organizada voluntária, múltipla e descentralizada para minar o monopólio estatal, formando então uma rede organizativa não-estatal de uma nova sociedade.

Politicamente a Comuna começou a substituir a velha máquina do Estado por uma democracia mais completa, pela substituição gigantesca de umas instituições por instituições de tipo fundamentalmente diferentes. Tratava-se da mudança da democracia burguesa para a democracia operária.

No entanto, sua luta contra a classe dominante, assinala Gramsci, indica que sucedera uma grande mudança nas relações de forças sociais. Tendo a burguesia derrotado os representantes do “velho”, das ideologias feudais, também sai vitoriosa do confronto com os representantes do “novíssimo” (o socialismo); grupos que, segundo Gramsci, acreditavam “já ultrapassada a nova estrutura surgida na transformação iniciada em 1789” (Gramsci, 1989, p.47).

Os fatos que aconteceram na Comuna de Paris, mostram a passagem da “guerra de movimento para a guerra de posição”¹⁹ ao demarcarem uma mudança significativa na relação das forças sociais, evidenciando a força política de um novo antagonista da classe burguesa: o movimento operário. Se entre 1815 e 1848 a divisão da burguesia francesa em diversas facções permitiu o avanço “precoce” do movimento operário (precoce porque a formação social existente ainda não tinha “completado todas as suas formas de vida”)-já, em 1871, observa Gramsci, se exaurem os “germes nascidos em 1789”.

O fim da comuna impediu que as propostas dos trabalhadores fossem colocadas em prática. No entanto, o resgate de uma proposta preocupada em garantir a instrução como um direito de todos naquela sociedade é só um exemplo que a história nos mostra acerca da importância de repensarmos as falhas produzidas por uma sociedade ao longo de sua construção. A eficácia da proposta de uma educação igualitária a todos os homens é, até nossos dias, um problema a ser resolvido e um desafio a ser conquistado por muitas sociedades.

Foram muitas medidas como essas que tornaram a experiência da Comuna tão significativa para as lutas posteriores dos trabalhadores. E tudo isto em tão pouco

¹⁹ A teoria de revolução proletária, nos termos de revolução permanente, foi formulada por volta de 1848, quando a relação das forças sociais, segundo Gramsci, pode ser comparada a guerra de movimento. Este tipo de guerra ocorre quando o Estado não atingiu certo grau de desenvolvimento, não atingindo homogeneidade entre estrutura e superestrutura. Considerou também que as relações de forças sociais presentes no “Estado restrito” podem ser vistas como guerra de movimento e as que se esboçam a partir da ampliação do Estado como guerra de posição (Gramsci, 1989, p.69-70).

tempo, numa cidade sitiada por exército estrangeiro e submetida à guerra civil internamente. A Comuna, porém, não teve força ou clarividência para tomar e nacionalizar o Banco da França, o que a deixou economicamente nas mãos de seus inimigos. A Comuna, por tudo isto que foi mencionado, era intolerável para a antiga ordem burguesa-aristocrática que tratou de esmagá-la com ferocidade jamais vista.

De acordo com Florestan Fernandes, a grande medida social da Comuna foi a sua própria existência operante. As suas medidas especiais só podiam indiciar a direção em que se move um governo do povo e pelo povo. Com relação às medidas financeiras, notáveis por sua visão e sua moderação, tiveram que se limitar às que eram compatíveis com a situação de uma cidade sitiada. Mudança de fato, a Comuna operou em Paris, na qual não restou nenhum rastro da Paris cortesã do Segundo Império, não mais cadáveres nos necrotérios, não mais assaltos noturnos e quase não mais roubos. As ruas de Paris estavam novamente seguras e isso sem qualquer polícia (Fernandes, 1996.p.304-306).

Hobsbawn (1982), ao referir-se a Comuna, afirma que o movimento foi importante não apenas por aquilo que realizou, mas, também por aquilo que anunciou. Ela foi extraordinária, heróica, dramática e trágica, mas foi breve e, na opinião da maioria dos observadores, estava condenada à extinção -um governo insurrecional de trabalhadores em uma única cidade - teve como maior realização o fato de ser realmente um governo. “Se não chegou a ameaçar a ordem burguesa ela atemorizou pelo simples fato de ter existido” (Hobsbawn,1982,p.184-5). O que temiam todos os poderosos com certeza, não era a revolução social em geral, mas a revolução proletária.

O que cabe destacar, além do movimento por si só, é a dinâmica que as lutas de classe imprimem ao processo histórico e não um modelo dado ou esboçado em outras circunstâncias e por outros atores, que deveria então ser tomado como protótipo. Com isto, mesmo que a Comuna tenha sido abatida, este não foi um impedimento para que os revolucionários, até a metade do século seguinte e ainda hoje celebrem seu exemplo e discutam suas razões.

A Comuna foi uma ameaça à classe hegemônica e foi esmagada por isto. No caso da Revolução Russa, a ditadura totalitária que exprimiu os interesses gerais da burocracia exerceu o papel da classe dominante e exploradora, o que acabou com a organização dos trabalhadores. É o que veremos a seguir.

1.2.3. A Revolução Russa

A Revolução Russa²⁰ representa uma ruptura e um conflito entre classes sociais distintas em busca de realizações, porém, com objetivos bem diferentes. “A eclosão da Revolução Russa, que levou o Partido Bolchevique (Partido Comunista Russo) ao poder, reuniu diferentes facções dos antigos partidos socialistas em Moscou, fundando-se em 1919 a III Internacional”(Tragtemberg, 1986, p.33).

A importância da Revolução Russa de 1917, especialmente a revolução de outubro, pode ser identificada não apenas pelo conteúdo das transformações realizadas na Rússia semifeudal, mas principalmente pela inspiração que elevou a classe trabalhadora ao protagonismo das lutas políticas em diversos países.

Ao varrer do mapa o czarismo e junto com ele a burguesia inapta, a revolução de Outubro abrigou em seu interior um profundo significado, o que inspirou as organizações operárias que atuaram na vaga revolucionária aberta naqueles anos.

Mais de um milhão de russos já haviam sido mortos durante os quase três anos de duração da Primeira Guerra Mundial sendo que a maior parte desses russos era composta por soldados de origem camponesa. O alistamento dos camponeses provocou escassez de mão-de-obra nos campos, ampliando a crise na agricultura e a fome generalizou-se.

Em 1917 a Rússia foi atingida por uma crise sem precedentes. A guerra e a fome provocaram insatisfação em todos os setores da população, mas, especialmente entre os operários e os camponeses. Em 1917 a revolta explodiu em São Petersburgo. Durante quatro dias os trabalhadores tomaram conta da capital russa, exigindo o fim da guerra e melhoria em suas condições de vida. Poucos dias depois o czar, refugiado no quartel, foi obrigado abdicar e formou-se um governo provisório.

Kerenski, que dirigia o poder decidiu continuar na guerra -Primeira Guerra Mundial- e preparou uma nova investida na Galícia, mas depois de alguns sucessos iniciais, esta iniciativa acabou com a debandada geral e com a completa desorganização do exército russo. Enquanto isso, os bolcheviques gritavam palavras de ordem: “Todo poder aos soviets²¹!” Terminação imediata da guerra! -Divisão das terras!

²⁰ A respeito da Revolução Russa foram consultadas e sistematizadas as obras de Eric Hobsbawm, **A Era dos Extremos: O Breve século XX: 1914-1991**, São Paulo, Cia das Letras, 1994. De Maurício Tragtemberg op.cit.E Max Beer, op.cit. Linhart,R. Lénin,os camponeses e Taylor. São Paulo. Marco Zero,1983.1983,p.121 Hobsbawm,1995. Gramsci, 1989, p.74-75.

²¹ O soviete (“conselho”, em russo) era um órgão formado por delegados dos trabalhadores eleitos nos bairros e nas fábricas e destinado a tomar decisões no âmbito político(diferente portanto, do sindicato, órgão mais reivindicativo e atuante na esfera econômica) –uma espécie de Parlamento de representantes operários.

Os bolcheviques haviam conquistado as organizações operárias e mobilizado as massas contra a política do governo provisório. Acabaram derrubando o governo de Kerenski e conquistaram o poder.

Em algumas semanas, fizeram uma revolução política e agrária que quase todos na Europa supuseram de curta duração, mas a Rússia dos soviets erigiu para o proletariado internacional uma sólida fortaleza e criou o exército vermelho que, como vanguarda, colocou-se a serviço do movimento revolucionário na Europa Central e no ocidente. Suprimiu na Rússia todos os vestígios do sistema feudal e do poder burguês. Estabeleceu uma constituição e entregou todo o poder político e econômico ao proletariado.

Foram, a partir deste momento, estabelecidas entre outras, as seguintes medidas: 1) abolição do direito à propriedade privada da terra e entrega das terras cultiváveis aos camponeses; 2) nacionalização dos bancos e dos investimentos estrangeiros; 3) adoção do regime de autogestão operária, pelo qual as fábricas passaram a ser administradas pelos próprios trabalhadores. Resumindo: a Rússia ingressou no caminho do socialismo. A expropriação econômica do proletariado aliada à expropriação política dos soviets que desempenharam papel fundamental na tomada do poder pelo partido de Lênin, serão atrelados ao Estado, transformando-se, com os sindicatos em “correias de transmissão” das ordens vindas de cima para baixo (Tragtemberg, op.cit.p.35).

A tomada do poder pelo partido bolchevique (de Lênin), significou a tentativa de colocar em prática um projeto de oposição ao capitalismo privado. A Revolução Russa enfrentou também neste período a Guerra civil e a intervenção estrangeira que queria restabelecer o capitalismo privado. Diante desta conjuntura, os dirigentes russos procuraram vencer os invasores e reorganizar a economia que se encontrava totalmente arrasada. Trotsky então instala o regime do “comunismo de guerra”. Os diretores das indústrias passariam a ser nomeados pelo Partido que detém poder de Estado e as empresas, onde havia administração coletiva ou autogestionada, deveriam subordinar-se e aceitar as novas medidas (Ibid. 34).

A expressão “comunismo de guerra” designa um conjunto de medidas temporárias e extraordinárias que o governo dos soviets pôs em prática de 1918 a 1921 para fazer face ao conflito interno e à intervenção militar aliada. Este comunismo caracterizou-se pela centralização da produção e pela eliminação da economia de mercado. As requisições forçadas com o confisco da produção agrícola rural anularam os

procedimentos de compra e venda de produtos, fazendo desaparecer até o uso de moedas.

Os bolcheviques neste momento não se contentaram em adotar medidas de urgência, de ordem militar, como costuma fazer qualquer político engajado numa guerra. Eles iriam modificar as grandes linhas de sua política econômica e social e inverteram a relação entre os dois eixos do seu programa: de um lado, abandonaram a hipótese de uma longa tradição do comunismo dirigida pelo estado operário, de outro lado, aceitaram cada vez mais a idéia de uma passagem imediata a formas coletivas de organização.

Em 1921, entretanto, apesar dos avanços bolcheviques e sua vitória sobre os russos brancos e aliados, surgiram sérias crises de abastecimento, além de revoltas camponesas diante dos confiscos da produção agrícola. Lênin instituiu então a Nova Política Econômica (NEP), um planejamento estatal sobre a economia que combinava princípios socialistas com elementos capitalistas.

A partir daí, introduz na URSS o taylorismo, instalando novamente a hierarquia nas fábricas com planejamento restrito aos especialistas e a mão-de-obra voltada para atender aos objetivos das empresas. Esses métodos foram inicialmente preconizados para reconstruir a rede ferroviária, pois os transportes eram peças fundamentais na luta contra a fome durante a guerra civil. Segundo Lênin: “sem rede ferroviária, não só não se poderá mais falar de socialismo como também vamos simplesmente morrer de fome tendo trigo ao lado” (apud, Linhart,1983,p.121).

Lênin defendia a idéia de que a técnica taylorista poderia ser colocada a serviço do proletariado. Mas, isto não aconteceu. O que se observou na prática foi o fim dos comitês de fábricas e da autogestão nas empresas. Com isto, a primeira conquista da revolução Russa, que foi o controle dos meios e do ritmo de produção pelos próprios trabalhadores, foi tomado pelo Estado e pelo partido que o dirigia.

Ao analisar o contexto que levava Lênin a formular as políticas destinadas a reorientar a teoria revolucionária da Internacional para enfrentar a profunda crise do movimento operário, Gramsci sinaliza que o grande líder bolchevique compreendeu que “se verificara uma modificação da manobra de guerra de movimento”, aplicada no oriente em 1917, para a guerra de posição, que era a única possível no Ocidente” (Gramsci,1989, p.74-75).

Ainda, de acordo com Gramsci, o líder bolchevique não teve como aprofundar a nova fórmula e, se pudesse, só o faria teoricamente, já que isto exigia um “acurado

reconhecimento do caráter nacional” sendo que o Estado era apenas uma trincheira avançada por trás de uma robusta cadeia de casamatas, representadas pela sociedade civil (Ibid,p.75).

A dependência do mercado internacional e as necessidades de toda ordem impulsionavam o Estado soviético a uma linha de coexistência pacífica com os Estados capitalistas. Era uma lógica de compromisso exemplificada pelos acordos comerciais com a Inglaterra, em fevereiro de 1921 e acordos secretos com a Alemanha, desde setembro do mesmo ano. A outra face da moeda era a visão de que a revolução russa fazia parte de uma revolução mundial. Isto era uma lógica revolucionária. Os bolcheviques não admitiam outra lógica. Para eles, defender o estado soviético era defender uma revolução mundial e vice-versa. Mas a realidade foi mais complexa. Contradições entre interesses surgiram e se tornaram duráveis e insustentáveis. Compreendê-las seria uma experiência amarga para os revolucionários de todo o mundo e para os próprios bolcheviques.

Os opositores da esquerda criticaram a substituição da ditadura das massas proletárias pela ditadura do partido, mas isto é apenas um aspecto do problema. Também a ideologia liberal saiu vitoriosa, pois a derrota simbólica das idéias de uma alternativa social, que estiveram presentes nos primórdios da revolução soviética, será por muito tempo o tema central da propaganda capitalista e razão da descrença e desesperança de muitos que lutam contra este sistema.

O socialismo autoritário saiu do cenário social derrotado, dando dessa forma a sua derradeira contribuição ao *status quo*, ao mesmo tempo em que impulsionou a uniformização e homogeneização do sistema capitalista à escala universal. Uma nova conjuntura assente na mundialização da divisão do trabalho e na segmentação do mundo - e de cada região - em guetos de riqueza cercados de miséria.

No que diz respeito às condições objetivas favoráveis e a esperança das principais lideranças revolucionárias na vitória da revolução mundial, a revolução não atingiu os objetivos propostos. Isto se deu em parte por causa da articulação de forças da contra-revolução, que marchava ao lado da revolução e o afastamento da social-democracia, especialmente na Alemanha, onde compunha o governo burguês e tinha ajudado a

liquidar as principais lideranças revolucionárias abrigadas na Liga Espartaquista²², como Rosa Luxemburgo e Karl Liebknecht.

Com efeito, Lênin e Trotsky, os mais importantes líderes bolcheviques (agora chamados comunistas), reunidos no III Congresso da Internacional Comunista em 1921, avaliaram os aspectos parciais da derrota e exortaram os Partidos Comunistas que se haviam criado em diversos países, influenciados pelo sucesso da experiência soviética, a formarem uma Frente Única Proletária para “avançar na direção das grandes lutas, se armando para os novos combates”. A consigna definitiva daquele importante congresso foi “às massas”.

Castoriadis em sua obra *Socialismo ou Barbárie*, afirma que é fácil perceber que não se tratou, neste caso, de um problema particular da Rússia dos anos 1920, pois o problema se põe para o conjunto da sociedade moderna, independentemente mesmo da revolução proletária; ele é apenas uma outra expressão do processo de concentração das forças produtivas. Para o autor, o que cria a possibilidade objetiva de uma degenerescência burocrática da revolução é o movimento inexorável da economia moderna, sob a pressão da técnica, em direção a uma concentração cada vez maior de poder e de capital, a incompatibilidade do grau de desenvolvimento atual das forças produtivas com a propriedade privada e o mercado como forma de integração das empresas (Castoriadis, 1983, p.55).

Durante grande parte do século XX o comunismo soviético proclamou-se como um sistema alternativo e superior ao capitalismo e destinado a triunfar sobre ele. Grande parte deste período, até mesmo aqueles que rejeitavam suas pretensões de superioridade estavam convencidos de que ele não pudesse triunfar.

Segundo Hobsbawm:

Na mente de Lênin e seus camaradas, a vitória bolchevique na Rússia era basicamente uma batalha na campanha para alcançar a vitória do bolchevismo numa escala global mais ampla, e dificilmente justificável a não ser como tal (Hobsbawm,1995,p.63).

²²A Liga Espartaquista (Spartakunbund em alemão) foi um movimento da esquerda, marxista e revolucionário organizado na Alemanha durante e imediatamente após a 1ª Guerra Mundial. Seu nome faz alusão a Spartacus, líder da maior rebelião escrava da Roma Antiga. A Liga foi fundada por Karl Liebknecht, Rosa Luxemburgo, Clara Zetkin, entre outros. Seu período de maior atividade foi durante a revolução de 1918 na Alemanha, quando pretendeu incitar uma revolução similar à revolução bolchevique da Rússia, através da circulação de panfletos ilegais, como o jornal *Cartas Espartaquistas*. A liga foi o “embrião do Partido Comunista Alemão”. In: **Autogestão: mudança radical**. Guillem Alain e Bourdet Ywon, Rio de Janeiro, Zahar, 1976, p.84.

À medida que o tempo passou, pôde-se observar que a imagem da política mundial como um duelo de forças entre sistemas sociais antagônicos se tornou cada vez mais irrealista visto que o capitalismo buscou novas formas de articulação e conseguiu dismantelar a ameaça vermelha que representava o socialismo soviético.

No entanto, é importante lembrar que o socialismo construído no modelo soviético não significava a possibilidade de instauração de uma nova ordem em que a liberdade-não abstrata - pudesse ser praticada, pois representava, na ótica de Castoriadis, o antagonismo fundante de sua própria destruição(Castoriadis, 1991,p.131). Ao fazer esta análise o autor se refere ao fato de que o socialismo soviético da maneira que se apresentou não atendia aos interesses pelos quais foi criado, ou seja, deixou de atender os princípios de liberdade, democracia e respeito ao proletariado para se tornar refém dos interesses partidários.

Apesar da Revolução russa representar um passo decisivo na luta contra o capital, não foi, porém, forte o suficiente para superar os limites e entraves que se apresentaram, nem as contradições entre interesses divergentes que surgiram e se tornaram insustentáveis. É de uma incoerência grandiosa imaginar que num país onde o proletariado exerce sua ditadura através dos sovietes e do partido bolchevique, os capitalistas pudessem manter a propriedade, a direção das empresas e o controle operário.

De acordo com Antunes:

A experiência soviética (e seu desfecho histórico recente) demonstrou como foi impossível destruir o Estado (e também o capital) mantendo-se o sistema de metabolismo social do trabalho alienado e heterodeterminado. O que se presenciou naquela experiência histórica foi, ao contrário, a enorme hipertrofia estatal uma vez que tanto a URSS quanto os países pós-capitalistas mantiveram os elementos básicos constitutivos da divisão social hierárquica do trabalho (Antunes, 1999,p.22).

Ao fazer esta análise o autor demonstra a articulação existente entre capital, trabalho e Estado e a grande dificuldade que teria qualquer sistema em permitir a emancipação do trabalho, pois é ele com sua alienante divisão social que reproduz o poder do capital sobre si mesmo.

Na lógica do capitalismo, o sistema para buscar a sua manutenção e viabilidade procura sempre reproduzir o capital de forma ampliada, com a apropriação privada e a geração de mais-valia, sendo esta o grande motor do capitalismo. Já o Estado, mesmo após se transformar em agente econômico, possui um conteúdo fundamentalmente político e, na URSS, por exemplo, já não buscava a mais-valia como objetivo a ser

alcançado para a sua manutenção e reprodução. A lógica do Estado busca sempre, fazendo uma analogia, o mais-poder, já que isso faz parte de sua própria essência e condiciona a sua própria existência. O acesso a qualquer tipo de privilégio depende fundamentalmente das relações de poder, depende das decisões políticas que se tomam no partido único e no Estado.

Com isso se verificou que o capital que não tem entidade material para ser controlado, por isso, controla a sociedade. Junto com os interesses partidários puderam demonstrar seu poder e seu controle ao utilizar o movimento revolucionário ou a sua fragilidade em seu próprio benefício. Por isso, a Revolução Russa, mesmo representando uma contra-hegemonia não conseguiu resistir ao capitalismo hegemônico do Estado. É o que se pode constatar também com a revolução ocorrida na Hungria.

1.2.4. A Revolução Húngara

A Revolução Húngara²³ de 1956 foi realmente transformadora. Iniciar a apresentação deste movimento com esta afirmação implica em entender o significado desta luta e a importância da organização dos trabalhadores em movimentos antagônicos ao capital e à ditadura dos partidos. Esta revolução oportunizou ao povo a criação de novas verdades que os levaram a lutar não apenas contra a opressão e a exploração burocráticas, mas a buscar novas formas de organização de vida coletiva.

O processo que levou a ela deu-se quando em 1956 Krushev dirigiu-se à tribuna do XX congresso do Partido Comunista da URSS para desvelar o “culto à personalidade” de Stálin e ao tirar o movimento comunista internacional do seu dogmatismo, definiu o fim da era stalinista. Os regimes das “democracias populares” foram inevitavelmente levados à hora da verdade.

Stálin foi o criador do termo “inimigo do povo”, amplamente utilizado nos processos de Moscou de 1936-38, quando foram fuzilados os ex-membros do Comitê Central do PC soviético de 1917, com exceção de Trotsky, deportado em 1929. Stálin com sua intolerância violou a “legalidade revolucionária” montando, com provocações e mentiras, processos políticos inúteis que caluniavam seus adversários.

A “Revolução Húngara de 1956 foi uma revolução total contra o capitalismo burocrático e anunciou o conteúdo e a orientação de outras revoluções como a da China

²³As referências históricas foram elaboradas a partir da sistematização dos textos de Cornelius Castoriadis em *Socialismo ou Barbárie*, São Paulo, Brasiliense, 1983. Fernando Claudin, em *A Oposição no “socialismo real”* Rio de Janeiro, Marco Zero, (1980) e de Maurício Tragtembeg, op.cit.

e de outros países” (Castoriadis,1983,p.259.) Foi realmente transformadora, enquanto entendida como o exercício do poder por mediação de conselhos livremente eleitos pelos trabalhadores. Ela criou seus órgãos revolucionários estruturados horizontalmente (conselhos operários), comitês urbanos, conselhos de bairros e conselhos profissionais. Na Hungria, o movimento de massas foi tão poderoso e tão radical que em alguns dias desestruturou a burocracia do PC e do Estado e caminhou na mesma trilha da Oposição Operária na URSS, em 1918, da Rebelião de Kronstadt e da evolução camponesa autogestionária na Ucrânia (1918-21).

Os trabalhadores húngaros reivindicavam a administração direta da produção por quem trabalha e a completa autonomia dos sindicatos em relação ao Estado e ao Partido, argumentando “ser um absurdo que dezenas de milhares de trabalhadores sejam submetidos à direção do Partido se a ele não pertencem” (In *Les Temps Modernes: la révolte de la Hongrie*, jan. 1957, p. 777). Diante da presença das tropas russas de ocupação, os trabalhadores mineiros reuniram-se em Budapeste para expressar sua desconfiança do governo (imposto pela URSS) e pedir a volta de Imre Nagy como primeiro-ministro. A independência do proletariado organizado transformou-se em realidade.

Os trabalhadores armados apossaram-se das fábricas e a burocracia planejadora foi liquidada. Isso obrigou o governo a aceitar o fato consumado: a autogestão operária das empresas. Os diferentes conselhos operários uniram-se em federações locais, conforme os ramos industriais. Esses conselhos criticaram duramente a burocracia, pois para eles, o poder burocrático, além da força político-militar-policial, fundava-se também na “desconfiança das organizações de base – o que levava a restrições de sua atividade, controlada por normas rígidas –, na impossibilidade de personalidade e de iniciativa desenvolverem-se, na fuga das responsabilidades, na recusa a considerar os aspectos locais e específicos dos problemas, na perda de contato com o real e no controle total exercido pelos órgãos superiores” (Tragtemberg, 1986, p.46).

A revolução Húngara, não teve longevidade, foi abafada e pouco se falou sobre ela. A bibliografia existente, ainda de acordo com Tragtemberg, é grande, porém, trata-se de textos escritos por especialistas dirigidos a outros especialistas. Percebe-se, no entanto, que o simples fato de ter oportunizado aos operários a tomada do poder representou um perigo, pois exigia a autonomia das empresas, a abolição das normas de trabalho, a redução drástica das desigualdades de rendimentos, o comando sobre os aspectos gerais da planificação, o controle da composição do governo e uma nova

orientação da política estrangeira. Era evidente que os diversos representantes da “humanidade progressista” só podiam considerar isto como intolerável.

Apesar de sua vida curta, esta revolução colocou como princípios, formas organizacionais e significações sociais que representam uma criação institucional social-histórica e o povo criou novas verdades que o levou a lutar, não apenas contra a opressão e a exploração burocráticas, mas a buscar novas formas de organização de vida coletiva, com novos princípios. Ora, isto com certeza, não servia ao sistema! E, com base num artigo do Pacto de Varsóvia, o Exército Vermelho invadiu a Hungria, os líderes foram assassinados e o código trabalhista foi modificado para que essas medidas pudessem ser aplicadas. Isso foi acompanhado de discursos contra o “igualitarismo” (conforme o jornal *Le Monde* de 23 e 24 de março de 1980 apud. Claudin, 1980, p. 182).

Do exposto pode-se dizer que a organização do povo que conduziu à revolução representa um perigo, pois expõe os conflitos existentes e gera efeitos sociais sobre a sociedade o que de uma maneira geral não interessa ao sistema dominante, seja ele de Estado como no caso soviético, ou privado, no que diz respeito ao capitalismo como modo de produção. É o que veremos a seguir na Espanha.

1.2.5. O movimento operário autogestionário na Espanha

Muitos anos depois de suas primeiras vitórias, a revolução espanhola²⁴ continua a ser a mais significativa das várias experiências práticas de autogestão ocorridas neste século. A experiência dos conselhos de trabalhadores espanhóis torna-se um importante ponto de partida para o proletariado moderno, seja em termos de seus êxitos ou de suas falhas. A generalizada dissimulação de sua natureza, enquanto história criada pelo proletariado, apenas confirma fundamentalmente seu caráter radical.

A revolução na Espanha representa a última posição do tradicional movimento proletário e em sua história estão contidos todos os aspectos desse movimento assim como as forças contra-revolucionárias e as ideologias que eram opostas a ele. A luta que havia se desenvolvido entre o leninismo e os conselhos, na Rússia foi repetida na Espanha numa escala maior e mais profunda. Redescobrimo a forma conselhistas em sua própria prática, os proletários espanhóis foram os herdeiros de Kronstadt e dos conselhos na Alemanha e Itália. Com os conselhos espanhóis, o movimento

²⁴ Para a fundamentação teórica sobre a revolução espanhola foram usadas as obras de Maurício Tragtemberg op cit e de Diego Abad de Santillan em **O organismo Econômico da revolução**. São Paulo, Brasiliense, 1980.

revolucionário que havia sido derrotado pela social-democracia e o bolchevismo, reapareceram.

A revolução espanhola foi uma luta internacional, não apenas no sentido de que seus combatentes vieram de muitos países, mas porque se afirmou em oposição a todos os poderes dominantes do mundo.

Na Espanha, no período 1936 a 1939, se dará em 80% do país a prática da autogestão das lutas operárias contra o fascismo e o capitalismo e a favor da coletivização das fábricas e das terras. Porém essa prática será esmagada pela ação combinada do fascismo espanhol com a política do Partido Comunista Espanhol de repressão à esquerda não-vinculada à URSS. A ditadura de Primo de Rivera caiu em 1931 após anos de lutas das várias correntes de esquerda: anarquistas, socialistas e comunistas. É proclamada a república e a monarquia chega ao seu final.

Após a vitória eleitoral, o governo republicano sente-se com apoio social para efetuar a reforma agrária, pois 1% da classe dominante (latifundiários e burguesia) detinha 51% da terra. Em julho de 1936 se dá a reação da classe dominante através de um levante comandado por Franco. Imediatamente, os trabalhadores saem à rua e, através de suas organizações sindicais, armam-se para resistir ao golpe de Estado fascista.

A Espanha parte-se em duas: “de um lado estão os nacionalistas, apoiados por Hitler e Mussolini; de outro, o governo republicano abrangendo liberais, comunistas, socialistas e anarquistas”. O golpe de Estado desfechado pela direita não consegue sucesso em metade da Espanha, notadamente na Catalunha (Tragtemberg, 1986, p.65).

O proletariado espanhol se organiza, coletiviza as terras, as fábricas e os meios de transporte como resultado da decisão de uma seção plenária regional da Confederação Nacional do Trabalho (CNT), realizada em Madri em 30 de outubro de 1933. O programa de coletivização das terras contou com a adesão de mais de 90% dos trabalhadores rurais, que se apossaram das terras, especialmente pelo fato de industriais e latifundiários terem se refugiado no Exterior.

No dia 5 de setembro de 1936 realizou-se um congresso regional de camponeses, no qual se resolveu que a coletivização das terras seria dirigida pelos sindicatos. Os bens dos latifundiários e terras seriam coletivizados. Tais medidas transformaram-se em lei no dia 07 de outubro de 1936, quando o governo republicano confiscou, sem indenização, os bens dos proprietários comprometidos com o levante fascista.

De acordo com Tragtemberg, a tradição de coletivismo agrário na Espanha muito contribuiu para tais medidas. Desde o início, a grande maioria dos trabalhadores da terra integrou-se espontaneamente às coletivizações. Aconteceu então, uma aliança de classe entre os camponeses que coletivizaram as terras – de fascistas e não-fascistas, desde que fossem proprietários – e o proletariado urbano que começara a socializar os meios de produção e os transportes públicos (Tragtemberg, 1986, p.66). A propriedade era comum, exceto roupas, economias pessoais, animais domésticos, áreas de jardim e aves destinadas ao consumo. Os coureiros, sapateiros e demais artesãos agrupavam-se em coletividade.

A remuneração fixa foi estabelecida de acordo com as necessidades do grupo familiar. O chefe de família recebia por jornada de trabalho um bônus em pesetas que podia trocar por artigos de consumo nas lojas comunais. O saldo seria depositado numa reserva individual e o interessado poderia solicitar uma quantia limitada para gastos pessoais. A assistência pública, eletricidade e medicamentos eram gratuitos, bem como o amparo à velhice. A escola era obrigatória aos menores de 14 anos, que eram impedidos de trabalhar manualmente.

Na região da Catalunha, trabalhadores e técnicos trabalhavam na criação de uma indústria de material bélico e coube às mulheres operárias a maioria da mão-de-obra, nesta fábrica, em razão de os homens válidos estarem incorporados, em sua maior parte, às milícias na frente de guerra. No entanto, esse processo autogestionário começa a ser sabotado em plena guerra civil contra Franco, pois o Estado controlava os bancos e estes retiveram recursos de muitas coletividades.

O ministro da Agricultura, Uribe, do PC espanhol, ao mesmo tempo em que legalizou a coletivização das terras por decreto, através de discurso proferido em dezembro de 1936 e dirigido aos pequenos proprietários agrícolas assegurando que as armas do Estado e do Partido Comunista Espanhol estavam à disposição deles, incitou os camponeses a não entrarem nestas terras. Os fertilizantes importados, negados às coletividades, eram entregues aos pequenos proprietários. O abastecimento de Barcelona foi transferido dos sindicatos aos comerciantes privados.

Observe-se que o Partido Comunista da Catalunha agrupou em sindicato único os pequenos proprietários de terra aos quais uniram-se os comerciantes e latifundiários, aparentemente conformados com a nova situação.

A tradição histórica fez com que o trabalho de organização dos trabalhadores fosse feita pelos anarquistas, em situação de “hegemonia na Espanha” desde a I

Internacional (Giullerm e Bourdet,1976,p.121). A Confederação Nacional do Trabalho reagrupou todos os trabalhadores libertários na base de um comunismo “autogestionário”. Todavia, a importância adquirida pela C.N.T.com seu milhão e meio de trabalhadores provocou em seu seio riscos de desvios reformistas. Para conjurá-los, uma vanguarda proletária tornava-se necessária.

A Divisão dirigida por Lister do PCE destruiu com seus tanques as coletividades rurais e dissolveu os comitês administrativos, assim como dispersou também o gado. A imprensa do PCE clamava conta a “coletivização forçada” (Tragtemberg, 1986.p.67), ao mesmo tempo em que desenvolveu na área industrial uma campanha colocando em dúvida a honestidade dos comitês de fábrica nas empresas sociabilizadas. O governo republicano negou-se a conceder créditos às empresas autogeridas chegando mesmo a privá-las de matérias primas, vitais para seu funcionamento.

O governo republicano já dominado pelo PCE que se mostrava cada vez mais autoritário ocupando um papel de “político profissional” e, enquanto minoria organizada que dirigia uma maioria, o proletariado, tentou levar o trabalhador a regredir em seu nível de consciência social e política. O trabalhador perdeu por causa do oportunismo do partido e foi submetido a um processo que o tornou incapaz de continuar com suas ações coletivas e autônomas (Tragtemberg,op.cit.p72).

O decreto de 11 de setembro de 1938 deu o golpe final na autogestão, militarizando as empresas e colocando-as sob a direção de inspetores membros do Partido Comunista Espanhol. Nas áreas industrializadas da Catalunha, uma fortaleza anarquista, o proletariado provou ser capaz de administrar e desenvolver uma economia urbana moderna, aumentando a produtividade enquanto mantinha os serviços necessários à população.

Barcelona revolucionária é um testemunho do sucesso da autogestão na Espanha. Resultados similares foram alcançados nas regiões rurais de Aragão e Valência, onde técnicas modernas de agricultura foram introduzidas no processo de coletivização. O aspecto mais radical desse movimento, entretanto, não foi uma simples racionalização da economia espanhola, mas a tentativa de realizar uma crítica prática da economia política.

Desde o início das ocupações, o proletariado espanhol proclamou um comunismo libertário no qual dinheiro e trabalho, enquanto mercadoria, deixou de existir. Apesar das condições econômicas primitivas admitidas, os conselhos operários e as

coletividades agrárias foram capazes de inventar um sistema de distribuição e troca que representou uma tentativa de mudança qualitativa das relações de produção capitalista.

O dilema dos incentivos ‘econômicos’ ou ‘morais’, um problema para a classe dominante dos países pseudo-socialistas, não ocorreu na Espanha revolucionária. A tradução radical do lema “de cada um de acordo com suas capacidades, para cada um de acordo com suas necessidades” na prática foi estimulante o suficiente para os proletários que tinham de levar em conta as exigências impostas pela guerra.

Como se pode perceber, compreender a revolução espanhola não é meramente uma questão de "conscientização de suas tendências inconscientes", mas consiste em explicar as ações de um proletariado consciente distinguindo-as das ações que foram veladas pela ideologia que, todavia, as transcendeu. O aparecimento dos conselhos em 1936 foi resultado de 50 anos de atividade revolucionária, a maioria sob a direção do movimento anarquista espanhol que acabou sucumbindo frente às pressões do governo.

A atividade revolucionária representa, então, o princípio da reação ao poder institucionalizado. Mesmo que não tenha resistido por muito tempo, ela por si só já é vitoriosa. É o que se pode observar também com a revolução dos marinheiros de Kronstadt.

1.2.6. A Revolta de Kronstadt

A reação da classe operária contra a expropriação política realizada pelo partido político e pelo Estado Soviético resultou na rebelião dos marinheiros de Kronstadt²⁵. Ela revelou o descontentamento dos trabalhadores contra os soviets que foram criados justamente para atender suas reivindicações e não para subjugar-los da maneira como estava acontecendo.

Kronstadt era uma base naval, na qual os marinheiros participaram das revoluções de 1905 e 1917, além de oferecer elementos para a guarda pessoal do palácio Smolni, sede do governo soviético.

Em 1921, a situação econômica estava pior que antes da revolução. A República Federal Socialista e Soviética Russa (RFSSR) sofreu uma terrível redução de forças, mais do que qualquer outra grande potência com a Primeira Guerra e, em seguida, com a revolução e a guerra civil. Sua população declinou de 171 milhões de habitantes em

²⁵ Para a fundamentação teórica sobre a revolução espanhola foram usadas as obras de Maurício Tragtemberg op cit e de Diego Abad de Santillan em **O organismo Econômico da revolução**. São Paulo, Brasiliense, 1980.

1914 para 132 milhões em 1921. A perda de territórios envolveu também a perda de fábricas, ferrovias e fazendas produtivas. Os conflitos destruíram grande parte do que tinha restado. Sua produção industrial, em 1921, equivalia a 13% daquela alcançada em 1913.

O comércio exterior desapareceu totalmente. A agricultura produzia menos da metade do que foi registrado no período pré-guerra e o produto interno bruto declinou-se em mais de 60%. Nas cidades e nos campos havia fome e miséria. O campo não recebia fertilizantes, ferramentas nem roupas das cidades. Por sua vez, não produzia alimentos e milhares de pessoas morriam de frio, fome e epidemias.

Nas regiões da Sibéria ocidental, do baixo Volga e dos Urais, havia um grande movimento de desobediência camponesa, que se recusava e atacava os comboios de abastecimentos que se dirigiam às cidades. Reconhecendo a gravidade da situação, Lenin declarou aos seus pares: "Nos equivocamos. Atuamos como se pudéssemos construir o socialismo em um país no qual o capitalismo praticamente não existia. Antes de querer realizar a sociedade socialista, há que reconstruir o capitalismo".

No início de 1921, o poder bolchevique estava totalmente ameaçado. A base naval de Kronstadt, um dos mais vigorosos pontos de apoio militar do bolcheviques em 1917, revoltou-se aos gritos de: "Vivam os soviets, abaixo os bolcheviques!" Os marinheiros queriam a libertação do regime, desejavam o fim da ditadura de partido único, mas reclamavam também pelas más condições de vida nas cidades e nos campos.

Os marinheiros reivindicavam liberdade de palavra e de imprensa para os operários e camponeses, anarquistas e socialistas de esquerda; libertação dos presos políticos socialistas e de todos os operários, camponeses, soldados vermelhos e marinheiros de Kronstadt e Petrogrado; pediam a eleição de uma comissão para examinar os casos dos prisioneiros e internados em campo de concentração.

Uma das maiores reivindicações era a supressão de todos os departamentos políticos (instrumentos de controle de instituições pelo partido) e a abolição da subvenção governamental que concedia o privilégio da propaganda ideológica aos partidos. Lutaram também pela distribuição igual da ração alimentar a todos os trabalhadores com exceção apenas aos que exerciam trabalhos muito pesados.

Os marinheiros revoltaram-se contra os soviets pervertidos que tinham sido confiscados pelo Partido Comunista, pois, de acordo com eles, estes se mostraram surdos às suas reivindicações. Queriam sim, soviets autônomos diante do partido e que fossem eleitos livremente os representantes do povo, pelo próprio povo.

Durante as manifestações os marinheiros denunciaram que a revolução de outubro tinha sido feita para libertar o povo, mas eles estavam mais escravizados do que antes, pois a autoridade da monarquia policial tinha sido substituída “pelos usurpadores comunistas” que substituem a foice e o martelo pela baioneta (Tragtemberg, 1986 p.38).

Kronstadt representou uma nova ordem socialista que se opunha à ordem comunista burocrática, ou seja, uma revolta do trabalho livre e, por isso, tinha que ser reprimida. No movimento de Kronstadt, que foi massacrado, os líderes do Estado Socialista, além de denunciarem os marinheiros como agentes capitalistas, sem permitir nenhuma negociação, atacaram e massacraram os revoltosos.

A repressão foi a resposta do governo bolchevique à autonomia da ação da classe trabalhadora, o que revela a impossibilidade de coexistência da autonomia da classe operária com o Estado bolchevique. Além disso, demonstra que a classe trabalhadora quando organizada, representa sempre um perigo que precisa ser eliminado. Foi o que aconteceu também na Revolução Iugoslava.

1.2.7. A Revolução Iugoslava

A Iugoslávia foi libertada dos nazistas em 1945 e, neste período existia um estado que se forjara no curso da guerra dos guerrilheiros e que era do tipo stalinista, ou seja, um “Estado totalitário de partido único”. O povo era explorado pela nova classe (dirigentes do partido único), como em qualquer regime de capitalismo burocrático. Os dirigentes do partido único tinham a direção exclusiva das empresas e da economia em geral (Guillerm e Bourdet, 1976, p.131).

A população iugoslava inicialmente foi favorável à expropriação dos padrões privados e a sua substituição pela burocracia do partido, que se apresentava como patriota e socialista. Ali, como na Tcheco-Eslováquia e na Polônia, a burocracia mereceu largo assentimento das massas operárias e, durante alguns anos, desempenhou papel “progressista” por causa da reorganização da economia e manutenção da independência do país.

Pois foi justamente esta independência que foi ameaçada em 1948, quando houve a ruptura com o Kominform²⁶. Por dois anos a Iugoslávia viveu sob a ameaça de uma

²⁶ Kominform era uma organização de origem soviética fundada em setembro de 1947, numa reunião em Szklarska Poreba, na Polônia, para congregar partidos comunistas europeus. O encontro foi convocado por Stalin em resposta a divergências entre os governos do Leste Europeu quanto a comparecer ou não à conferência do Plano Marshall em Paris, em julho de 1947. A sede inicial do Cominform era localizada em Belgrado mas, após a expulsão da Iugoslávia do grupo, em junho de 1948,

invasão russa, sobretudo porque sua “neutralidade” era garantida por um acordo Churchill-Stalin e não diretamente pelos Estados Unidos. A única intervenção americana em favor de Tito (o líder iugoslavo) foi de caráter econômico para quebrar o bloqueio econômico do país pela U.R.S.S. e, por acaso, obter a neutralidade de um país do “degelo” (Guillerm e Bourdet, *Ibid.*, p.132). Isso não poderia ir longe sem o risco de provocar a terceira guerra mundial.

A Iugoslávia teria que se defender sozinha, militarmente, sua única possibilidade de sobreviver em caso de invasão soviética, sobretudo no espírito de um Tito já vencedor do enorme poderio nazista mediante uma guerra de guerrilhas. Seria uma nova guerra popular. A condição fundamental de semelhante guerra é o apoio ativo e entusiasta das massas. Os “kominformistas” não tinham nenhuma base social na Iugoslávia. De seu lado a burocracia nacional de Tito perdia pouco a pouco a popularidade que tinha adquirido em 1941-1945. A estagnação econômica, a exploração dos trabalhadores que agora eram visíveis, arruinava esse capital prestimoso. As massas estavam contra Stalin, mas elas também não estavam ativas como seria necessário que estivessem. A burocracia deveria conciliar a massa e, em primeiro lugar, a classe operária.

Os decretos sobre a autogestão de 1950 ressoldaram os operários e “sua” classe dirigente. Decerto que estes decretos não caíram do céu, assim como foram fortemente tendenciosos (Guillerm e Bourdet, 1976).

Os decretos sobre a autogestão não foram, portanto, apenas um artifício político da burocracia para salvar a pele, pois traduziam também a descoberta do marxismo e respondiam às aspirações da base” (Guillerm e Bourdet, *Op.cit.*, p.132).

Para reforçar a argumentação Stalinista, formaram-se espontaneamente alguns conselhos de fábrica. Os quadros comunistas não estavam corrompidos por sua integração orgânica da nova classe burocrática e a pressão operária era mais forte sobre eles que a pressão do aparelho.

No início, quatro quintos dos membros das Ligas Comunistas que determinavam os rumos e as ações eram compostos por operários e camponeses. Com o passar do

a sede foi transferida para Bucareste. A expulsão da Iugoslávia por acusação de *titoísmo* iniciou o período do Informbiro na história iugoslava. O propósito do Cominform era coordenar ações entre partidos comunistas sob orientação soviética. Como resultado, o Cominform agia como ferramenta da política externa da URSS. O Cominform possuía seu próprio jornal (cujo título, em português, significava: *Pela Paz Duradoura, pela Democracia Popular!*), e encorajava a unidade dos partidos comunistas do mundo. O Cominform foi dissolvido em 1956, após a reaproximação soviética com a Iugoslávia. Disponível em <[http:// pt.wikipedia.org/wiki/1956](http://pt.wikipedia.org/wiki/1956)> Acesso em 26/09/2006. 23h.

tempo este número caiu para menos da metade e o declínio continuou paralelo ao aumento do número de burocratas. Aconteceu então, uma hegemonia dos administradores profissionais, dos membros da Liga dos Comunistas e dos trabalhadores altamente qualificados sobre os demais trabalhadores que foram sendo dominados.

Um idêntico processo ocorre nas indústrias, onde os trabalhadores qualificados e os altamente qualificados cada vez mais predominam nos órgãos “autogestionados”. Já os trabalhadores sem qualificação que em 1968 consistiam 60% dos conselhos, baixaram para 55% em 1970. Cada vez mais os trabalhadores vinculados à produção participam menos das decisões mais amplas das unidades industriais. Há uma ampla hegemonia dos administradores profissionais, dos membros da Liga dos Comunistas e dos trabalhadores altamente qualificados sobre os trabalhadores, a classe dominada.

A Liga dos Comunistas exerce a sua influência nas unidades industriais através da comuna (unidade municipal com relativa autonomia). Outra fonte de influência da Liga são os sindicatos que detêm pouca autonomia, pois são subvencionados pelas unidades industriais.

Até 1950, o presidente Tito manteve um planejamento econômico centralizado com base no modelo da URSS. Após o rompimento com Stálin, opta pela economia socialista participativa, rejeitando o modelo russo. Ao lado da descentralização econômica, vincula um planejamento e uma relação de mercado.

Apesar do igualitarismo proclamado na Iugoslávia, existe a diferenciação entre os que são membros da Liga e os que a ela não pertencem. A ênfase na produtividade provoca tensões entre os trabalhadores e a tecnocracia “autogestionária” Quem acaba ganhando com isso é a classe média e, quem paga o custo social da estabilização da classe média é a classe operária.

A alta burocracia tem seus privilégios como pagamento pela “maior responsabilidade” na manutenção da economia do Estado. O sistema permite certa ascensão social a alguns trabalhadores, mas até quando não se sabe, pois há um movimento de oposição. Os filhos dos privilegiados, embora não herdem a propriedade, herdam o nível de vida, o capital cultural e o capital de relações sociais com a “camada dominante”.

Neste caso, infelizmente estaríamos tratando de relações capitalistas de produção sem modo capitalista de produção, - um capitalismo de Estado apenas mais “civilizado”- em relação a outros países do Leste Europeu e da URSS. Mas, apesar

disto tudo, mesmo com as deformações referidas, a reivindicação autogestionária na Iugoslávia continuou a tradição de lutas dos que se opuseram à burocracia de Estado e ao monopólio de poder por um partido único.

A autogestão Iugoslava foi um laboratório, tanto social, quanto nacional. No sentido social, foi uma experiência na qual influíram muitos grupos de idéias: o legado da Comuna de Paris, o legado da social democracia da Sérvia do fim do século XIX, o legado da anarquia, posteriormente, muito importante na crítica ao Stalinismo.

No entanto, no caso da Iugoslávia e sua experiência autogestionária, o próprio partido comunista açambarcou o poder do Estado, gerando uma tensão semelhante no que diz respeito à conquista efetiva da autonomia operária: a ausência de formação das bases que assumiam o controle dos comitês de fábrica tornava-os vulneráveis para negociar condições de produção e trabalho, bem como para se apropriar do poder, possibilitando, assim, a reintrodução da burocracia. Para agravar, a ausência de democracia parlamentar "eliminava toda possibilidade de um contra-poder" (Jouvenet, 1985, p. 284).

A autogestão iugoslava desenvolveu-se mais na Eslovênia, a mais desenvolvida república na época. Havia diferenças nas regiões eslovênicas nos níveis de desenvolvimento cultural, religioso, mas também no setor industrial. Era muito difícil coordenar tudo isso. Mas era possível; funcionou por quase 40 anos. Tito também era muito importante pelo seu papel de líder de um Estado tão contraditório e explosivo.

Com relação à conquista da autogestão iugoslava cabe destacar que durante o longo período que aconteceu a entrega das fábricas aos trabalhadores, longe de desfechar uma regressão econômica, foi acompanhado de uma taxa de crescimento "à japonesa" (7% ao ano, justamente para a Iugoslávia, contra 8% para o Japão).

A abolição do taylorismo, com a divisão do trabalho, as cadências e tudo o que esse método provoca (maestria, cronômetro, policiais diversos) não fez baixar a produtividade (Guillerm e Bourdet, Ibid. p.144).

Na Iugoslávia observou-se, portanto, uma experiência alternativa de oposição à burocracia do Estado, do partido e do sindicato. No entanto, a opção da Iugoslávia pela autogestão através do processo de industrialização, afetou e provocou mudanças no vínculo que se estabeleceu entre a classe operária e o processo de industrialização. A limitação da autogestão iugoslava, neste caso, se deu pelo fato de que nas empresas ela foi meramente formal, na medida em que, separados delas, existiam o aparelho político e o poder do Estado.

O Estado limitou a autogestão operária na fábrica a aspectos secundários, enfatizando especialmente a produtividade e a Liga dos Comunistas da Iugoslávia, partido único, exerceu poder sobre os aspectos mais significativos da vida social e econômica do país e, logicamente, sobre o que ocorria no interior das unidades fabris.

A autogestão não fracassou, por conseguinte, na Iugoslávia. Nos quadros que lhe foi permitida ela funcionou. E, o que se aprende com este movimento e com os demais que estão sendo analisados é que no nível social as conquistas que conseguiram vieram sempre da luta das classes trabalhadoras, que se organizaram, se prepararam para a luta contra a classe dominante. As conquistas não foram obtidas através da burocracia política ou outra qualquer.

Mesmo quando aprovadas as leis que beneficiaram as classes trabalhadoras, estas leis foram conseguidas graças à pressão de movimentos sociais organizados e não pela benevolência de patrões e do Estado. O embate que as classes trabalhadoras travam contra as classes dominantes para a conquista de seus objetivos compreende diversos níveis de confrontação, porque quando as classes dominantes sentem que seus privilégios podem desaparecer usam da violência.

Diante desta constatação histórica é que as classes trabalhadoras devem se precaver e pensar algumas formas de confrontar a violência das classes dominantes: a autodefesa e a auto-organização dos trabalhadores, ou seja, a consciência política, a precaução e a determinação necessárias para a sobrevivência e o avanço das conquistas cotidianas dos trabalhadores.

No caso de um processo de ruptura os trabalhadores se envolveram, em vários momentos históricos, com questões relacionadas à violência: milícias, guerrilhas e exército. Muitos trabalhadores exerceram funções de organização e comando militar nestes episódios.

Os movimentos sociais autônomos foram muito importantes porque sem eles, sem os trabalhadores organizados e mobilizados não teria existido o processo revolucionário, do que se pode dizer que sem a classe trabalhadora, nada se faz em termos revolucionários. No entanto, todos eles não passaram de “movimentos de curta duração”, pois as forças opositoras sempre se mostraram mais organizadas e fortes, conseguindo com isto desarticulá-los.

Martins (2002), afirma que nessa perspectiva, a autonomia, a autogestão com as nuances que empregamos ao termo, permanece uma eterna possibilidade, isto é, um eterno vir a ser, aguardando sempre o momento de conquistar concretude: a mesma

tensão social que alimenta seu processo de construção, paradoxalmente o desconstrói ao ressignificá-lo, visto que “as condições objetivas sociais e econômicas oferecem as possibilidades, mas, concomitantemente, os limites ao seu desenvolvimento e exercício, constituindo um paradoxo” (Martins, 2002, p. 37).

Diante do exposto, considero importante trazer para a análise os movimentos sociais e autogestionários que aconteceram no Brasil, bem como a influência exercida por eles sobre a sociedade brasileira.

CAPÍTULO II

MOVIMENTO AUTOGESTIONÁRIO: O CASO BRASILEIRO E OS PROJETOS PARA A CLASSE TRABALHADORA

As palavras, inclusive as científicas, têm um poder enfeitiçante. Às vezes é necessário recuperar os olhos virgens, para ver as coisas como se fosse pela primeira vez. (Rubem Alves)

Introdução

Realizar um estudo sobre os movimentos sociais brasileiros constitui-se num desafio e numa certa pretensão, já que isto requer a análise de pesquisas realizadas por outros autores, seja nos seus componentes históricos ou culturais.

Isto exige o entendimento da história com uma relação íntima entre o presente e os elementos constituídos e definidos no passado. Portanto, para entender os problemas do presente é importante buscar suas raízes no passado e analisar as razões porque determinado processo culminou na situação atual.

Zilda Iokoi (1997), contribui com estas constatações quando afirma que “estudar a história de modo retrospectivo é sistematizar cuidadosamente as informações sobre o momento presente, para que se possa formular o problema a ser estudado, e assim recuar no tempo em busca da raiz da questão, refazendo seu caminho histórico” (Iokoi et.alii,1997 ,p.8).

Em se tratando de movimentos sociais isto, além de ser um movimento teórico, implica em enveredar por uma grande rede de significados que à categoria dos trabalhadores foi se aderindo ao longo dos tempos. Ao pensarmos na sua origem, nos remetemos ao surgimento do operariado europeu (Sherer-Warren,1987), desenvolvida depois no âmbito do marxismo para representar a organização da classe trabalhadora em partidos e sindicatos que estavam imbuídos do desejo de transformar as relações capitalistas de produção.

Com relação ao Brasil, é impossível ignorarmos o trabalho realizado pelos indígenas e mais tarde pelos negros e o significado dos movimentos realizados por estes trabalhadores como uma das primeiras formas de organização e resistência em um país que, ao nascer, já passou a ser explorado. Junto com a exploração já se colocou sobre o

povo brasileiro a submissão e as relações e características do modo capitalista de produção.

A colonização brasileira não foi um fato isolado, pois faz parte de um todo incompleto sem a visão deste todo. “Incompleto que se disfarça muitas vezes sob noções que damos como claras e que dispensam explicações, mas que não resultam na verdade senão de hábitos viciados pelo pensamento”. O comércio europeu foi o objetivo e, com “tal objetivo, exterior, e sem atenção a considerações que não fossem o interesse daquele comércio e do enriquecimento dessa metrópole que se organizaram a sociedade e a economia brasileiras (Júnior. C. P. 1976, p.32) ”.

Este início, fundamentado na hegemonia da metrópole sobre a colônia brasileira, cujo caráter se manterá durante séculos, vai marcar a vida do país e de sua sociedade. Estas relações revelam a indeterminação e a submissão a que fomos submetidos. Castoriadis em *Instituição Imaginária da Sociedade*, ao falar de autonomia e de indeterminação esclarece como se estabelecem estes laços ao afirmar que a sociedade se encontra presa,

entre as coerções do real e do racional, sempre inserida em uma continuidade histórica e por conseqüência co-determinada pelo que já se encontrava aí, trabalhando sempre com um simbolismo já dado e cuja manipulação não é livre...(Op. Cit. 1991 p.46).

Vai adiante e assinala que o “fazer histórico”

estabelece e se dá outra coisa que não é o que simplesmente é, que há nele significações que não são reflexo do percebido, nem simples prolongamento e sublimação das tendências da animalidade, nem elaboração estritamente racional dos dados (Ibid., p.46-47).

O que Castoriadis nos ensina com isto ao escrever sobre “imaginário radical”, parece ser a percepção de que na história da sociedade brasileira, o “imaginado” é um sistema de significados ou significações que revelou uma visão subjetiva através da qual o colonizado via o colonizador e se deixava desta forma e por isto mesmo dominar.

O real neste caso estaria sendo sobredeterminado pelo imaginário e, com isto, se poderia entender a transcendência das ideologias, pois elas expressam as relações sociais vividas. Ao buscarmos auxílio em Gramsci para entender como isto se deu, lembramos, que para Gramsci, a hegemonia caracteriza a liderança cultural e ideológica de uma classe sobre as outras e que as formas históricas da hegemonia nem sempre são as mesmas variando conforme a natureza das forças sociais que a exercem. Isto nos ajuda a perceber que os mundos imaginários funcionam como matéria espiritual para se alcançar um consenso reordenador das relações sociais.

Portanto, estas relações ideológicas permearam a vida brasileira desde o processo de colonização e fizeram com que nós brasileiros “olhássemos sem ver” a realidade que nos cerca. E a ideologia²⁷ tem esta função. Mas, se “todos os homens são intelectuais” segundo Gramsci, a mesma idéia que prende poderia libertar. E, os movimentos sociais poderiam auxiliar neste processo e este seria um dos seus propósitos. É o que já verificamos ao estudar os movimentos autogestionários ocorridos na Europa e, por isto, é importante vê-los no contexto em que estavam inseridos e com um olhar atento.

Embora pareça ousado, o que pretendi fazer neste capítulo foi analisar os movimentos sociais realizados pelos trabalhadores brasileiros. Neste sentido, eu verei os movimentos a partir do meu olhar, porém recorrendo aos autores que trataram sobre eles e, aprenderei com as experiências dos movimentos e com as pesquisas. Depois de conhecê-los, vou procurar analisar suas relações, possibilidades, limites e contradições.

Torna-se necessário, então, realizar uma retrospectiva histórica sobre os movimentos sociais dos trabalhadores refletindo sobre as relações existentes entre eles para ser capaz de perceber, a partir dos acontecimentos que envolveram cada um deles, as aprendizagens que ocorreram e, permitir que novas possibilidades possam ser pensadas.

2.1. Trajetória histórica dos movimentos sociais dos trabalhadores no Brasil

Ninguém foge ao tempo e à história. Esta máscara, máscara tecida de sonho e de imaginação, cairá, devorada, primeiro pela atividade mercantil, depois pela colonização, que a visão edênica ajudará a promover. Quando a Europa impõe à América suas trocas, seu estilo comercial, seu sistema de exploração, o encantamento se retrai, o duro dia-a-dia, amargo e sem perspectivas falará sua linguagem (Faoro. 2004 p.105)

A economia colonial brasileira²⁸ baseou-se no trabalho escravo, pois o latifúndio monocultor no Brasil exigia uma mão-de-obra permanente. Não era viável para os

²⁷ Segundo a análise feita por Marilena Chauí podemos resumir a noção de ideologia nos seguintes traços gerais: Anterioridade, generalização e lacuna. A eficiência de uma ideologia depende de sua capacidade para ocultar sua origem, sua lacuna e sua finalidade. “A lógica ideológica só pode manter-se pela ocultação de sua gênese, isto é, a divisão social das classes, pois sendo missão das ideologias dissimular a existência dessa divisão, uma ideologia que revelasse sua própria origem se autodestruiria”. (CHAUI, Madalena, Ideologia e educação, In: revista Educação e Sociedade, São Paulo, n.5, jan.1980. p.25)

²⁸ Sobre o período colonial no Brasil ler: Faoro Raimundo, **Os donos do poder 1** Formação do Patronato Brasileiro, São Paulo, Globo, 2004. Junior Caio Prado, **Formação do Brasil Contemporâneo**. Colônia. 12ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1972. e do mesmo autor: História Econômica do Brasil - 42ª ed. Porto Alegre, ed. Pallotti, ed. Brasiliense, 1976. Fausto Boris- Foot Hardman Francisco. **Nem Pátria Nem Patrão**. Vida Operária e Cultura Anarquista no Brasil. São Paulo, 1984. E, Leôncio Basbaum em História Sincera da República. Ed, Alfa Omega).

portugueses a utilização de colonos assalariados, já que a sua intenção não era o povoamento e sim o enriquecimento do país colonizador através da exploração da colônia. O sistema capitalista nascente não tinha como pagar salários para milhares de trabalhadores, além do que, a população portuguesa era considerada reduzida para oferecer trabalhadores assalariados em grande quantidade.

O escambo foi a forma utilizada para assegurar o trabalho indígena na extração do pau-brasil em troca de miçangas, tecidos e roupas, canivetes, facas e outros objetos. Os nativos derrubavam as árvores, obtinham as toras e armazenavam nas feitorias. Mas a reação do índio não foi pacífica. Ele reagiu de tal forma que em alguns casos se tornou uma ameaça perigosa para certas capitanias como Espírito Santo e Maranhão.

Essas formas de reação dificultavam a organização da economia colonial, podendo assim, comprometer os interesses mercantilistas da metrópole com o único objetivo de acumulação de capital. Neste momento merece destaque a religião e a cristianização que se interligou com as necessidades do desenvolvimento mercantil e aos interesses políticos, assumindo uma importância decisiva no projeto português para o Novo Mundo com a ação dos jesuítas voltada para a catequese do índio.

De acordo com Novais.

(...) a religião (por meio da catequese do gentio) aparece desde o início como o discurso legitimador da expansão que era vista, assim, como conquista espiritual. Junto ao papado e que os reinos ibéricos, pioneiros da colonização e expansão buscam autoridade para dirimir as disputas pela partilha dos mundos a descobrir, e, a partir daí, a legitimação da conquista pela catequese (Novais. 1997 pág. 65).

Segundo Ferlini (1984)²⁹, a exploração do trabalho indígena acabou sendo desestimulada cedendo lugar à escravidão negra. A historiografia oficial criou o mito de que o índio era indolente e rebelde, enquanto que o negro era trabalhador e submisso, mas isto não é verdade, pois tanto o índio quanto o negro produziam pouco. A baixa produtividade está ligada à escravidão. Ainda de acordo com a autora:

Porque então a escravidão negra? Em primeiro lugar, o tráfico negreiro era fonte de vultuosos lucros para Portugal. A compra de escravos, por sua vez, representava o adiantamento à Metrópole, de parte considerável da renda a ser gerada na Colônia. Finalmente, o alto custo dos negros dificultava a aquisição de escravaria suficiente para o trato do açúcar, restringindo a obtenção de lotes de terras a poucos indivíduos”.(Ferlini, 1984,p.20).

²⁹ Vera Lúcia Ferlini, em **A Civilização Do Açúcar**, (séculos XVI a XVIII).São Paulo, Brasiliense, Coleção Tudo é História. 1984), faz uma análise sobre este período da História Brasileira, destacando a questão social e econômica.

A utilização do negro como mão-de-obra escrava básica na economia colonial, deve-se principalmente ao tráfico negreiro, atividade altamente rentável, tornando-se uma das principais fontes de acumulação de capitais para a metrópole. O contrário ocorria com a escravidão indígena, já que os lucros com o comércio dos nativos não chegavam até a metrópole. Explica-se assim, o ponto de vista defendido pelo historiador Fernando Novais (1997), de que "o tráfico explica a escravidão" e não o contrário.

Os negros, no entanto, não aceitaram passivamente a sua destruição e tentaram resistir de diversas maneiras à dominação exercida pelos brancos. Desde fugas isoladas, passando pelo suicídio, pelo banzo (nostalgia que fazia o negro cair em profunda depressão o levando à morte) e pelos quilombos. Os quilombos eram aldeamentos de negros que fugiam dos latifúndios passando a viver comunitariamente. O maior e mais duradouro foi o quilombo dos Palmares, surgido em 1630 em Alagoas, estendendo-se numa área de 27 mil quilômetros quadrados até Pernambuco.

Dos quilombos foi Ganga Zumba o primeiro líder, substituído depois de morto por seu sobrinho Zumbi que se tornou a principal liderança da história de Palmares. Zumbi foi assassinado em 1695 pelo bandeirante Domingos Jorge Velho, contratado por latifundiários da região. Apesar da quantidade de negros mortos em Palmares, não diminuía muito o número de escravos, pelo contrário, crescia muito, pois o comércio não parava. Este número significativo de negros utilizado como escravos, deixa clara a alta lucratividade do tráfico negreiro, responsável inicialmente pelo abastecimento da lavoura canvieira em expansão nos séculos XVI e XVII e posteriormente nas áreas de mineração e da lavoura cafeeira nos séculos XVIII e XIX, respectivamente.

A respeito deste período econômico brasileiro,

Se vamos à essência de nossa formação, veremos que na realidade nos constituímos para fornecer açúcar, tabaco, alguns outros gêneros e, mais tarde ouro e diamantes depois, algodão e em seguida café para o comércio europeu. Nada mais que isso. É com tal objetivo, objetivo exterior voltado para fora do país se organizarão a sociedade e a economia brasileiras (Junior. C.P. p31-32).

Em sua obra *Casa Grande e Senzala*, Gilberto Freyre (1992), cita o ensaio de Astrogildo Pereira: *Sociologia ou Apologética, A Classe Operária* publicada no Rio de Janeiro em 1º de maio de 1929, pois, de acordo com o autor, a existência da luta de classes no Brasil revela-se pelas guerras, os conflitos dos "senhores" com os indígenas e com os negros fugidos (quilombolas) e da própria burguesia nascente com a aristocracia

rural estratificada, assim como, também os conflitos dos representantes da coroa com os caudilhos rurais (Freyre, 1992. pref).

Ao analisar este período, pode-se deduzir, portanto, que a escravidão criou em nossa aristocracia rural uma mentalidade exploradora ainda predominante em meados do século XIX o que justificava a permanência de uma agricultura escravista e a persistência na manutenção da mão-de-obra escrava. Muitos justificavam a escravidão se apegando na idéia da inferioridade racial. Enquanto isto, os abolicionistas tentavam apoiar os negros e lutar contra a escravidão. Vários poetas escreveram e cantaram em verso ou apoiaram os defensores dos escravos. Castro Alves expressa o sentimento em:

"Cai, orvalho de sangue escravo,
cai, orvalho, na face do algoz,
cresce, cresce, seara vermelha,
cresce, cresce, vingança feroz."
(Castro Alves)

Maria da Glória Gohn (1995), ao referir-se ao movimento abolicionista afirma que as lutas escravas precederam o movimento, pois elas foram uma constante ao longo do século XIX, mas na década de 1880 a questão se generalizou, constituindo-se um "verdadeiro movimento social". Ainda de acordo com a autora, este movimento é um dos mais controversos da História Brasileira, pois para alguns analistas, a ênfase é dada ao papel dos agentes externos, especialmente os ingleses; para outros, os fazendeiros paulistas tiveram um importante papel ao patrocinar as imigrações e implementar projetos de colonização. Para outros, ainda, foi um movimento das camadas médias que ganhou força com militares descontentes com o regime monárquico e com os intelectuais (Gohn, 1995, p.50).

O quadro teórico nos oferecido por Gramsci possibilitaria a interpretação de que a fase colonial brasileira caracterizou-se pela inexistência de instituições autônomas que compusessem a sociedade política. O poder estava nas mãos de representantes da metrópole e a sociedade civil era composta quase exclusivamente pela Igreja. Em relação a infraestrutura, como já foi visto, esta se baseava na economia agro-exportadora.

O resultado de todos os conflitos acontecidos neste período foi o golpe que proclamou um novo regime político para o país, iniciando uma nova etapa na história da nação - A República. A causa republicana que levou à³⁰, proclamação, conduzida por

³⁰ Saes, Décio. **A Formação do Estado Burguês no Brasil**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985. O autor diz que a luta abolicionista foi conduzida por movimentos sociais sem qualquer ordem partidária, apenas utilizando - se de siglas onde elas favorecessem.

movimentos sociais e não por partidos políticos. Saes (1985, p.67) ao referir-se a esta etapa afirma que o que “passou a predominar entre os ex-militantes radicais foi uma tendência ao apartidarismo”. É, pois, neste contexto, que o país e a classe trabalhadora brasileira ingressam no Período Republicano.

2.2. O Brasil Republicano e o processo de industrialização brasileira³¹: nova divisão entre as classes sociais?

Desde a segunda metade do século XIX, o café era o principal produto brasileiro de exportação. Enquanto isso eram importados outros produtos necessários para a alimentação do povo. Segundo Basbaum:

Nestes últimos cem anos, a História do Brasil tem sido a história do Café, do “general café”, como foi chamado. Quando o café padecia, sofria o Brasil com ele. Em torno dele girou toda a nossa economia e nossa política até 1930. O café elegia os presidentes da república e mobilizava para eles os recursos do tesouro. O café era a vida e a morte do Brasil (Basbaum, 1976, pág 67).

Somente a grande crise de 1929 irá abalar irremediavelmente a política cafeeira, a qual tomará novos rumos após a Revolução de 1930. Enquanto isso, o Brasil prepara-se para viver um novo momento e precisa de mão-de-obra para o trabalho.

A necessidade de mão-de-obra para a lavoura, a tentativa do governo de branqueamento da população, a busca de novas oportunidades de trabalho explicam a grande migração ocorrida para o Brasil entre 1887 e 1930; onde cerca de 3,8 milhões de estrangeiros entraram no Brasil. Os italianos formavam o grupo mais numeroso seguido dos portugueses e espanhóis. Além destes, outros grupos de imigrantes chegaram ao país como os japoneses, os sírio-libaneses e os judeus.

Boris Fausto ao comentar o papel dos imigrantes no Brasil ressalta que "os imigrantes mudaram a paisagem social do Centro-Sul do país com sua presença nas atividades econômicas, seus costumes, seus hábitos alimentares, contribuindo também para valorizar uma ética do trabalho (...) Os imigrantes em sua maioria pobres, tiveram

³¹ Sobre o processo de industrialização no Brasil e a Primeira República foram consultados os trabalhos de: Foot, Francisco e Leonardi, Victor. História da Indústria e do trabalho no Brasil, São Paulo, global, 1982. Foot Francisco: **Nem pátria, Nem Patrão**: Vida operária e cultura anarquista no Brasil ed. Brasiliense, São Paulo, 1983, 2ª ed. Leôncio Basbaum in **História Sincera da República**. Ed, Alfa Omega, 1976. Fausto Boris. **Crime e Cotidiano**. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1984. Carone, Edgar **A República Nova (1930-1937)**. 2ª ed. São Paulo: Difel, 1976. E, **O movimento operário no Brasil**. 2 vols. São Paulo: Difel, 1984. Konrad, D.A **O fantasma do Medo: O Rio Grande do Sul, a repressão policial e os movimentos sócio-políticos (1930-1937)** tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, S.P. 2004. Gohn, Maria da Glória - **História dos Movimentos e lutas Sociais A construção da cidadania dos Brasileiros**. São Paulo. ed. Loyola, 1995.

êxito na nova terra. Quando pensamos no seu papel no desenvolvimento do comércio e da indústria em Estados como São Paulo, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, a resposta afirmativa é quase espontânea” (Fausto, 1985, p.223).

No Brasil, no que diz respeito ao campo, a situação é mais complicada ainda. Como exemplo pode-se citar o Estado de São Paulo, no qual, durante os primeiros anos de imigração em massa, os imigrantes foram submetidos a duras condições de vida, resultantes das condições gerais de tratamento dos trabalhadores no país, onde “quase equivaliam aos escravos”.

A imigração e o estímulo à urbanização oportunizaram o surgimento de um mercado consumidor que buscava o abastecimento da população e a "substituição de importações", ou seja, passou-se a produzir no país artigos de consumo de massa que exigiam pouca tecnologia e capital.

Essa política econômica do governo republicano oligárquico estava de acordo com os interesses do capitalismo internacional. A indústria brasileira começou no setor de bens de consumo produzindo tecidos de algodão, produtos químicos como: fósforo, cosméticos, produtos farmacêuticos. No setor de alimentos desenvolveu-se a indústria de carne e açúcar e no setor metal-mecânico produzia-se pregos, parafusos, porcas e latas.

Durante as primeiras décadas do século XX o Brasil iniciou o processo de industrialização. Essa industrialização foi promovida pela acumulação capitalista do setor cafeeiro e pelos investimentos estrangeiros. Com ela será impulsionados em São Paulo a grande indústria com o capital disponível acumulado pelos cafeicultores. Os primeiros industriais - os "capitães de indústria" - eram grandes fazendeiros e alguns poucos imigrantes que dispunham de algum capital e ou conhecimento técnico.

Esses imigrantes começaram como representantes comerciais de fábricas européias no país para posteriormente criar seu pequeno negócio montando no Brasil. Diferente do que aconteceu nos países capitalistas europeus, essa "burguesia industrial" ligada diretamente ao setor agrícola não defendeu uma política de industrialização do país, pois a indústria era considerada "artificial".

Foi a Primeira Guerra Mundial que deu um impulso à industrialização brasileira devido à dificuldade da importação de manufaturados. Após a 1ª. Guerra Mundial ocorreu uma maior sofisticação da indústria brasileira com o funcionamento de fábricas de cimento, papel e celulose, máquinas agrícolas e ferro.

Gohn (1995), ao escrever sobre a industrialização, sublinha que enquanto alguns analistas defendiam o modelo de desenvolvimento autônomo, centrado no apoio à agricultura e na necessidade de Reforma Agrária, o país costurava por meio de seus líderes, acordos com indústrias americanas e européias para instalarem filiais no país realizando uma reinserção do Brasil na nova ordem econômica que o pós –guerra engendrava (Gohn, 1995, p.90).

A este respeito, Caio Prado Junior (1976), afirma que é depois da I Guerra que as indústrias subsidiárias de grandes empresas estrangeiras se multiplicam no país. Só as norte-americanas somam 16, todas de grande vulto, estabelecidas entre 1919 e 1932. Os ramos principais são: veículos motores, produtos farmacêuticos e químicos, alimentação etc...(Junior C. P. 1976.p.267).

O autor também esclarece que:

A intervenção do capital estrangeiro (...) e a situação de dependência e subordinação orgânica e funcional da economia brasileira com relação ao conjunto internacional de que participa, é um fato que se prende às raízes da formação do país. Economia de exportação, constituída para o fim de fornecer gêneros alimentícios e matérias-primas tropicais aos países das regiões temperadas da Europa e mais tarde também da América (...) será essencialmente uma economia colonial em oposição ao que denominaríamos economia “nacional”.(...) Esta é a circunstância principal que tornará o Brasil tão vulnerável à penetração do capital financeiro internacional (Ibid,p.270-271).

A economia mundial evolui para um vasto sistema dominado pelo capital financeiro. Este sistema em que se enquadrará o Brasil, como todos os demais países e povos, servirá o capital financeiro (ou antes, os diferentes grupos que o detém). Aliás, servir aos que têm capitais é uma situação que foi imposta aos brasileiros em vários momentos de sua história.

Isto pode ser verificado, por exemplo, ao ser lançada a Liga da Defesa Nacional em 1916 quando se percebe qual vai ser a função das classes privilegiadas e como ficam as classes menos favorecidas no país:

O país já sabe, pela rama, o que esta Liga pretende fazer: estimular o patriotismo consciente e coesivo; propagar a instrução primária profissional, militar e cívica; e defender, com a disciplina., o trabalho; com a força, a paz; com a consciência, a liberdade; e, com o culto do heroísmo, a dignificação da nossa história e a preparação do nosso porvir.(...) Para que haja pátria é necessário que haja consciência, coesão e disciplina.(...) É necessário para que haja pátria que haja cidadãos (Olavo Bilac, A Defesa Nacional p. 4 - 6, 6 - 7, 76-77 In Carone, 1988, p.297-302).

Ainda, na seqüência, no que diz respeito à cidadania:

Há na multidão das criaturas humanas que povoam um país, quatro categorias, progressivamente restritas: 1, todos os habitantes ou residentes,

englobadamente compreendidos; 2,entre os habitantes, os homens adultos que têm a idade e a capacidade jurídica, tendo o direito de voto; 3 entre os homens adultos, aqueles a quem chamaremos verdadeiramente “homens”, isto é, aqueles que já chegaram a um certo grau de desenvolvimento intelectual , com a consciência de sua razão, dos seus direitos e dos seus deveres; e enfim,4,entre os verdadeiros “homens”, os “cidadãos”, aqueles que, investidos de completa cultura intelectual e moral, tendo elevação de espírito, sendo capazes de sobrepor-se aos interesses próprios, aos interesses partidários de classe ou de campanário, podem dedicar-se à sagrada missão de governar e dirigir a multidão (Ibid.p.302).

As classes dirigentes brasileiras sempre encaram o problema operário de uma maneira displicente e com um certo desprezo é o que poderá ser visto a seguir.

2.3. Formação da classe operária e formas de representação no Brasil durante a República Velha

Insatisfeitos com a exploração que era sofrida por eles nas fazendas do café, muitos imigrantes italianos, portugueses e espanhóis transferiram-se para as cidades formando a classe operária brasileira. Esses imigrantes traziam consigo experiências dos levantes operários anarquistas vividos na Europa ficando, assim, responsáveis pelo comando das lutas operárias.

As condições de trabalho nas fábricas eram duras: jornadas diárias que se estendiam até 15 horas, salários baixos, ausência de um sistema de previdência social ou indenização no caso de acidentes ou invalidez. Nas fábricas trabalhavam um grande número de mulheres e crianças isso devido ao fato de que os salários pagos eram ainda menores, associado à facilidade do controle de ambos.

Os trabalhadores inicialmente defendiam-se através de organizações operárias assistencialistas mutualistas, cujo objetivo era amparar o trabalhador em caso de doença e morte. A primeira organização operária de luta foi a corrente anarquista cujo objetivo era a formação de uma sociedade "sem governo e sem leis, constituída por federações de trabalhadores que produzissem segundo sua capacidade e consumissem segundo sua necessidade; uma sociedade onde a terra e suas riquezas fossem de todos os trabalhadores"; enfim uma sociedade sem opressão e miséria.

A primeira central sindical do Brasil formou-se em 1906, dando origem a Confederação Operária Brasileira (COB). Dentre as reivindicações dos operários estavam: o fim do trabalho de menores de 14 anos, a diminuição da jornada de trabalho e a proibição do trabalho noturno e de condições insalubres para mulheres e crianças (Foot, H. P.1984, p.31-32).

Os anarquistas que faziam parte do grupo defendiam a organização dos trabalhadores em sindicatos e a "ação direta" do povo contra a opressão e miséria recorrendo até a atos de violência contra autoridades do Estado. As greves constituíram-se em um grande instrumento de luta dos operários, sendo que a primeira grande greve ocorreu em 1917, mobilização esta que paralisou mais de um segmento em vários Estados do país.

O movimento grevista iniciou-se com greves localizadas em fábricas têxteis, ainda no mês de junho nos bairros da Moóca e do Ipiranga, no qual constavam como exigências dos grevistas: melhores salários e condições de trabalho, além da supressão da contribuição "pró-pátria" (campanha de apoio financeiro à Itália, desenvolvida pela burguesia imigrante de São Paulo, chegando a fazer descontos dos salários dos operários³²).

Durante um mês a cidade de São Paulo viveu a agitação dos comitês de greves, mostrando uma grande mobilização do operariado. Mesmo com o governo da República Velha considerando as reivindicações operárias como desordem e, portanto, caso de polícia, o movimento grevista liderado pelo sindicalismo de inspiração anarquista estendeu-se praticamente até 1919 pelo território brasileiro.

O movimento operário conseguiu mesmo com grande resistência dos empresários, algumas leis de proteção ao trabalho, principalmente após a participação do país na Conferência de Paz de 1919 que pôs fim à 1ª Guerra Mundial. Nesse encontro das potências vitoriosas foram considerados fundamentais vários pontos como: jornada de 8 horas diárias, 48h. por semana, proibição do trabalho de menores, auxílio maternidade, serviço de saúde,... De todos os direitos reivindicados, apenas as 8 horas de trabalho foram aplicadas no país, principalmente no Estado de São Paulo.

Com o advento do comunismo na Rússia, liderado por Lenin e seu partido bolchevista de estrutura centralizada e disciplinada, a corrente anarquista cedeu terreno. Em 1922, fundou-se no Brasil o Partido Comunista que procurou unir todos os operários especializados para dar mais força ao movimento dos trabalhadores. O Partido, mesmo pequeno, foi duramente perseguido pelo governo de Arthur Bernardes e lançado poucos meses depois na ilegalidade.

³² Esse foi o caso do Cortonifício Crespi que chegou a descontar 2% do salário dos operários, ler mais a respeito na obra de Foot Francisco : Nem pátria, Nem Patrão : Vida operária e cultura anarquista no Brasil ed. Brasiliense, São Paulo, 1983, 2ª ed.

Apesar da repressão sofrida na Primeira República, os trabalhadores continuaram se organizando na tentativa de transformação social. Ao abordar o problema social, a Revista Liberal, alertava para *“as promessas dos homens dos governos das nações aliadas, a maioria não cumpridas, esses representantes diretos da indústria, do comércio e das finanças, que após o término da 1ª Guerra esqueceram-se das resoluções não cumpridas e o reconhecimento devido aos operários, dando-lhes em troca a miséria, a falta de trabalho, a fome, a carestia de vida, quando ficaram livres dos perigos que os ameaçavam”*.³³

Ressurgia, nesta fase, a onda de protestos europeus: a “Rússia Vermelha”, a “Itália monárquica” e a “Alemanha republicana”, viam-se cheias de operários assolados pela fome, que chegavam a expulsar os proprietários burgueses e a socializar as fábricas.

No sindicalismo a chamada “questão social” esteve sempre no centro das lutas na década de 30, a ação sindical tentava manter a tradição de não aceitar a imposição da política governamental; o interesse dos sindicatos era a “organização para o alcance da emancipação política e social”.³⁴ Com o advento da “República Nova”³⁵ as lutas do proletariado contra a burguesia no Brasil assumem maiores e mais graves proporções e a estratégia de setores da classe dominante brasileira, em relação aos movimentos sociais e a classe operária se consolidavam como classe.

Indicado a ser o Ministro do Trabalho, Lindolfo Collor, delineava a política do governo Getulista com relação à classe operária e a questão do trabalho no início do governo provisório. Trazendo Konrad (2004), pode-se observar um trecho de seu discurso ao empresariado carioca em reunião no Ministério do Trabalho:

(...) Ou aceitam a ação do Ministério do Trabalho que traz uma mentalidade nova, de cooperação. Ou se consideram dentro de uma questão de polícia, no sentido do antigo governo. Ou abandonam a mentalidade bolchevique e subversiva, ou se integram no corpo social a que pertencem. (...) as classes operárias estão sendo fomentadas por elementos subversivos -comunistas, para dizer a palavra perigosa - notei não há a menor dúvida. E muito menos do que esses elementos soam agitadores internacionais, conhecidos e que

³³ **O problema social e o operário.** Revista Liberal, ano II, nº17. São Paulo, Fevereiro de 1923, p.p 6-8. Coleção Jornais Brasileiro microfilme, 002, AEL, UNICAMP.

³⁴ **“A questão Social”.** O proletariado, ano I, nº22. Pelotas, 15/05/1933. p.1. Coleção Jornais Brasileiros, microfilme 0200, AEL/UNICAMP..

³⁵ Sobre o termo “República Nova” entende-se o período posterior ao movimento de 1930, período que envolve a crise da aristocracia cafeeira e do eixo café- com -leite e o movimento tenentista que se articula em torno da Aliança Liberal e das candidaturas de Getúlio Vargas e João Pessoa, para depor o governo de Washington Luís; ver mais sobre o assunto em Edgar Carone, **A república Nova(1930-1937)**. 2ªed. São Paulo: Difel, 1976.

apenas podem prejudicar a conquista dos direitos do operário, pelos quais sempre tive o maior desvelo.³⁶

Neste momento da história brasileira, entendo que é possível utilizar o conceito de revolução passiva empregado por Gramsci para entender o que estava acontecendo, visto que, na concepção de Gramsci, ocorre revolução passiva quando as classes dominantes, sob a pressão das classes subalternas, “entregam alguns anéis para não perder os dedos”, ou seja, concedem algo aos de baixo em troca da sua renúncia a uma luta por transformações efetivamente revolucionárias. Foi o que ocorreu neste caso, quando Getúlio “concedeu” direito social em troca do fim da autonomia política e sindical das classes subalternas, em particular da classe operária.

Essa era a estratégia do Governo Vargas aos apoiadores à tolerância. A oposição não era admitida: os adversários assim considerados subversivos e agitadores eram excomungados pela nacionalidade.

O sindicalismo adotado pelo governo foi do tipo corporativista, ou seja, todos os trabalhadores de uma profissão são obrigados a pertencer a um mesmo sindicato e todos os sindicatos de uma categoria devem pertencer à mesma federação sindical, sob tutela total do Estado. Em cada Estado, os sindicatos de uma mesma categoria, como os gráficos, ou metalúrgicos eram representados por uma federação nacionalmente constituída. A autonomia sindical ia se perdendo desde sua manutenção que era feita via mensalidade dos associados, barrada pela criação do imposto sindical que era um desconto obrigatório da folha de pagamento de todos trabalhadores sindicalizados ou não. Esses recursos eram recolhidos pelas empresas e transferidos ao Ministério do Trabalho que os repartia entre os sindicatos, federações e confederações.

Essa contribuição obrigatória fez com que muitos sindicatos sobrevivessem sem muitos associados, além de agregar os sindicalistas denominados “pelegos” - sindicalistas que gravitavam em torno do governo, servindo de intermediários entre operários e os patrões – suavizando as reivindicações da classe sindical. As negociações coletivas entre patrões e empregados só poderiam ser realizadas uma vez por ano, na denominada data base. O direito de greve era formalmente reconhecido, no entanto, estava ligado às decisões da Justiça do Trabalho (órgão responsável pelas ações

³⁶ Konrad, D.A **O fantasma do Medo: O Rio Grande do Sul, a repressão policial e os movimentos sócio-políticos(1930-1937)** tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, S.P, traz Edgar Carone cita a fala de Collor aos empresários a partir de matéria sobre o encontro extraída do Jornal do Comércio de 18/04/1931. Cf. apud A República Nova (1930-1937). 2ªed. São Paulo: Difel, 1976, p.134..

trabalhistas e subordinado ao Ministério do Trabalho) que decidia o momento de utilizar esse direito.

Ainda durante o Governo Getulista foi instituído: a jornada de oito horas diárias, a regulamentação das férias anuais aos empregados do comércio e dos bancos. Em 1933 o direito a férias foi estendido aos empregados da indústria e dos portos. Foram criados os Institutos de Aposentadoria e Pensões dos Comerciantes, Bancários e Industriários. As relações de trabalho eram amplamente controladas pelo governo. Tornaram-se obrigatórias a emissão e o registro da carteira de trabalho.

A aceitação dos sindicatos corporativistas e a sindicalização em massa representavam a garantia dos direitos sociais já estabelecidos em lei, mas também, a forma encontrada de sobrevivência do movimento sindical, além de se constituir um canal por meio do qual poderiam pela representação classista, concorrer para as eleições a Assembléia Constituinte.³⁷

A 10 de novembro de 1937 o Brasil amanheceu com um novo regime político. Getúlio Vargas deu um golpe e implantou o Estado Novo impondo ao país a Carta Constitucional do mesmo ano. O artigo 138 desta carta fez o sindicalismo retornar ao regime da unidade e ao total controle do Estado. O direito de greve foi abolido, sendo considerado como “recurso anti-social³⁸, nocivo ao capital e ao trabalho e incompatível com os superiores interesses da produção nacional (artigo 139)”.

Gohn (1995), afirma que a Carta de 37, de inspiração fascista, destruiu as bases da Federação e autonomia dos poderes. Acabou com a independência sindical, determinou o fechamento dos partidos e incorporou demandas conservadoras colocando a educação como dever dos pais. “Funcionários considerados contrários ao governo poderiam ser demitidos ou aposentados” (Gohn, 1995, p.87).

Em 1940 foram promulgadas novas leis trabalhistas com o objetivo de complementar a modernização das relações entre capital e trabalho. Dentre os direitos estabelecidos destacam-se: jornada diária de oito horas, férias remuneradas, estabilidade no emprego, indenização por dispensa sem justa causa, convenção coletiva de trabalho, regulamentação do trabalho de mulheres e menores, criação do Instituto de Pensões e

³⁷ Em 20/04/33 é promulgada a lei que institui representação constituinte de deputados classistas em eleições, mas somente dos sindicatos legalmente reconhecidos pelo ministério do trabalho. Ler mais sobre o assunto em: ARAÚJO, A **Do corporativismo ao neoliberalismo**. Estado e trabalhadores no Brasil e na Inglaterra. São Paulo: Boitempo, 2002.

³⁸ Sobre estes fatos, consultar **História do Movimento Sindical Brasileiro** – ICT- do professor J.V. Freitas Marcondes. E **Nordeste** (aspectos da influência da Cana sobre a vida e a paisagem do Nordeste do Brasil) de Gilberto Freyre, Rio de Janeiro 4ª ed. Ed. José Olímpio, 1967.

Aposentadorias. Acabou, porém, com a autonomia sindical e reforçou a estrutura sindical corporativista com a criação do imposto sindical.

No fim do Estado Novo em 1945, com a convocação de eleições gerais aconteceram várias manifestações populares e estudantis. “Os presos políticos foram anistiados. A vida política partidária foi recomposta” (Gohn, 1995.p.88). É o que pode ser verificado a seguir.

2.4.O Populismo desenvolvimentista

O período populista ou nacional desenvolvimentista³⁹ que vai de 1945 a 1964, surgiu na América Latina numa época em que a modernização se consolidava, como o “desejo de um desenvolvimento que seria o contrário de uma modernização dependente e que preservaria ou até restabeleceria os aspectos fundamentais da identidade nacional” (Touraine,1989.p.185).

Ainda sobre o populismo o autor afirma que:

o populismo é esta reação, de tipo nacional, a uma modernização que é dirigida de fora. Seu tema central é rejeitar as rupturas impostas pela acumulação capitalista ou socialista; é compensar a modernização induzida através de um aumento do controle coletivo das mudanças econômicas e técnicas(Ibid.p.185).

Gohn (1995) afirma que este foi um tempo “fértil em formas de participação social, pois o processo de redemocratização instaurado no país após 1945 trouxe de volta a disputa político-partidária” (Gohn 1995, p.89). Ainda, de acordo com a autora, tivemos a existência de quase cinquenta agremiações partidárias neste período. Os sindicatos se multiplicaram e se subdividiram em oficiais e paralelos, os movimentos sociais emergiram a partir da sociedade civil e reivindicaram múltiplas questões como: reformas de base, políticas nacionalistas e equipamentos básicos para a sobrevivência dos grandes contingentes humanos que se deslocavam do campo para a cidade em busca de melhores condições de vida (Ibid. p.89).

³⁹ Sobre o período populista foram consultados os trabalhos de: Ianni, Otávio: **A Formação do Estado Populista na América Latina**.Rio de Janeiro, Civilização brasileira 1975; Wefort,Francisco. **O Populismo na política Brasileira**.Rio de Janeiro, Paz e Terra,1978;Leôncio Basbaum : **História Sincera da República**. Ed, Alfa Omega, 1976.Fausto, Boris. **Crime e Cotidiano**. São Paulo, Ed.Brasiliense,1984. Carone, Edgar **A República Nova(1930-1937)**. 2ªed. São Paulo: Difel,1976.Gohn, Maria da Glória-**História dos Movimentos e lutas Sociais** A construção da cidadania dos Brasileiros.São Paulo.ed. Loyola, 1995;Alain Touraine:**Palavra e Sangue**-política e sociedade na América Latina.São Paulo,Ed.Unicamp.1989.Sodré,NelsonWerneck:**História da Burguesia Brasileira**.Petrópolis Ed.Vozes, 1983.Lopez.Luiz Roberto: **História do Brasil Contemporâneo**. Porto Alegre Mercado Aberto.

Entretanto Lopez (1987), ao analisar este período, cita Octavio Ianni para afirmar que o “problema do povo brasileiro na fase que estamos estudando (...) em que as elites começaram a se ocupar da existência dele consiste no fato de que ele nunca conseguiu transformar uma difusa consciência coletiva nos momentos em que ela apareceu, sólida e em função de interesses específicos e definidos”. Ainda, de acordo com o autor:

(...) Através da política de massas, o Estado lutou contra as oligarquias, manteve o próprio povo sob controle e consolidou o progresso industrial dentro de um esquema intervencionista. Devido à falta de tradição de luta e devido ao fato de ter uma origem heterogênea, as novas classes urbanas brasileiras puderam ser dirigidas pelo Governo que fez das leis trabalhistas um instrumento de pacificação e assumiu uma imagem paternalista junto à massa (Lopez, 1987, p.66-67).

No Brasil, portanto, o desenvolvimento industrial provocou o deslocamento do pólo da economia do setor agrário para o urbano, o que fez com que surgisse uma ampla massa popular urbana a qual passou a ser reconhecida e manipulada pelo Estado.

Touraine (1989), no que diz respeito à massa afirma que: “o pensamento latino-americano é dominado pela separação e pela complementaridade do tema forte da nação mais político do que social e do tema fraco da massa que indica mais a exclusão e a alienação do que uma condição social” (Touraine, 1989, p.191). Ainda, na seqüência, afirma que na América Latina, a dualização da economia e da sociedade introduz uma dualidade de noções: “a nação é o espaço dos cidadãos; a massa é o modo de existência dos excluídos. O povo é a imagem mítica de reunificação, desejada, mas longínqua, da sociedade” (Ibid. p.191-192).

Gohn concorda com esta afirmação e esclarece que:

O período de 1945-64 corresponde a uma fase de grande intervenção do Estado na economia, objetivando criar as condições básicas para a nova etapa de acumulação de capital que se delineava, baseada na indústria de bens de capital.(...) O Estado passa também a intervir na sociedade por meio de políticas sociais de cunho clientelístico, objetivando integrar na cidade as massas recém deslocadas do campo e ganhar sua simpatia por meio do sistema de barganhas; o voto pela melhoria urbana de qualquer natureza (Gohn, 1995, p.89).

Sobre a intervenção do Estado na economia Touraine afirma:

Ao lado dos partidos e dos Estados nacional-populares dos outros países, o Brasil e México conheceram políticas que não podem ser chamadas de nacional-populares, porque foram muito mais nacionalistas “desenvolvimentistas”, e, portanto, a serviço de novas elites dirigentes formadas e fortalecidas através da nação do Estado.(...) De Vargas a Kubitschek, o estado brasileiro havia construído, de modo voluntarista, as bases de industrialização nacional. Durante todo este período, o Estado agiu ao mesmo tempo, como defensor das formas tradicionais de dominação social, como agente de integração nacional e como protagonista da industrialização (Touraine, 1989, p.213-217).

Mas, apesar das limitações, Gohn esclarece que durante o populismo-desenvolvimentista o povo brasileiro, pela primeira vez, entrou em cena política com algum poder de pressão. E, os grandes centros urbanos passaram a exigir novas políticas de controle social, tendo em vista que as táticas coronelistas tornaram-se difíceis de ser mantidas nestes locais (Gohn, 1995, p.90). Os movimentos sociais desta fase foram muitos. As greves de operários e de setores estatais marcaram o período como “um dos mais ricos da história do país em mobilizações” (Ibid. p.90).

Dentre os movimentos acontecidos entre 1945 e 1964 a autora destaca: Movimentos Político-Partidários em 1945; o Queremismo também em 1945.; Conflitos na Colônia Japonesa de 1945 a 1948; o Lançamento da Campanha Popular Contra a Fome em 1946. Ainda em 46, o Movimento pró-Constituinte e a Nova Constituição.

E ainda: o Movimento por Reformas de Base na Educação; Passeatas da Panela Vazia; “O petróleo é Nosso”; Movimento Contra a Carestia de Vida; Movimentos Nacionalistas pela Cultura; Movimentos sindicais Paralelos; Movimentos de Associações de Moradores; Greve geral de 1953; Conflitos Agrários em Goiás; Movimentos de Arrendatários Rurais de Santa Fé do Sul; Quebra-Quebra de bondes; Revolta de posseiros; Criação do Movimento dos Agricultores Sem-Terra - Máster; Movimento de Educação de Base; Movimentos estudantis; Movimentos pela Casa Própria; Movimentos sociais do campo pela Reforma Agrária; Ligas Camponesas no Nordeste e a criação da Contag (Ibid,p.91-100).

Em linhas gerais, neste período, as estruturas econômicas do nosso país permaneceram praticamente inalteradas. O latifúndio continuou a imperar. O movimento sindical enfrentava dificuldades para se organizar e conquistar a autonomia. O ensino continuou como privilégio de uma elite. A democracia formal não correspondia à real. O capital estrangeiro, conforme Junior. C.P. (1976, p.270-274), continuou com sua obra de rapinagem e de expoliação das riquezas nacionais. Os governos que tentaram de alguma forma mexer nas estruturas tiveram um fim trágico (Getúlio e Goulart).

Ainda, no que diz respeito ao momento vivido, na revista “Nosso Século”, da Editora Abril, encontramos um artigo intitulado: “A Juventude Engajada”⁴⁰.

Arraes e Simone de Beauvoir, Julião e Erich Fromm, Brizola e Jean Paul Sartre eram alguns dos ídolos da juventude nada transviada dos anos 60. Todo mundo andava em grupo nos bares de São Paulo, nas praias de

⁴⁰ Cópia do artigo cedida pelo Prof. Arnildo Schallemborg- Santa Rosa.RS. Acervo particular.

Ipanema, nas festinhas e nos comícios. Mocinhas de olhos muito pintados, saia de tergal e blusa de banlon discutiam a validade do “amor livre”(…) Entre um chope e outro, rapazes de camisa esporte promoviam debates acalorados acerca da experiência cubana, iluminados pelo mito de Fidel(…) Brilhava nas festas quem falava mais bonito, e ganhava o “papo” quem tinha lido mais livros. Ler, aliás, era fundamental para o jovem engajado que andava sempre com Os Cadernos do Povo Brasileiro debaixo do braço.(…)o sentimento predominante em todos os momentos da vida desta geração era o da solidariedade na construção de uma nova ordem social, na qual o personagem principal seria o trabalhador, operário ou camponês-o “povão”. Para alcançar este objetivo era preciso antes combater o imperialismo norte-americano considerado o arquiinimigo comum do povo e dos empresários nacionais - o que implicava uma aliança com a “burguesia nacional (Tese do PCB).(Revista “Nosso Século”, Período de 1960-1980, São Paulo, 1986. Ed. Abril, p.40..)

Nesta fase, portanto, a incidência de greves aumentou de maneira extraordinária assim como aumentou o número de trabalhadores envolvidos nestes movimentos (mais de 100 000 grevistas em 1948; cerca de 200 000 em 1949; mais de 800 000 em 1953; e mais de 1.600 000 em 1954). Aumentou também a influência dos Estados Unidos sobre o nosso país.

A historiadora Phylis R. Parker em estudo sobre este período na obra: “1964: O papel dos Estados Unidos no Golpe de Estado de 31 de março”, publicada pela editora Civilização Brasileira, em 1977, sublinha que já a partir de 1961, grande número de norte-americanos disfarçados de jornalistas, comerciantes, religiosos etc..., entraram no Brasil para tramar contra o Governo de Goulart. Não foi por mero acaso que os governadores, Carlos Lacerda, Ademar de Barros e Magalhães Pinto, hostis a Jango, receberam ajudas e empréstimos dos norte-americanos. Conforme afirma a autora:

Os Estados Unidos não se envolveram na execução do golpe porque não houve necessidade disso. Duas semanas depois do golpe, o embaixador Lincoln Gordon escreveu ao Assistente Especial do presidente, Ralph Dungan: “ O melhor tipo de estratégia preventiva é sempre aquele que não se precisa pôr em prática, mas foi-nos muito confortante saber que não estaríamos desamparados no caso de um resultado menos feliz” (Op.cit.p.129)

Era a operação *Brother Sam*, composta por porta-aviões, mísseis teleguiados, navios carregados de armas e, ainda, quatro petroleiros com milhares de barris de combustíveis. Este foi, portanto, o contexto e as razões que levaram ao golpe de 64 e que encaminharam o país ao governo militar.

2.5.O período de 1964 ao final dos anos 1980 -O Brasil da Ditadura à “Abertura” - Os difíceis caminhos da Democratização.

Este período da história brasileira foi marcado por muitas contradições. De 1964 a 1974, o Regime Militar e a Resistência vão marcar a História Brasileira. “O golpe de Estado de 31 de março de 1964 decorreu de grave situação político-militar, empurrando o Presidente João Goulart para o exílio político no Uruguai” (Vieira, 1985, p.12-13). O autor faz um relato sobre os fatos que culminaram com a cassação de deputados, senadores, governadores, prefeitos e outros ocupantes da função pública e a eleição do General Castelo Branco, realizada pelo Congresso Nacional em 11 de abril de 1964 para o cargo de presidente da República. Ainda, na seqüência, o autor relata:

O Congresso Nacional deu nova direção à sociedade brasileira com o auxílio de várias organizações civis, nascidas e alimentadas pela classe dominante. Embora esta direção tenha utilizado militares e tecnocratas, suas origens derivam de profundos interesses nacionais e internacionais do capitalismo (Ibid. p.12-13).

Alain Touraine contribuindo com o estudo de Vieira, afirma: “O golpe de Estado de 1964, naturalmente eliminou Miguel Arraes, ao mesmo tempo em que João Goulart e Leonel Brizola” (Touraine, 1989.p.198).

O golpe de 1964 foi desfechado para impedir a concretização das Reformas de Base e fez com que a idéia de democracia que era tão sonhada fosse enterrada de uma vez. O país mergulhou num profundo autoritarismo que durou vinte e cinco anos e que tinha como características principais; o desrespeito aos direitos humanos, concentração de renda e desnacionalização da economia.

Sobre esta situação, assim escreveu Sodré (1984):

A urgência em servir ao imperialismo e particularmente em tranquilizá-lo quanto à capacidade de servir foi tamanha que, de imediato, praticamente, transitou uma lei de garantia de investimentos estrangeiros que só as colônias conheceram. O Brasil assistiu, sem demora, à tranqüila, rápida e efetiva entrega de suas riquezas naturais, à destruição sistemática de suas fontes de acumulação, ao empenho de manter o nível baixo de salários e em impedir qualquer ameaça de reivindicação salarial, à desorganização das empresas estatais a pretexto de expurgar delas os elementos ditos subversivos - que eram os que trabalhavam e acreditavam nelas - e sua substituição por apaziguados da nova situação, tão ardente nas punições e nos expurgos e nos desempregos quanto empenhados em que não subsistisse nenhuma dúvida de que a fase era de entrega mansa e pacífica de recursos naturais em benefício de multinacionais ávidas. (Sodré, 1984, p.61-62).

Esta foi uma fase de grande repressão na sociedade brasileira. A UNE (União Nacional dos Estudantes) foi fechada e os professores considerados subversivos foram demitidos, livros considerados esquerdistas foram confiscados. Segundo Basbaum:

Entre os livros que o DOPS (Delegacia de Ordem Social e Política) paulista arrola como subversivos se incluem, por exemplo, as obras mestras de Marx, Engels, Feuerbach e Plekhanov. Lá está, na lista negra da nova inquisição fancaria, o prêmio Nobel de Literatura de 1965, Mikhail Cholókov. Também

contemplados Afanasiev, Draguley, Ivostok, Zubok, Vladinov e uma vasta relação de teóricos e divulgadores da doutrina socialista, ou simples estudiosos neutros da matéria. Pelo que se depreende do material apreendido, todo livro cujo título se refira ao socialismo, marxismo ou comunismo ou tenha na capa nome de autor russo ou assemelhado deve ser recolhido à fogueira purificadora do DOPS (Jornal do Brasil, 22/01/1966, citado por Basbaum. vol.4.1976. p.179).

Gohn (1995), afirma que apesar do grande controle social e político, apesar das prisões, perseguições e torturas ocorreram muitas lutas de resistência e muitos protestos no país. A esquerda também teve grande efervescência neste período. “Motivada para resistir ao avanço das forças capitalistas no país, dado pela aliança entre os militares, o capital estrangeiro, o empresariado nacional urbano e a nova tecnocracia que começava a se formar no país, oriunda do acesso das camadas médias ao ensino universitário, as três frentes de esquerda existente até então (PCB, PC do B e AP) se fragmentaram em inúmeros novos grupos (Gohn, Op.cit.p.101)”. O PCB dividiu-se ainda mais e deu origem à Ação Libertadora Nacional coordenada por Carlos Marighela, ao PCB liderado por Mário Alves e ao MR8, (Movimento Revolucionário Oito de Outubro) em homenagem a Che Guevara.

A autora continua, afirmando que a ação popular também se subdividiu na fase de grande repressão à esquerda brasileira, que corresponde ao início da fase do “milagre econômico” de crescimento da economia brasileira baseado no arrocho salarial do proletariado e na expansão do consumo das camadas médias urbanas. Com isto, pode-se perceber que a repressão desencadeada no país pelo poder militar fez calar à força os movimentos populares em defesa da democracia, da liberdade e do direito à educação. Porém, assim como as classes dominantes do país se organizaram no sentido de combater os movimentos populares, muitos líderes comunitários, educadores, estudantes, religiosos e outros componentes da sociedade civil comprometidos com a educação e engajados na luta pela democratização se organizaram e realizaram muitos protestos mesmo sendo perseguidos, torturados, cassados e exilados.

Assim, além dos grupos já citados, vários artistas brasileiros retrataram a situação vivida. Ana Elisa sujeito da pesquisa lembra que “*autores como Geraldo Vandré cantou a canção que tinha como título: “Pra não dizer que não falei de flores”, mas que, porém, ficou conhecida como “Caminhando”. Esta canção segundo Ana: “Nós professores cantávamos emocionados e ensinávamos aos nossos alunos”*. Seu refrão diz:

“Vem, vamos embora, que esperar não é saber”,

Quem sabe faz a hora não espera acontecer.”

E é acompanhado de outras estrofes:

“Pelos campos a fome em grandes plantações”,
 pelas ruas marchando indecisos cordões,
 Ainda fazem da flor seu mais forte refrão,
 E acreditam nas flores vencendo o canhão.
 Há soldados armados, armados ou não,
 Quase todos perdidos de armas na mão
 Nos quartéis lhes ensinam antigas lições
 De morrer pela Pátria e viver sem razão
 Nas escolas, nas ruas, campos construções,
 Somos todos soldados, armados ou não,
 Caminhando e cantando e seguindo a canção,
 Somos todos iguais braços dados ou não.
 Os amores na mente, as flores no chão,
 A certeza na frente, a história na mão,
 Caminhando e cantando e seguindo a canção,
 Aprendendo e ensinando uma nova lição.”“.

(Geraldo Vandré)

Esta música foi proibida pelo governo militar e, em contrapartida, adotada pelos grupos e movimentos sociais como uma expressão de resistência. Portanto, a fase de 1964-1974, foi um período de repressão e perseguições, mas foi também, um período de grande articulação de forças políticas no Brasil. Elas operavam na clandestinidade, com ações violentas respaldadas na luta armada e tomavam como modelo as Revoluções: Russa, Cubana e Chinesa.

Não avaliando adequadamente a força e a velocidade que o modelo capitalista dominante se impôs, a esquerda nacional continuava sonhando com a possibilidade de implantar um modelo que não correspondia ao curso dos acontecimentos locais. Sua estratégia baseava-se no camponês, no discurso da Reforma Agrária e na luta do campo por meio do apoio dos estudantes e, “enquanto sonhava se subdividia”(Gohn, op.cit.).

Durante este período, conhecido como a fase do milagre econômico, o governo deu início ao período mais absoluto de repressão, violência e supressão das liberdades civis de nossa história republicana. Desenvolveu-se um aparato de segurança com características de poder autônomo que levou aos cárceres políticos, milhares de cidadãos, transformando a tortura e o assassinato numa rotina. Vivia-se um período ditatorial, repressivo e, ao mesmo tempo o do “milagre” econômico; o sonho do país potência com obras faraônicas, com o (a custo do) cerceamento de liberdades democráticas. Assim Chico Buarque expressou esta situação:

“Hoje você é quem manda”.
 Falou, ta falado.
 Não tem discussão, não.
 A minha gente hoje anda.

Falando de lado.
 E olhando pro chão, viu.
 Você que inventou este estado.
 E inventou de inventar.
 Toda a escuridão.
 Você que inventou o pecado
 Esqueceu-se de inventar
 O perdão
 Apesar de você
 Amanhã há de ser
 Outro dia
 Eu pergunto a você
 Onde vai se esconder
 Da enorme euforia...”(Apesar de Você -Chico Buarque)”.

As manifestações contrárias ao regime eram proibidas e os manifestantes encarcerados, exilados e mortos. Foi o que aconteceu em 1969, com Carlos Marighella, o líder da ALN, na “operação bata-branca”.⁴¹

Maria da Glória Gohn (1995), fez um mapeamento de vários movimentos que aconteceram no período de 1964 a 1974, o qual foi utilizado neste trabalho como uma das referências.

Assim, neste período, aconteceram: de 64 a 68, Movimentos Estudantis; 1967 Movimentos grevistas operários em Osasco; 1968-71-Movimentos políticos de guerrilhas em zonas rurais e urbanas; 1968- Movimento das Comunidades Eclesiais de Base da Igreja Católica no Brasil; 1972- Movimento do Custo de Vida; e, em 1972, Movimento dos Loteamentos Clandestinos.

Gohn, na obra supramencionada, faz uma análise do período destacando que, de uma maneira geral, as massas populares sofreram violento arrocho salarial, mas, mesmo assim, ficaram caladas, pois havia emprego. Era perigoso se manifestar, não havia vida político-sindical e havia o sonho da casa própria, com a compra de lotes nas periferias e o uso dos mutirões familiares. As reivindicações vão ocorrer nos anos 70, quando estas massas percebem que foram enganadas e que o modelo brasileiro do milagre econômico se exaure iniciando o longo processo de crise econômica pós-1973.

Nunca como nesse período, pós-70 e meados de 80, as idéias de povo e de participação popular ganharam tanta significação positiva no pensamento sociológico de esquerda. O professor Adílpio ao lembrar deste período afirma: “*A repressão não conseguia nos fazer calar, pelo contrário, nos impulsionava à luta*”. Parece que no

⁴¹ Sobre este fato ler Fei Betto em **Batismo de Sangue** os dominicanos e a morte de Carlos Marighella. Rio de Janeiro, ed. Bertrand. 1987. Na obra Frei Betto conta como ele e seus irmãos dominicanos sofreram os efeitos da ditadura militar e relata os fatos e armações que levaram à morte de Marighella.

vácuo da falência do nacional-desenvolvimentismo-ideologia tecnocrática que dominou a geração dos anos 1954-64 (Pécaut, 1990)- finalmente descobria-se que somente o povo poderia, “de baixo para cima”, produzir as necessárias transformações históricas. Este é o período que pretendo destacar nesta pesquisa.

2.6.Final da década de 1970 e anos 1980; no fervor dos movimentos sociais, o aprendizado da democracia e da autogestão no Brasil.

Os anos 80 marcaram significativas transformações no sindicalismo brasileiro. Pode-se dizer que, no período que se abriu com o vigoroso movimento grevista do ABC paulista, em maio de 1978, até o fim da década de oitenta inúmeras transformações ocorreram: a retomada das ações grevistas, a explosão do sindicalismo dos assalariados médios e do setor de serviços, o avanço do sindicalismo rural, o nascimento das centrais sindicais, (...),só para mencionarmos, no universo do mundo do trabalho e,em especial,no âmbito sindical, as diversas alterações vivenciadas (Antunes, 1991,introdução).

Na fase que inicia no final dos anos 1970 e continua nos anos 1980 o país “vive um dos mais ricos períodos no que diz respeito às lutas, projetos e movimentos, pois, neste espaço de tempo ocorreu o enfrentamento ao regime militar que vinha perdendo sua legitimidade junto à sociedade brasileira” (Gohn, 1995.p.111).

O ressurgimento do movimento grevista, a partir do ABC paulista, adquiriu, no biênio 1978/1979, uma dimensão decisiva. A luta contra a superexploração do trabalho (estampada na ação contra o arrocho salarial), contra a legislação repressiva que regulava a ação sindical, contra o sindicalismo atrelado, configurou ao movimento desencadeado no ABC paulista uma ação econômica de clara significação política.Era o “reemergir do trabalho na cena social e política” (Antunes, 1991, p.15).Se em 1978 pôde-se falar em meio milhão de trabalhadores em greve, no ano seguinte este quantum atingiu a soma de 3.241.500 trabalhadores (DIEESE, Balanço Anual, greves, setembro de 1980, p.18).

No Brasil, neste período, segmentos da intelectualidade lêem Gramsci e descobrem o conceito de sociedade civil e o valor político do senso comum contra o lado danoso do centralismo democrático. Na mesma linha, segmentos de esquerda incorporam a “filosofia da práxis” e saem de campo para construir as trincheiras e casamatas para a *guerra de posições* no lugar da *guerra de manobras*, pouco antes implementada.

A própria igreja abre-se para novas experiências, como já referi anteriormente, com a participação e manifestação por autonomia. Os efeitos dessas disposições começam a ser sentidos já em 1972 e 73, quando:

diversas pequenas organizações, até então identificadas com o espírito assistencialista dos programas da aliança para o progresso, passam a abandonar essa estratégia e a incorporar tanto o Método Paulo Freire para a educação popular, quanto o princípio de que só a participação direta e integral do povo seria capaz de conduzir o país para o desenvolvimento. (Doimo, 1995, p.76)

Mas, se por um lado, os movimentos se fortaleceram, também o capitalismo se reconfigurou e o Estado, em países de industrialização recente ou de “capitalismo tardio”, como o nosso, não só cresceu desmesuradamente como criou, segundo Luciano Martins (1976)⁴², uma base própria de acumulação; antes mesmo da consolidação de instituições democráticas estáveis e da oligopolização do processo produtivo. Com isto se observou o fortalecimento da burguesia e uma sociedade marcada pela desarticulação social e dissociação entre produção e as relações de reprodução.

O capital monopólico impõe ao trabalho humano um barbarismo sem precedentes. Antunes (1991), para comprovar esta afirmação, cita um depoimento de um trabalhador da GM, demitido e que fazia parte da CIPA, em São José dos Campos:

Quando a gente entra na GM eles mostram um filminho que reflete bem a visão que a firma tem dos motivos pelos quais os acidentes acontecem. Nesse filme, que inclusive é mostrado em todas as reuniões anuais da CIPA, o cara que se acidenta é representado pelo Pateta, aquele cachorro molenga do desenho animado. Com isso a GM quer mostrar para o peão que os acidentes acontecem por causa dos trabalhadores patetas (Ação e Razão, p.32, in: Antunes, 1991, p.31).

A resposta dos operários a essa situação de dominação e barbárie foi do boicote à produção até a ocupação das fábricas às greves ampliadas, pois, eles sofrem o arrocho salarial, a superexploração do trabalho, o despotismo fabril, e, “das demissões à tentativa de bestialização dos trabalhadores, de corredores policiais poloneses (como na GM) ao envio de tropas militares às fábricas” (Antunes, Op. Cit. p.32).

Nestes anos difíceis a igreja católica, através da CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) e de outras organizações, tornou-se uma fonte de resistência civil na luta contra a ditadura. Em 1978, o movimento sindical reprimido no período pós-64, voltou a se manifestar. Em maio do mesmo ano, os operários da fábrica SAAB - Scânia,

⁴² Martins, Luciano. **O Estado no Brasil e sua crise**. Folha de São Paulo, São Paulo, 9 fev, 1992, p1-3. O autor analisa a desenvoltura do Estado e a força que exerceu sobre a sociedade na qual acabou imprimindo muito mais uma dinâmica movida por decisões do poder centralizado do que como resultado dos conflitos de classe.

em São Bernardo do Campo, entraram em greve a partir do dia 12. O movimento se estendeu a outras cidades do Estado de São Paulo e teve repercussão em todo o país, pois era a primeira vez desde 1968 que uma greve de tal proporção acontecia.

Na região do ABC paulista explodiram as célebres greves lideradas por Luís Inácio da Silva, (Lula). No livro “Um perfil da Classe Operária-a ditadura das fábricas” - Duarte Pereira apresenta e analisa os resultados de pesquisa sobre a classe operária realizada em 1980.

Quando os operários da Scânia Vabis cruzaram os braços e pararam as máquinas na manhã do dia 12 de maio de 1978, não podiam imaginar que estava desencadeando a maior vaga grevista da história brasileira. Seu gesto logo foi imitado por outros metalúrgicos do ABC e, algumas semanas depois, por operários da capital paulista e de municípios vizinhos. (...) De São Paulo e dos metalúrgicos, as greves se estenderam para outros estados e para outras categorias de operários, como os trabalhadores da construção civil e os assalariados de São Paulo e Pernambuco, chegando a abarcar, ainda em 1979, outras camadas de trabalhadores assalariados, como os funcionários públicos e os bancários (Pereira, 1981, p.11-12).

O autor continua afirmando que o regime militar, surpreendido em sua manobra da “abertura”, foi forçado a adotar, inicialmente uma atitude de certa moderação e tolerância, embora não deixasse de praticar atos que pudessem sufocar os movimentos. Por esta razão, como os movimentos continuaram, o governo decidiu contra-atacar. Para atingir este objetivo, ele articulou de forma refinada e repressiva as paralisações. Começou tolerando as greves, porém sob a desculpa da “liberdade de trabalho”, impedia os piquetes, deixava o movimento se desgastar e depois forçava a Justiça do Trabalho a decretar a greve como ilegal⁴³.

Ao combinar medidas legislativas, judiciais e policiais o regime esperava dificultar a articulação de novos movimentos reivindicatórios. Outra medida foi a anistia e a admissão de uma margem de atuação legal para correntes políticas que vinham sendo perseguidas e com tendência à aliança com os patrões e os pelegos. Gohn (1995) indica que a rearticulação da sociedade civil que aconteceu no período foi acompanhada da elaboração de vários projetos de mudança social para o Brasil.

Neste período havia um clima de esperança, de retomada da democracia, da necessidade de participação dos indivíduos na sociedade e na política. “Havia também a crença na força do povo, das camadas populares, quando organizadas, para realizarem

⁴³ Situação semelhante ao que acontecia no Governo Getulista como verificamos anteriormente. Onde o direito de greve era formalmente reconhecido, mas, estava ligado às decisões da Justiça do Trabalho que decidia o momento de utilizar esse direito.

mudanças históricas que outros grupos sociais não tinham conseguido realizar no passado” (Gohn, Op.cit. p.111).

Mas, frente à crise que se avizinhava, os generais, como já se tornara costume desde 1964, procuraram canalizar as divergências entre as correntes e lançaram João Baptista de Oliveira Figueiredo, indicado pelo Presidente Ernesto Geisel como candidato à eleição presidencial. A ARENA (Aliança Renovadora Nacional), graças às medidas eleitoreiras, conseguiu manter a maioria no Congresso Nacional e Figueiredo foi eleito com a promessa de fazer do Brasil uma democracia.

Ainda sobre os movimentos ocorridos no final dos anos 70, Gohn na obra citada relaciona: os movimentos pela redemocratização do país em 1975; o movimento pela anistia em 1976; a retomada dos movimentos sindicais e do movimento estudantil; as grandes greves de diversas categorias socioeconômicas. Movimento de professores e outros profissionais da área da educação, da saúde e outros serviços sociais públicos. A criação do Movimento dos Sem-Terra, no Rio Grande do Sul e Santa Catarina; movimentos das favelas; a rearticulação da vida político-partidária no país e o movimento dos trabalhadores para a construção de centrais sindicais, dentre outros.

Esta fase compreende um período de intensa movimentação social, dado pelas características da conjuntura política e ampliado pelos problemas sociais, pelo aumento do contingente populacional brasileiro e pela facilidade de divulgação das ações coletivas através dos meios de comunicação.

De 1979 a 1981, ocorreram movimentos grevistas em todo o país envolvendo milhares de trabalhadores de várias categorias, que reivindicavam melhores salários. O governo federal reprimiu esses movimentos intervindo em sindicatos, destituindo suas direções e prendendo seus integrantes.

A recessão econômica aprofundava a inquietação popular com relação ao sistema político. O presidente Figueiredo deu procedimento à política de “abertura”. No seu governo foram dados passos importantes nessa direção, mas sempre sob o controle do poder central. Em relação a esta proposta política, Sodré fez uma análise bastante significativa em *Vida e Morte da Ditadura*, publicada pela ed. Vozes, Petrópolis, 1984. Assim,

Seria falso dizer que a “abertura” surgiu por força da pressão das forças populares, que nem sequer estavam organizadas e menos ainda tinham condições para uma pressão deste tipo...(..) Mesmo nas áreas ditas conservadoras, nas classes ditas produtoras, ou para dizer com mais clareza, nas áreas da burguesia, o descontentamento lavrava; ninguém pode, realmente, organizar empresas e deparar com atos insólitos, que alteram as

regras do jogo ao ler o matutino, antes de começar o dia de atividades.(...) Dado que o modelo econômico brasileiro está profundamente vinculado ao exterior pelo caráter de dependência que o define, não poderia ficar imune aos efeitos do tormentoso processo de deterioração que vem marcando o compasso da etapa atual da crise geral do capitalismo.(...) Foi essa crise geral a que se somou a crise interna, que assinalou as condições em que a chamada “abertura” se aposentou, definindo uma mudança inequívoca... (Sodré, 1984, p.132).

O autor continua com sua análise afirmando que a derrocada do capitalismo anunciava-se catastrófica, foi aí que no Brasil, surgiu como uma medida saneadora a “abertura”: “uma operação meticulosamente articulada que deveria ser lenta, progressiva e metódica em que se fariam concessões na forma, conservando-se o conteúdo intacto.” O controle neste caso continuava com o grupo que havia instalado a ditadura, daí, os casuísmos, as mazelas que impugnaram o processo e marcaram o seu andamento. Sodré conclui: “Na verdade, a passagem do fascismo à democracia jamais foi fácil” (Ibid, p.132-133).

Em agosto de 1979 foi assinada a Lei da Anistia, suspendendo as penalidades impostas aos opositores do regime militar. Assim, foram libertados os últimos presos políticos e os exilados puderam voltar ao Brasil. Ampla e irrestrita a lei da Anistia garantiu, por outro lado, o esquecimento dos crimes cometidos contra as oposições nos anos anteriores.

O processo lento da abertura política teve continuidade em 1982, quando pela primeira vez desde 1966 os governadores do estado foram eleitos diretamente. A oposição fez o maior número de governadores indicando que o regime militar estava profundamente enfraquecido.

É, pois, neste contexto que a sociedade brasileira começou a organizar a campanha das “diretas já”, que propunha as eleições diretas para presidente. A campanha foi crescendo aos poucos, reunindo todos os partidos de oposição e os setores organizados da sociedade civil. Ficava claro com isso que o povo brasileiro não aceitava mais regras do jogo político imposto pelos militares. A população brasileira votando no MDB (Movimento Democrático Brasileiro) que representava a oposição, externou o seu descontentamento em relação ao regime vigente (Ibi.p.111).

Se formos analisar este momento sob a luz da teoria gramsciana, temos que focalizar seu pensamento sobre as mudanças nas condições de luta de classes e as estratégias revolucionárias que caracterizam cada um destes momentos no desenvolvimento do estado capitalista. Neste aspecto o tema discutido pelo autor-

“hegemonia civil”- é fundamental para pesquisar o tipo de ação política transformadora que fundamentava o pensamento brasileiro neste momento específico.

Gramsci, ao analisar as mudanças que estavam acontecendo na sociedade desde 1848, identificou uma nova correlação de forças entre as classes sociais e assinalou que ela poderia ser compreendida a partir do conceito de guerra de posição. Esse movimento segundo Antônio Gramsci aconteceu nos últimos trinta anos do século XIX, quando o capitalismo, baseado na livre-concorrência, deu lugar ao processo de concentração da produção e dos capitais ao monopólio, enquanto o socialismo ia ganhando força junto ao operariado. Para Gramsci,

a guerra de posição é, em política, o conceito de hegemonia, que apenas pode nascer depois do advento de certas premissas, isto é, as grandes organizações populares de tipo moderno, que representam a “trincheira” e a fortificação permanente da guerra de posição (Gramsci, 2004, p.972.v.4).

Ainda, segundo o autor, a monopolização da economia se deu quando os grandes empresários procuraram reagir às crises cíclicas de produção do sistema capitalista, agravadas com a desenfreada concorrência pela obtenção de lucros. Para isto estes empresários tentaram estabelecer mecanismos que limitassem a concorrência e elevaram a produtividade do trabalho. Estas iniciativas, e isto convêm e é importante lembrar, deram origem aos cartéis e aos trustes.

Os trabalhadores tinham conseguido fortalecer suas organizações em razão das lutas contra a dominação do capital. A burguesia então se viu obrigada a fazer concessões aos trabalhadores, e, por outro lado, buscar novos aliados. Nesse processo de rearticulação de forças, ela redefiniu o seu projeto de domínio político, de forma a continuar mantendo a direção intelectual e moral das classes trabalhadoras.

A relação que se estabeleceu então, entre o Estado e a sociedade, quando o Estado interviu na sociedade representou a forma que a burguesia encontrou para reagir às crises. Esta aliança estabelecida entre o Estado e a classe social hegemônica revelou uma organização política que expressou a relação de interesses das classes dominantes com os das classes dominadas. O domínio burguês neste momento fortaleceu sua hegemonia para combater o socialismo que estava se organizando.

Portanto, quando a sociedade civil tentou se organizar numa nova situação histórica, a estratégia correta, segundo Gramsci foi a da “hegemonia da sociedade civil”. O autor procurou mostrar em Maquiavel e o Estado Moderno que se todos chegassem a ser “legisladores”, a sociedade civil “absorveria” as funções do poder do Estado até destruí-lo.

A partir daí Gramsci defende a idéia de Estado como sociedade civil e sociedade política entendendo a sociedade civil como sociedade organizada, como partido, como vontade coletiva, mas, “a formação de uma vontade coletiva nacional-popular é impossível se as grandes massas(...) não irrompem simultaneamente na vida política” (Gramsci,1989 p. 8). De uma maneira geral o que se verifica é que a sociedade política tem por função o exercício da coerção, da manutenção pela força, da ordem estabelecida. A sociedade política então, para realizar seus propósitos apóia-se no aparelho de Estado através da hegemonia que exerce sobre toda a sociedade.

E, a classe dominante, confundindo-se com o governo, não se apresenta como instrumento para superar as contradições entre sociedade civil e sociedade política, mas sim para perpetuá-la. Segundo Antônio Gramsci; “nesta sociedade, o partido dominante não se confunde organicamente com o governo, mas é instrumento para a passagem da sociedade civil - política à sociedade regulada, na medida em que absorve ambas em si, a fim de superá-las (e não de perpetuar sua contradição)”.(Gramsci, 1978, p.191).

No Brasil, portanto, no momento em que a sociedade brasileira demonstrou não aceitar mais as regras do jogo político imposto pelos militares, o deputado Dante de Oliveira apresentou uma emenda constitucional para a realização de eleições diretas para a sucessão do Presidente João Batista Figueiredo. O Presidente Figueiredo também apresentou uma emenda ao Congresso propondo a redução do mandato para o seu sucessor e eleições diretas para presidente apenas em 1988.

Marly Rodrigues (1990), em seu trabalho *O Brasil da abertura de 1974 à Constituinte*, ajuda a entender esta situação e a articulação de forças presentes. Segundo a autora, ao final da campanha das diretas o presidente João Batista Figueiredo encaminhou ao congresso um decreto que estabelecia medidas de emergência no Distrito Federal e em mais dez municípios de Goiás, por dois meses. A alegação era de que estavam sendo recrutados manifestantes em diversas regiões do país para “coagir parlamentares” a votarem favoráveis à Emenda Dante de Oliveira, em 25 de abril (Rodrigues, 1990, p.62-63).

A autora afirma que o decreto, na verdade, era fruto das pressões mais conservadoras do país que viam na mobilização popular uma ameaça à manutenção da ordem pública. A partir das medidas de emergência que incluíam a transmissão da votação para todo o país e mesmo antes da emenda ter sido votada, já tinha sido levantada a tese do mandato de transição.

Assinala Rodrigues: “Tancredo Neves, político conservador, então governador de Minas Gerais e defensor das diretas, propôs-se a encaminhar as negociações com o governo federal. O Presidente da República considerava Tancredo como “um nome confiável para a conciliação nacional”. Tudo indicava que a mobilização popular começava a ser trocada por um acordo de gabinete.

A emenda foi rejeitada pelo congresso Nacional. Não foram atingidos os dois terços de votos necessários para a mudança da Constituição. 298 congressistas votaram a favor da emenda, 65 contra, 3 se abstiveram e 112 não compareceram ao plenário para votar (Rodrigues, 1990). A partir daí se estabeleceram as alianças para a sucessão presidencial. No dia 23 de agosto de 1984 formalizou-se a aliança Democrática composta pelo MDB e pela Frente Liberal com o objetivo de garantir a vitória de Tancredo Neves. Tancredo foi eleito e sua vitória comemorada em todo o país, pois ele seria o primeiro presidente civil depois de vinte e um anos de governos militares.

A eleição de Tancredo iniciou uma nova fase da história republicana. A designação Nova República, dada pelo presidente eleito para o período que se iniciava era inadequada. A transição democrática ocorreu segundo as regras do regime militar e representava a solução conservadora. Portanto, a hegemonia estabelecida pela sociedade civil naquele momento foi derrotada pela força da sociedade política aliada com a burguesia conservadora brasileira. Os ideais tão sonhados pelas classes subalternas novamente teriam que ser adiados

Trazendo novamente o pensamento de Gramsci, o autor diz que sociedade civil e sociedade política diferenciam-se pelas funções que exercem na organização da vida cotidiana e, mais especificamente, na articulação e na reprodução das relações de poder. Em conjunto, formam o Estado em sentido amplo: "sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia revestida de coerção" (Coutinho, 1986, p.61). Na sociedade civil, as classes procuram ganhar aliados para seus projetos através da direção e do consenso. Já na sociedade política as classes impõem uma "ditadura", ou por outra, uma dominação fundada na coerção.

Neste caso, a função hegemônica está plenamente realizada, quando a classe no poder consegue paralisar a circulação de contra-ideologias, suscitando o consenso e a colaboração da classe oprimida que vive sua opressão como se fosse a liberdade. Nesse caso, significa que houve uma interiorização da normatividade hegemônica. Para que esta função hegemônica seja realizada plenamente a classe dominante utiliza todas as “armas” e instituições disponíveis.

No caso brasileiro foi isto que aconteceu: Tancredo não chegou a exercer o cargo para o qual foi eleito. Um dia antes de sua posse foi internado às pressas para uma cirurgia vindo a falecer 38 dias depois. O vice José Sarney –ex-deputado pela UDN, ex-governador pela Arena, ex-presidente do PDS - entrou para o PMDB para assumir a presidência em definitivo. A direita se uniu em torno de um nome e demonstrou sua capacidade de reorganizar-se e tornar-se hegemônica. E, o povo brasileiro viveu este momento como se fosse a liberdade! Ao som da voz chorosa de Fafá de Belém⁴⁴ o Hino Nacional foi cantado e, foram anunciadas a morte de Tancredo Neves e a decisão de que seu vice – José Sarney - assumiria o poder. José Sarney como Presidente do Brasil governou até 1989.

Por que a sociedade brasileira se decepcionou? Porque esperava muito mais, e, além disso, o passado político de Sarney não o qualificava para assumir a liderança do país com um projeto de governo popular. Tinha, além disso, preferido atender à voz da ditadura agonizante, do que ao clamor ardoroso do povo brasileiro gritando “diretas já”.

Lúcia esclarece mais sobre o movimento das diretas ao afirmar que:

O movimento das diretas uniu o povo brasileiro de forma emocionante, mas, deu também uma demonstração de politização, que não sei se aconteceu em outro momento da história brasileira. Os movimentos sociais e os sindicatos que se organizaram contribuíram com este processo, porém, se não houvesse vontade do povo não se teria conseguido tamanha mobilização.

Os ideais, os sonhos das diretas já, foram adiados e os movimentos sociais continuaram reivindicando. Neste período Gohn (1995) cita os seguintes movimentos sociais: o Movimento dos desempregados de São Paulo; o quebra-quebra dos trens em São Paulo e Rio de Janeiro; Movimento da luta pela Moradia; o movimento das diretas; dos assentamentos rurais; o movimento pela Constituinte; Dos sem –casas; movimento de invasões de terras em São Paulo; o movimento em defesa da Escola Pública; Criação da Força sindical; várias greves da saúde e educação; movimento caras-pintadas; o movimento monarquista e o parlamentarista; movimentos separatistas; caravana da cidadania dentre outros (Gohn,1995,p.123-150).

Ainda o Movimento das greves plebiscitárias do ABC paulista em 1979/80, a greve geral dos bancários em 1985 e o confronto ocorrido em Volta Redonda em 1988; todos tiveram como motivação primeira a reposição salarial, a luta contra a subtração e a degradação dos salários ou, no caso das greves gerais, dos decretos que arrochavam

⁴⁴ Fafá de Belém ,cantora brasileira, ficou ainda mais conhecida no Brasil durante a campanha das diretas e na hora do anúncio da morte de Tancredo cantou o Hino Nacional Brasileiro de forma “emocionante” e envolvente que objetivava levar à comoção geral. Foi o que aconteceu.

ainda mais os salários. Isto colocou para o movimento grevista, uma situação complexa, difícil, contraditória. Antunes (1991) ao citar Marx em sua escrita afirma que “sabe-se, desde Marx que a luta sindical é uma luta contra os efeitos, mas, não contra as causas do sistema de salários. É, pois, como ele disse, parte incessante das “lutas de guerrilha”, das lutas diárias, contingências, provocadas pelos abusos do capital ou pelas flutuações do mercado⁴⁵).

Na particularidade brasileira estas lutas ganham ainda mais essencialidade porque dizem respeito à própria possibilidade de sobrevivência do trabalhador. Portanto, este traço da luta social, presente em uma universalidade capitalista agudiza-se na concretude capitalista brasileira.

Ricardo Antunes esclarece que esta foi uma das razões para que os movimentos grevistas tivessem uma centralidade nas ações econômicas e salariais, mas, destaca ainda que a ênfase nesta instância da luta é gritante e acaba muitas vezes por sobrepor-se às outras reivindicações que terminam no mundo do trabalho e que dizem respeito a melhores condições de trabalho. Ao fim do despotismo fabril, à organização de comissões de fábrica ou de trabalhadores em seus estabelecimentos, à liberdade e a autonomia dentre outras reivindicações.

Ainda assim, segundo o mesmo autor, aconteceram movimentos diferenciados e, portanto, vivenciaram formas articuladas de ação, ora marcadas por uma dimensão mais espontânea, ora marcadas por uma grande espontaneidade. Estes, entretanto, se combinaram com a ação orgânica a nível sindical e houve, na verdade, um pêndulo do movimento onde estes elementos foram mais ou menos presentes.

Para Antunes a ação espontânea é aquela que nasce no próprio movimento instintivo de classe, sem a presença da direção política consciente. Quando a ação resulta de uma concretude sem uma prévia ideação social ou política. São aqueles movimentos que brotam da própria situação de classe em sua processualidade e desenvolvimento, em seu ir-sendo (Antunes, Op. Cit, p.37-38).

No Brasil, na concretude dos anos oitenta, houve desde ações marcadas por maior espontaneidade, como por exemplo, “as greves do operariado da construção civil, que na maioria dos casos não dispunha nem mesmo do apoio do organismo sindical, muitas vezes passivo, quando não o contrário”. No outro lado pode-se citar a greve nacional dos bancários, de 1985, que contou com uma organização sindical forte, com comando

⁴⁵ Marx Karl. “Salário, Preciso e Ganância. In: Obras Escolhidas. Tomo 1. Ed.Ayuso, Madrid, 1975. p.433/434. In Antunes, op cit. p.34.

unificado, que teve “papel decisivo na deflagração da greve”. E, segundo Lúcia: *Nestes movimentos combinou-se uma atuação sindical forte em vários estados, com um comando nacional unificado e uma adesão ampliada nas bases.*

Eu concordo com estas distinções estabelecidas por Antunes, com relação à espontaneidade ou não dos movimentos, mas, considero ainda uma outra situação que se dá na formação do movimento. Esta parece ser uma característica que identifica um movimento como autogestionário. Ou seja, o movimento, a ação autogestionária surge da parte do trabalhador como uma possibilidade de organização, articulação e muitas vezes de sobrevivência do próprio trabalhador ou da instituição na qual ele está inserido. Diante de situações de conflito e injustiça social como a que estava sendo vivida neste período no Brasil, os trabalhadores buscaram a democracia de base e a autonomia se organizando em movimentos autogestionários.

Esta ação desencadeada pelos trabalhadores poderia ou não contar com o apoio do organismo sindical. Aí, segundo a afirmação de Antunes se a ação contasse com a organização proposta pelo sindicato o movimento deixaria de ser espontâneo “quando o seu agir é fundado numa ação política prévia e consciente”, então, “uma ação espontânea perde este caráter quando a ela se agrega um elemento qualitativo superior no plano da sua ação, dado pela direção consciente (Antunes, *Ibid*, p.38) ”.

Mas, no meu entendimento não deixaria de ser autogestionário, pois, a “autogestão é o exercício social da liberdade” (Guillerm e Bourdet,1976). Portanto, no momento em que os trabalhadores assumem viver a sua liberdade, quando decidem enfrentar quem lhes tira a liberdade e não lhes dá condições de viver com dignidade, eles realizam um movimento autogestionário. Para isto podem contar ou não com a organização sindical. Lembrando ainda Guillerm e Bourdet (1976) quando citam Rosa Luxemburgo e seu partido “o exemplo deixado pelo partido mostra como se poderia refutar de uma vez a burocracia social-democrata e a burocracia leninista, mediante a criação de um partido autogerido que apoiasse -em período revolucionário- as formas de autogestão espontânea das massas: os conselhos operários (Guillerm e Bourdet 1976)”.

No que diz respeito aos movimentos realizados pelos trabalhadores brasileiros no final da década de 1970 e durante os anos 80, Lúcia contribui para este entendimento ao afirmar que: “*eles mesmos acabaram conduzindo ao avanço sindical e a ação sindical foi aumentando*”. E, trazendo novamente a contribuição de Antunes quando assinala que os movimentos foram aumentando “sua presença na organização, preparação e

sustentação das greves” na medida em que o próprio movimento se formava (Antunes, 1991, p.39).

Com relação aos sindicatos, ao irem se fortalecendo e se organizando, foram adquirindo autonomia, afastaram o Estado e tornaram-se autogestionários.

Portanto, a razão que me leva a considerar os movimentos sociais dos trabalhadores brasileiros neste período como autogestionários tem muito a ver com a sua formação e com a conquista da autonomia administrativa e funcional, visto que os movimentos dos trabalhadores, ao se organizarem independentem da classe dominante, de suas chefias, ou do Estado, pelo contrário, eles se auto-organizam justamente por serem contrários às determinações.

A cidadania dos trabalhadores passa necessariamente pela participação, controle e gestão do processo e organização do trabalho através dos instrumentos organizativos da própria classe trabalhadora nos locais de trabalho. Assim, autogestão e sindicalismo têm como ponto de partida o chão dos locais de trabalho e ponto de chegada o espaço público democrático das praças, ruas, bairros e cidades.

Essa lógica se expressou quando os operários no início de suas lutas saíam das fábricas e buscavam a praça para realizar a greve, ou seja, do chão da fábrica, dos espaços escuros, para a praça, o espaço público da cidadania. No Brasil, no início dos anos 80, esta mesma dinâmica marcou a luta dos trabalhadores do ABCD⁴⁶ paulista: saíram das fábricas e na Praça do Paço em São Bernardo, numa coreografia plástica especial como afirmou Antunes na obra anteriormente citada, com os corpos tentaram escrever a palavra democracia, ficando a palavra incompleta devido à repressão.

Autogestão e sindicalismo, portanto, caminham em paralelo na história dos trabalhadores. A relação porta uma tensão, pois se o sindicalismo defende os interesses dos trabalhadores frente ao capital, a autogestão significa a gestão dos meios de produção pelos próprios trabalhadores. A autogestão da produção diz respeito à organização nos locais de trabalho, à resistência cotidiana dos trabalhadores, à organização burocrática do trabalho, à luta constante pelo controle do processo de trabalho. Portanto, também podemos falar de "práticas de autogestão" quando os trabalhadores desempregados organizam oficinas, cooperativas com base nos princípios do trabalho associado, ou seja, a autogestão da produção.

⁴⁶ São as cidades de Santo André, São Bernardo, São Caetano e Diadema, nas quais desenvolveu-se o maior parque metalúrgico brasileiro.

Em suas lutas pela emancipação, os trabalhadores fundaram vários instrumentos de luta e organização: associações, cooperativas, sindicatos, partidos, seções sindicais, comitês, conselhos. Algumas delas, como sindicatos e partidos tornaram-se formas permanentes. Contudo, conselhos e comitês operários surgiram apenas em momentos críticos da história e dos conselhos resultaram movimentos autogestionários.

No movimento autogestionário os trabalhadores buscam organizar-se para garantir suas reivindicações e também para permanecerem unidos e resistirem quando a situação de opressão se torna insuportável. Com isto confirma o que o Documento da FASE de 1984 revelou: "O ressurgimento do movimento popular no Brasil a partir dos meados da década de 70, trouxe no seu bojo uma nova modalidade de organização dos trabalhadores, congregando-os em atividades produtivas, em unidades de produção geridas pelos mesmos". (Documento da FASE, 1984). Assim como os trabalhadores organizaram a produção, organizaram seus movimentos.

Isto pode ser verificado na história brasileira no final dos anos 70 e no decorrer dos anos 80, quando militantes operários que participavam de um amplo movimento de oposição sindical, organizado em comissões de fábrica, atuando em alguns estados do país, tiveram que partir para o exílio (onde já se encontravam muitos outros militantes das organizações armadas) fugindo da repressão que atingiu esta experiência operária em 1974. Só em São Paulo, ocorreu a prisão de dezenas de metalúrgicos fragilizando o movimento operário que acontecia aqui no Brasil.

No exílio, a partir do apoio político e material da CFDT (Confederação Francesa Democrática do Trabalho, inspirada nas lutas de autogestão do maio-68), em Paris, estes trabalhadores fundaram o que se chamou de GAOS (Grupo de Apoio à Oposição Sindical), realizando um grande trabalho de articulação com o movimento operário e sindical de vários países.

Em março e abril de 1978, realizou-se em Bruxelas um Encontro Internacional da Oposição Sindical (com a presença de 4 militantes que vieram do Brasil) com a participação de centrais sindicais da Europa, EUA e África. O tema central era as recentes greves de massa ocorridas no Brasil (Nascimento, 2006)⁴⁷.

Em 6 e 7 de Outubro de 1979, houve um encontro dos grupos de apoio à oposição sindical, realizado em Paris. Muitos que estiveram no encontro de Bruxelas já tinham

⁴⁷ Cláudio Nascimento é professor da Escola Sindical sul da CUT e tem pesquisado e escrito sobre a autogestão por muitos anos. Escreveu, entre outros, *A questão do socialismo: da comuna de Paris à comuna de Gdansk* (CEDAC, 1986), *Rosa Luxemburgo e Solidarnosc* (Editora Loyola, 1988) e, com Michael Löewy, *Marxismo e socialismo na América Latina* (CECA-CEDAC, 1989).

voltado para o Brasil. Neste encontro, participaram muitos outros exilados que não estavam ligados ao GAOS. A pauta estava marcada pelo debate em torno da "democracia operária", da "autonomia" e mesmo da então articulação do partido dos trabalhadores, o PT.

Nascimento (2006), assinala que se no Brasil a ditadura militar dominava, obrigando o movimento operário e social a um trabalho de resistência, em outros lugares do mundo, a década de 70 foi rica em "lutas de autogestão". Como, por exemplo, a Revolução dos Cravos (Portugal, 1974); o famoso "outono quente" do movimento operário-sindical italiano, entre 1976-77; a experiência de luta das comissões operárias na Espanha; a experiência dos cordões industriais no Chile de Allende (1970-73); a assembléia popular na Bolívia de Torres, as iniciativas de área de propriedade social no Peru de Alvarado (Nascimento, Op.cit. p.11). No final da década de 70 aconteceu a Revolução Sandinista com intensa participação popular. Em agosto de 1980, o movimento social polonês Solidarnosc, que defendeu em seu congresso nacional a República Autogestionária, refletindo um amplo movimento social que tinha em suas mãos a gestão de 3000 grandes fábricas do país.

Todos estes movimentos trouxeram uma ampla literatura sobre autogestão e autonomia. No entanto, já na segunda metade da década de 80, diversos movimentos sociais brasileiros traziam a marca da democracia de base, da autonomia e mesmo da pedagogia da autogestão. No final, surgiu o movimento das greves de massa com amplo apoio dos diversos movimentos populares.

Foi, diante deste contexto, que floresceram diversas iniciativas em torno da autogestão, autonomia e controle operário. Movimentos como o da oposição sindical metalúrgica de São Paulo (MOSP), Centros de Educação Popular como CEDAC (RJ), grupos como o *Desvios*,⁴⁸ que tinham a frente Éder Sader e Marilena Chauí, grupos sobre autonomia (como o de Goiás, em torno de Augusto Franco)⁴⁹, diversos grupos anarquistas libertários; a FNT (Frente Nacional dos Trabalhadores) avançando a autogestão em relação às definições da CLAT (Nascimento, Op.cit.). Tudo isto permitiu uma produção enorme de revistas, textos, livros e traduções. Não posso deixar de

⁴⁸ *Desvios*. Na linha da autonomia. Grupo encabeçado em São Paulo por Éder Sader. O número 2 traz artigos sobre os conselhos populares, lutas nas fábricas, PT e um famoso texto do argentino José Nun, "A rebelião do Coro".

⁴⁹ *Autonomia*. Órgão do CAPPs, São Paulo. Editada entre 1983 e 1985. Textos sobre autogestão na Polônia, socialismo autogestionário, anarquismo e autogestão.

assinalar mais uma vez, a importância da leitura de Gramsci, dos conselhos operários como uma característica dos debates da época.

Considerando que a fundação do Partido dos Trabalhadores⁵⁰ incorporou elementos socialistas dispersos entre as esquerdas desde o início do século e fazendo uso abusivo do conceito de "formação" de Antônio Cândido, pode-se dizer que a "formação do socialismo brasileiro" antes do PT estava marcada por "manifestações avulsas". Nascimento esclarece que com o PT, passa a existir uma linha evolutiva mais ou menos contínua, constituindo um corpo sistêmico de idéias, além de um público formado por uma base operária ampla. É nesta perspectiva que se pode entender a presença na fundação do PT, de gerações tão diversas simbolizadas nas figuras de Apolônio de Carvalho, Mário Pedrosa, Antônio Cândido, Sérgio Buarque de Holanda, Manuel da Conceição. Uma espécie de "causalidade interna" aglomerando diversas gerações socialistas do país (Nascimento, 2006. *Ibid.* p.4).

Com relação ao surgimento do PT assim escreveu Tarso Genro⁵¹:

O surgimento do PT, no plano político, como organização da sociedade civil estruturada de forma independente de todas as estruturas políticas tradicionais, reunindo parte da intelectualidade radical e a maioria do movimento sindical combativo, é uma insurreição da modernidade tardia que se desenvolve na sociedade capitalista brasileira. É contra o dogmatismo das experiências comunistas tradicionais e contra o populismo cooptador, que acompanhou a cena política brasileira a partir dos anos 30. Este populismo expressou-se principalmente através do getulismo e do ademarismo, ambos servidos por organizações partidárias controladas pelas classes dominantes. O Partido dos Trabalhadores surge com um forte componente ideológico anticapitalista, colocando abertamente a questão do socialismo como uma vocação possível. Ele nasce com uma base operária militante e relativamente articulada, despontando sob o signo da luta democrática, já que seu espaço político firma-se abertamente na luta contra a ditadura militar (Genro, 1990).

O grande movimento de massas do final da década de 70 levou também à fundação da CUT (Central Única dos Trabalhadores em 1983). O movimento dos trabalhadores que surgiu com as greves de 1978-1980 havia rompido, na prática, com toda a estrutura sindical imposta pela legislação corporativa herdada dos anos 30. Tratava-se agora de consolidar essa ruptura, dando forma orgânica ao novo sindicalismo, autônomo, independente, desatrelado. Era preciso construir a Central Única dos Trabalhadores, a CUT, como já previa a Declaração Política do Partido dos Trabalhadores.

⁵⁰ *Um PT socialista e autogestionário*. 1986. Texto de coletivo de militantes petistas da Baixada Fluminense (São João de Meriti, Nova Iguaçu, Caxias, etc.). Cópia do Documento cedido pelo Comitê Central do PT de Porto Alegre em 23/09/2006.

⁵¹ Portal da Fundação Perseu Abramo - Ensaio Gramsci, Rosa e o PT A História se Reflete - nº 10 - abril-maio-junho de 1990 - Notícias.htm. Acesso em 23/09/2006. 18h.

A construção de uma central sindical teve seu primeiro impulso em 1981, quando aconteceu a Conferência Nacional da Classe Trabalhadora (CONCLAT). A Conferência reuniu, na Praia Grande (litoral de São Paulo), 5.247 delegados representando 1.126 entidades sindicais de todo o país.

Formou-se então uma comissão Pró-CUT, mas logo ficaria evidente que setores ligados ao sindicalismo tradicional não desejavam desatrelar-se do Estado, criando empecilhos para a afirmação da independência das classes trabalhadoras. Não havia muito tempo a perder. O salário dos trabalhadores sofria mais um arrocho, causado por sucessivas leis salariais e, contra tal situação, a comissão Pró-CUT decretou uma greve geral de 24 horas, em 21 de julho de 1983, ao mesmo tempo em que intensificou os preparativos para a criação da central sindical.

Em 26, 27 e 28 de agosto de 1983, reuniu-se o I Congresso Nacional da Classe Trabalhadora (I CONCLAT), em São Bernardo. Embora sem a presença dos setores que não queriam a ruptura com o sindicalismo oficial, o Congresso conseguiu reunir 5.059 delegados, representando 912 entidades sindicais. Estava fundada a Central Única dos Trabalhadores, que buscava dar unidade às lutas que os trabalhadores travaram e travam no seu dia-a-dia.

No início da década de 80, o Brasil sofreu uma profunda recessão econômica e com ela veio o desemprego. Os trabalhadores desempregados buscaram construir alternativas de trabalho. Em conjunto com Centros de Educação Popular, os trabalhadores e vários movimentos sociais fundam empresas autogeridas. Havia a necessidade de "experimentar" novas alternativas políticas e culturais, mas, acima de tudo, eram necessárias formas de continuar a luta das oposições sindicais, (militantes tinham que superar o problema do chamado "desemprego sindical", nascido das "listas negras" das empresas). Nestas empresas podiam "esquentar a carteira". Contudo, este aspecto não foi o principal na experiência.

Surgiram várias iniciativas em diversos setores. Pode-se aplicar a estas experiências a denominação que um militante autogestionário francês chamou de "autogestão gota a gota" (Daniel Mothé)⁵². Em relação a estas experiências, o relatório de um Encontro Nacional das "Experiências Comunitárias de Produção" nos permite ressaltar alguns aspectos, como por exemplo, o Documento da FASE de 1984, o qual indica que o ressurgimento do movimento popular brasileiro que se deu a partir do final

⁵²Daniel Mothé *L'autogestion goutte a goutte*. Editions du Centurion, p.76. 1980.

dos anos 70 trouxe nova forma de organização dos trabalhadores, congregando-os em atividades produtivas, em unidades de produção geridas pelos mesmos.

Ainda, com relação a este encontro, realizado no dia 7 de dezembro de 1978 em Nova Iguaçu (RJ) consta na pauta: O funcionamento das oficinas; A Autogestão e o desemprego; Avaliação das experiências. Estas experiências apresentavam as seguintes características de acordo com Nascimento:

Um primeiro grupo inclui cinco experiências nascidas do quadro do "desemprego sindical", fruto das "listas negras" patronais. Um segundo grupo inclui três experiências cuja origem explica-se por ações visando combater o "desemprego estrutural", duas delas por mediação da Igreja popular; um terceiro grupo é formado por quatro experiências surgidas da ampliação e sustentação do movimento de bairros. O quarto e o quinto grupo são formados por uma experiência cada. Uma que nasceu para responder aos desafios da formação técnica e político sindical dos trabalhadores; outra que surgiu como desafio de uma proposta autogestionária como demonstrativo da capacidade dos trabalhadores gerirem a produção (Nascimento, 2006, p.4-5).

O mesmo autor na obra supramencionada assinala ainda que a proposta autogestionária está presente em todos os grupos, deixando de lado a idéia de que estas experiências surgiram apenas devido ao "desemprego sindical". Apenas duas das experiências surgiram antes de 1980. As demais foram criadas principalmente a partir de 1982 e 1983. Essas experiências da década de 80 naufragaram por muitas razões: não ter apoio de um sindicalismo já estruturado; dificuldades de financiamento; dependência da solidariedade mundial (ONGs, Igrejas, etc.); falta de experiência dos militantes; e, enfim, a grave crise econômica caracterizada por uma alta taxa de desemprego.

A isto se pode acrescentar ainda as dificuldades, a discussão com vários grupos de esquerda que apenas viam nas experiências um reformismo diante do desemprego e a incapacidade das experiências de se articularem entre elas, horizontalmente, e de fundar uma federação nacional, verticalmente.

Alguns autores, como Lima (2003)⁵³ defendem que os movimentos autogestionários se organizam a partir de situações que extrapolam os limites e modificam as relações de trabalho. E citam o cooperativismo como uma alternativa autogestionária considerando-o uma alternativa dentro da sociedade capitalista.

⁵³ LIMA, Jacob Carlos. **O trabalho autogestionário em cooperativas de produção** A retomada de um velho paradigma. Disponível em: htm GT Trabalhadores, Sindicatos e a Nova Questão Social XXVII Encontro Anual da ANPOCS Caxambu, 21-25 de outubro de 2003. Acesso em 26/09/2006, 22h.

Jacob Carlos Lima ao analisar estes movimentos afirma que, a reestruturação econômica dos anos 70, com o fechamento e deslocamento de fábricas, declínio de regiões industriais, abertura e internacionalização dos mercados, colapso do socialismo de Estado, entre outros fatores que irão compor o que chamamos de globalização, provocou a retomada do cooperativismo como alternativa ao desemprego crescente, provocando o renascimento do interesse sobre o tema e a multiplicação de empresas cooperativas agora pensadas dentro do novo momento do desenvolvimento capitalista.

O autor esclarece ainda que:

As cooperativas surgem com o crescimento do desemprego e visam criar empregos. Em tempos anteriores constituíam-se em programas governamentais de obras emergenciais em períodos de recessão econômica, na Europa principalmente. Em países em desenvolvimento, inclui programas de agências de desenvolvimento visando à organização de cooperativas em comunidades carentes. Essas cooperativas geralmente têm problemas de comercialização de seus produtos. Uma variação desse esquema são as cooperativas voltadas a terceirização industrial e criadas através de políticas públicas de governos estaduais ou municipais, sindicatos, igreja católica e outras instituições. São chamadas também de cooperativas “populares” e estão voltadas a desempregados e população de baixa renda (Lima,2003,p.6-7).

No Brasil, este tipo de organização vem servindo como resposta ao fantasma do desemprego que assola as unidades de produção. Os casos de empresas autogestionárias no Brasil têm um motivo essencial que permeia cada uma de suas histórias: a sobrevivência dos trabalhadores que em muitos casos perderam seus empregos seja por conta da falência da empresa onde trabalhavam, seja como forma de reagir à retração do mercado de trabalho.

A constituição de instituições autogestionárias pode ser um fenômeno isolado, mas pode também assinalar um limite em relação à organização do trabalho sob a lógica capitalista. Isto porque a lógica que dá o suporte a este tipo de empreendimento não se pauta na acumulação de capital. Pelo contrário, organiza-se em função de permitir às pessoas continuarem sobrevivendo, dando-lhes oportunidade de produzirem para o seu sustento e o de sua família.

As instituições autogestionárias poderiam representar uma nova organização social? Pode-se até chamar esta postura de utópica, mas, de qualquer maneira é possível imaginar que indivíduos organizados precariamente em torno de uma mudança de perspectiva da organização do trabalho possam ser o início de novas relações de trabalho e de uma nova sociedade. Embora isto não seja uma prática tão conhecida nem

que esteja consolidada ainda, ela parece indicar um novo caminho e, destas experiências, pode ser citada a Cooperativa de Assentamento do MST.

Do ponto de vista das relações que se estabelecem no interior destas organizações podemos fazer algumas considerações importantes. Em primeiro lugar as relações de poder no processo produtivo mudam radicalmente. Isto porque na estrutura fabril do sistema capitalista existe em maior ou menor grau uma hierarquização do poder entre gestores e subordinados. O processo é delineado pelos gestores a serviço da lógica capitalista.

Nos movimentos autogestionários esta prática muda radicalmente. Não há uma hierarquia que subordine determinados trabalhadores porque realizam tarefas mais simples ou que valorize os que realizam atividades mais complexas, ou que separe quem pensa de quem executa “trabalho intelectual x trabalho manual”. Não se trata de deixar “ser uma natureza humana preexistente, mas, de criá-la por instituições que instaurariam uma ordem mediante a qual as noções de dirigentes e de executantes não mais teriam razão de ser”. Na prática autogestionária todos têm poder de decisão, por isso ela provoca uma “mudança radical”. Ela é, portanto, “uma nova forma de viver em comum (Guillerm e Bourdet, 1976) ”.

Esta certamente deve ser a maior razão para afirmar que os movimentos autogestionários não passarem de experiências. A sociedade capitalista não permite que outra forma de organização ou relação social possa superá-la ou mesmo ameaçá-la. Quando eles (movimentos, propostas alternativas) surgem, devem ser “abafados”⁵⁴ ou então serem usados como uma prática sugerida pelo próprio capital⁵⁵, porém com características bem diferentes.

Portanto, mais do que nunca, concordo com Maria da Glória Gohn, quando se refere aos anos 80. A autora explica que os anos 80 são fundamentais para se entender a construção da cidadania dos pobres no Brasil, pois os pobres saíram do submundo e vieram à luz como cidadãos dotados de direitos - direitos estes que são inscritos na Constituição, mas negados ou ignorados na prática. Além disso, conforme a autora, assistiu-se neste período ao “acirramento da crise econômica, com as políticas

⁵⁴ Neste sentido pode-se citar o exemplo do isolamento comercial em relação a Cuba, tendo em vista que o país não se sujeitou às diretrizes capitalistas.

⁵⁵ Sobre estas práticas farei referência especial no terceiro capítulo quando tratarei sobre o movimento dos professores, quando em vários momentos para atender aos interesses de grupos ou do sistema, a própria legislação cria mecanismos através dos quais utiliza as propostas defendidas por movimentos, por setores, ou pelos educadores, de forma a beneficiar os privilegiados ou então para atender imposições de organismos internacionais, como: Banco Mundial, Unesco, etc...

neoliberais de privatização e desativação da atuação do Estado em áreas sociais e o desencanto da população com os governos, tanto os da direita como os da esquerda”.

Na luta social do Brasil a forma social de movimento, é observada através de movimentos que não se transformaram internamente e outros que se desenvolveram em torno de problemáticas sociais estruturadas segundo a lógica do capitalismo selvagem como a questão da terra no movimento dos sem-terra. Dentre os movimentos que continuam com a postura, as táticas, as estratégias e as práticas de ação, destacam-se os movimentos das Associações de Moradores e o movimento dos professores de primeiro e segundo graus.

Como aconteceu o movimento dos professores brasileiros ao longo da história e posteriormente o movimento aqui no Rio Grande do Sul e sua importância para a formação do pensamento educacional brasileiro é o assunto que será tratado no próximo capítulo deste trabalho.

CAPÍTULO III

RELAÇÕES ENTRE O MOVIMENTO DOS EDUCADORES E O MOVIMENTO SOCIAL DOS TRABALHADORES DE OUTRAS ÁREAS E SUA IMPORTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Os movimentos sociais, das diferentes camadas sociais, com suas demandas, organizações, práticas e estruturas, possuem um caráter educativo, assimilável aos seus participantes e à sociedade mais ampla. Os resultados desse processo traduzem-se em modos de construção da cidadania político-social brasileira (Gohn, 1982, p.110)

Introdução

Trazer para a discussão as relações entre os movimentos sociais de categorias e de diferentes tipos implica em analisar o tipo de ação social envolvida, pois ela é que vai indicar o caráter do movimento (Gohn, 2000, p,267). No caso em que se analisa o tipo de ação desenvolvida, a questão das classes sociais não pode ser o único critério utilizado, embora seja definidor, tendo em vista que as manifestações caracterizadas como movimentos sociais contemplam fatores da realidade social e fatores subjetivos.

Outro aspecto, portanto, que precisa ser considerado é que os movimentos sociais são compostos por grupos humanos que estão inseridos na sociedade. E esta inserção se dá através de instituições que podem ser o sindicato, o partido, a igreja, a escola e mesmo a família (Ibid,p.268). Em relação ao agrupamento dos movimentos que estamos analisando pretendemos usar os critérios e especificidades empregadas por Maria da Glória Gohn (2000) quando esclarece que alguns movimentos são construídos a partir da origem social da instituição que apóia ou obriga seus mandatários.

As instituições sociais de acordo com Gohn, possuem ideologias específicas que orientam a forma e o próprio conteúdo das demandas e elas são as matrizes dos

discursos e das práticas dos movimentos. O movimento dos educadores faz parte da categoria que se organiza a partir da origem social da instituição que os apóia e, neste caso, numa primeira instância, é a Escola. Isto indica que é a partir desta instituição – escola - com toda a carga ideológica que a acompanha e compõe, que os educadores se organizaram em suas manifestações. Além disso, a escola é instituição estratégica da sociedade civil, cabendo a ela e ao professor um papel importante na difusão da ideologia e na constituição de um senso comum que assegura a coesão do bloco histórico (Gramsci)⁵⁶, mas que também tem função estratégica na difusão de contra-ideologias.

Nesse sentido, é impossível trata dos movimentos dos educadores sem considerar a ligação que se estabelece entre educação e sociedade, nem ignorar as questões que buscam apreender a função social da educação na produção e reprodução das relações sociais, pois a educação só tem sentido se integrada ao processo de transformação da sociedade, presente na totalidade histórica e cooperando no processo de incorporação de novos grupos e novos indivíduos ao processo hegemônico⁵⁷.

O papel que a educação desempenha tanto em relação à hegemonia como na contra-ideologia visam o ser humano e as relações que se estabelecem e que têm por objetivo modificar ou manter uma estrutura social levando em conta o homem como ser concreto, histórico e, de acordo com Gramsci, tratando-se de saber como o homem entra em contato historicamente com os demais homens e com a natureza.

A hegemonia é um processo que expressa a consciência e os valores organizados praticamente por significados específicos e dominantes num processo social vivido de maneira contraditória, incompleta e, até muitas vezes, difusa. Gramsci concebe a hegemonia como uma relação educacional; a educação equivale às operações fundamentais da hegemonia. A educação, neste caso, entendida em sentido mais amplo envolve as relações existentes em toda a sociedade, entre amplas camadas de indivíduos de intelectuais e não intelectuais entre dirigentes e dirigidos, entre elites e seguidores, entre governantes e governados. Para o autor, toda relação de hegemonia é uma relação pedagógica.

⁵⁶ Para Gramsci, a estrutura e a superestrutura formam um “bloco histórico”, isto é, um conjunto complexo e contraditório, onde a superestrutura é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção. Porém, é preciso observar que a relação entre superestrutura e infra-estrutura não se dá abstratamente, ela acontece de maneira concreta, histórica e essa ligação teria de ser feita organicamente, necessariamente, e ao intelectual no caso da escola, ao educador, caberia mais essa função (além da que lhe cabe na classe social), a de realizar a vinculação dentro do bloco histórico.

⁵⁷ Tratei sobre este assunto no artigo: **ideologia e classe dominante hegemonia construída e reproduzida na escola?** In: Relendo Clássicos. Blogger.www. ufrgs. 2006.

Azevedo (2001), diz que a educação é compreendida por Marx como “um dos instrumentos de apoio na organização e na luta do proletariado contra a burguesia, muito embora questione o papel do Estado burguês como o responsável pela educação popular” (Azevedo, 2001, p40).⁵⁸

As relações educacionais constituem o próprio núcleo da hegemonia; portanto, qualquer análise sobre a hegemonia vai implicar em um estudo cuidadoso sobre as atividades e instituições educacionais, pois, nem sempre, as complexidades da hegemonia nem o significado da educação podem ser entendidos enquanto se pensar a educação exclusivamente em termos de “relações escolares” (Buttieg, 2003, p.47).

O que se percebe, entretanto, com respeito à escola é que ela, enquanto instituição inserida numa sociedade capitalista, aparece como uma instituição neutra dissociada de qualquer influência social. Isto é referendado por Althusser (1987, p.57), quando afirma que na ideologia capitalista tecnoburocrática, a escola está representada como “neutra, desprovida de ideologia”, já que é necessário ao regime burguês camuflar os conflitos de interesses sociais.

Em uma sociedade dividida em classes -assumir essa divisão é admitir o conflito e o antagonismo entre elas e, nesse caso específico, a escola como um instrumento da difusão ideológica da classe dominante. A escola, como a temos, ainda hoje, é um instrumento da reprodução e manutenção das relações capitalistas de produção, contribuindo para a marginalização das classes pobres, notadamente para a continuidade da exclusão da classe trabalhadora desse projeto de desenvolvimento comandado pelas economias centrais.

A educação e com ela a escola formal foi um dos instrumentos de que lançaram mão os sucessivos grupos que ocuparam o poder para promover e preservar a dependência; através da exclusão pura e simples impedindo-se o acesso e ou a permanência de grande parte dos brasileiros à escola. Ou, então por meio de um ensino de submissão, desprovido da preocupação crítica, tanto em relação aos conteúdos como aos métodos.

Em relação aos educadores e seu trabalho a situação é mais complexa ainda, pois eles vêm sendo cobrados, assim como a instituição educativa, no sentido de dar respostas para os problemas que se apresentam na escola. Sendo que estes problemas

⁵⁸ A autora Janete Maria Linz de Azevedo em seu livro :**A Educação como Política Pública**, publicada em São Paulo pela ed.Autores Associados, 2001. Faz uma análise sobre o Estado e suas relações com as políticas públicas.

são reflexos sociais pelo fato da instituição estar carregada de uma racionalidade ligada ao papel político que a educação desempenha na sociedade marcada pelo antagonismo entre classes sociais, no qual uma delas emerge como dominante procurando manter o domínio e a direção sobre o conjunto da sociedade.

Mas, se por um lado a escola e os educadores sofrem todas estas pressões eles também, enquanto categoria profissional, decidiram se organizar e lutar por direitos e justiça sociais também por uma escola democrática, levando em consideração que “a democracia como qualquer sonho, não se faz com palavras desencarnadas, mas com reflexão e prática”(Freire,1997.p.91).

Lúcia com o conhecimento que possui sobre as lutas dos professores esclarece que:

Os educadores em seus movimentos reivindicavam: melhorias no seu local de trabalho, dignidade e valorização profissional, salários condizentes com o trabalho que realizavam, respeito aos planos de carreira (que foram conquistados com lutas), autonomia e gestão democrática dentre outras reivindicações. Propunham-se também a realizar mudanças em sua prática pedagógica de maneira que a escola pública passasse a ser considerada uma conquista da comunidade deixando de ser considerada apenas como um aparelho burocrático do Estado.

Estes movimentos dos educadores encontram sustentação no próprio movimento da sociedade brasileira e sua representatividade assumida nos últimos vinte anos, nos quais os setores envolvidos com questões sociais e com os trabalhadores passaram a ser elementos constitutivos do processo de democratização social e política do Brasil.

No Brasil foi uma grande conquista do movimento de renovação pedagógica ter conseguido manter na versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional os movimentos sociais como lugares onde acontece também a educação.⁵⁹ Estes são alguns dos sinais que apontam a possibilidade de estudar os movimentos, tendo em vista que, ao longo do tempo, quando este estudo aconteceu, esteve limitado à História, Geografia ou Sociologia (Gohn, 1982, p.112). Por esta razão aproximar estes movimentos e estudá-los é tão importante.

O diálogo entre os movimentos poderia contribuir na organização dos trabalhadores, na aproximação da escola com a sociedade e no entendimento de que os envolvidos (dominados) devem ter conhecimento de sua situação. Paulo Freire foi um

⁵⁹ Na LDB/9394/96 artigo 1º diz o seguinte: *A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organização da sociedade civil e nas manifestações culturais. E no parágrafo 2º destaca: A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.* Porém, nem sempre estamos atentos para as ações pedagógicas que esta redação sugere e deixamos de aproveitar os espaços.

exemplo neste sentido, pois abriu um caminho para o diálogo na medida em que dirigiu a sua reflexão em torno do processo de produção do ser humano como sujeito⁶⁰. Nas palavras de Paulo Freire, portanto: “quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá melhor que eles os efeitos da opressão? Quem, mais que eles para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão por acaso, mas pela práxis de sua busca, pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (1975 p.32)”.

Nessa perspectiva, considere importante travar um diálogo com os professores, lembrando que em seus movimentos os educadores, enquanto sujeitos, muitas vezes lutaram contra os governos que se mostravam alheios as suas lutas e solicitações.

As lutas dos educadores brasileiros tiveram início ainda no século XIX quando alguns se mostraram contrários à pedagogia tradicional excludente e seifadora dos direitos de acesso à escola da maioria da população brasileira.

Naquele momento, os movimentos dos educadores inspiraram-se em outras lutas que estavam acontecendo em alguns países da Europa e foram influenciados também pelos imigrantes, especialmente os italianos que trouxeram em sua bagagem muitos dos ideais libertários defendidos pelos anarquistas e também dos educadores que defendiam a pedagogia institucional e a autogestão pedagógica.

Este é o assunto que estarei desenvolvendo na seqüência do trabalho. E, para ter condições de análise e entendimento deste processo, trago inicialmente os movimentos sociais autogestionários realizados pelos educadores, os acontecimentos e suas contribuições. Penso que eles vão oportunizar a análise das relações entre os movimentos sociais dos trabalhadores de outras áreas e os movimentos dos professores.

3.1. Movimentos dos professores: contribuições na construção da identidade de classe

A vida sem sentido

...estamos diante de sintomas de decadência que ultrapassam em muito os horrores dos últimos tempos do império romano. Em nossos dias, tudo parece estar impregnado de seu contrário. O maquinário, dotado do maravilhoso poder de amenizar e aperfeiçoar o trabalho humano, só faz, como se observa, sacrificá-lo e sobrecarregá-lo... na mesma instância em

⁶⁰ Em a **Pedagogia do Oprimido**, Ernani Fiori ao prefaciar a obra afirma que Paulo Freire reproduz em plano próprio a estrutura dinâmica e o método dialético do processo histórico de produção do homem (1975, p.8).

que a humanidade domina a natureza, o ser humano parece escravizar-se a outros ou a sua própria infâmia... No que refere a nós, não nos deixamos confundir pelo espírito mesquinho que continua a marcar todas essas contradições... sabemos que, para fazer trabalhar bem as novas força da sociedade, basta... que passem às mãos dos que vivem do próprio trabalho... Karl Marx, 14 de abril de 1856.(discurso publicado no People's Paper de 19/04/1856).

As relações que se estabeleceram na sociedade capitalista e que persistem ao longo da história têm levado ao fracasso várias tentativas populares que procuraram atender a vontade coletiva da classe trabalhadora que se manifestava através de ações revolucionárias e reivindicatórias.

Estas relações passam pela organização econômica, política, social, ideológica e cultural e representam uma estrutura global, isto é, um conjunto de relações dialéticas e orgânicas que se estabelecem na sociedade e representam a hegemonia da classe dominante, enquanto direção cultural ou ideológica e também uma relação de dominação entre dirigentes e dirigidos, que pode ser caracterizada por direção ou consenso, ou por dominação fazendo, de acordo com Gramsci, com que todos estes elementos coexistam dialeticamente como pólo da relação.

É importante e necessário observar também que o antagonismo, a luta entre as classes sociais é uma realidade histórica que teve início com a consolidação do capitalismo como sistema econômico hegemônico e persiste até o momento atual, embora em muitos momentos a classe trabalhadora tenha reagido ao criar suas próprias entidades igualitárias e ao estabelecer novas relações sociais antagônicas à burocratização e à dominação.

Mas, perceber um movimento social como luta de classes implica em distingui-lo, separá-lo, para depois analisá-lo novamente dentro de um contexto. E, na discussão do seu sentido e do seu significado E.P.Thompson contribui de maneira especial com a história da classe operária inglesa, pois, para o autor, classe não é apenas uma categoria analítica ou estática e nem mesmo uma estrutura social. “Por classe eu entendo um fenômeno histórico que une um número de acontecimentos disparatados e aparentemente sem conexão, ambos na crueza da experiência e na consciência (Thompson, 1966, p.9)”.

O surgimento do movimento reflete esta historicidade, onde a classe surge como resultado da articulação de interesses semelhantes contra interesses opostos. Como já afirmei anteriormente, no caso do movimento dos professores, os próprios educadores, o seu sindicato, os governos ou as mantenedoras de suas escolas, são os atores do

processo de lutas, que têm interesses completamente antagônicos e que no processo de luta chegam a reconhecer a descoberta da consciência de classe.

Ainda, de acordo com Thompson a consciência de classe é definida como “a maneira como se traduzem estas experiências em termos culturais, encarnando-se também em tradições, sistemas de valores, idéias e formas institucionais”(Ibid. p.8). E esta descoberta envolve todo o esforço que se inicia com a adoção de uma ideologia revolucionária e conduz à afirmação do movimento.

O capitalismo que persiste como barbárie perdura ante uma contradição básica do nosso tempo que pode ser resumida nas palavras de Marcuse (1989): "A revolução mais necessária, parece ser a mais improvável". Improvável porque somente fortes movimentos sociais autônomos e libertários poderiam romper radicalmente a teia de um sistema repugnante que envolve todas as classes e grupos sociais. E hoje eles são minoritários. As lutas do movimento operário hoje são apenas de defesa de conquistas em perigo de serem revogadas ou enfraquecidas, sem qualquer perspectiva de avanço por mais igualdade, a partir da ação do Estado (Marcuse,1989 , p.234).

Porém, no cenário de luta de classes se precisou construir uma hegemonia na qual a correlação de forças deveria impedir que os trabalhadores tivessem um projeto alternativo de poder político e social que passava por novas conquistas de direitos políticos. Qualquer reivindicação nesse sentido, sempre foi tratada pelos que dominavam o aparelho de Estado como “subversão da ordem”. Sendo assim, a vigilância, a repressão e a criminalização dos movimentos sociais e políticos de oposição se tornava intensa, inclusive para limitar o alcance dos próprios direitos sociais reivindicados.

A luta de classes, portanto, foi e é uma constante. E foi denunciada por Marx e Engels já no século XIX. O *Manifesto comunista*, que foi elaborado pelos autores. Tinha como objetivo formar uma consciência de classe entre os operários e organizar um partido comunista. O texto apresenta uma linguagem simples, mas nem por isso deixa de abordar as principais doutrinas do marxismo — entre elas o materialismo histórico e a luta de classes — e de revelar a estrutura da sociedade capitalista.

Segundo os autores em o *Manifesto Comunista*, a história da humanidade é a história da luta de classes. Em todos os períodos históricos, sempre houve uma classe opressora e uma classe oprimida, representada pelo homem livre e o escravo na Antigüidade, o patrício e o plebeu na Idade Média, o barão e o servo na Modernidade e, finalmente, o burguês e o proletário a partir do século XIX. "A sociedade burguesa,

saída do declínio da sociedade feudal, não aboliu os antagonismos de classe. Limitou-se a colocar novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta no lugar das anteriores", esclarece o texto de Marx e Engels.

O antagonismo existente entre uma classe e outra só se encerra com a transformação revolucionária da sociedade. O que se observou, por exemplo, com a expansão dos mercados para os produtos da burguesia em ascensão — propiciada pelos novos mercados da América, África e Ásia —, foi que a organização feudal da indústria tornou-se insuficiente. A manufatura que a substituiu também logo se mostrou obsoleta tendo em vista os avanços cada vez mais rápidos da burguesia. Então, "o vapor e a maquinaria" revolucionaram a produção industrial.

Para o lugar da manufatura veio a "grande indústria moderna, para o lugar da classe média industrial vieram os milionários industriais, os burgueses modernos". Na continuação do texto Karl Marx e Friedrich Engels assinalam: "Vemos, pois, como a burguesia moderna é ela própria o produto de um longo curso de desenvolvimento, de uma série de profundas transformações no modo de produção e de intercâmbio".

A burguesia desempenhou um papel revolucionário ao provocar a derrocada do *status quo* medieval e assumir o controle político exclusivo do Estado. "O executivo do Estado moderno não é mais do que uma comissão para administrar os negócios coletivos de toda a classe burguesa".

Ainda, na seqüência do *Manifesto Comunista* "A burguesia tem de se expandir continuamente para se desenvolver e continuar dominante". Ao contrário das estruturas sociais anteriores — que precisavam conservar o antigo modo de produção sem alterações —, a sociedade burguesa se distingue pelo permanente revolucionar da produção. "Todas as relações fixas e enferrujadas são dissolvidas, todas as recém-formadas envelhecem antes de poderem ossificar-se", acrescenta o texto: "A necessidade de um mercado em constante expansão para os seus produtos persegue a burguesia por todo o globo terrestre. Tem de se fixar em toda parte, criar ligações em toda parte".

O *Manifesto Comunista* na página em que esclarece sobre as relações da burguesia com os mercados mundiais lá no século XIX, e que parece estar analisando a atual globalização da economia-, continua:

"A burguesia, pela sua exploração do mercado mundial, deu uma forma cosmopolita à produção e ao consumo de todos os países. Para grande pesar dos reacionários, roubou à indústria a base nacional em que se assentava. As primitivas

indústrias nacionais foram aniquiladas, estão ainda dia-a-dia a ser aniquiladas. São desalojadas por novas indústrias cuja introdução se torna uma questão de vida ou de morte para todas as nações civilizadas, por indústrias que já não trabalham matérias-primas nacionais, mas matérias-primas oriundas das zonas mais afastadas, e cujos produtos são consumidos não só no próprio país, mas, em todos os continentes ao mesmo tempo".

Marx e Engels lembram, porém que, na medida em que a burguesia e o capital se desenvolvem, fortalece-se também o operariado — a única classe realmente revolucionária, uma vez que a classe média combate a burguesia apenas para assegurar seus privilégios como camada média da sociedade. "Todas as classes anteriores que conquistaram o poder procuraram proteger uma posição já alcançada na vida, submetendo toda a sociedade às condições do seu lucro. Os proletários só podem conquistar as forças produtivas sociais abolindo o seu próprio modo anterior de apropriação e com ele todo o modo anterior de apropriação. Os proletários nada têm de seu a assegurar. Têm, sim, de destruir todas as seguranças privadas e seguros privados anteriores".

Para tanto deve acontecer uma organização que oportunize uma força contra-hegemônica, na qual a classe dominada seja capaz de se articular e provocar mudanças, estabelecendo uma relação dialética para além do que normalmente se verifica. Neste sentido, deve-se entender a dialética como processo que visa não apenas conhecer e interpretar o real, mas também transformá-lo em função da história da luta de classes.

E, ao voltar a tratar sobre as lutas dos professores considerando-a também como luta de classes, é necessário destacar que estão em jogo três questões fundamentais. A primeira delas é a apropriação do conhecimento pelos trabalhadores através do ensino. Um dos problemas que se estabelece para os professores a partir desta afirmação consistiria em definir os caminhos através dos quais eles garantiriam aos trabalhadores a apropriação do conhecimento. Explica Lúcia: "*A burguesia é a burguesia*", porque "*ela detém o saber*". E continua afirmando: "*Aos professores cabe a tarefa de ensinar aos trabalhadores e aprender também, pois se dominam os conhecimentos não serão dominados*". A partir desse momento os trabalhadores, através da apropriação do conhecimento, estariam fortalecidos na luta contra seus adversários sociais.

Outra maneira de se considerar a luta dos professores é através da instrumentação ideológica da educação percebida como luta de classes. Isto implica em considerar que através do ensino os educadores estariam formando alunos com atitudes e

comportamentos que lhes permitam assumir uma atitude de contestação na sociedade e não de alienação. Isto é o que assinala a Lúcia em sua fala: *“acredito que os professores que participam dos seus movimentos nunca vão formar os filhos dos trabalhadores para serem cordeirinhos”*. Assinala ainda: *“A educação não terá uma função de subordinação”*. Isto indica uma conscientização do seu papel e da tarefa do ensino.

Nesta perspectiva precisa ser considerada, quando se coloca o movimento dos professores, como constituinte da identidade de classe, a universalização do saber e o fortalecimento da escola pública.

Sendo os professores responsáveis em grande parte pelo que se desenvolve na escola em relação ao conhecimento, eles são agentes de conscientização e, portanto, tem que considerar a importância desta discussão em uma luta de classes cujos termos se definem, em grande medida, fora da escola.

Leda contribui com este esclarecimento quando diz que:

Como educadora quando desenvolvo meu papel procuro considerar que a escola faz parte da sociedade, que meus alunos são sujeitos que precisam ser tratados com respeito, mas, que pertencem a uma classe e precisam ter este entendimento. Como trabalho na escola pública e a maioria dos alunos depende de seus pais que são trabalhadores, tenho o compromisso de tratar sobre estas questões. Faço isto sem entrar na discussão político-partidária e sim na questão política social e econômica.

Concordo com Leda, pois entendo que o ensino, que a escola transmite, com maior ou menor eficiência, é em si objeto de um conflito, opondo dominantes e dominados. Essa perspectiva exclui, por definição, a hipótese de que possa interessar aos dominantes, nos marcos da sociedade capitalista, um desenvolvimento menos excludente e mais integrado.

Nesta perspectiva os professores, ao realizarem um movimento histórico de transformação e comprometimento social, seriam capazes de tomar para si debates sobre os problemas que envolvem uma luta de classes e contribuir no esclarecimento não apenas da sua categoria profissional, mas, de toda a classe trabalhadora.

A última questão que precisa ser considerada se refere a uma coletividade onde se elabora uma identidade e se organizam práticas através das quais seus membros pretendem defender interesses (Sader,1988 p.11-12). Constitui-se nestas lutas um novo sujeito (coletivo), numa prática nova e numa nova postura. O fazer-se sujeito político no ato da criação de espaços de experiência (Doimo,1995).

Leda mais uma vez contribui para o entendimento desta questão ao afirmar que *“percebi de fato que pertencia a uma categoria principalmente durante as*

mobilizações, ali senti que o grupo precisava de mim assim como eu precisava do grupo". E conclui: *"portanto, juntos, nos movimentos nos constituíamos como sujeitos e como cidadãos"*.

Neste sentido, não coloco a constituição de sujeitos coletivos através de identidades que lhes foram atribuídas⁶¹, mas, as que o próprio movimento e os sujeitos envolvidos, ou o próprio movimento como sujeito se atribui e, aí, com certeza entraria também a idéia de consciência de classe analisada por Marx e Engels com a formação de classe analisada por Thompson.

Mas quando se trata de fazer uma representação exata das greves, coligações (Marx1990, p.190-191) e outras formas pelas quais os trabalhadores realizam a sua organização como classe, uns têm medo, outros mostram um desprezo transcendental.

Uma classe oprimida é a condição vital de qualquer sociedade fundada no antagonismo das classes. A libertação da classe oprimida implica na criação de uma nova sociedade.

Os educadores brasileiros em vários momentos demonstraram esta capacidade e se organizaram com o objetivo de provocar mudanças. Até onde foram e as conquistas e dificuldades enfrentadas no caminho é o que veremos em seguida.

3.2.Trajatória histórica dos movimentos dos educadores brasileiros e os caminhos da democratização da educação.

A democracia para ser verdadeira e hegemônica deve promover a gestão realmente popular do poder, educando os cidadãos para se tornarem dirigentes de uma "sociedade regulada ou (Estado ético ou sociedade civil)".
Gramsci

A democracia assumiu um lugar central no campo político durante o século XX, embora, sempre que tem sido usado, o termo remonta à experiência fundadora dos gregos, quando em suas cidades, os cidadãos exerciam o poder de decisão de forma direta consoante o princípio da predominância da maioria. Sabe-se que esta experiência era restrita, visto que as mulheres, os escravos, os artesãos, os estrangeiros e os imigrados eram excluídos. Mesmo assim, a experiência grega sempre vem à tona

⁶¹ Um exemplo disto foi a identidade dos trabalhadores constituída pelo getulismo, que foi analisada no capítulo anterior. Pois, mesmo que tenha havido um grande movimento social ele estava subordinado a um projeto que era anterior a sua formação.

quando o assunto é democracia, como referência de análise sobre este modelo de organização social e política.

Portanto, a democracia, o “governo do povo”, tem uma história comum com a existência da polis, das cidades-Estado da Antiga Grécia. A cidade, a polis era para eles “a unidade por excelência da vida social”, o ambiente de caráter sagrado, que lhes permitia levar em comum uma vida mais rica de significados, em total independência de outros seres humanos, da mesma natureza era o “agrupamento ideal dos seres humanos” desde que -fossem gregos e não bárbaros, fossem homens livres e não escravos, fossem homens, não mulheres, o que significa que nem todos eram cidadãos nem tinham os mesmos direitos (Chevalier, 1982, p.1-21).

Uma das formas de entendê-la é como soberania popular ou pelo que significa o próprio nome “o governo do povo ou pelo poder do povo”, mas pode significar também “a reversão do governo de classe”, em que a “demos”⁶², o homem comum, desafia a dominação dos ricos -em que “a democracia” significa o desafio ao governo de classe”(Wood, 2002, p.7). A democracia também pode ser entendida como o “regime político da soberania popular”, com respeito integral aos direitos humanos (Benevides,2001,p.21).

De qualquer forma, ao analisarmos a questão da democracia, tanto na interpretação de Ellen Wood, quanto de Maria Victoria Benevides, a democracia é incompatível com o capitalismo. Os princípios expressos nas abordagens das autoras evidenciam que apesar da importância crítica da luta em favor de qualquer reforma democrática no âmbito da sociedade capitalista, o capitalismo se contrapõe à democracia. E, de acordo com elas, é incompatível não só pela clareza de que o capitalismo representa o governo de classe pelo capital, mas também no sentido de que o capitalismo limita o poder do povo.

Para Gramsci, o primeiro elemento da sustentação da política e de qualquer ação coletiva “é que existem, verdadeiramente, governantes e governados, dirigentes e dirigidos. Toda ciência e a arte política se baseiam neste fato primordial e irreduzível”.(...) No contexto da sociedade moderna o autor discute o mito do Príncipe a que Maquiavel dá uma concepção e forma fantástica e artística, “pela qual o elemento doutrinário e racional se personifica num Condottiere” que representa plástica e

⁶² Arretche, Marta definiu este termo no XIX Encontro Anual da ANPOCS, como o conjunto dos cidadãos, ou seja, aqueles que têm direito à existência política.

antropomorficamente “o símbolo da vontade coletiva par um determinado fim político, a concretização da civilização moderna (Gramsci, 1978)”.

Isto coloca em evidência o sentido que o capitalismo assume como modo de produção e organização da sociedade, visto que não existe capitalismo no qual a vontade do povo prevaleça sobre os imperativos do lucro e da acumulação; não existe capitalismo em que as exigências de maximização dos lucros não definam as condições básicas de vida. Portanto, o capitalismo é incompatível com a democracia (Wood, 2002, p.7.e Benevides, 2001.p.21).

Ângela Martins (2002) considera que para o bom funcionamento da democracia, não basta que grande número de cidadãos participe, direta ou indiretamente, da tomada de decisões coletivas. Não basta também, a existência de regras de procedimento como a da maioria, isto é, da unanimidade. Torna-se “indispensável uma terceira condição: é preciso que aqueles que são chamados a decidir ou a eleger os que deverão decidir sejam colocados diante das alternativas reais e postos em condição de poder escolher entre uma e outra” (Martins, 2002, p.12). Isto implica em assegurar a aqueles que irão decidir a liberdade de opinião, de expressão de suas idéias, de reunião, de associação e o respeito das decisões que resultam do processo democrático.

Evaldo Vieira (2001), afirma que “qualquer conceito de democracia, importa em grau crescente de coletivização das decisões. Quanto mais o interesse geral envolve o conjunto de decisões, mais democráticas elas são (Vieira, 2001, p.14)”.

O que cabe destacar em relação aos autores supramencionados é que, tanto na civilização grega, quanto no mundo moderno, a concepção e a prática política que nos foram legadas, foram fruto das forças materiais e culturais então existentes. Isto significa dizer que qualquer entendimento sobre democracia passa necessariamente pela condição de existência de uma sociedade concreta.

Portanto, na sociedade capitalista, característica do nosso país desde a colonização, a democracia é “frágil, exatamente porque supõe a expressão das condições concretas, contraditórias da vida social, dos interesses de grupos e classes sociais” (Ciavatta,2003.p.90).

Diante do exposto, podemos considerar que democracia implica em participação direta e esta participação se consegue praticando, exercitando. E, esse exercício consiste na possibilidade de aquisição de uma consciência política. Em relação ao Brasil, parece claro que a classe trabalhadora, a massa, precisa aprender a exercer o poder, ao exercer o poder.

Ao passar à ação, o povo estaria efetivamente exercitando o poder e construindo a participação na tomada de decisões. Rosa Luxemburgo ao discursar no Primeiro Congresso Nacional dos Conselhos Operários que aconteceu em Berlim afirmou: “Não há nenhum outro meio de lhes ensinar isso” (...) As massas são educadas quando passam à ação (Luxemburgo, 1919, apud Loureiro, 1999, p.39). O processo de politização é assim: aumenta a politização e a participação, participando.

Com respeito à educação, democratização da educação pressupõe a democratização do conhecimento; a democratização do acesso e a garantia de permanência; e a democratização da gestão. E, estas têm sido as bandeiras levantadas pelos educadores ao longo dos tempos. Estas mesmas reivindicações chegaram a ser formalizadas na Lei. Porém, se a Lei não garante a realidade e a equidade dos direitos, o poder aumenta seus privilégios e a cidadania é enfraquecida, pois não são aplicados nem ampliados os direitos em todas as formas que eles possam assumir.

A democracia também se torna fictícia, passando a existir como promessa e não como mecanismo transformador. Deveria, portanto, acontecer um grande salto do direito formal para o direito efetivo. Segundo o Professor Adílpio “*a pior de todas as ilusões é a de que a democracia se dá de maneira natural*”. Considero bastante relevante esta afirmação do colega, pois se sabe que os direitos humanos e sociais precisam ser construídos e/ou conquistados e isto demanda luta, organização e estabelecimento de prioridades. E, na relação desses direitos, se deveria listar como prioridade o direito à educação, o direito da participação na tomada de decisões e a autonomia.

Dentre os aspectos importantes que dizem respeito à democratização a gestão democrática e a autonomia da educação merecem destaques. E, para a democracia existir de fato deve acontecer todo um comprometimento da sociedade. É evidente que a gestão democrática por si só não garante o pleno funcionamento da escola, todavia é o caminho mais curto para minimizar as dificuldades históricas das escolas da rede pública. Para tanto, é impossível negar que existem limites e possibilidades.

Lúcia novamente auxilia com suas afirmações:

A gestão democrática foi um grande avanço no que se refere às lutas, mas, enfrentou muitas limitações que vão desde os investimentos e verbas que deveriam ser destinados às escolas às formas de implantação.

Uma das possibilidades é a de participação que se constitui elemento indispensável na construção da democracia. A participação oportuniza, ainda, espaço

para estabelecer limites àqueles interesses historicamente dominantes, acelerando o processo de transformação social. É importante reconhecer o caráter explícito da dimensão política do processo de participação, que exige gestão e execução de políticas públicas condizentes e requer a definição de pontos mínimos que orientem recortes, perspectivas e ações do poder público. E, de acordo com Leda: *a participação implica em tomada de conhecimento e em atitudes*. Sem que isto aconteça esta prática estaria limitada a uma simples tomada de conhecimentos dos assuntos em pauta.

Como aconteceu este processo no Brasil é o que veremos a seguir.

3.3. Os movimentos dos educadores brasileiros

Cada educador de hoje carrega em si (ainda que não saiba disso) a herança rebelde de Sepé Tiaraju, Zumbi dos Palmares, dos camponeses que lutaram em Canudos, Trombas e Formoso, Contestado, nas Ligas Camponesas⁶³. Assim como carrega a memória da repressão sofrida por todas estas lutas e o desafio de impedir que a destruição possa ocorrer de novo (Caldart Et. alii. 2000)

No Brasil o processo de democratização da sociedade tem se revelado lento e muito difícil de ser conquistado, pois a própria comunidade não tem participado de forma sistemática deste movimento. Deslocando esta idéia de participação para a educação, pode-se considerar que foi a ação das forças na sociedade civil que provocou os pequenos avanços conquistados, em vários momentos, pois, a democratização da educação tem sido uma bandeira dos movimentos sociais no Brasil, de longa data. Neste sentido, pode-se identificar ao longo da história brasileira muitos movimentos gerados na sociedade civil, que exigiam (e exigem) a ampliação do direito à educação a parcelas cada vez mais amplas da sociedade.

A luta dos professores brasileiros acompanhou, em linhas gerais, a trajetória do movimento sindical brasileiro. A participação do movimento sindical na vida política do país expressou-se, por exemplo, no processo de elaboração da Constituição Brasileira de 1988. Mas, muito antes da Constituição os educadores em vários momentos da História do país se propuseram a provocar mudanças. Não apenas no que diz respeito à educação, também em relação às questões sociais em todas as áreas.

Nesta perspectiva, ainda no século XIX já se percebiam movimentos que cobravam, por exemplo, a responsabilidade do Estado no ensino público (Pesavento,

⁶³ No livro sobre a história do MST há um capítulo específico sobre as lutas específicas consideradas antecessoras do MST. Estão destacadas as lutas citadas e outras. In; CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do movimento sem terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.

1998, p.79). O que se questionava na época era a qualidade do ensino público e a necessidade de preparar para a cidadania já que até então a preocupação com o ensino era estritamente religiosa. Da mesma forma denunciava-se o excessivo número de matérias a serem lecionadas, assim como se considerava absurdo também o remanejamento de professores para localidades distantes daquelas em que prestavam o seu serviço, em zonas de difícil acesso, carecendo de transporte e sem nenhum incentivo por parte do governo (A Imprensa, Porto Alegre, 30 de março de 1882. Apud: Pesavento, 1998, p.80).

A primeira reunião de educadores brasileiros que se tem notícia deu-se no Rio de Janeiro em 1873, então capital do Brasil, convocada por iniciativa do governo (Gadotti, 1996, p.2). Dela participaram apenas professoras das escolas desse município. Dez anos depois se realizou na mesma cidade, uma Conferência Pedagógica que reuniu professores de escolas públicas e particulares da região.

Neste período no Brasil, a carreira de professora primária se apresentava como uma alternativa “à costura, ao engomado e à quitanda” para aquelas moças que “sem dote que servisse como alpistes aos noivos”, precisassem trabalhar para sobreviver (Mercantil Porto Alegre, 17 dezembro de 1883 apud: Pesavento Op.cit. p.80).

A Escola Normal mesmo sendo um curso predominantemente feminino neste período, aos poucos foi absorvendo um grupo de homens que começaram a freqüentá-la com o objetivo de tornarem-se professores. A situação dos professores não era fácil, pois o novo regulamento aprovado havia reduzido os salários do magistério. Por isto, em carta enviada aos jornais os professores denunciavam reivindicando e comparando seus vencimentos com o de outros funcionários públicos:

Um amanuense da secretaria do governo, por exemplo, recebe um conto e oitocentos mil réis por ano e, entretanto, qual a sua ocupação qual o seu trabalho? Cópia apenas! O porteiro da diretoria provincial tem de vencimento um conto e seiscentos mil réis e sua única tarefa é abrir as portas da repartição. Ora, nestas condições vendo o professorado que lhe tiram progressivamente todas as vantagens, em vez de ampliá-las ou ao menos garanti-las é lógico que serão todos inevitavelmente impelidos a fugir do magistério como se foge de um espetáculo medonho! (Mercantil, Porto Alegre, 24/12/1883).

Segundo os professores com um salário de um conto e quinhentos réis era impraticável alguém sustentar a si mesmo e a sua família. A situação do ensino público era preocupante já naquela época.

Com a reforma do ensino primário, consubstanciada pelo decreto de fevereiro de 1897, conquistou-se a garantia da estabilidade e aptidão profissional e moral do

professorado, pela fiscalização severa e permanente, pela laicidade, liberdade e gratuidade do ensino, segundo os moldes positivistas que orientavam a ação do governo.

A Proclamação da República (1889) levou o Governo Federal a retrair-se no que diz respeito à convocação de reuniões e conferências de âmbito nacional. Entendia-se que o ensino deveria estar isento das “intervenções” do poder central, iniciando um longo período de omissão da União diante do ensino fundamental.

Na virada do século vivenciou-se um momento de internalização do capitalismo, sob o influxo do ascender de uma ordem urbano-industrial no país, guiada pelo positivismo. E a partir daí a acumulação do capital, a expansão urbana, o alargamento do voto foram processos que correram paralelamente com as reivindicações operárias, dos conflitos urbanos, dos clamores do povo e lutas dos professores.

Isto pôde ser observado no Brasil, ainda na Primeira República, durante o processo de formação da classe operária submetida às diretrizes republicanas que marcaram a urbanização das cidades, o redimensionamento do espaço, as migrações, imigrações e o interesse pela escolarização da classe operária.

Sodré (1997) esclarece que durante todo o período colonial no qual tivemos o predomínio da economia agro-exportadora com uma sociedade escravista que não demonstrava interesse no desenvolvimento e na autonomia do país, não havia preocupação com a cultura e educação. O grupo encarregado das coisas do espírito (ordens religiosas e especialmente os jesuítas) encarregou-se também do ensino, pois, “a catequese os obriga a ensinar, como caminho para a conquista das almas, e são educadores por missão fundamental (Sodré, 1997, p.272-273)”.

Assim foi o ingresso do Brasil no século XX. E, os propulsores da república, como esclarecem as autoras, Claudia Moraes de Souza e Ana Claudia Machado em *Movimentos Sociais no Brasil Contemporâneo*, trabalho coordenado por Zilda Iokoi (1997), militares, oligarcas do café e as nascentes classes médias urbanas, acreditavam que o regime republicano, como forma de governo que negava a monarquia, traria ao país, por meio da ciência, do conhecimento, do racionalismo e da modernização a possibilidade de uma evolução política, econômica e social (Souza e Machado, apud Iokoi, 1997, p.43).

Freitag ao analisar este período da educação brasileira concorda com Sodré e afirma que no contexto em que o Brasil vivia não havia preocupação com a educação, visto que não havia nenhuma função de reprodução da força de trabalho a ser preenchida pela escola. E este modelo econômico e social perdurou até a crise do café

que foi gerada pela crise da economia mundial em 1929 (Freitag,1986,p.46-47). A autora esclarece ainda que, neste período, a política educacional estatal era quase inexistente e feita quase exclusivamente no âmbito da sociedade civil pela Igreja.

Sodré assinala que a partir da segunda metade do século XIX, quando a economia colonial entra em decadência profunda é que o ensino começa a alterar os seus rumos. Mas, somente durante a República com o processo de industrialização o ensino foi pressionado no sentido de fornecer às gerações em formação instrumentos adequados à vida.(Op.cit. p.274).

Jorge Nagle (1974) faz um estudo detalhado sobre a sociedade e a educação durante a Primeira República e afirma que ao se aceitar a idéia de que a sociedade brasileira passa de uma “sociedade fechada” para uma “sociedade aberta” é necessário identificar o papel desempenhado pela escolarização no sentido de favorecer ou dificultar a passagem. O autor assinala ainda que a maior prova disto foi o aparecimento do interesse pela escolarização e o marcante entusiasmo pedagógico, visto que existe a crença de que quanto mais disseminar a escolarização e o número de instituições escolares maior possibilidade de incorporar camadas da população na senda do progresso nacional e colocar o Brasil no caminho das grandes nações (Nagle,1974,p.99-101).

O autor afirma também que ao se atribuir importância ao processo de escolarização, preparou-se o terreno para determinados intelectuais e educadores-principalmente os “educadores profissionais” transformassem um programa de ação social num restrito programa de formação, no qual a escolarização era vista como a mais eficaz alavanca da história brasileira. Ele cita algumas afirmações feitas no período:

o povo brasileiro é um dos mais ignorantes na face da terra(...)A ignorância mata tudo no Brasil, é a causa de todas as nossas crises(...) A educação do povo é a pedra angular sobre o que repousa a estrutura toda da organização social(...) resolvido o problema da educação do povo, todos os demais se resolverão automática e espontaneamente(...) (Op. Cit.p.110)

Diante deste contexto, a escolarização da população, principalmente o grau primário, desenvolveu-se “de cima para baixo”. O entusiasmo educacional foi uma questão proposta, desde os primeiros momentos por uma cúpula interessada em transformar esse nível da escolarização em instrumento de atuação política.

O Estado, de sua parte, vinha concretizando esse direito de forma ainda muito tímida, longe da universalização esperada. Com isso, as medidas governamentais de

caráter “democrático”, que foram tomadas na maioria das vezes atendiam aos interesses da burguesia que via no processo de escolarização da população e democratização do ensino uma possibilidade de qualificar a mão-de-obra para ampliar a produção.

Marques (1967), diz que a política educacional republicana⁶⁴ oscila entre a vertente liberal, federativa com descentralização administrativa e unidade política centralizada; a vertente positivista, ultrafederalista com descentralização administrativa e política e a vertente autoritária onde o papel intervencionista do estado reúne centralização política com pouca descentralização administrativa.

O modelo que implantou a escola seriada, o grupo escolar, o ginásio de estado, o jardim-de-infância, dentre outros, também definiu normas, procedimentos, uso de materiais específicos, orientações aos professores, enfim, um conjunto de realizações que facilmente podem ser utilizados como exemplo da chegada do novo tempo e do novo ciclo histórico para a vida do país.

Este novo ciclo foi marcado também por uma mudança cultural bastante expressiva que teve na Semana da Arte Moderna⁶⁵ o seu marco inicial. Realizada a Semana da Arte Moderna e ainda sob os ecos das vaias e gritarias, tem início um período rico em manifestos e revistas da vida efêmera, em busca de definição.

Na década de 1920, ocorreu segundo Ghiraldelli (1994), no Brasil um movimento educacional liderado por facções progressistas, cuja proposta oferecia ao trabalhador uma educação politizante. Movimento que encontrou muita resistência por parte da burguesia, de liberais e católicos conservadores.

O autor afirma ainda que registros da história da educação brasileira mostram que o plano nacional de educação da Constituição de 1934 foi um documento de bases fascistas clericais. Com letras garrafais o Sr. Ministro da Educação Gustavo Capanema disse: "*Ensinemos o brasileiro a ser humilde e miserável para sentir a eternidade*". Este documento ficou conhecido pela singularidade e clareza de intenções.

⁶⁴ Marques Jr. Rivadávia. em tese de doutorado faz uma ampla análise e discussão sobre a política educacional brasileira neste período. **Em política educacional republicana**(o ciclo da desoficialização do ensino) Araraquara (SP): faculdade de Ciências e letras/ UNESP. 1967.

⁶⁵ A Semana da Arte Moderna deu início ao Modernismo no Brasil. Ela foi realizada no teatro Municipal de São Paulo nos dias 13,15 e 17 de fevereiro de 1922. A Semana da Arte Moderna deve ser vista não só como um movimento artístico, mas como um movimento político e social, pois as mudanças que estavam acontecendo com o enfraquecimento dos grandes impérios, a rapidez dos transportes bem como o desenvolvimento da consciência americana e brasileira, os progressos internos da técnica aliados aos avanços na educação, impôs a criação de um espírito novo e exigiram a reverificação e mesmo a remodelação nacional. Isto foi o Movimento Modernista de que a Semana da Arte Moderna ficou sendo o brado coletivo principal. Andrade Mário em: **Aspectos da Literatura Brasileira**. 5ª edição, São Paulo, Martins 1974.

Mais adiante, o ministro Capanema anuncia três princípios que, segundo ele, são os objetivos do supracitado plano nacional de educação. Na verdade, esses princípios atentavam contra a soberania nacional na medida em que, propunham a submissão do Brasil aos apetites do ditador Benito Mussolini (Ghiraldelli, 1994 p. 49).

Nesta década a economia mundial caminhou para o colapso, que se concretizou com a quebra da Bolsa de Valores de Nova Iorque, em 1929. O Brasil viveu o período de domínio político das oligarquias ligadas aos grandes proprietários rurais. A partir de 1922, com a revolta militar do forte de Copacabana o país passou a viver um período revolucionário, que culminou com a Revolução de 1930 e a ascensão de Getúlio Vargas ao poder. Nelson Werneck Sodré, ao analisar as décadas de 1920 e 30 em História da literatura brasileira, explica:

Nesse processo verificamos a seriação das manifestações político-militares iniciadas com os disparos dos canhões de Copacabana, em 1922, e encerradas com o internamento da Coluna prestes na Bolívia. Tais manifestações, inequivocamente de classe média, assinalavam o crescendo na disputa pelo poder. Nele verificamos, ainda, a seriação de manifestações de rebeldia artística a que se convencionou chamar Movimento Modernista, também tipicamente da classe média (Sodré, 1969, p.32-33).

O Movimento Modernista marca, portanto uma fase repleta de transformações pelas quais passou o país, durante a Primeira República ou República Velha. Com relação à educação, a década de 1920 e 30 foi palco de muitas reformas estaduais lideradas por jovens como Sampaio Dória, Manoel B. Lourenço Filho, Antônio Carneiro Leão, Anísio Teixeira, Francisco Campos e Fernando de Azevedo, entre outros, os quais, mesmo com identidades políticas e inclinações teóricas diferentes, em muitas ocasiões foram identificados como se fossem defensores dos princípios da escola nova, como se o adjetivo “escolanovismo” fosse suficiente para indicar as características da ação educacional de todos (Sodré, 1969, p.166).

Freitas informa ainda, que para os intelectuais envolvidos com as reformas educacionais, a revolução de 1930 adquiriu um significado especial, pois ela sinalizava um momento no qual a ação do Estado organizaria finalmente o que até então não estava organizado. A revolução ampliou o uso das palavras “renovação” e “reconstrução nacional” e intelectuais como Fernando de Azevedo ou Alceu Amoroso Lima demonstravam perceber que a luta para que o Estado realizasse um modelo de escola não era uma luta menor. Era praticamente uma “guerra invisível” para determinar qual segmento daria a direção na reconstrução republicana que a era Vargas prometia.

As disputas entre educadores já estavam em curso pelo menos desde 1924 quando foi fundada a ABE – Associação Brasileira de Educação, que contava com a participação de professores e interessados em questões educacionais. A ABE ocupou lugar de destaque dentre as Associações pela sua valiosa contribuição ao processo de transformação do campo educacional. Atuava promovendo a discussão de temas de educação em cursos, pesquisas, publicações, conferências e congressos.

Já a partir de 1927, a ABE organizou conferências de educação em diversas cidades, sobre diferentes temas. Foram ao todo, 13 conferências (Gadotti, 1996.p.3) entre 1927 e 1967, que chegaram a influir na política educacional em conjunturas determinadas (Cunha, 1981). Mas, em pleno tempo de reformas a ABE não tinha mais forças para alimentar o debate sobre a educação.

Neste cenário, a luta entre intelectuais católicos e intelectuais não católicos (liberais) era mais visível⁶⁶. O jogo de interesses entre os grupos opostos interessava a diferentes frentes políticas ao mesmo tempo, isto significa dizer, que expressar idéias republicanas neste período significava estar rebatendo um outro grupo.

Isto pode ser observado nos documentos de grande repercussão na história da educação do Brasil Republicano: o “*Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova - A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*” publicado em 1932 e o “*manifesto dos educadores: mais uma vez convocados*”, publicado mais tarde, em 1959.

A proposta de uma reforma nacional contida no Manifesto dos Pioneiros configurava as exigências de uma sociedade prestes a explodir nos limites do modelo agro-exportador. As lutas e as propostas dos anos seguintes demarcaram um novo tempo para a educação brasileira, em uma sociedade que havia crescido economicamente e tinha um sistema educacional arcaico (Gohn, 1999, p.8).

O Movimento em Defesa da Escola Pública dos anos 1950 foi à expressão máxima deste processo, o qual buscou construir as bases e diretrizes para a universalização da escola pública. Foi também um período rico em propostas inovadoras na área da educação informal.

⁶⁶ Para saber mais sobre o assunto, consultar a obra de Carlos R. Jamil Cury. **Ideologia e Educação Brasileira**, - Católicos e Liberais. Publicada em São Paulo, pela Ed. Cortez, 1984. Nela o autor faz uma análise sobre este momento brasileiro, transição entre a Primeira e a Segunda República. O autor destaca o debate que dividiu grupos antagônicos “católicos” e “pioneiros”, mostrando que cada qual defendia um tipo de reforma da educação nacional. Os católicos segundo o autor queriam dar à educação nacional um conteúdo espiritual consciente e os pioneiros queriam imprimir um sentido liberal e democrático, que não existia. O autor critica ambas as posições e revela que os grupos defendendo os interesses das classes dominantes representavam dois segmentos das mesmas e a classe dominada saiu-se ainda pior do confronto. Enquanto que a maior parte da sociedade brasileira não foi agente do processo.

As lutas e as propostas dos anos 40 e 50 demarcaram, portanto, um novo tempo para a educação brasileira.

A promulgação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), em 1961, marcou o início da decadência da ABE, pois ela não conseguiu retomar a luta pela defesa da escola pública e nem de participar de novas lutas, como a reforma universitária que nascia, na década de 60, com os reforços da UNE (União Nacional de Estudantes).

Da década de 60, em diante, devido às características específicas da conjuntura brasileira, a maior parte dos programas de educação popular se desenvolvia através de campanhas de alcance regional e nacional, seja a partir do Estado, da Igreja ou de entidades representativas de nível nacional. O movimento de Educação de Base, que foi criado por um convênio entre a Conferência Nacional de Bispos do Brasil e o Governo Federal em 1961, tinha como objetivo o trabalho de educação de base junto a camponeses do Norte, Nordeste e Centro-Oeste. O Movimento de Cultura Popular e os Centros Populares de Cultura foram programas que surgiram, na década de 60, a partir de iniciativas de grupos universitários, intelectuais e de artistas que difundiam o teatro e o cinema político para as classes trabalhadoras, em diversas partes do Brasil.

Ainda neste período começa a delinear-se uma nova polarização: de um lado os setores populares representados até certo ponto pelo Estado e por alguns intelectuais de classe média e, de outro, um grupo heterogêneo do qual fazia parte a burguesia nacional, o capital estrangeiro monopolista e representantes das antigas oligarquias.

De acordo com Barros et alii (1960), a política educacional desta fase mostra claramente esta disputa de interesses contraditórios. Isto pode ser observado na medida em que os interesses pelas questões educacionais se reduzem à luta em torno da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e à Campanha da Escola Pública. O que se buscava era a inserção do país na nova ordem econômica alicerçada no desenvolvimento de algumas nações periféricas, aproveitando as riquezas e a mão-de-obra barata.

Com relação à política educacional, Severino (1986), afirma o seguinte.

A nova política educacional implementada pelo governo pós-64, além de seu caráter puramente mercantil, tem, pois, função ideológica muito atuante, respondendo bem à reprodução da ideologia e, através dela, do sistema de relações sociais. O que se quer do sistema educacional é a produtividade, o baixo custo de mão-de-obra numerosa, mas com qualificação puramente técnica, disciplinada e dócil, adequada às necessidades da manutenção do sistema econômico vigente. Esta política acaba criando, na prática, dois sistemas: o público e o privado (Severino, 1986, p.92).

O autor esclarece ainda o que aconteceu com a educação no Brasil com a tendência ao privatismo empresarial, pois a educação para atender os interesses capitalistas tornou-se elemento da indústria cultural, servindo para a comercialização de produtos culturais bens simbólicos, a baixo custo e com muita rentabilidade, buscando a extensão do mercado neoliberal que começava a se afirmar para permanecer.

Ao referir-se à escola neste período, Codato (2004), afirma que:

Na escola (com exceções, evidentemente), a história política e social brasileira variava do oficialismo militaresco ao ufanismo anedótico, seja em nome das homenagens aos "heróis da pátria", seja pela admiração obrigatória da exuberância da "nossa natureza". Nos meios de comunicação primeiro o apoio aberto ao golpe de Estado, depois a auto censura em nome dos "ideais da Revolução", depois a censura política prévia nas redações, depois a auto censura ideológica já no fim do regime impuseram sobre a política nacional e, principalmente, sobre o período que iniciou mesmo antes de 1964 e até o período final do governo militar uma barreira quase intransponível (Codato, 2004, s/p.).

O período ditatorial se pautou em termos educacionais pela repressão, privatização de ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular sem qualquer arranjo prévio, para tal feito, divulgação de uma pedagogia mais calcada em técnicas do que em propósitos com fins abertos e discutíveis, tentativas variadas de desmobilização do magistério através de “abundante e não raro confusa legislação educacional” (Ghirardelli, 2003, p.126).

Um exemplo claro do que foi afirmado pôde ser visto ainda, entre junho de 1964 e janeiro de 1968, quando foram firmados doze acordos entre o Ministério da Educação e Cultura e a Agency for International Development (“os acordos MEC-Usaid”), o que comprometeu a política educacional brasileira às determinações de um grupo específico de técnicos norte-americanos, que colocava em prática a necessidade de submeter as diretrizes da escola ao mercado de trabalho.

Paulo Ghirardelli (2003) cita uma palestra do ministro Roberto Campos sobre (Educação e Desenvolvimento Econômico), na qual revela, além da questão da educação estar atrelada ao mercado, a necessidade da educação ser muito mais rígida. Para o ministro, de acordo com o que afirma Ghirardelli, toda a “agitação estudantil” daqueles anos era resultado do ensino estar baseado em generalidades e um ensino que “não exigindo praticamente trabalhos de laboratório”, deixava “vácuos de lazer” que estariam sendo preenchidos com “aventuras políticas” logo, o engajamento político dos

estudantes se devia ao fato de estudar em cursos que os deixavam livres demais (Ghirardelli, op.cit. p.128).

Com isto, pode-se perceber que a repressão desencadeada no país pelo poder militar fez calar os movimentos populares em defesa da democracia, da liberdade e do direito à educação. Porém, assim como as classes dominantes do país se organizaram no sentido de combater os movimentos populares, muitos líderes comunitários, educadores, estudantes, religiosos e outros componentes da sociedade civil comprometidos com a educação e engajados na luta pela democratização se organizaram. Eles realizaram muitos protestos mesmo sendo perseguidos, torturados, cassados e exilados.

Os efeitos dessas disposições foram sentidos ainda no início dos anos 70, quando pequenas organizações anteriormente identificadas com o espírito assistencialista dos programas da Aliança para o Progresso abandonam esta estratégia e incorporam tanto o método Paulo Freire de “educação popular”⁶⁷ quanto o “princípio de que só a participação direta do povo seria capaz de conduzir o país ao desenvolvimento (Doimo,1995, p.76).”

Segundo Freire (1981) as massas descobrem na educação um canal para um novo status e começam a exigir mais escolas.”Começam a ter uma apetência que não tinham. Existe uma correspondência entre as manifestações das massas e a reivindicação”. É o que chamamos educação das massas (Freire, 1981, p.37).

Lúcia ao falar sobre a importância da educação popular e de Paulo Freire afirma:

Os professores que assumiram a educação popular como uma proposta de educação emancipatória, contribuíram não apenas com o seu próprio movimento, mas com uma parcela significativa da população brasileira que se encontrava à margem do processo educativo.

Brandão (1986) esclarece que a Educação Popular surgiu na década de 1960. “No pequeno domínio de teorias e trabalhos que pensamos haver inventado entre 60 e 64 e a que mais tarde demos o nome de educação popular, surgiu e por algum tempo floresceu um tipo relativamente inovador de prática pedagógica (Brandão1986, p.15)”. O mesmo ponto de vista é destacado em Wanderley (1984) quando avalia as ações do MEB (Movimento de Educação de Base).

O MEB “desenvolveu uma original pedagogia popular, engendrando subsídios concretos para uma efetiva integração da teoria com a prática, para a investigação militante, para a educação libertadora” (Wanderley p.16). A mesma idéia é reafirmada por Paludo (2001): “é nos anos 1960, com Paulo Freire, que no Brasil se tem, pela

⁶⁷ Freire, Paulo, Educação e Mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. v.1.

primeira vez, de forma consistente, uma pedagogia anunciada das classes populares (Paludo, 2001, p.90)”. Conforme a autora, estava emergindo aí uma teoria da educação brasileira que parte da realidade local e busca a transformação da sociedade, na qual as classes populares são atores centrais.

Ponce (1981), diz que o conceito da evolução histórica como resultado das lutas de classes nos mostrou, com efeito, “que a educação é o processo mediante o qual as classes dominantes preparam na mentalidade e na conduta das crianças as condições fundamentais da sua própria existência. O autor explica que os ideais pedagógicos não são criações artificiais que um pensador elabora em isolamento e procura tornar realidade porque acredita que são justas. Ainda na seqüência: “formulações necessárias das classes que estão empenhadas na luta, estes ideais não são capazes de transformar a sociedade, a não ser depois que a classe que os inspirou tenha triunfado e subjugado as classes rivais (Ponce,1981,p.165)”. E este propósito não está sendo atingido.

Carlos Nelson Coutinho (2003) ao examinar o processo de democratização no período brasileiro pós 70, afirma que:

se entendemos democracia como um processo, como socialização crescente da política no rumo da socialização do poder, como uma conquista efetiva não só de regras do jogo (e é claro que somos a favor das regras do jogo, regras do jogo que mudam, se aprofundam, e transformam), mas, também de igualdade substantiva, então é preciso dizer com clareza que essa democracia é claramente incompatível com o modelo político, econômico e social que está sendo implantado no país (Coutinho, 2003, p.31-32).

E, diante desta situação muitas vão ser as manifestações que vão acontecer. Ocorre que a democratização da educação, processo pelo qual se assegura o direito à educação, consignado na legislação, não pode se limitar ao simples acesso à escola. O acesso é, certamente, a porta inicial para o processo de democratização, mas torna-se necessário, sobretudo, garantir que todos que ingressam na escola tenham condições para nela permanecerem, com sucesso. Assim, a democratização da educação se faz com acesso, com garantia de permanência de todos no processo educativo, e com sucesso escolar, que se instala como reflexo da qualidade desenvolvida na educação.

A partir de 1979, quando foi concedida a anistia política, pela qual os que haviam sido banidos do país desde o início do regime de força, em 1964, tiveram permissão para retornar e os que aqui estavam e foram prejudicados puderam começar a dura luta pela reivindicação de direitos perdidos.

No contexto deste processo que muitos autores consideram como de redemocratização, com relação à educação foi criada a Associação Nacional de

Educação (Ande) em 1979. Era uma entidade não corporativa que se reclamava herdeira da luta dos educadores progressistas em prol do ensino público, gratuito, obrigatório, universal, laico e de boa qualidade. Em Campinas surgiu o Centro de Estudos Educação & Sociedade (Cedes), cujo nome mostrava o clima dos educadores da época.

A Ande, o Cedes e a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Anped) passaram a organizar as Conferências Brasileiras de Educação. Retomou-se a partir deste momento, um espaço de crescente fluxo de idéias na área educacional. O pensamento marxista no Brasil, especificamente no campo pedagógico, ganhou um espaço especial e um estilo próprio.

Na memória (oral e também nos registros) do processo de gestação dos movimentos dos educadores (de 1979 a 1984) aparecem como fatos desencadeadores⁶⁸ de lutas específicas que levaram à constituição do processo os seguintes, que são assinaladas por Lúcia na condição do Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERGS): *“A partir do final da década de 70, o magistério intensificou sua luta, voltando-se prioritariamente para reivindicações salariais, organizando-se em função dos acordos que não eram cumpridos pelos governantes, perdas de direitos adquiridos, luta pela democratização da educação dentre outros fatos e fatores que desencadearam movimentos”*. Assim também aconteceu o movimento dos professores gaúchos neste período.

3.4. Os movimentos dos professores no Estado do Rio Grande do Sul no final da década de 1970 e nos anos 1980

Ao longo dos anos 1980 os professores brasileiros desempenharam um papel muito importante na luta pela mudança da situação educacional do país. O magistério do Rio Grande do Sul participou intensamente deste processo realizando, neste período, um difícil aprendizado da democracia, principalmente em sua relação com o Governo e nas relações internas de seu movimento.

Para se ter condições de entender a dinâmica dos movimentos realizados pelos educadores, é importante verificar mesmo de forma bastante superficial e sucinta o contexto da economia e da sociedade gaúcha neste espaço de tempo. Cabe, portanto, destacar que a economia gaúcha tal como se apresentou no período em estudo, começou a modificar-se a partir dos anos 60, pois viria a contemplar novos setores produtivos.

⁶⁸ Fatos desencadeadores são os fatos históricos como nos ensinam Hobsbawn e Thompson, somente podem ser assim considerados se, mesmo citados e compreendidos em suas especificidades, forem colocados (por mim que hoje tento interpretar a história) dentro de um único e articulado processo que é em nosso caso a organização dos movimentos .

Nesta perspectiva Accurso (1993) In: Indicadores econômicos FEE, afirma que além destas alterações, esses setores e os antigos articularam-se internamente e com a acumulação nacional de capital de modos totalmente distintos aos que vigoraram até os anos 50 no Rio Grande do Sul.

O que se verificou no estado do Rio Grande do Sul, foi uma mudança significativa, pois o processo de industrialização acelerado que se verificou no restante do país, provocou mudanças também na estrutura sul-rio-grandense. Accurso (1993) afirma ainda que o período em que cresceu o distanciamento da economia gaúcha em relação ao centro hegemônico da acumulação de capital no país (São Paulo) foi justamente o da instalação do bloco de investimentos do Plano de Metas, que determinou o predomínio das indústrias de bens consumo durável sobre a dinâmica da expansão industrial. Decorreu daí a noção de que o caminho para superar o “atraso” seria atrair para o RS os investimentos que fizeram a pujança de São Paulo naquele período.

A industrialização pesada em escala nacional estabeleceu um novo regime de acumulação, que garantia a “reprodução econômica em bases endógenas (Cardoso de Mello, 1982)”. Nesse novo regime de acumulação, a liderança do crescimento econômico passou ser exercida pela indústria de bens de consumo durável. Segundo a interpretação do documento da FEE de 1978, a economia gaúcha teria se rearticulado subordinadamente na economia nacional (FEE, 1978), porque permaneceria caracterizada pela indústria de bens de consumo não durável, que perdia seu dinamismo inclusive em função do arrocho salarial após 1964, e de bens intermediários, dinamizando-se graças a impulsos externos, oriundos do pólo dinâmico do sudeste, e perdendo a articulação interna entre seus setores produtivos.

Para Carrion Jr.(1979) a economia brasileira que emergiu do Plano de Metas, já sob a condução das ditaduras militares, com uma extensa matriz industrial, urbanizada, espacialmente integrada, etc. e que voltaria a crescer com o “milagre econômico” — tal economia nacional teria relegado um papel secundário ao RS, como produtor de bens para a reprodução da força de trabalho e, mais recentemente, de bens intermediários. Como os ramos industriais que passaram a dinamizar o crescimento não se instalaram na região, esta passaria a ter sua trajetória de desenvolvimento “subordinada” a acumulação capitalista no centro (FEE, 1978).

No entanto, de acordo com o entendimento de Herrlein (2000) em a *Trajétória do desenvolvimento capitalista no Rio Grande do Sul*, a economia gaúcha voltou a crescer, desempenhando mais intensamente o papel de poupadora ou fornecedora de divisas para

a expansão da economia nacional. Associada a esse papel, emergiu a lavoura capitalista da soja que, assim como a do trigo, representavam uma grande ampliação na modalidade de uso do solo através do arrendamento de terras do latifúndio e do uso da mão-de-obra excedente nos setor da lavoura colonial, inclusive sob a forma de assalariamento temporário. Tais mudanças trouxeram a emergência de novos atores sociais, como os assalariados rurais e os produtores agrícolas cooperativados.

Ao final da década de 70, as transformações ocasionadas pela difusão da soja e pela modernização tecnológica da agricultura revelaram-se particularmente intensas na região noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Alto Uruguai, Missões). Em razão disso, um grande contingente de colonos viu-se forçado a abandonar suas atividades rurais e buscar alternativas para sua reprodução, e por causa da impossibilidade de incorporação destas novas tecnologias e sua adequação ao padrão produtivo que passava a vigorar. Aumentava com isto processo de urbanização.

Contudo, as transformações estruturais ocorridas no setor agrícola não tiveram impactos apenas sobre os processos produtivos. A seletividade do processo de modernização da agricultura e as distorções sociais daí emergentes, como a expulsão de milhares de pequenos agricultores do campo, alteraram, sobremaneira, o modo de vida das populações rurais e urbanas gaúchas e a própria geografia agrária.

Do ponto de vista social, a trajetória até aqui descrita, fortemente marcada pelos avanços técnico-produtivos, apresenta flagrante contraste com a deterioração das condições de vida dos trabalhadores ao longo do período examinado.

A retomada do crescimento da economia gaúcha em novas bases indicava que alguma transformação estrutural significativa havia ocorrido, pois, subordinada ou não, a economia regional passava a usufruir o impulso dinâmico de acumulação nacional. Accurso (1993) esclarece que uma avaliação do desempenho da economia gaúcha entre 1960 e 1985 indicou que não houve perda de posição nacional e que foi possível recuperar a defasagem ocorrida nos anos 50, através de taxas de crescimento regional superiores à média nacional nos anos 70, acontecendo um desenvolvimento significativo (Accurso, 1993).

O mesmo não se poderia dizer da vida da população, especialmente dos mais pobres. Ocorre que à medida que a economia gaúcha se desenvolvia, a vida dos trabalhadores ao contrário do que se poderia supor não melhorou. A teoria “do Bolo” defendida pelos economistas da direita, mais uma vez mostrava-se satisfatória apenas para a classe média e alta no Estado.

Enquanto defendiam a idéia de que quanto mais o bolo crescesse melhor seria a situação, logicamente não revelavam que a sua situação é que seria melhorada, pois a parte do bolo que lhes cabia era a maior.

Segundo Sodré: “a velha província manteve, depois de estabelecida a federação e a República, características não encontráveis em outras regiões do nosso País. Particularmente a existência de uma classe média que sabia dar o tom aos processos, tonificando-os com a sua presença e com o seu apego a determinadas normas (Sodré, 1992 p.110)”. O que Sodré afirma nesta fala, me leva a refletir sobre o pensamento conservador que durante a história sul-rio-grandense e mesmo no momento atual se apresenta como uma das características, ou seja, a subordinação política ao programa das classes dominantes gaúchas e brasileiras como um todo, que tem na grande burguesia historicamente liberal e conservadora, privatizante e pró-imperialismo, seu setor mais forte.

Esta orientação política, ditada pela burguesia, que atravessou o período pós-45, derrubou Jango e construiu a Ditadura Militar, alicerçada na ARENA, como já mencionei anteriormente, se “modernizou” no pré-1985, formando a dissidência que organizou o Partido da Frente Liberal na conjuntura mundial de ascensão do neoliberalismo.

Portanto, o contexto no qual se vivia no Estado do Rio Grande do Sul neste período, embora tivesse características peculiares, não diferia do restante do país no que diz respeito ao neoliberalismo que começava a se articular para vir com toda a força, à força que possuía a burguesia dominante, à exploração do trabalho e à organização dos trabalhadores em seus movimentos.

Com relação ao campo educacional, as políticas foram variando neste período, bem como o avanço da industrialização e das tecnologias. E desde a década de 70 iniciou-se um processo de introdução da tecnologia educacional na profissionalização e formação dos educadores. Por causa disso, emergiram novos debates em torno da formação e avanços da tecnologia, a partir da crítica das concepções sobre o tema. E um grande número de educadores engajados no movimento pela escola pública de qualidade, como pessoas que refletem sobre a realidade social e sua própria prática, determinada por uma sobrecarga de trabalho e por um aviltante salário se organizou em seus movimentos. Embora, esta não fosse a realidade de todo o professorado gaúcho.

A este respeito, Adílpio destaca uma questão bem importante que merece ser trazida, especialmente quando em um de seus depoimentos diz que o conservadorismo também estava presente nas ações de muitos educadores. O colega afirma que:

Eu não posso garantir que isto seja um consenso em todo o Estado do Rio Grande do Sul, até pela tua fala me parece que em alguns locais do interior não foi assim. Mas, aqui, na região metropolitana, quando se conquistou a eleição para diretores, muitos dos diretores que tinham sido anteriormente indicados, colocados e empossados pelos governadores da direita acabaram sendo reconduzidos à função sendo escolhidos pelos próprios colegas! (...) se fosse possível termos em mãos as listas tríplices poderíamos confirmar este indicativo(...) Outra questão que penso ser bem oportuna é que neste período, muitos professores assim como outros profissionais, se consideravam classe média.

As colocações feitas pelo professor parecem evidenciar um pensamento conservador que insistia em fazer parte até mesmo no grupo de professores que almejava e se dizia transformador. Como não consegui documentos que poderiam confirmar ou não o que foi dito pelo professor em termos de dados comparativos entre regiões, ou nomes que efetivamente fizeram parte das listas tríplices, concordo com suas observações com relação aos princípios conservadores que parecem estar cristalizados. E, por esta razão impedem muitas transformações. Mas, apesar disso, de muitos ranços e de serem poucos os avanços, grande parte do magistério demonstrou ser politizado e não se absteve de demonstrar esta característica em seus movimentos que foram muitos.

Para que se possa ter idéia dos movimentos realizados, apresento a seguir uma cronologia das greves deste período bem como as reivindicações e que se encontra registrada no jornal Sineta. Publicado pelo CEPERS Sindicato. Com o título: 61 anos de lutas e conquistas. Arquivo Cpers/Sindicato In: www.cpers.org.br Informativo do Cpers/Sindicato - Gestão 2005- 2007 Maio de 2006. Esta é a cronologia na seqüência apresentada pelo jornal:

Em 1979- 13 dias de greve - Nomeação de 20 mil concursados - 70% de aumento salarial parcelados. E, no ano de 1980- 21 dias de greve - Percentuais de reajustes salariais escalonados - Abono de regência estendido à categoria - 2,5 salários mínimos, a partir de janeiro de 1982 - 25% do orçamento do estado para a educação - Participação no Conselho Estadual de Educação.

No ano de 1982 foram 3 dias de greve - Greve busca cumprimento do acordo de 1980 - Amaral de Souza – Governador do Estado - tenta intervir no Cpers, mas a categoria resiste e a entidade permanece intocável.

Em 1985 foram 60 dias de greve - 2,5 salários mínimos escalonados - 13º salário- 35% da receita dos impostos para a educação, com pelo menos 10% para o plano

trimestral de conservação e construção das escolas - Eleição de diretores de escolas (lista tríplice)

Já em 1987 os professores pararam durante 96 dias realizando a greve e buscavam: Garantia do Plano de Carreira - Não discriminação dos aposentados - Garantia de emprego aos contratados até a promulgação da Constituição Federal que prevê a estabilidade a estes professores - Não demissão de contratados.

No ano de 1988 - 9 dias de greve – reivindicavam: Unidocência - Aceleração da regularização do pagamento do difícil acesso - Cronograma de regularização das promoções - Redução do período de reajustes da trimestralidade para a bimestralidade.

Em 1989- 42 dias de greve - Publicação e pagamento das alterações de níveis - Nomeação de três mil professores - Agilização do pagamento da unidocência.

Neste sentido cabe destacar que a trajetória do movimento teve três momentos principais (Bulhões e Abreu, 1992). No primeiro momento, entre 1979 e 1980, a categoria intensificou a mobilização, aprendendo que a valorização profissional depende de sua luta, rompendo com a idéia do Magistério como sacerdócio. No segundo momento, tentou garantir um parâmetro definitivo para a situação salarial, para que a luta por salários não precisasse ser constantemente retomada. No terceiro momento, o Magistério aprendeu que sua luta por melhores salários precisa ser permanente.

A partir deste momento, os professores começaram a reconhecer a necessidade de saber articular mobilização com negociação, pois, não haveria “a última greve” nem a conquista de parâmetro definitivo (Bulhões e Abreu, Op.cit. p17-18). A contar desta etapa, o Magistério em razão de perdas salariais intensas, começou a realizar assembleias consideradas “históricas”, com milhares de professores. Ao lado da questão central de índices de reajuste, surgia também no movimento a reivindicação de um piso salarial de 3 salários mínimos definidos pela Confederação de Professores do Brasil (CPB).

Importante observar que alguns fatos que apareceram de forma secundária em alguns momentos, em outros se tornaram predominantes. Adílpio lembra que: “*o vencimento básico calculado em salários mínimos se tornou reivindicação central do período de 1980-1987*”.

Em 1979 o Magistério gaúcho realizou uma greve de 13 dias, conforme indicado anteriormente no Jornal Sineta, conquistando reajuste de 30% em duas parcelas nos meses de junho e dezembro, além da nomeação dos concursados. Conquistou também um piso salarial em valores absolutos de Cr\$ 4.000,00 (Bulhões e Abreu, p.28). A

categoria aceitou este rompimento com relação ao vencimento não estar atrelado ao plano de carreira, mas veio a arrepender-se depois, pois percebeu que perdia. A partir desta constatação passou a reivindicar não um piso salarial, mas, a determinação de um parâmetro para seu vencimento básico.

Em 1980, devido à intenção do governo em mexer no Plano de Carreira que tinha sido uma conquista desde 1974, o magistério incluiu em suas reivindicações a não alteração deste Plano. Entre as reivindicações os professores incluíram em seus pedidos os itens relativos à questão educacional que haviam surgido em seus debates em 79 e 80.

Ao mesmo tempo iniciava-se um debate mais amplo e sistemático da questão Educacional no Rio Grande do Sul. Em outubro de 1980 foi realizado o primeiro Encontro Estadual de Educação no Rio Grande do Sul. A professora Leda afirma: *“participei deste encontro e como era bastante jovem em relação à idade e com pouca experiência profissional este momento foi muito importante para mim, pois se constitui num aprendizado”*.

A greve que durou vinte e um dias, que aconteceu neste ano incluía a reivindicação de reajuste dos salários, o reajuste semestral e do 13º salário. Incluía também itens relativos à questão educacional e funcional.

No acordo de greve foram incluídos ainda itens como: retirada da folha de quem não atuava no magistério, admissão de professores por concurso, revisão dos critérios de avaliação para as promoções, criação de quadro de Pessoal por Escola, participação dos professores nas decisões sobre o processo ensino-aprendizagem e definição de critérios para a escolha de diretores. Constituindo-se num marco da luta da categoria.

O crescimento da mobilização dos professores gaúchos foi notável na década de 1980. A greve considerada significativa de 1979, tinha reunido em assembléia 3.000 professores para iniciar a greve e para encerrar contou com 15.000 professores. Em 1980, atingiu um número ainda maior contando com 17.000 professores. As assembléias foram realizadas inicialmente no salão da Associação Sul - Riograndense dos Viajantes Comerciais, no Auditório Araújo Vianna e, mais tarde em razão da grande participação de professores, no Gigantinho.

No período compreendido entre o final dos anos 70 e durante os anos 80, lideranças do Magistério passaram a participar de forma crescente na vida político-partidária do país, na medida em que, para a defesa dos interesses da categoria precisavam enfrentar problemas que afligiam o restante da sociedade, portanto, as

opções partidárias representaram a adoção de concepções de mundo diversas de forma a encaminhar a luta da categoria.

Isto não significou que o sindicato tenha se partidariado (Bulhões e Abreu, 1992, p.41). Em vários momentos, mesmo que as diretorias contassem com professores do partido que estava no governo, não deixaram de reivindicar.

A luta pelo cumprimento dos acordos de greve levou os professores a reivindicações e mobilizações constantes. A política econômica regressiva respondia à necessidade de pagar a dívida externa brasileira seguindo as determinações do FMI. Para implementar esta política, o Governo procurou conter o avanço do movimento sindical e da luta democrática no país. A intervenção no Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo, já na greve de 1980, sinalizava a intenção de conter o avanço dos sindicatos.

Em relação ao Magistério Gaúcho, a luta continuava. O Governo do Estado especialmente em 1982 reprimiu de forma violenta chegando a ameaçar intervir no CPERS. Ainda, no que diz respeito à eleição de diretores, durante mais de dois anos estabeleceu-se um difícil diálogo com o governo, que resistia em atender a reivindicação na tentativa de conter o avanço da luta do magistério pela democratização da educação no Estado.

Nos anos de 1984 a 1986, ocorreu uma retomada do crescimento econômico do país. Neste período intensificou-se a luta pela democracia especialmente com a campanha pelas eleições diretas para Presidente da República. O Professor Adílpio afirma que *“aqui no Rio Grande do Sul também participávamos junto com outros segmentos da sociedade da luta pelas eleições diretas e expressávamos este sentimento em nossas manifestações”*.

Na greve que aconteceu em 1985, os jornais de Porto Alegre que tratavam sobre o assunto. O Jornal Zero Hora, dedicou um espaço grande para mostrar o que acontecia⁶⁹. Parcela significativa da comunidade gaúcha mostrou-se solidária ao movimento dos professores. O professor Adílpio afirma:

Na greve de 1985 eu trabalhava na Escola Estadual Professor Germano Witrock e era representante da Zonal no comitê de greve. Foi um período difícil a greve sempre é difícil, mas, contávamos com o apoio dos pais e dos alunos. Além disso, nos reuníamos com colegas de outras escolas com o objetivo de nos fortalecermos e também de articularmos.

⁶⁹ Isto pode ser verificado nas edições de 08/05/1985, 20/06/1985, e outras que utilizaram várias páginas e capas dos jornais para mostrar a greve e enfatizavam o “prejuízo” que a greve traria.

Neste momento Paulo Egon Wiederkehr era Presidente do Sindicato dos professores e Jair Soares era Governador do Estado do Rio Grande do Sul. Eleito pela Arena mostrou-se intransigente em relação às reivindicações dos professores. Da mesma forma o secretário de Educação Francisco Salzano Vieira da Cunha, mostrava não estar preocupado com a situação e tentava colocar os demais funcionários públicos contra os professores. No jornal supracitado datado de 20/06/1985, p.33, afirmou: “*se pagarmos o que pedem os professores, não poderemos pagar nenhum outro funcionário durante este ano* (Jornal Zero Hora dia 20/06/1985)”. Por este tipo de afirmação pode-se entender qual era seu objetivo e o do governo que representava.

O secretário afirmou ainda na mesma página do jornal que “*Com a nomeação dos funcionários para as escolas, os professores serão remanejados para salas de aula, estando sujeitos a serem dispensados aqueles que não aceitarem o remanejamento, que poderá ser para outros estabelecimentos de ensino*”. Como se pode ver, as demissões constituíam-se em ameaças contra as greves e contra as organizações dos professores neste período.

Paulo Egon representando a categoria dos professores afirmou: “*Esses quase trinta mil colegas que estão aí, (referindo-se à assembléia e à passeata realizada em Porto Alegre no dia 19/06/1986) demonstram a mobilização dos professores e da comunidade. Acho que foi a maior manifestação popular que se tem notícia em Porto Alegre, depois do comício pelas eleições diretas* (Zero Hora, 20/06/1985, p.32)”.

A greve de 1985 foi um marco, pois demonstrou além da mobilização dos professores o apoio da comunidade. Segundo os redatores do jornal deste dia Eladir Rodrigues, Isara Lindenbaun e Luiz Oscar Matzembacher: *tanto na subida da Borges, como na descida, papéis picados caíam dos edifícios e os professores não queriam dispersar-se(...) Foi cantado o Hino nacional, que teve o acompanhamento dos que se encontravam na Rua da Praia e no calçadão da Borges de Medeiros*(Op. Cit,p.32-33).

Como a repressão era visível os professores tinham em cada escola um ponto paralelo que era assinado em todos os turnos e que era utilizado como instrumento para provar que estavam em movimento, mas, que continuavam indo à escola e ou participando das passeatas e ou assembléias. Este documento de acordo com Adílpio “*representava uma esperança de que se houvesse efetivamente a demissão a categoria poderia utilizá-lo nos acordos de fim de greve*”. (O professor Adílpio ainda mantém em seu arquivo particular alguns pontos paralelos dos professores grevistas -desta greve 1985 - várias listas que funcionavam como ponto assinado pelos colegas).

No final desta greve o acordo estabelecido definiu entre outros itens: uma tabela de vencimento básico que valeria a partir de 01 de junho de 1985; eleição e posse dos diretores de escola até o final do ano letivo de 1985; destinação de, no mínimo 35% do bruto líquido dos impostos do Estado para a educação a partir do exercício de 1986; garantia da efetividade para os dias parados, realização de concursos públicos dentre outras matérias que foram acordadas pelo Governo e o Sindicato do Professores do Estado do Rio Grande do Sul.

Sobre este momento e sobre as greves ocorridas neste período a colega Leda afirma:

nos constituímos como categoria e passamos a ser respeitados apesar dos problemas. Aprendemos também que é com luta que se dão às conquistas. E, os governantes também entenderam nossos recados. Posso afirmar que eles não apenas nos respeitavam em nossos movimentos como temiam. E, quando subíamos a Borges, as sinetas tocavam e nossas vozes se ouviam tenho certeza que muitos tremiam. Outros, no entanto inclusive outras categorias profissionais, nos admiravam.

Leda continua e diz que:

Numa determinada ocasião, quando estávamos em greve e os brigadianos nos vigiavam e até ameaçavam com cães e cassetes eu me dirigi a alguns deles e falei: vocês também vivem nas mesmas condições que nós, porque estão do outro lado? Venham conosco não nos boicotem. Eles não responderam, mas, tenho certeza que pensaram...

Em 1986, em razão da alta taxa de inflação e do avanço do movimento reivindicatório, o Governo da Nova República implementou o Plano Cruzado I. na tentativa de baixar a inflação com crescimento econômico, o que, naquele momento representou ganhos no poder aquisitivo dos trabalhadores.

Nesta fase, as lutas do Magistério se ampliam e passam a ter como foco a questão educacional, principalmente em torno de dois temas: “Constituinte e Educação” tendo em vista que em novembro ocorreria a eleição dos parlamentares à Assembléia Nacional Constituinte e “democratização da Escola”, já que a categoria conseguira acabar de eleger pela primeira vez os diretores das escolas.

Em 1987, o Magistério realizou mais uma greve. O porcentual de adesão superou 90%. Leda afirma “*eu trabalhava em duas escolas e as duas fecharam. Fizemos reunião com os pais e eles nos apoiaram. A comunidade toda nos apoiava*”.

O que Leda assinala, torna evidente a mobilização dos professores e sua luta. Ainda neste ano, as manifestações de rua chegaram a reunir 40.000 ⁷⁰professores. Esta greve durou 96 dias e os professores apesar da pressão e da exaustão não recuavam.

Mas, a partir de 1988, o magistério começou a fazer um lento aprendizado no sentido de articular mobilização com negociação. Com isto aproxima-se da prática sindical do conjunto dos trabalhadores do setor privado que, além dos reajustes determinados pela política salarial negociam uma vez por ano em sua data-base, uma pauta de reivindicações que inclui reajuste salarial. Este momento caracterizou um aprendizado (Bulhões e Abreu 1992), pois os educadores aprenderam com os demais trabalhadores a sindicalização da luta do magistério. E representou a filiação à CUT.

De acordo com Lúcia:

Este momento foi muito importante. Mesmo que na própria categoria tivessem ocorrido alguns desentendimentos, pois alguns colegas não queriam ser considerados “trabalhadores” e sim “educadores”, foi uma tomada de decisão madura. Penso que nós educadores ainda não tínhamos um entendimento de que nos constituíamos como categoria e como classe e isto provocou algumas desavenças entre o grupo.

A colega continua:

E, apesar dos problemas internos, este momento representou um grande aprendizado para o Magistério, aprendemos com outros trabalhadores e passamos a ser “trabalhadores em educação”.

No final da década de 1980, o Brasil viveu um processo de avanço na consolidação das conquistas democráticas. Foi promulgada a nova Constituição Federal em 1988 e promulgadas as novas Constituições Estaduais em 1989, assim como as leis Orgânicas Municipais.

Leda assinala que a Constituição de 1988:

Mesmo que não tenho atendido grande parte das reivindicações da sociedade a Constituição foi um avanço. Eu destaco com relação a ela o desempenho do Florestan Fernandes que participou desde a Constituinte. Florestan pra mim é um exemplo de alguém preocupado com a democratização do ensino. Este sim via a educação como direito do cidadão e dever do Estado.

Em 1989 o País viveu o ponto alto da luta democrática: as primeiras eleições diretas para Presidente da República, o que não acontecia desde 1960. E, os trabalhadores de todas as áreas que reivindicaram, ajudaram neste processo. Incluindo os professores gaúchos neste processo, se pode afirmar que eles também participaram

⁷⁰ Dados obtidos junto ao CPERS Sindicato. Estes documentos são originais (atas, fotografias, registros escritos).

junto com as demais categorias num movimento social mais amplo que foi o encaminhamento da democratização do país.

Foi com este propósito que foi lançado também o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, criado em 1986, a atuação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública se caracterizou, sobretudo, pela presença nos debates e acompanhamento permanente do processo educacional priorizando: análise do conteúdo com vistas à elaboração de emendas; discussão e propostas de estratégias quanto à tramitação dos projetos educacionais, mobilização para estimular o debate e a massificação de propostas, formas de pressão junto aos parlamentares, tanto nas suas bases eleitorais quanto em Brasília (Saviani 1997.p. 227).

Ao mesmo tempo em que este processo de mobilização se fez em torno da legislação nacional, na década de 80 a eleição de governos de oposição ao regime militar a partir de 1982, abriu caminho, no caso da educação, para que a discussão sobre a democratização da educação se transformasse em propostas e ações de algumas secretarias de educação. Estes são os casos, por exemplo, do Paraná, de Minas Gerais, Rio de Janeiro e de São Paulo (Dados retirados e citados conforme aparecem no módulo 1 com: Orientação sobre Gestão Escolar da escola pública - Cursos para professores. Disponível em <http://www.cefoco.ufes.br/cinfop/modulo1gestao.htm>.2006.).

O Fórum lançado em 1988 continuou com sua atuação não se limitando apenas ao período mencionado. Pois, ao longo dos tempos, os educadores voltam a se reunir em Conferências nacionais, denominadas a partir de então como: CONED (Congresso Nacional de Educação) articulados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, para elaborar proposta da sociedade civil para o Plano Nacional de Educação. E, de 1990 até 2004(que foi o período que consultei os relatórios) aconteceram cinco sessões (1996, 1997, 1999, 2000, 2004) em carta aprovada no 3º CONED o processo encontra-se assim relatado:

O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, atuou na defesa intransigente da educação e foi organizado para atuar na Constituinte. O Fórum segundo Lúcia “*foi responsável pelas principais conquistas que os setores sociais comprometidos com tal educação conseguiram inserir na Constituição Federal de 1988 (CF/88)*”. Este Fórum teve papel decisivo na construção do projeto de LDB (PL nº 1.258/88), o qual, embora representativo da sociedade brasileira, foi substituído por outro no Senado, este elaborado à revelia da sociedade e, finalmente, aprovado no Congresso Nacional a LDB em vigor.

O lançamento do Fórum foi acompanhado de um “Manifesto em Defesa da Escola Pública e Gratuita”, seguindo uma tradição dos educadores brasileiros desde a década de 30, realizada pelos pioneiros e repetida em 1950, com a Campanha em Defesa da Escola Pública. O Fórum dos anos 80 surgiu, inicialmente, para reivindicar um projeto para a educação, como um todo não apenas para a escola. Ele expressava a vontade política da intelectualidade brasileira engajada na luta pela redemocratização do país. O Fórum expressou também as novas formas de agregação dos interesses da sociedade aglutinando coletivos socialmente organizados e não apenas indivíduos(Gohn, op.cit.p.78).

O princípio nº 1 defendido pelo Fórum na Assembléia Nacional Constituinte foi a defesa da educação como um direito de todo cidadão, sendo dever do Estado oferecer ensino gratuito e laico. Outra preocupação dizia respeito aos percentuais das verbas públicas e seus destinos além da gestão democrática, considerada fundamental no processo de democratização do ensino.

O Fórum atuou no processo de elaboração e votação do projeto da LDB e manifestou-se aos parlamentares sobre as medidas provisórias e as conseqüências que poderiam ter as medidas que afetassem o campo da educação. O FNDEP não representou apenas uma mobilização em defesa da escola pública, mas, uma forma de resistência às políticas de caráter privatizante que tem emanado da onda neoliberal que afetou e afeta o país. Representou também um processo de mudança e de transformação, na medida em que se inscreveu como protagonista de uma peça com idéias e personagens que são sujeitos em busca da construção e reconstrução de uma nova realidade educacional para o Brasil. Mas, nem tudo são conquistas, existiram e existem muitas reivindicações que não foram atendidas na Constituição Brasileira aprovada em 1988, nem na LDB-9394/96.

Apesar de algumas conquistas, como por exemplo, a reivindicação pela Gestão Democrática da Escola Pública, a situação da classe trabalhadora - entendendo-se aqui inicialmente o magistério - não se alterou. A disseminação do poder entre as instâncias da sociedade classista (especialmente a instância educacional), acentuou a dissonância entre o que é proposto pela escola e o que é vivido pela classe trabalhadora. Surgem muitos conflitos e, nesse embate a escola, justamente por ser palco destas lutas, que são de classes, apresenta-se conflituosa e contraditória, podendo desempenhar um importante papel político na formação das camadas populares, uma contra-hegemonia, o que não vem acontecendo de forma satisfatória.

Acresce-se a estas características, o modo pelo qual essa prática social é desenvolvida pelos sistemas de ensino e escolas: a construção de espaços para o exercício democrático, que tem como uma de suas alternativas a gestão democrática.

Democratização da educação, nesse sentido, vai além das ações voltadas para a ampliação do atendimento escolar. Afirma-se como uma postura que, assumida pelos dirigentes educacionais e pelos diversos sujeitos que participam do processo educativo, inaugura o sentido democrático da prática social da educação, com garantia de acesso, permanência, sucesso e exercício democrático.

Novamente trazendo Leda:

Democratizar a educação é muito mais difícil do que parece, pois, a educação sempre esteve destinada à elite. Ora, se a educação é elitista por si só já deixa de ser democrática. Penso que este deveria ser o primeiro critério quando se coloca a questão da democratização, depois vêm os demais...(Leda continua e afirma que é necessária uma inversão de ordens que leve a este objetivo).

Nesta perspectiva torna-se necessário verificar as experiências realizadas sobre como chegar a uma sociedade mais igualitária, bem como as dificuldades de implantação. Isto passa, necessariamente pelas lutas, pela auto-organização, pela democracia direta, pelas reações da classe trabalhadora e acima de tudo por uma grande conscientização e politização que os professores, em alguns momentos, demonstraram possuir. É o que poderemos verificar a partir deste momento.

3.5. As lutas pela autogestão

O conceito de movimento social que, como Touraine (1989) nos lembra incessantemente, é um instrumento analítico e serve aqui para mostrar que, embora o movimento de professores se tenha pautado por um modelo "luta de classes", seu mais alto nível de ação foi, na maioria das vezes, o da pressão institucional.

Minha hipótese é de que somente assim um movimento social de professores poderia ser formado. E por razões simples: assim como a importância histórica do movimento operário derivou da centralidade da categoria trabalho no desenvolvimento da sociedade industrial, também a escola ocupa um lugar central no desenvolvimento contemporâneo. Mas essa importância é por si inseparável do destino social de uma profissão - no caso dos professores, portanto, seu movimento teria de levar em conta a população usuária da escola que são os alunos, o contexto no qual está inserida e sua realidade como categoria profissional.

Ao se afirmarem os movimentos de classe possibilitaram a construção de outras ferramentas de luta para a formação de uma referência coletiva transformadora, ferramentas estas, capazes de dotar as organizações dos trabalhadores na sociedade civil de uma política, que englobasse as dimensões sócio-econômicas e cultural e resgatasse um projeto de sociedade diferenciado.

A autogestão, portanto, se apresentou como uma alternativa e uma nova posição dos educadores no momento em que assumiam o controle de suas próprias decisões. A idéia, o objetivo, o anseio maior, era a conquista da autonomia. Autonomia que conforme afirma Gadotti (1992), vem do grego e significa autogoverno, governar-se a si próprio. Nessa perspectiva, uma escola autônoma é aquela que governa a si própria e que tem liberdade para tomar suas próprias decisões.

No âmbito da educação, o debate em torno do tema remonta ao processo dialógico de ensinar contido na filosofia grega, que preconizava a capacidade do educando de buscar resposta às suas próprias perguntas, exercitando, portanto, sua formação autônoma. Ao longo dos séculos, a idéia de uma educação antiautoritária vai, gradativamente, construindo a noção de autonomia dos alunos e da escola, muitas vezes compreendida como autogoverno, autodeterminação, autoformação, autogestão, e constituindo uma forte tendência libertária na área educacional (Gadotti, 1992, p. 34).

As idéias que alimentam o princípio da autonomia dão início ao movimento libertário na educação e suas idéias tomam corpo e forma e se estendem para vários países, inclusive o Brasil. Aqui, além da influência do pensamento dos institucionalistas, na década de 1960, ainda no início do século XX durante a República Velha, ocorreu um influxo significativo dos anarquistas que contribuíram com o movimento libertário na educação. Este é o assunto que será tratado a seguir.

3.6. A Educação libertária no Brasil

“Uma sociedade que se auto-organiza sem autoridade, está sempre ao nosso alcance como uma semente debaixo da neve, enterrada pelo peso do Estado e sua burocracia...”

Colin Ward

O anarquismo, enquanto pensamento contestador das idéias hegemônicas presentes na sociedade onde o capitalismo se consolidava como única forma de organização da produção, encontrava na classe dirigente um inimigo forte e avassalador.

Por esta razão, enquanto pensamento revolucionário, combateu o sistema sócio-produtivo capitalista e o socialismo (autoritário) por identificar em ambos uma estrutura verticalista.

Os anarquistas, ao longo da história, lutaram e lutam por uma sociedade justa e igualitária, uma sociedade socialista e federalista, onde não haja exploradores e nem explorados e defendem a idéia de que esta sociedade só pode ser construída pelos oprimidos, pelas massas proletárias, pelos camponeses, operários, trabalhadores marginalizados, etc. Somente as classes oprimidas organizadas podem ter força para destruir a burguesia e construir o socialismo e uma estrutura de poder igualitária. Por isso, propuseram a autogestão operária como meio de criar novas formas de organização dos trabalhadores na gestão da produção e da vida social e a autogestão pedagógica como prática educativa libertária.⁷¹

Por entender a autogestão como a única forma de democracia efetiva, os educadores anarquistas a idealizaram enquanto ação direta a partir de uma consciência de classe que visasse a emancipação dos trabalhadores. É neste aspecto que se estreitam os laços entre a prática pedagógica fundamentada no princípio da liberdade e uma vontade revolucionária.

Os educadores anarquistas brasileiros no início do século XX inspiraram-se no movimento educacional que, nesta mesma época, desenvolvia-se em outros países, principalmente na Espanha, onde Ferrer y Guardia sistematizava as bases da educação anarquista em sua Escola Moderna. Dentro do movimento libertário, Ferrer y Guardia foi o pedagogo mais importante de sua época.

Sua proposta se concretizou na implantação da Escola Moderna (de Barcelona), que deu origem ao “Movimento da Escola Moderna”. Os métodos de ensino propostos e implantados pela Escola Moderna tinham como princípios o respeito à liberdade, à individualidade e à expressão da criança.

A partir de suas idéias o fazer pedagógico foi reorganizado e passou a ter uma autêntica função revolucionária. A educação anarquista, enquanto buscava novos métodos pedagógicos condizentes com o projeto revolucionário, realizava a denúncia da escola enquanto instituição de reprodução dos interesses da Igreja e do Estado.

⁷¹ Sobre a origem de a Educação Anarquista ler: **Encontro Educação Libertária** (1998, Santa Maria) textos- publicado pela UFSM,Coord. Por Prof. Franscico Estigarribia e Guilherme Carlos Correa.UFSM/RS.

A Escola Moderna caracterizou-se ainda, por ser antiautoritária, coletiva e integral, amparada na ciência contra o dogmatismo e fé da Igreja. Considerava a autoridade do professor limitada pela necessidade do aluno, pois “acima da aquisição do conhecimento está a experiência do aluno, ponto de partida de qualquer ensino” (Kassik,1998,p.68).

Os educadores libertários entendiam que para que sua proposta de ensino se concretizasse teriam que cuidar, além da organização didático-administrativa da escola, dos materiais bibliográficos que eram usados, pois não poderiam atingir objetivos diferentes usando, por exemplo, os mesmos livros que eram usados pela burguesia.

No Brasil, como foi visto anteriormente, da mesma maneira que o pensamento anarquista influenciou o movimento operário, a influência estendeu-se à educação, especialmente com a vinda de imigrantes italianos, espanhóis e portugueses. A criação da Escola União Operária de Rio Grande/RS marca o início da educação anarquista.

Entre 1880 e 1922 observou-se no país o avanço e a hegemonia do anarco-sindicalismo que criou um sistema de ensino voltado aos trabalhadores e seus filhos. Enquanto o Estado não demonstrava preocupação com a educação da classe operária e as escolas particulares atendiam a elite, o número de analfabetos era de “85% em 1890 e 75% em 1900” (Ribeiro, 1982).

A educação desenvolvida queria propor o ensino formal através das Escolas Racionalistas, Escola Moderna; o ensino profissional e a alfabetização de adultos através dos Centros de Cultura. O material utilizado buscava a leitura crítica da realidade social e a idéia da transformação.

Enfim, a educação proposta pelos anarquistas era “antiestatal, anticlerical e antimilitarista (Pey,1986p.42) ”. Suas contribuições para o pensamento pedagógico brasileiro apresentam uma pedagogia não classificatória, sem prêmios e castigos, com monitoria, com assembléia de exposição de idéias, democrática e autogestionária.

De acordo com Gallo (1995), a educação anarquista apresentou uma grande diferença em relação às outras que foram praticadas:

O que diferencia a educação libertária tanto da educação tradicional quanto da escola nova é essa visão muito particular da utilização do princípio da autoridade; enquanto a escola tradicional busca na autoridade pedagógica a fundamentação para a autoridade sócio-política, fazendo da escola o local de aprendizado da submissão, a escola nova critica o uso da autoridade, argumentando que o indivíduo deve desenvolver-se de forma “livre e natural”, mas, ao procurar retirar da escola a sua função pré-política - ou seja, a de formadora da ação política do indivíduo - deixa para as demais instituições sociais, hoje, notadamente, a mídia, a função de levar tais

indivíduos, politicamente virgens, a uma ação conservadora e reprodutora da sociedade (Gallo,1995,p.72).

Ainda, de acordo com o autor, a educação anarquista ao preocupar-se com a formação do homem integral baseada nos princípios de autonomia, liberdade, democracia e sem autoritarismo não dispensa a autoridade, pois:

A educação libertária, por sua vez, não foge do uso da autoridade e muito menos nega o caráter pré-formador da educação para a futura ação política do indivíduo; age, entretanto, num contexto absolutamente diferenciado das duas perspectivas anteriores, fazendo da autoridade a ponte para o aprendizado da ação autônoma e a conseqüente negação da autoridade de que partiu, trabalhando as bases de uma ação política pautada pela construção da liberdade coletiva (Ibid.p.72-3).

Esta proposta, no entanto, não interessa especialmente ao Estado como instrumento da classe dominante⁷² porque tem se mostrado como espaço permanente de disputa de forças que se movimentam em busca de seus próprios interesses.

Os anarquistas tentaram ao longo de sua história jogar por terra a principal bandeira do Estado Moderno que era a de dar a ilusão da democracia e da possibilidade de participação de todos os indivíduos. E, como Estado e sociedade são realidades historicamente entrelaçadas, não “são necessariamente ligadas, podendo mesmo o Estado colocar-se acima da sociedade, controlando-a, embora seja por ela determinado, como demonstrou Marx, nada impede que a organização social possa opor-se ao Estado” (Ibiden,p.97).

Desta forma, ao apresentarem sua proposta educacional, os anarquistas fazem uma intervenção política como atores localizados no âmbito da sociedade civil congregando num movimento consistente várias forças de resistência. Assim como expressou Bakunin em *Deus e o Estado* em 1882.

(...) O princípio da autoridade na educação das crianças constitui o ponto de partida natural: ele é legítimo, necessário, quando é aplicado às crianças na primeira infância, quando sua inteligência ainda não se desenvolveu abertamente. Mas como o desenvolvimento de todas as coisas, e por conseqüência da educação, implica a negação sucessiva do ponto de partida, este princípio deve enfraquecer-se à medida que avançam a educação e a instrução, para dar lugar à liberdade ascendente.(Bakunin, Mikhail Alexandrovich. *Deus e o Estado*. 1882 pág.36.).

A corrente de pensamento Bakuniana tem a liberdade como fim. A liberdade é conquistada e construída socialmente, a educação não pode partir dela, mas pode, deve,

⁷² De acordo com Emir Sader, quando Marx diz que o “Estado é instrumento das classes dominantes, não está afirmando que é a posse do Estado que lhe dá este caráter, mas sim que, porque são classes dominantes, o Estado enquanto preserva as relações sociais que lhe favorecem, funciona como instrumento seu.” Sader,1993.p.111)

chegar a ela. Uma vez que o desenvolvimento de todas as coisas e, por conseqüência da educação, implica a negação sucessiva do ponto de partida, este princípio deve enfraquecer-se à medida que avançam a educação e a instrução para dar lugar à liberdade ascendente.

A construção coletiva da liberdade é um processo no qual ocorre a desconstrução, por assim dizer, da autoridade. Esse processo, na Pedagogia Libertária é assumido como sendo uma atividade ideológica. Como não há educação neutra, pois toda educação é fundamentada numa concepção de homem e de sociedade, é necessário, pois definir de qual homem e de qual sociedade se está falando.

A Educação Libertária, portanto, conduz o homem a comprometer-se não com a manutenção da sociedade de exploração, mas sim engajado na luta e na construção de uma nova sociedade. Este princípio também está presente na autogestão pedagógica.

3.7. A Autogestão pedagógica

“Um sistema em no qual os educandos decidem em que consiste su formacion e o dirigem” (Georges Lapassade ,et alii,1986,p.9)

Lapassade (1986), revela que a noção de autogestão pedagógica foi tornada pública, pela primeira vez, durante um colóquio sobre “O psicológico na Cidade” que se desenvolveu em Royaumont em dezembro de 1962. Ainda, segundo o autor, a teoria e a prática da autogestão foram inicialmente realizadas através de experiências por um Grupo da Pedagogia Institucional (Ibid, p.9).

O autor, junto com Michel Lobrot e o grupo com o qual discutiam, passaram a questionar a sociedade burocratizada e fortemente hierarquizada e elaboraram a partir daí o conceito de pedagogia institucional e autogestão pedagógica. Neste movimento, liderado pelo grupo, percebia-se uma forte influência das lutas autônomas realizadas pelos trabalhadores e também da literatura sociológica marxista.

Ainda de acordo com o autor:

Ao longo do século XIX, os elementos mais avançados dos movimentos operários buscaram incessantemente como reivindicação a gestão da produção por parte dos próprios trabalhadores. Ao mesmo tempo, os teóricos do socialismo-Fourier, Marx, Proudhon..._ expressavam essas reivindicações e lhes davam uma formulação teórica. O movimento operário com suas lutas, com suas formas de organização, revelava na prática, o segredo da sociedade moderna: a estrutura de exploração. Convertia-se, assim, em analisador da sociedade industrial e capitalista (Ibid, p.15, tradução minha).

A reivindicação política, portanto, no que concerne a sociedade capitalista, não contradiz os estudos antropológicos que foram realizados sobre o tema da autogestão e, neste contexto se coloca a autogestão pedagógica como um ponto de convergência entre os movimentos dos trabalhadores e a luta por uma educação democrática.

Isto, de acordo com o autor, evidencia o caráter político da autogestão pedagógica e a relação entre a organização geral do poder na sociedade e a organização específica de poder no sistema escolar. Destacou também que uma revolução nas estruturas da sociedade não seria suficiente para mudar a estrutura da escola.

De acordo com Lapassade existiram três tendências da autogestão pedagógica. A primeira era a Tendência Autoritária, na qual os educadores propõem modelos institucionais de funcionamento; a segunda era a Tendência Freinet, propõe também propostas institucionais, porém com a idéia de liberar e individualizar a autoformação. Para Freinet, educador francês, que desenvolveu uma experiência também centrada no aluno, caberia à escola a responsabilidade de oferecer e desenvolver todas as formas de expressão e comunicação para que o aluno encontrasse aquelas que despertassem o seu interesse e expressassem também os interesses da comunidade.

Com a terceira tendência, a Tendência Libertária, o educador se transforma em “consultante” do grupo em formação. Estas são algumas das orientações históricas em matéria de autogestão, mas existem outras. Estas mereceram destaque por serem consideradas as correntes fundadoras (Ibid, p.23).

Os educadores que implementaram a autogestão rejeitaram a idéia de que ela deveria acontecer apenas quando a sociedade já tivesse passado por uma revolução global. Os institucionalistas acreditavam que formas inéditas de gestão deviam ser experimentadas já, no atual sistema. Este movimento iniciado por eles, revelou o caráter político e social da educação e a importância de um projeto autogestionário para a elaboração de um novo conceito de gestão da escola.

De acordo com Lapassade a história das teorias e das técnicas de organização podem ser classificadas em três fases. A primeira delas estava baseada nas idéias de Taylor e Fayol denominada como racionalismo mecanicista; a segunda baseou-se de um lado nas idéias de Elton Mayo na qual predominava a sociometria e a dinâmica de grupo e de outro lado, nas idéias de Weber com a análise das disfunções burocráticas. A terceira, segundo o autor, baseou-se num racionalismo novo com as idéias de Simon e March e nas análises de relações de poder realizada por Crozier.

Para ser colocada em prática a autogestão pedagógica, rejeita-se sistematicamente a identificação com o saber instituído e o ato de transmissão do saber. O objetivo da pedagogia institucionalista ou pedagogia institucional é de construir contra-instituições que “funcionam como analisadores que “hacen aparecer los elementos ocultos del sistema” (Ibiden. p. 11).

Georges Lapassade denomina instituições internas as estruturas que regulam os intercâmbios pedagógicos. Elas constituem a dimensão estrutural e estabelecem alguns limites como, por exemplo, a hora de entrada e saída da classe, que é um marco externo da classe regido pelo conjunto do grupo escolar, assim como o conjunto das técnicas institucionais suscetíveis de serem utilizadas em classe: o trabalho em equipe, a cooperativa e seu conselho de gestão formado pelos alunos, a correspondência, dentre outros.

As instituições sociais chamadas instituições pedagógicas externas são as estruturas pedagógicas exteriores a classe: o grupo escolar ao qual a classe pertence, a academia, os inspetores, o diretor, os programas, os regulamentos, etc...

Numa sala de aula, por exemplo, sendo o professor um autogestor pedagógico, os alunos geram o programa da(s) disciplina(s), o cronograma de atividades, a metodologia, a forma de avaliação, bem como administram o próprio grupo com seus conflitos, relações de poder e problemas de funcionamento.

Carmem, educadora em uma escola pública da cidade de Santa Rosa na qual era realizada uma experiência autogestionária, em sua fala confirma esta idéia:

O que eu posso afirmar é que a autogestão funcionou mesmo foi na sala de aula, onde os alunos junto com os professores assumiam o controle das aulas, da metodologia, das avaliações e dos programas e conteúdos que seriam desenvolvidos (Carmem participou da proposta de implantação da autogestão, na escola pública em Santa Rosa.).

Michel Lobrot (1966) entendia que a distinção entre a instituição projetada e a vivida somente poderia ser analisada e entendida na dinâmica interna da instituição. Para o autor, os sociólogos clássicos se preocupavam mais com as estruturas exteriores e globais das instituições do que por suas origens, sem se preocupar com as questões do grupo. E, por isso, era necessária uma análise da diferença entre a instituição imaginada e a vivida para se compreender os problemas do cotidiano escolar (Lobrot, 1966p.64, tradução minha).

Segundo Lobrot, em 1963, o grupo do qual fazia parte decidiu iniciar a realização de experiências de Pedagogia Institucional em cada lugar de trabalho e de forma individual. Nesta forma de trabalho, os alunos decidiriam as iniciativas de todas as

atividades de formação e, eles mesmos decidiam se queriam trabalhar ou não; que tipo de trabalhos queria fazer e que organização queriam dar-se(Ibid.p.9-10).

Lobrot destacou ainda que todo o processo educativo acontece dentro de uma instituição, logo, para mudar a educação, é necessário mudar a instituição. Destacou também a importância da classe como o local no qual o aluno pudesse se expandir e se expressar e do professor e sua relação com os alunos, pois ela permitiria e despertaria a responsabilidade com sua própria aprendizagem e com a sua participação social no grupo.

Trazendo novamente as observações de Carmem:

Se alguém pensa que os alunos não têm interesse nesse tipo de trabalho, se engana redondamente. Pois eles têm responsabilidades e no grupo as tarefas são desenvolvidas e dirigidas. Além disso, nossos alunos apresentavam um desempenho melhor e tinham interesse, por exemplo, em ler clássicos, para descobrir as informações nas fontes originais. Nunca mais tive alunos assim. O que nos prejudicou com o passar do tempo foi o fato do Governo Estadual e da Delegacia de Educação se meterem no nosso trabalho. Penso que se não fosse a direção, principalmente a Dalva, nos dar liberdade nunca teríamos autonomia para realizar nosso trabalho. (Carmem está falando sobre a primeira direção eleita pela comunidade educativa em 1986).

Ainda, na seqüência, é importante lembrar que Lobrot demonstrou preocupação e interesse também com o papel desempenhado pelo professor como transmissor de informações e por isso, idealizou a proposta da autogestão pedagógica em estágios de professores para assegurar a formação de adultos. Do trabalho com grupos, elaborou princípios da pedagogia institucional, identificando-a com a autogestão pedagógica e com isso, “mudando o papel, a função e o status do professor-instituente”. Indicou princípios de orientação autogestionária ao defender alguns limites em relação ao trabalho do professor, no que diz respeito ao poder que ele tem em sala de aula, alertando que este poder deveria ser apenas didático (Jouvenet,1985,p.281).

Lobrot destacou ainda que toda a instituição depende da mentalidade dos indivíduos que fazem parte desta instituição. Portanto, ”cambiad esa mentalidad,aun em um mínimo,y vereis inmediateamente cambiar la institución.”(Op. Cit. p.351). Mas, essa mentalidade depende da educação, sendo que por educação, não entende somente a escola, mas também todo lugar onde e todo organismo onde se aprende algo. Por isso, a educação pressupõe liberdade.

Para Hegel (1989)⁷³ e Arendt (1988)⁷⁴, liberdade é a participação nas esferas públicas da vida, nas importantes relações interpessoais onde as decisões cruciais da sociedade são tomadas e confirmadas. Os indivíduos, para assegurarem sua cidadania e liberdade, precisam participar ativa, contínua e diretamente.

A escola é sem dúvida um lugar privilegiado, pois, estando organizada para a educação pode tanto bloquear por completo todas as possibilidades de transformação do indivíduo, como assegurar uma máxima abertura sobre o mundo. Isto depende naturalmente, também neste caso, da instituição-escola, concebida como estrutura organizativa e como vontade coletiva dos indivíduos.

O que preocupava o grupo que defendia a pedagogia institucional e a autogestão era tentar entender e diferenciar a autogestão de outras formas de atuação dos trabalhadores dentro do local de produção. E, em relação às escolas e à educação existia a mesma preocupação.

Partindo sempre das diferenças, eles demonstravam como os conceitos de “participação”, “co-gestão”, “controle operário” e “cooperativa” não implicam, necessariamente (e, em alguns dos casos, definitivamente) em autogestão. Aqui, cabe ressaltar, como os autores o fizeram anteriormente, os problemas em associar esses termos com o conceito de autogestão.

Na “participação”, há a possibilidade de abolir qualquer vontade de transformação por parte do trabalhador, uma vez que este passa a estar inserido de tal maneira na empresa, que começa a desejar que ela tenha lucros cada vez maiores (por exemplo, quando os trabalhadores compram ações de suas próprias empresas, ou no caso de participação nos lucros).

O trabalhador que poderia se voltar contra o sistema capitalista acaba se integrando a ele e o defendendo (mesmo que ele não saiba disso, mas de qualquer forma, acaba o fazendo), impedindo, dessa forma, qualquer possibilidade de autogestão.

Segundo Ana Elisa:

A escola estava fechando as portas. A mantenedora não queria assumir mais riscos, nossos salários estavam atrasados, não estava sendo depositado o Fundo de Garantia e alguém deveria assumir a escola. Então decidimos que seríamos nós, educadores, com a nossa Associação que assumiríamos. A idéia era a de realizarmos uma experiência autogestionária autêntica onde usaríamos este espaço para esclarecer sobre o que levou a escola a fracassar da forma como estava organizada, a criticar o sistema capitalista... Mas, qual o quê... Hoje estamos mais do que

⁷³ Hegel in; **Lecciones sobre la filosofía de la história universal**. Trad. J.Gaos.4ª ed. Madrid. Alianza, Editorial,1989.

⁷⁴ Arendt Anna in: **Sobre la revolución**, Madrid, Alianza,1988.

nunca atrelados ao sistema, e cada um quer que a escola dê cada vez mais lucros...(Ana Elisa, professora da escola em que a Associação de professores assumiu a administração escolar e a prática pedagógica funcionando inicialmente como uma cooperativa.).

Há, de certa forma, no senso comum, a idéia de que autogestão é a gestão da produção pelos próprios produtores, ou simplesmente, o autogoverno. A minha proposta neste momento é analisar esse conceito e tentar, através dos textos selecionados, demonstrar que a autogestão não se limita à produção ou à política, mas também atinge as relações educacionais e sociais.

Não se trata apenas de buscar uma definição para o que vem a ser autogestão, mas demonstrar suas práticas contemporâneas, suas diversas aplicações e mostrar como a clareza desse conceito e de seus aspectos se faz necessária a todos que não estão dispostos a modificar a sociedade (mantendo, portanto, suas bases), mas sim alterá-la.

A autogestão, posta em prática pelos revolucionários anarquistas de 1936 e que sofre acusações de ser um modelo econômico inviável, vem se mostrando através dos anos a única forma real de terminar com a exploração do trabalho pelo capital e pelo Estado e de acabar com a alienação no trabalho. Por esta razão ela sofre boicotes. Trazendo novamente a Ana Elisa:

Logo que iniciamos nosso projeto os pais participaram de forma atuante nos ajudando a definir a proposta pedagógica da escola, os rumos que tomaria a instituição, a escolher como e no que investir, mas, com o passar do tempo isto deixou de acontecer. Como alguns dos professores eram militantes políticos alguns pais entenderam que a escola se tornaria anarquista e seus filhos não poderiam permanecer num ambiente assim. Para evitar que isto acontecesse se reuniam em outros locais e colocavam como requisito para a permanência dos filhos na escola as limitações em relação à postura ideológica a ser seguida. A burocracia também limitava nosso trabalho, pois tínhamos contas a acertar com a Coordenadoria de Educação (Ana Elisa).

Relacionar o que aconteceu na escola da Ana Elisa com o que se deu, por exemplo, na União Soviética como verificamos no primeiro capítulo deste trabalho, implicaria numa análise crítica do sistema econômico soviético, no qual a planificação econômica centralizada concentrou toda a decisão econômica nas mãos de uma pequena elite burocrática que estava fora do campo da produção. É interessante observar que o “socialismo” sem a autogestão nada mais fez do que continuar deixando os trabalhadores alienados e explorados.

Em relação ao comunismo praticado na União Soviética, o que antes era feito pelo padrão privado, passou a ser feito pela burocracia totalitária do partido comunista. Da mesma forma na escola que Ana Elisa trabalha a burocracia e os interesses do sistema

capitalista entraram em choque com a proposta autogestionária. Ainda de acordo com a Ana: *A burocracia que envolvia nossas atividades prejudicava o trabalho da maneira que pretendíamos realizar. Eram, por exemplo, documentos e mais documentos para a Delegacia de Ensino e para os próprios pais de alunos.*

A autogestão, portanto, é fator chave na busca de uma sociedade realmente participativa e expõe de forma bastante elucidativa quais são os princípios e objetivos para que se possa buscar uma proposta na qual a liberdade esteja sempre presente.

Noam Chomsky em um texto escrito já em 1977 com o título original de *Industrial Democracy* e publicado no livro *Radical Priorities*, trata de algumas experiências européias e norte-americanas com empresas em que os trabalhadores chegaram a possuir algum tipo de poder na gestão.

O autor demonstra como uma maior participação dos trabalhadores nas tomadas de decisões das fábricas preocupa o empresariado. Porém, não se esquece de ressaltar, que, em muitas empresas, esse tipo de atuação dos trabalhadores, para os empresários, é preferível, uma vez comparada ao que realmente vem a ser a autogestão e o perigo que ela representa para os atuais donos das empresas.

Assim como afirma Ana Elisa:

“Os pais inicialmente pensavam que entre transferir os filhos para outras escolas e enfrentar outras dificuldades era mais fácil permitir e ajudar os professores a “salvarem a escola”. Quando, porém, perceberam que o ensino poderia levar a questionar sua própria postura, não aceitaram e começaram a tentar impor limites. Foram colocando suas idéias de forma sutil, dizendo que queriam colaborar”.

Noam Chomsky não ignora a crítica que deve ser feita a este tipo de gestão de produção na qual, por mais que o trabalhador não fique completamente ausente na tomada de decisões, não ultrapassa a “democracia industrial”, não efetivando, portanto, um processo real autogestionário e transformador.

Os autores e pensadores marxistas Alain Guillerme e Yvon Bourdet através da obra: *“Autogestão: Uma Mudança Radical”*, que está sendo usada como uma das referências neste trabalho, discutem como o conceito de autogestão (no âmbito do local de trabalho) vinha sendo cada vez mais deturpado, desviado de sua origem e função, e também comentavam sobre a generalização da distorção desse conceito, sendo que o simples fato da “participação” era, por si só, considerado, para muitas pessoas, como autogestão.

Já nas “cooperativas”, para os autores, é onde a autogestão acontece, pois o poder se dissolve entre todos os trabalhadores. Porém, as cooperativas acabavam por se

configurar como “ilhas de autogestão no seio de um sistema capitalista”, submetidas a todo tipo de lei mercadológica de concorrência. Além disso, mesmo que se considerasse uma multiplicação do sistema de cooperativas (até mesmo uma generalização deste), elas não iriam contra (pelo menos diretamente) ao Estado e suas ramificações, sendo que a horizontalidade e a participação na tomada de decisões se confinariam aos locais de trabalho e, fora dele, seriam mantidas as medidas repressivas, autoritárias e ditatoriais do Estado, impedindo o pleno alcance da autogestão, no sentido econômico, político e social.

George Snyders e Cornelius Castoriadis fizeram reflexões sobre o tema da autonomia. Snyders (1977) diz que a autonomia, embora relativa, deve ser conquistada permanentemente e que a escola deve preparar o indivíduo para a autonomia pessoal, a inserção na comunidade e a transformação social. Castoriadis (1982) concebe a autonomia como "o domínio do consciente sobre o inconsciente que é o discurso do outro" (p. 123), ou seja, a alienação. Esta se dá quando o discurso estranho nos invade, nos domina e fala por nós. A educação como processo de conscientização ou desalienação representa a conquista da autonomia.

José Camilo (1993), professor e pesquisador da Faculdade de Educação da UNICAMP faz uma discussão e uma breve retrospectiva histórica sobre a questão da autonomia em *Democracia Institucional na Escola: Discussão Teórica*. Em seus escritos o autor afirma que a tentativa de implantação efetiva da autonomia escolar e da gestão democrática da escola se deu especialmente após o movimento estudantil de 1968 no mundo ocidental, como uma forma restrita, mas efetiva de realização da utopia dos jovens daquela década.

No Brasil, sempre existiram experiências isoladas de gestão colegiada de escolas, mas sem repercussão sobre o sistema de ensino (Vianna, 1986). Vinculadas às iniciativas isoladas de alguns educadores, mas logo eram interrompidas quando estes deixavam a escola (Passos, 1988).

A partir dos anos 70, em pleno regime militar, surgiu uma onda de escolas alternativas que buscavam autonomia institucional diante da burocracia e controle estatal. Algumas delas se organizaram como cooperativas, outras, como comunitárias e outras ainda como cooperativas e comunitárias. Todas representavam alguma forma de alternativa e resistência da sociedade civil à burocracia do sistema de ensino oficial precário e ineficiente. Precursora deste movimento, segundo José Camilo, embora

dentro de outra perspectiva, foi a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC), iniciada em 1943 (José Camilo, op cit. p.06)

Um marco importante no sentido de reorganização da pedagogia libertária foi o analisado no texto “Francisco Ferrer e a pedagogia libertária”, publicado em 1978, pela revista *Educação e Sociedade* da Unicamp. O autor desta obra Maurício Tragtemberg lançou quatro anos depois, em 1982, o livro *Educação, Política e Sindicalismo*, que se constituiu em uma peça fundamental para a rearticulação, ou reconstrução de uma linha libertária no pensamento pedagógico brasileiro.

Ao recuperar o pensamento pedagógico de antigos militantes e teóricos anarquistas e promover críticas sobre as disfunções da escola enquanto instituição burocrática, Tragtemberg foi o responsável pela “inserção da pedagogia libertária no meio universitário, colocando tal vertente novamente no plano do pensamento válido entre os professores que se entendiam como de esquerda (Ghiraldelli.1987,p.131)”.

Tragtemberg no livro *Descaminhos da educação pós-64* publicado em 1987, pela ed. Brasiliense, organizado por Prado JR; e B.P. escreve sobre a “pedagogia antiburocrática”. No texto, ele recoloca os pontos principais da pedagogia libertária que são: autogestão e autonomia do indivíduo, solidariedade operária, autogestão do ensino e a necessidade da educação gratuita e da liberdade sindical (Tragtemberg, 1980.p.203-04). O autor destaca também a importância de verificar o verdadeiro sentido da autogestão e das “instituições burocráticas complexas”.

Sendo assim, considerando que há trinta anos, o desvirtuamento acerca do termo “autogestão” já gerava preocupação em pessoas que notavam este fato, nos dias de hoje (em que se fortalece cada vez mais a tendência da direita de se apropriar das idéias e desvirtuar os objetivos que os grupos que defendem a autogestão propõem) a situação é ainda mais difícil. No entanto, muitas pessoas que têm como objetivo uma sociedade autogestionária, desenvolvem essa discussão com ênfase.

Neste contexto, terminologias como “autogestão” e “autonomia” do sistema escolar vêm aparecendo freqüentemente nos discursos públicos que se dirigem à escola. No entanto, ao analisar a forma como o tema vem sendo tratado nas políticas públicas brasileiras, principalmente a partir da Constituinte de 1988, Martins (2001), evidencia que a autogestão apresenta-se, hoje, esvaziada de seu conteúdo libertário histórico tendo sido apropriada e reduzida pelo discurso hegemônico como “desconcentração” das obrigações do Estado central, principalmente em questões financeiras, para os Estados e

Municípios. De modo geral, esta desconcentração não tem implicado em um processo de democratização ou autogestão escolar. A autora afirma:

Em outras palavras, o norte se desloca da importância na participação da comunidade para a conquista de uma gestão democrática, para outra concepção de gestão das políticas públicas: a que aponta a necessidade de reorganização das próprias instituições e/ou órgãos gestores para que se adaptem aos desafios postos pelas relações de mercado, tais como a conquista da qualidade, da eficácia e da eficiência⁷⁵.

Desta forma, durante a década de 1980, poucas conquistas foram evidenciadas. Hoje, ano de 2006, ao redigir este texto, percebo que são poucas as realizações com relação à autogestão e considero que a comunidade escolar, utilizando-se da prerrogativa legal instituída pela LDB/96, em nome da gestão democrática poderia ocupar este espaço para construir sua autonomia e realizar uma proposta autogestionária. Isto, além de amenizar as críticas que se impõem ao projeto educacional em vigor, poderia atender os anseios da comunidade e do professorado na construção de uma escola democrática a serviço da sociedade. Este talvez seria o primeiro passo em direção a um processo autogestionário que envolvesse toda a comunidade escolar e, posteriormente a sociedade como um todo.

Mendonça (2000), reafirma esta proposta ao dizer que:

A luta pela democratização dos processos de gestão da educação, no Brasil está relacionada aos movimentos mais amplos de redemocratização do país e aos movimentos sociais reivindicatórios de participação. Na sua especificidade, porém, esta luta está também e particularmente vinculada a uma crítica ao excessivo centralismo administrativo, a rigidez hierárquica de papéis nos sistemas de ensino, ao superdimensionamento de estruturas centrais e intermediárias, com o conseqüente enfraquecimento da autonomia da escola como unidade da ponta do sistema⁷⁶.

De uma maneira geral estes movimentos citados, assim como outros que foram realizados pelos educadores que queriam uma escola democrática, que permitisse a inserção de todos os alunos, contribuem e servem como um dos indicativos para a proposta de democratização da escola pública no Brasil. Segundo Ana Elisa: *“a prática vivenciada durante o movimento autogestionário, se levada às escolas brasileiras permitiria uma nova concepção de gestão que incluiria a democratização, acesso e talvez a permanência dos alunos na escola pública”*.

⁷⁵ MARTINS, A.M **Autonomia e gestão da Escola Pública: Entre a Teoria e a Prática**. Campinas: Unicamp/ Faculdade de Educação, 2001, tese de doutorado.p.122.

⁷⁶ Mendonça, Erausto Fortes. **A Regra e o Jogo: Democracia e Patrimonialismo na Educação Brasileira**, Campinas, FE/UNICAMP, 2000,p.92.

Portanto, pode-se afirmar que o crescimento da luta dos professores brasileiros resultou do quadro mais amplo vivido pela educação nacional e pelos trabalhadores como um todo. O que já vinha acontecendo há bastante tempo. Durante anos, grandes contingentes da população foram progressivamente incorporados ao sistema educacional, no entanto, os gastos públicos com a educação não foram ampliados.

A proposta educacional implantada a partir de 1964 que veio para atender aos interesses do capital estrangeiro, assim como o modelo econômico implantado pelo regime militar, ao mesmo tempo em que distanciava os trabalhadores do processo de desenvolvimento, introduzia novos padrões de consumo e de exigências sociais ditadas pela “modernização” da sociedade brasileira (Pereira, 1999)⁷⁷.

Em relação à educação, portanto, os problemas verificados nas décadas de 1960 e 1970, continuaram acontecendo na década de 1980. E, o quadro de dificuldades se ampliou mais ainda, pois não havendo investimentos nem repasse de verbas, deteriorou-se a qualidade do ensino público e o magistério passou por um processo de proletarização (Bulhões e Abreu, 1992, p.16).

Com isto os movimentos reivindicatórios aumentaram e os professores brasileiros desempenharam um papel muito importante na luta pela mudança da situação educacional do país. Enquanto que os movimentos sociais dos demais trabalhadores, como já vimos no capítulo anterior, contribuíram também para o processo de democratização do Brasil. A partir destes movimentos a sociedade brasileira como um todo aprendeu a “organizar e a reivindicar seus direitos de cidadania, a partir da constatação da qualidade de não-cidadãos que são na prática”(Gohn, 1999, p.8).

A sociedade brasileira, então, começou a se organizar e nem só de descrenças se nutriu(Gohn Op.cit.9). Surgiram esperanças construídas através de experiências coletivas, solidárias e em alguns aspectos, contraditórias. Mesmo que restritas a pequenos grupos como enfatiza Gohn, estas experiências têm tido grande efeito de ressonância no conjunto da sociedade e na própria máquina estatal/governamental. Estas experiências e as aprendizagens adquiridas com elas, de uma maneira geral, têm revelado um caráter pedagógico.

Este é o assunto que será tratado no quarto capítulo.

⁷⁷ Pereira, Sueli Menezes em *Implicações modernas na formação do professor primário*. Santa Maria: v.24, n. 2, p. 25-40, jul./dez., 1999. Faz uma importante análise sobre a modernidade e as implicações dos ideais burgueses sobre a educação e a formação do professor.

CAPÍTULO IV

AS APRENDIZAGENS ADQUIRIDAS

A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender(Paracelso,1951,p.181)⁷⁸

Introdução

Ao iniciar o capítulo que trata sobre as aprendizagens adquiridas pelos sujeitos envolvidos na pesquisa e pelos movimentos, parto do pressuposto de que houve aprendizagem e que os movimentos sociais e autogestionários possuem caráter educativo. Portanto, pretendo verificar até que ponto este caráter é educativo e analisar que tipos de relações se estabelecem entre eles, relações estas que se dão entre os sujeitos que participam destes movimentos, com o capital e o trabalho e com o Estado (especialmente com o Estado que dá sustentação ao capital).

Os movimentos em suas lutas e estratégias têm revelado novas formas de produção e relações sociais, oportunizando o surgimento de uma nova concepção científica de educação essencialmente dialética, como a realidade de onde nascem e na qual se recriam e de onde se recriam. Na contracorrente deste discurso hegemônico que invade, inclusive, o pensamento acadêmico, afirmo a necessidade de que a educação e nela, a própria aprendizagem, tenha sentido, de que esse sentido conjugue a humanização, afirmada por Freire (1985), a autogestão como prática pedagógica libertária defendida por Bakunin (1989) com a emancipação, pensada por Marx (1993).

Na perspectiva de buscar sentido, de tentar atravessar a aparência do real, ou o fenômeno para adentrar na sua essência (Kosik, 1985; Cury, 1989), é que dirijo minhas indagações às relações que se estabelecem entre os movimentos realizados pelos educadores e os movimentos sociais dos trabalhadores de outras áreas. Pretendo trazer alguns elementos que permitam uma discussão, ainda inicial, sobre a realidade e as concepções de aprendizagem com o fim de revelar relações e interesses que as informam.

Levanto a hipótese de que existe uma relação intrínseca entre os projetos sociais e educacionais e os movimentos dos educadores envolvidos nestes projetos e os movimentos realizados pelos trabalhadores de outras áreas, sendo que a intensidade destas relações se deu no final da década de 1970 e os anos 1980. Isto inclui o período

⁷⁸ Paracelso, Selected writings (Londres, Routledge &Kegan Paul, 1951,p.181.) Pensador do século XVI.

estudado nos capítulos anteriores e que revelaram ser este o espaço de tempo no qual aconteceu a emergência dos movimentos sociais de várias categorias profissionais.

Resultaram, daí, estratégias de fortalecimento entre os movimentos que revelaram, pelas características apresentadas, ser reivindicatórios, contestadores e apresentarem caráter dialético e histórico. Pretendo, portanto, ter como eixo teórico a percepção do caráter educativo dos movimentos sociais, que reformulam papéis, estratégias e táticas de lutas e dos que sofreram caráter de opressão e exclusão como sujeitos de transformação que podem ser os operários, os trabalhadores rurais, ou outros e que também revelaram seu caráter educativo.

Assim, no Brasil, neste período, os movimentos sociais começam a se expressar com maior visibilidade social e passam a se denominar movimentos populares destacando-se uma disputa de valores e representações que qualificava cada campo específico de atuação. De um lado uma leitura referida ao popular, cujas bandeiras eram as da “autonomia”, “independência” e “democracia direta”. Por outro lado, distingue outra concepção que compreende que a base de ações dessas “redes movimentalistas” (Doimo:1995) são apenas de ações-diretas. Em sua grande maioria, tais movimentos, partem de lutas de ações, como saúde e educação pública, trabalho, moradia, transporte coletivo urbano, saneamento básico, segurança pública, (condições de vida no espaço urbano) e direito de cidadania.

Coutinho (2000)⁷⁹, afirma que essa socialização da participação política não se restringiu à classe trabalhadora, outros grupos e camadas sociais também passaram a se organizar. Na medida em que acontece na sociedade a socialização da participação política, o Estado obriga-se a fazer uma mediação maior entre a coerção e a hegemonia. Isto se dá concomitante ao processo de consolidação dos sujeitos políticos coletivos.

Com relação à educação, já a partir de 1980 alguns estudos sobre os movimentos sociais populares começam a relacionar a educação a estes movimentos na tentativa de identificar nas lutas a preocupação com a escola preferencialmente nas periferias urbanas (Spósito,1993). Esses estudos, porém, não chegaram a envolver a reflexão

⁷⁹ O autor afirma que neste período a socialização da participação política acontece através dos sujeitos políticos coletivos, que podem ser: o partido de massa, sindicatos, associações profissionais. Essa socialização se dá em dois níveis. Primeiro, ao agrupar massas humanas e diversificar seus interesses em função de uma crescente divisão do trabalho. A própria dinâmica do capitalismo estimula essa socialização da política, ou seja, contribui para a ampliação do número de pessoas e de grupos empenhados organizadamente na defesa de seus interesses. Em segundo lugar, a possibilidade de que tal crescimento de auto-organização fosse satisfeito resulta da dinâmica do próprio capitalismo à época (Coutinho, 2000 p, 27).

sobre a dimensão educativa dos movimentos e de suas lutas. De modo geral predominava a polarização que se transformou em marca do pensamento educacional: “ou se trata da educação somente através da escola ou não se entra nessa discussão” (Oliveira, 2001).

Paulo Freire (1975,1980 e 2000), embora não tenha tido os movimentos sociais como principal objeto de suas análises, contribuiu para o entendimento da relação entre movimentos sociais e educação. Essa contribuição aparece na construção de sua reflexão em torno do processo de produção do ser humano como sujeito, da potencialidade educativa da condição de oprimido, bem como do esforço para tentar deixar de sê-lo, o que quer dizer, lutar para transformar a realidade social. Fiori afirma que: “Paulo Freire reproduz em plano próprio a estrutura dinâmica e o método dialético do processo histórico de produção do homem” (Fiori: 1975 p. 08)⁸⁰.

Embora a escola e os movimentos sociais eduquem de forma específica, ambos têm em comum o sentido político da educação. Cabe, portanto, ressaltar o caráter educativo manifesto nestas experiências, assim como constatar os espaços das práticas sociais como lugares adequados ao desenvolvimento de uma educação crítica e emancipatória. E, diante disso, não se pode ignorar que, ao mesmo tempo em que estas experiências estejam apontando para um trabalho educativo, elas estão inseridas num contexto, em que, mesmo respeitando e apoiando inclusive a própria cultura das comunidades, questão fundamental da própria escola, elas também sentem o impacto da política educacional e do sistema educativo como um todo.

4.1. A política educacional tem uma perspectiva emancipatória?

Em se tratando de perspectiva educativa constata-se uma situação muito difícil e que não é recente, pelo contrário, vem se arrastando ao longo dos tempos sem que haja uma ação efetiva do Estado para sua superação. O Governo Brasileiro formula políticas a fim de satisfazer às exigências dos organismos internacionais, sendo uma das diretrizes assegurar à população o direito à educação, colaborando com o esforço mundial em favor da universalização da educação básica⁸¹.

Este fato levanta dúvidas quanto ao interesse do Estado em adotar políticas educacionais que poderiam oferecer condições à população, no sentido de superar a situação social a que tem sido submetida. Isto dá a entender que o caso da educação é

⁸⁰ Cf. Ernani Fiori no prefácio à Pedagogia do Oprimido (1983).

⁸¹ Isto pode ser verificado com a criação do FUNDEF (Davies, 1999) e todo o pacote educacional constituído através dos PCNs.DAVIES. O FUNDEF e o orçamento da educação. Desvendando a caixa preta. São Paulo: Ed. Associados, 1999.

um exemplo ruim do poder público com os serviços essenciais que foram assegurados à população pela Constituição. No entanto, se a universalização da educação é um dever do Estado e um direito inalienável da população e se é desejada pelos Movimentos Sociais, na condição de sujeitos e representantes de inúmeros setores da população, porque não se torna realidade?

Uma das questões que precisa ser considerada neste caso é a influência do Banco Mundial, que na sua linguagem de inclusão/exclusão esconde muito dos interesses aos quais atende. Sabe-se que o Banco Mundial já vem há muito tempo implementando suas políticas na área educacional, principalmente no que diz respeito à desregulamentação da ação governamental e implementação de parcerias, o que desobrigaria o governo de desenvolver uma série de políticas para dotar a sociedade de condições que são necessárias para um melhor funcionamento na questão da geração de emprego, moradia e segurança.

O que se percebe é uma mudança no papel desempenhado pelo Banco Mundial até os anos 70, quando sua intervenção se limitava a ser um órgão técnico e financiador de projetos específicos. A partir dos anos 80, passou a intervir nas políticas públicas⁸² e sociais, o que implica em uma atuação muito mais política ao monitorar o processo de ajustes estruturais impostos aos países membros, base para implementar a globalização e discutir o papel dos movimentos sociais neste processo de mudanças sociais.

Nesta perspectiva, o seu discurso passou a ser mais de caráter humanista, o que corresponde às exigências de justiça social dos países mais empobrecidos. Assume a pobreza, estrategicamente, como forma de mostrar para a sociedade que na perspectiva do neoliberalismo as políticas educacionais não foram esquecidas. Mas, este discurso que traz em seu interior princípios como o da equidade e eficiência, revela claramente seu interesse, ou seja, precisa ser eficiente para que haja uma melhor distribuição de renda, como se isto fosse possível e dependesse apenas desse caráter de “eficiência”.

Como se tem verificado com o passar do tempo, a perspectiva da educação apontada pelo Banco Mundial é muito bem articulada aos interesses de uma classe que se constitui, enquanto tal, pela apropriação da terra e do produto do trabalho. Contrapõe-se ao que os movimentos e, em especial o movimento dos professores, têm defendido

⁸² Sobre este assunto Dileto D. Souza faz uma análise bem interessante quando em sua tese de doutorado pesquisou sobre as Ongs e FASE. UFRGS. Tese de doutorado, Organizações não Governamentais: Um estudo de caso da Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE), Porto Alegre, 2005.

como fundante na educação para a classe que vive do trabalho e que é, partindo da concepção gramscianiana, a educação e a formação humana.

Portanto, ao olhar para a política educacional do jeito que ela tem se apresentado, pode-se concluir que seu caráter não é emancipatório. Então, a partir dessa análise, algumas questões me ocorrem. De um lado pergunto: dentro das atuais perspectivas é possível desenvolver uma educação emancipatória?; e autogestionária?; até que ponto as limitações impostas pelo Banco Mundial vão permitir que se realize uma proposta educativa que contribua para diminuir as injustiças e que possibilite a conquista da autonomia?

Posso lançar um olhar diferenciado e lutar para que a política educacional seja vista e efetivamente levada a assumir uma postura mais emancipatória? Bom, se não entender que isto é possível então não terá sentido a educação, mas que não é fácil, que depende de muitos fatores, que vão desde vontade política até uma grande mudança conjuntural, isto é evidente. E, aí novamente me vem o pensamento de Paulo Freire, quando afirma: “ninguém educa ninguém, todos se educam em comunhão...” e, apesar de toda esta dificuldade com relação à política educacional, penso que algumas coisas podem ser feitas nas próprias instituições educativas que não são necessariamente as escolas.

Defendo que se torna necessária uma tomada de posição, uma práxis e acima de tudo um trabalho coletivo. E essa tomada de decisão, teria que romper com a dicotomia no processo educativo que estabelece um tipo de educação para a classe trabalhadora e outro para quem tem condições de pagar. Este processo necessariamente teria que passar pela discussão no coletivo, pela construção de propostas educacionais voltadas ao interesse da grande maioria da população brasileira que é excluída do sistema educacional⁸³ e que poderá contribuir na formulação de políticas para a educação pública.

Um processo educativo voltado para a formação humana e que envolve instituições sociais, como a família, o sindicato, os movimentos sociais, a igreja, os meios de comunicação, enfim um processo aglutinador não fragmentado como vem

⁸³ O conceito "exclusão" tem o mérito de ampliar a compreensão de problemas que fazem parte das relações sociais no modo de produção capitalista, mas que não podem ser explicados tão-somente pela expropriação da terra ou pela apropriação do produto do trabalho, dos meios de produção e de sobrevivência. A nova questão social que dá evidência aos excluídos dos benefícios da riqueza produzida socialmente também inclui, no debate, a opressão, a discriminação e a dominação, exigindo um tratamento teórico-prático adequado, tendo por base as relações sociais de exploração/expropriação, próprias do modo de produção capitalista. Ribeiro Marlene **Exclusão e educação social:** conceitos em superfície e fundo. Educação e Sociedade. vol.27 n°. 94 Campinas, Unicamp. Jan ./Abr. 2006.

sendo feito. Aí, estaríamos aproveitando as aprendizagens adquiridas com os movimentos da e na própria sociedade.

4.2.O caráter educativo dos movimentos sociais populares e autogestionários

“Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”(Paulo Freire, Pedagogia da autonomia, 2000, p. 25).

Diante da perspectiva de que os movimentos sociais populares e autogestionários têm caráter educativo, é necessário lembrar, “que antes do operário existe um homem que não deve ser impedido de percorrer o mais amplo horizonte do espírito, subjugado às máquinas (Gramsci, 1978, p19)”. Isto implica na integração entre os intelectuais e as camadas populares ao processo educativo, fazendo da escola e também dos demais locais em que se faz educação um espaço de integração e não de separação ou discriminação. Desta maneira, remetendo novamente ao pensador italiano, estaríamos tornando-os orgânicos da classe trabalhadora e estabelecendo uma unidade entre escola, trabalho e vida.

Portanto, os movimentos sociais populares, especialmente os que aconteceram no Brasil do final da década de 1970 e nos anos 1980, ao estabelecer relações com os movimentos dos educadores gaúchos, bem como com os demais setores da sociedade, que se mostraram preocupados com a educação para a transformação, estariam realizando um movimento em busca da construção do conhecimento a partir da criação e construção coletiva. Isto indicaria um caráter educativo e transformador, embora, tivesse que enfrentar várias dificuldades e limitações.

Para tanto, convém considerar que a classe trabalhadora nesta década viveu sob a perspectiva de ter uma constituinte livre e soberana, das diretas já e foi movida pela esperança de melhorar suas condições de vida, de realizar movimentos autônomos e que os sujeitos envolvidos, seriam capazes de “durante as lutas constituírem-se como classe (Thompson, 1979, p.232.)”.

Os movimentos sociais populares dos anos 80, segundo Gohn (1992) representam formas renovadas de educação popular(Gohn,1992, p.43),pois eles não ocorrem através de um programa previamente organizado, mas através de princípios que fundamentaram programas de educação popular formulados por agentes institucionais determinados, tais como grupos de assessorias articulados às igrejas, à partidos políticos, à universidades, à instituições governamentais nacionais e internacionais, à sindicatos, etc.. E, ainda de acordo com Gohn, a metodologia de operacionalização dos programas foi formulada por

agentes assessores dos movimentos sendo que esta metodologia desenvolveu-se a partir do trabalho das lideranças da parcela da população organizada.

Nesta perspectiva inserem-se o MEB (Movimento de Educação de Base) e os programas do Sistema Paulo Freire (Gohn Op cit, p.44), pois, eles representaram um elo de ligação entre a produção sobre a educação popular e a prática efetiva de vários movimentos sociais. Os princípios que embasavam os programas tidos como progressistas na área da educação popular, particularmente o Sistema Paulo Freire, pressupunham que “as populações mais marginalizadas e mais pobres se apropriariam de um novo saber-instrumento: um saber que pode ser usado diretamente na realização dos objetivos sociais destas camadas (Brandão, 1980, p.29)”.

João Cabral de Melo Neto, conseguiu captar este ideário em poesia. Em seu poema A Educação pela Pedra compreendeu a lógica formativa do homem simples:

*Uma educação pela pedra: por lições;
para aprender da pedra, freqüentá-la;
captar sua voz inenfática, impessoal
(pela de dicção ela começa as aulas).
A lição de moral, sua resistência fria*

O tema da cultura do homem simples, que na época se denominava de “cultura popular” era central nesta elaboração. Existiria uma concretude na vida e no cotidiano do homem simples que era, por si, educativa, porque formava o homem forte, autônomo, marcado pela sua identidade cultural. Essa era a educação do Brasil reivindicativo. Neste cotidiano, por sua vez, não se encontravam momentos épicos, não se veneravam heróis, porque falavam diariamente, repetidamente sobre pessoas reais, com problemas reais. E, assim, iam ensinando a lição do dia-a-dia, ensinando o povo a ser forte. Ensinando a resistir, a protestar e a lutar.

Paulo Freire compreendia, do ponto de vista educacional, esta perspectiva do homem simples. Com relação ao educador assinalava que:

E, o educador ou educadora como um intelectual tem que intervir, tem que ter posicionamento. Não pode ser um mero facilitador. (...) O que o educador deve fazer quando ensina é possibilitar os alunos a se tornarem eles mesmos. E ao fazer isso, ele ou ela vive a experiência de relacionar democraticamente como autoridade com a liberdade dos alunos.⁸⁴

Esta passagem da fala de Paulo Freire expressa o papel político do educador que se posiciona numa relação entre cidadãos (no caso, educador e educando). Percebe-se a

⁸⁴ Esta fala faz parte do diálogo entre Freire e Myles. O encontro foi registrado em livro, publicado em 2003. Ver FREIRE, Paulo & HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social** Petrópolis: Vozes, 2003.

tensão permanente que esta relação provoca, mesmo na fala de Freire. O educador entende a cultura da comunidade e a respeita, mesmo que não aceitando seus valores e práticas, porque se posiciona como igual e não como possuidor de cultura superior. Mas, como cidadão e como educador posiciona-se. E posiciona-se, pois é um cidadão político. Nesta perspectiva ajuda as pessoas que querem e precisavam ler e escrever, justamente a fim de que possam ter mais possibilidade de serem elas mesmas e conquistarem a sua autonomia.

Assim como Paulo Freire tinha objetivos, também as camadas populares os tinham e, entre estes, se pode destacar: a busca do resgate da cidadania, a obtenção de condições dignas de sobrevivência, o direito à saúde, à educação e ao lazer, etc...E neste sentido é que foi conduzida a proposta da educação popular, que previa o desenvolvimento de uma ação pedagógica conscientizadora, que deveria atuar sobre o nível cultural das camadas populares, em termos explícitos dos interesses delas.

Nos anos 80 era assim. Militantes de movimentos sociais expressavam-se a partir de um ideário construído ao longo da segunda metade dos anos 70 que articulava conceitos marxistas e cristãos. Daí surgia um poderoso discurso, que se fundava na valorização da dignidade do homem pobre, da postura antiinstitucional, da luta social pela libertação política e econômica e pela organização autônoma dos pobres em pequenas estruturas de base, locais⁸⁵.

Ainda, em relação aos princípios da educação popular e sua atuação, Brandão na obra anteriormente citada, na página, 29, traz a afirmação de J. Barreiro e afirma que o ponto de partida para esta questão deveria ser uma análise dos “determinantes do Estado atual da cultura do povo”. O que, segundo o autor, teria sido atingido.

Maria da Glória Gohn (1992, p.49-50), auxilia no entendimento da conexão entre os programas de educação popular e os movimentos sociais organizados, ao trazer alguns elementos como o do trabalho das assessorias. Na seqüência de sua análise, a autora assinala que não existe movimento social puro, isolado, formado apenas de participantes populares, de base, visto que há a presença de elementos externos ao grupo

⁸⁵ Esses conceitos foram objeto de análise de inúmeros estudos e pesquisas sociais desenvolvidos nos anos 80. O mais citado estudo sobre as matrizes discursivas e o ideário dos movimentos sociais do período é o de Eder Sader. Há, ainda, estudos sobre o ideário operário da época, tendo como conceitos articuladores a noção de autonomia e dignidade. Num texto publicado em 1999, Rudá Ricci analisou a trajetória histórica dos movimentos sociais rurais nas décadas de 80 e 90. Ver SADER, Eder. Quando Novos Personagens Entraram em Cena. São Paulo: Brasiliense, 1988; ABRAMO, Laís. Greve Metalúrgica em São Bernardo: sobre a dignidade do trabalho. IX Encontro Anual da ANPOCS, 1985, mimeo.; MARONI, Amnérís. A Estratégia da Recusa. São Paulo: Brasiliense, 1982; RICCI, Rudá. Terra de Ninguém: representação sindical rural no Brasil. Campinas: UNICAMP, 1999.

demandatário (externos no sentido de pertencerem a outra categoria social), mas existe uma base de coesão ideológica comum que cria laços de afinidades e objetivos únicos.

Lúcia, sujeito desta pesquisa, confirma esta observação quando em sua fala relata um momento em que o sindicato dos professores através do núcleo de Três Passos/RS, integrou-se com o recém formado acampamento de trabalhadores rurais sem-terra do MST, naquela localidade, na década de 1980. Lúcia afirma que:

Os professores que participavam do núcleo do CPERGS de Três Passos e, especialmente seus dirigentes, grupo do qual eu também fazia parte, tiveram um importante papel na organização dos trabalhadores deste movimento, à medida que participávamos das discussões, das reuniões junto à liderança do movimento e também com os demais participantes, num processo de construção coletiva, de organização e de politização.

Os grupos organizados de assessorias, principalmente os vinculados à ala progressista da Igreja Católica, militaram junto aos movimentos e às populações periféricas no sentido de organizá-las para pressionar os poderes públicos.

Leda, assinala que a sua formação política se deu a partir do momento em que começou a participar das discussões promovidas pelo grupo de jovens ligados à Igreja e que:

Eu faço questão de registrar que muito do que aprendi foi participando junto com os jovens que pertenciam ao grupo da igreja. Nós nos reuníamos para jogar, para conversar, mas também para falar sobre questões muito importantes relativas à sociedade e a política. Só para você ver, ao mesmo tempo em que falávamos sobre até onde estava indo a renovação da Igreja Católica, discutíamos sobre a pressão que os militares exerciam apesar de “estarmos a um passo da democracia”.

A colega continua e afirma que:

Também a escola contribuiu com minha formação, quando estudava no ginásio ao me tornar líder de turma e participar de grupos de teatro, de grêmio literário e de gincanas, fui perdendo o medo e a timidez e me encorajando a discutir outras questões.

Gohn (1989) no artigo em que analisa os paradigmas teórico-metodológicos sobre os movimentos sociais urbanos, afirma: “entendemos os movimentos sociais como processos educativos para seus participantes, quer se trate das bases, lideranças ou assessorias dos movimentos (Gohn, 1989, p.62)”.

Nos movimentos sociais a “educação é autoconstruída no processo e o educativo surge de diferentes formas (Gohn, 1992)”. Num programa de educação isto seria fácil de identificar, mas, em se tratando de movimentos sociais, de acordo com a autora, algumas fontes precisam ser consideradas, como, por exemplo, as formas:

Da aprendizagem gerada com a experiência de contato com fontes de exercício do poder. Da aprendizagem gerada pelo exercício repetido de ações rotineiras que a burocracia estatal impõe: da aprendizagem das diferenças existentes na realidade social a partir da percepção das distinções nos tratamentos que os diferentes grupos sociais recebem de suas demandas. Da aprendizagem gerada pelo contato com as assessorias contratadas ou que apóiam os movimentos: da aprendizagem da desmistificação da autoridade como sinônimo de competência, a qual seria sinônimo de conhecimento...(Gohn,1992,p.50).

Estas fontes e formas de saber no caso dos movimentos, constituem um importante instrumento das classes populares, no sentido de atingirem seus objetivos. Este saber gera mobilizações e inquietações que põem em risco o poder constituído. O saber politizado, popular, condensado em práticas políticas participativas torna-se uma ameaça as classes dominantes à medida que reivindica espaços nos aparelhos estatais através de conselhos, com caráter deliberativo. Isto porque o saber popular estaria invadindo o campo de construção da teia de dominação das redes de relações sociais e da vida social.

Se for pensar desta forma, poderia afirmar, que com relação a constituírem-se como espaço educativo, tanto a escola quanto os movimentos sociais, apresentam possibilidades educativas, mesmo que na prática ainda se coloquem algumas restrições e que segundo Oliveira (2001) “ainda é visível na nossa sociedade, uma tentativa de privilegiar-se a escola como espaço de educação em detrimento das possibilidades educativas dos movimentos sociais”.

Portanto, embora a escola e os movimentos sociais eduquem de forma específica ambos têm em comum o sentido político da educação. Cabe, portanto, ressaltar o caráter educativo manifesto nestas experiências, assim como constatar os espaços das práticas sociais como lugares adequados ao desenvolvimento de uma educação crítica e emancipatória. Isto é, os Movimentos Sociais Populares e ou Autogestionários podem ser vistos como espaços de educação e construção coletiva.

Diante desta afirmação, o professor Adílpio faz uma importante observação:

Quando se fala em participação, construção coletiva e caráter educativo, lembro de trazer algumas idéias que podem contribuir com este aprendizado. Elas me marcaram quando nós professores fizemos um grande movimento em 1985, não só no nosso Estado, mas também em outros estados brasileiros e, nós aqui em Esteio, que é onde eu trabalhava na época, tínhamos alunos cujos pais também pressionavam a empresa em que trabalhavam e eram ameaçados de demissão. Estes pais não cediam e perguntavam porque alguns professores mesmo tendo estabilidade não aderiam ao movimento.

O professor continua falando e revela claramente um certo desapontamento com alguns companheiros de trabalho, embora diga que:

Os pais não entendiam o que acontecia e nós mesmos que estávamos praticamente à frente do movimento não conseguíamos entender porque não mobilizávamos toda a nossa categoria. Hoje eu entendo e percebo que isto era um processo e que com o passar do tempo adquiriu força. Embora fosse um processo lento e gradual. Assim como a aprendizagem nas aulas.⁸⁶

Todavia, como bem lembra o próprio Marx, “os indivíduos só formam uma classe na medida em que têm que travar uma luta comum contra uma outra classe (Marx e Engels, 1982, p.58). Isto porque a manifestação de interesses comuns e a realização dos que vivem sob as mesmas condições de exploração criam a possibilidade de uma consciência de classe. Quando as classes conscientes geram um movimento social e uma organização de classe, desenvolvem uma ideologia própria de classe.

Ainda, “na comunidade real, os indivíduos conseguem, na, e pela sua associação, simultaneamente a sua liberdade (Marx e Engels, Op.Cit, p.58)”. Com isto, os autores expressam a necessidade da união entre os indivíduos, o que colocaria as condições do livre desenvolvimento e movimento dos indivíduos sob o seu controle.

4.3. O engajamento político do docente nos movimentos sociais

(...)E, quanto ao movimento grevista, sinceramente, eu acho que em alguns momentos, nem todos os grevistas sabiam o que estavam fazendo, ou cada um fazia pelo seu motivo, não como uma luta da categoria(..) Talvez eu não devesse dizer isto, mas, a mesma coisa era quando pedíamos ajuda para outras categorias, parecia que muitos estavam preocupados apenas com o seu interesse, não com as outras categorias. Isto fragilizava o movimento, mas, ao mesmo tempo, quando outra categoria demonstrava nos apoiar, nós ficávamos muito felizes (professor Adílpio).

Relatar a riqueza das falas dos meus colegas é um compromisso bastante grande, mas ao mesmo tempo a sua contribuição tem um caráter esclarecedor. Quando o professor Adílpio fala sobre o engajamento político dos demais colegas ele contribuiu para levantar uma discussão que além de ser séria é merecedora de um espaço próprio de discussão e, é neste sentido, que quero analisar este assunto, mesmo correndo o risco de não atingir a profundidade necessária.

Neste contexto, depois de ter trazido a questão da política educacional, observo que o direcionamento dado a ela tem imprimido uma clara intenção de subordinar o sistema educacional aos imperativos do modelo econômico. Tal procedimento tem

⁸⁶ Sobre este momento e esta situação o CPERGS, distribuiu panfletos e textos aos colegas professores para que se unissem à categoria, para que pudessem como classe ter maior poder de reivindicações. Um destes documentos foi cedido pelo professor Adílpio.

expressado o descaso com os problemas educacionais e as soluções apresentadas não têm resolvido os mesmos. Isto tem trazido reflexos na política de formação docente, bem como na valorização do profissional da educação que se proletarizou (Enguita, 1991, p. 41/61). Também Ribeiro contribui ao fazer uma importante análise que pode auxiliar na compreensão desta questão.⁸⁷

O ideário da lei do mercado e da dominação capitalista tem chegado com bastante rapidez aos educadores, impondo condições em relação à formação e qualificação para a aceitabilidade de uma forma histórica de sociabilidade, o que requer desses sujeitos sociais e políticos um esforço redobrado no sentido de resistir às pressões políticas e institucionais contra a reprodução das relações sociais de produção capitalistas. E, isto não é tão simples como se pudesse ou ousasse imaginar.

O crescimento dos problemas tem atingido a categoria, especialmente a partir da década de 1970 em diante, no entanto, não tem servido como elemento propulsor de aproximação de todos os docentes engajados nos movimentos sociais. Tornou-se, portanto, necessário revitalizar as práticas sociais desses movimentos para sustentarem as manifestações de contestação e de conflito com as formas de dominação política e econômica reinantes. Estas práticas atingiram estes objetivos em alguns momentos, especialmente quando conquistaram apoio de outras categorias e fizeram a sociedade ouvir suas reivindicações.

Leda lembra emocionada quando durante a greve de 1985, os professores realizaram passeata e outros trabalhadores de categorias diferentes, demonstraram apoio e determinação, caminhando lado-a-lado:

Em frente ao prédio do IPE, recebemos apoio. Os funcionários jogavam papel picado das janelas e nos aplaudiam e o grupo acabou se juntando ao nosso grupo na caminhada. A mesma coisa aconteceu na frente da Procuradoria da Justiça. E nós gritávamos: “arroz, feijão, saúde, educação...” A chuva fina que caía não acabava o calor da manifestação. E, quando cantávamos em coro, para todos os trabalhadores que encontrávamos na rua: “Você aí parado também é explorado..” (Neste momento a professora Leda pára de falar e as lágrimas escorrem de seu rosto...).

⁸⁷ Conforme o entendimento de RIBEIRO (1995, p. 31), os docentes são uma categoria “dominada que, através de sua prática no interior da sociedade civil, apesar e na repressão da sociedade política, vai exercendo uma direção pela criação de novos organismos de representação e expressão e pela conquista e transformação de antigos organismos que passam, em conjunto, a viabilizar a criação e a difusão de uma concepção de mundo segundo os seus interesses, bem como a efetivação dessa concepção num novo tipo de sociedade. Prática esta que não só prepara a conquista da sociedade política como também a permanência de seus representantes nesse nível”.

A história ao longo dos anos e também o próprio movimento dos professores vem demonstrando que o professor tem um papel político a desempenhar, pois se ele tem consciência crítica da escola e de suas atribuições, pode estabelecer relações entre a escola e a sociedade e tem que se posicionar como sujeito crítico e esclarecedor, pois é membro da sociedade civil e é também um intelectual (Gramsci 1989). Assim, na medida em que a realidade social, econômica, política e cultural se transformam porque o processo de interações inovadoras requer novas condições sociais, surge também a necessidade de uma nova distribuição de poder e de criação de novos espaços para ir situando aspectos de conscientização e politização que, com isto estariam emergindo no ambiente escolar.

Lúcia contribui com este entendimento quando afirma:

Defendo que grandes transformações em relação à educação passam necessariamente pela politização dos educadores. Se o educador é politizado ele tem condições de discernir, procura saber, pesquisa, tem conhecimento de todos os aspectos que envolvem a escola e sua inserção na sociedade. Se ele faz isto com certeza também leva seus alunos ao processo de politização. (...) E é este conhecimento que vai levar à sociedade como um todo a ser capaz de também mudar. Este é o papel do professor como intelectual.

Esse processo de mudança conduziria a discussões e conflitos polêmicos dentro de uma nova realidade, cujo desfecho, ainda que imprevisível, teria que ser a modificação da sociedade. Poder-se-ia então, através do engajamento aos movimentos sociais acreditar que os professores, na luta pela escola pública, pela democracia, poderiam construir e reconstruir o seu conceito e a sua consciência de classe e buscar através de sua própria prática o desenvolvimento integral, a educação integral(Bakunin)junto com seus alunos e também a sua autonomia.

Isto significa dizer que realço a importância do engajamento político do educador nos movimentos sociais, com implicações em sua prática pedagógica, como componente fundamental de elevação da politização do docente.

Carmem contribui com esta indicação quando afirma em sua fala:

Quando decidimos aqui na escola realizar um projeto autogestionário foram os professores que participavam ativamente do movimento de greve os primeiros a se organizarem(...) não sei explicar direito, mas parece que o fato de este grupo estar mais unido por causa dos movimentos fez eles terem mais vontade de mudar(...) parece que o movimento dá mais coragem, talvez seja a força dos colegas, quando um segura o outro.

Este processo poderia se dar a partir da interação que esse sujeito educador mantém com os movimentos sociais, irrompendo os limites da sala de aula e projetando-se para o campo da política social e educacional de concepção de sociedade dentro das

potencialidades ontológicas e educativas do trabalho. E, com o objetivo de aproximar as lutas dos docentes às das demais camadas exploradas para a constituição de movimentos sociais que tenham um projeto de sociedade que se confronte com as formas de dominações econômicas, políticas e sociais próprias do sistema capitalista.

4.4.O trabalho como princípio educativo

O trabalho é um processo que permeia todo o ser do homem e que constitui a sua especificidade. Só o pensamento que revelou que no trabalho algo de essencial acontece para o homem e para o seu ser, que descobriu a íntima, necessária conexão entre os problemas do que é o trabalho e que é o homem, pôde também iniciar a investigação científica do trabalho em todas as suas formas e manifestações(...) e bem assim a investigação da realidade humana em todas as suas formas e manifestações(Kosik,1985,p.178).

A fala em epígrafe representa o quanto a categoria trabalho pode ser encarada como pressuposto fundante do devenir humano. Ela revela o princípio educativo do trabalho como criador da realidade humana. E esta é a razão de eu trazer esta discussão no momento em que trato sobre o caráter educativo dos movimentos sociais, visto que é o trabalho e a não valorização desta categoria por parte dos capitalistas que têm levado à organização dos movimentos sociais populares e autogestionários na maioria das vezes.

Frigotto em entrevista concedida a Fernanda Buarque de Holanda, insiste em que quando se entende a visão ontocriativa do trabalho se pode perceber que mesmo dentro do capitalismo, o trabalho não é pura negatividade. O trabalho é uma categoria ontológica anterior ao capital e vai ser posterior a ele. “Por isso que Marx via mais valor na burguesia enquanto traço histórico do que na aristocracia e nas sociedades em que o escravo trabalha para o senhor, enquanto este se dedica apenas às atividades do intelecto (Frigotto,2006) ”.

Frigotto afirma que Marx via na burguesia uma classe revolucionária porque ela trabalha. Portanto, os autores que acreditam que o trabalho como princípio educativo não pode existir numa sociedade capitalista enxergam-no a partir de uma visão determinista, porque este raciocínio leva a crer que o capitalismo será eterno. Mas ele tem contradições e se assim não fosse não teria sentido “a gente lutar para tornar menos alienado o trabalho” (Frigotto,Op.cit.).

Com suas afirmações o pesquisador deixa clara a idéia de que não existe vida humana sem transformação de natureza, sem ação-trabalho. E o trabalho sempre vai existir. O trabalho como princípio educativo “é uma compreensão, que Marx e Engels trouxeram, de que, como todo ser humano precisa de metabolismo entre ele e a

natureza, é fundamental que desde a infância a criança e o jovem socializem a idéia do direito e do dever do trabalho (Frigotto,Ibiden.2006)” .

O trabalho, como princípio educativo representa, portanto, um princípio fundamental no processo de socialização humana. E precisa deixar de ser um meio de produção de alienação e de acumulação do capital por parte dos detentores dos meios de produção, onde se encontra ainda amparado na divisão tradicional em trabalho manual e intelectual, para tornar-se um princípio de emancipação.

A partir destas constatações, eu volto com alguns questionamentos que considero serem pertinentes: em relação à educação e ao trabalho realizado pelos educadores, em que medida seria possível considerar o trabalho como princípio balizador de uma proposta emancipadora de educação no interior do capitalismo? Além disso, o trabalho poderia ser princípio educativo de uma concepção de educação que pretenda a emancipação humana? Ou então, o princípio educativo não deveria ser, diante das colocações que foram explicitadas, a crítica radical do trabalho, o que implicaria na crítica radical do capital e do capitalismo?

A pesquisadora Acácia Kuenzer em: *Ensino de 2º grau, o trabalho como princípio educativo*, publicado pela Cortez em 1988, afirma que é o próprio desenvolvimento da ciência e da tecnologia que põe em crise o velho princípio educativo que se fundamenta na rígida divisão entre funções intelectuais e instrumentais (Kuenzer,1988,p.49).

A autora na obra acima citada enfatiza a inadequação da política educacional que orienta o ensino de 2º grau e propõe que se avance na compreensão de como o trabalhador, em sua dimensão concreta e como categoria explicativa da sociedade, deve ser considerada em uma nova proposta educacional, que seja capaz de contribuir para o “projeto hegemônico da classe trabalhadora”. A mesma observação que Kuenzer faz a respeito do ensino de 2º grau poderia ser usada com relação à aprendizagem do próprio educador?

Nesta perspectiva, o trabalho poderia ser princípio balizador de uma proposta de educação que tivesse uma perspectiva de emancipação humana mesmo na sociedade capitalista. Neste caso, tratar-se-ia de uma proposta educativa contra-hegemônica na qual o trabalho, como elemento mediador da relação metabólica entre os seres humanos e a natureza, teria como objetivo a produção de riquezas para a satisfação das necessidades humanas e o processo educativo como fonte de realização e de desalienação.

Portanto, na medida em que o educador se coloca na condição de aprendiz e também, quando se coloca como trabalhador da educação e assume esta posição ele começa a dar amostras de que quer ser um sujeito autônomo e político. Somente um indivíduo autônomo ("sujeito político ativo") possui condições de entender as contradições que permeiam o mundo capitalista e explorador da força de trabalho, questionando-as e agindo no sentido de canalizar as oportunidades desta sociedade para provocar mudanças qualitativas e também apresentar alternativas às ameaças representadas pelo sistema.

Aí, estaria se iniciando um processo de conquista da autonomia que, não se pode esquecer, é uma necessidade política, pois, representa o rompimento com as políticas instituídas, que representam a dependência, a submissão, o conformismo e a alienação. Se a escolha do educador não for outra senão decidir como ser e como agir"(Giddens, 1997,p.94),o como "ser e agir" num contexto globalizado diz respeito à escolha de comportamentos, maneiras de participação nos espaços públicos, atitudes no espaço da produção e do consumo; porém, esta escolha não é mais dirigida por regras fixas, mas sim pela flexibilidade. O que me leva a destacar que a ação envolvida nesse processo precisa ser consciente, e isto, segundo Castoriadis(1987), é peça essencial para a autonomia, pois a tornará uma proposta que nos fará conscientes e autores de nossa própria evolução histórica.

Para isto é muito importante que se tenha uma compreensão crítica da autonomia, para que a partir dela se possa chegar à construção e ou constituição de uma sociedade autônoma. Por outro lado, concordo com Lúcia quando afirma que "*o Estado, ao formular a política nacional de educação, deveria levar em consideração a situação peculiar das populações pobres, pois, enquanto não se assumir que uma mudança qualitativa exige do Estado uma posição de investimentos isto não vai mudar*". A colega tem razão em sua afirmação porque é necessária uma tomada de posição com relação à educação.

Trata-se, portanto, de desprivatizar e converter em "público" toda a função da educação. Além disso, a escola e principalmente os professores devem se preparar para lidar com um conhecimento voltado para a construção da autonomia (da escola, dos professores, dos alunos, da sociedade).

Com essas prioridades o sistema educacional não serviria apenas para atender às exigências das inovações, ou do capital, mas também para apresentar alternativas às ameaças; amenizando assim as graves conseqüências que têm alijado a grande massa da

população do desenvolvimento integral e permitiria que os educadores se tornassem sujeitos educativos e, o trabalho que realizam também teria efetivamente um caráter educativo.

Portanto, em se tratando dos movimentos dos educadores, estes, ao realizarem suas manifestações, colocaram-se na condição de aprendizes de um processo democrático e que estaria contribuindo para a conquista da autonomia individual e coletiva.

4.5. A Autonomia e a Educação como processo de encaminhamento para a conquista da cidadania

No momento em que a questão da autonomia tem recebido destaque eu parto da seguinte pergunta para verificar como tratar este processo: como a escola brasileira poderia reivindicar sua autonomia e que tipo de relações deveriam ser estabelecidas entre sua ação autônoma e a sociedade globalizada, quando na década de 70 e 80 (e ainda hoje, 2006) vivenciava-se uma prática escolar burocratizada, centralizada e marginalizada?

Como organizar um trabalho pedagógico autônomo, autogestionário por intermédio da constituição de um projeto político pedagógico, visando a um processo permanente de reflexão e discussão, tendo como princípio fundador a autogestão e a educação integral diante dos contornos de uma sociedade global que está constantemente modificando valores mas que não mexe na conjuntura e nem em sua estrutura?

As respostas não são simples, pois a escola brasileira parece estar distante das referências que possibilitem este tipo de análise. O modelo de política educacional adotado no Brasil desde a década de 70 exclui a educação de qualquer iniciativa de transformação nos parâmetros das sociedades globalizadas. A educação parece conduzir para um processo de enfraquecimento de atitudes que promovam a autonomia, contrariando os valores que propiciem o desenvolvimento integral e as iniciativas que têm como concepção a liberdade e a autonomia. Mas, este não foi o propósito do grupo de professores do qual a Ana Elisa fez parte na década de 1980. Pois, segundo a colega:

Nossa proposta de trabalho e de reorganização da escola exigia a participação de todos, não apenas permitia. Todos tinham que participar, opinar, tomar atitudes, isto não se referia apenas aos professores, mas também aos alunos. Hoje ainda, na escola trabalhamos como cooperativa, mas muita coisa mudou, agora não gostaria de comentar...(Ana Elisa participou das entrevistas, durante os meses de maio a outubro de 2006).

Se a escola puder ter como princípio norteador a participação coletiva e a autonomia individual e coletiva, ela permitirá que os sujeitos humanos envolvidos no processo educativo sejam autônomos em relação ao contexto educacional. Isto fará com que não apenas os professores, mas a comunidade educativa como um todo, realizem uma comunicação dialógica, propícia à criação de estruturas metodológicas que conduzam a uma escola autônoma.

Uma educação que conduza à autonomia deve buscar desenvolver o "homem omnilateral" (Gramsci,1989), ou seja, o ser humano em sua totalidade e, para isso, não privilegia esta ou aquela dimensão, mas trabalha as dimensões técnica e política. E, além disso, tem que atender às necessidades de saberes em cada setor da vida cotidiana e propiciar o entendimento da totalidade histórica vivida. Isto parece ser demais, mas se a educação não visar a transformação ela não terá sentido nem significado.

E é nesta ótica que os professores, enquanto trabalhadores, poderiam se envolver com as demais categorias de trabalhadores, -o que já se deu em alguns momentos, de acordo com o que relatei anteriormente ao trazer a contribuição dos sujeitos desta pesquisa e também de outros pesquisadores sobre esta temática - buscando nesta integração, além da aprendizagem o fortalecimento como classe trabalhadora e “*a construção da cidadania coletiva* (Lúcia)”.

O trabalho na escola, a partir deste entendimento, estaria ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta e que poderia contribuir socialmente. Se isto não acontecer, o trabalho escolar perderia o seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado, à aquisição de algumas normas técnicas e, de outro, a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático (Pistrak, 2002, p. 38).

Este processo levaria à autonomia individual e culminaria com a autogestão social. E que de acordo com Gallo (1995), quando trata sobre autogestão na perspectiva libertária, a autonomia individual fundamentando-se no socialismo libertário, vê no indivíduo a célula fundamental de qualquer grupo ou associação e esse elemento não pode ser deixado de lado em nome do grupo. “A relação indivíduo/sociedade, no Anarquismo, é essencialmente dialética: o indivíduo, enquanto pessoa humana, só existe se pertencente a um grupo social - a idéia de um homem isolado da sociedade é absurda; a sociedade, por sua vez, só existe enquanto agrupamento de indivíduos que, ao constituí-la, não perdem sua condição de indivíduos autônomos, mas a constroem

(Gallo,1995)”. A própria idéia de indivíduo só é possível enquanto constituinte de uma sociedade. A ação anarquista é social, mas baseada em cada um dos indivíduos que compõem a sociedade e voltada para cada um deles.

Por causa do princípio de liberdade individual, o Anarquismo defendido por Gallo, é contrário a todo e qualquer poder institucionalizado, contra qualquer autoridade e hierarquização e qualquer forma de associação assim constituída. A gestão da sociedade deve ser direta, fruto dela própria, o que caracteriza a autogestão. Radicalmente contrários à democracia representativa, onde determinado número de representantes é eleito para agir em nome da população, os libertários propõem uma democracia participativa, onde cada pessoa participe ativamente dos destinos políticos de sua comunidade.

4.6. Experiências Autogestionárias na década de 70 e anos 80 no Brasil possibilidades e limites

O desenvolvimento da autogestão como proposta alternativa e no seio do capitalismo não esteve desligada das demais luta dos trabalhadores. Lutas por melhores condições e mais direitos nas empresas capitalistas, para a extensão da democracia às demais instituições públicas — escolas, hospitais, serviços públicos, etc. — pelo direito de consumidores e inclusive pela eleição de governos e maiorias parlamentares representativas de trabalhadores.

Os movimentos que foram acontecendo em outros países trouxeram uma ampla literatura sobre autogestão e autonomia. Entretanto, já na segunda metade da década, diversos movimentos sociais brasileiros traziam a marca da democracia de base, da autonomia e mesmo da pedagogia da autogestão. No final, surgiu o movimento das greves de massa com amplo apoio dos diversos movimentos populares conforme foi verificado no segundo capítulo deste trabalho.

Estes movimentos que foram relatados inspiraram diversas iniciativas em torno da autogestão, da autonomia e do controle operário. Tudo isto permitiu uma produção enorme de revistas, textos, livros e traduções de vários autores como, por exemplo, Gramsci, que era estudado não apenas nas academias, mas nos conselhos dos trabalhadores. Além disso, a fundação do PT como partido criado para defender os interesses dos trabalhadores estimulou de uma ou outra forma o surgimento de debates e movimentos que buscavam autonomia e a democracia não apenas para os seus movimentos, mas para o país.

A autogestão aparece então em meio a estes movimentos, como luta política e luta econômica reivindicando o avanço nos direitos humanos, nos direitos dos trabalhadores, na autonomia sindical, no afastamento e eliminação do poder de mando do Estado sobre os sindicatos, nas eleições para o executivo e muitas outras lutas políticas e econômicas.

Por outro lado, no Brasil no final da década de 1970 e meados dos anos 1980, as classes dominantes procuraram reformar por dentro o modelo econômico, mudando para radicalizar a exploração capitalista. As classes dominantes colocaram-se como arautos da modernidade para promover uma volta ao passado, particularmente tentando retirar as conquistas sociais do pós-guerra. E especialmente a condição do Estado de bem estar - social. Mas, os trabalhadores perceberam que contra essa onda reacionária, era preciso resistir, repudiando o modelo anterior e apontando para um modelo diferente, comprometido com a democracia, liberdade, solidariedade, justiça social e com os interesses e necessidades da maioria da população.

Isso fez com que os trabalhadores e os setores democráticos da sociedade buscassem alternativas e propostas, tratando de política industrial, política agrária e agrícola, além de políticas voltadas para a cidadania, emprego, educação e formação profissional. Quando se deram conta que tais propostas exigiriam um comprometimento do Estado e que este estava atrelado aos interesses da classe dominante, não se deram por vencidos, além dos movimentos grevistas organizados, das estratégias de lutas combativas, buscaram em alguns casos de forma coletiva, articulada e amplamente discutida junto às bases realizar movimentos alternativos.

O movimento sindical foi importantíssimo no processo, mas não poderia decidir sozinho e organizar o movimento desta maneira e nem esperar uma pronta adesão. Neste sentido coube à CUT um papel de destaque e também às organizações da sociedade civil, como CNBB, CPT, MST, ABI, OAB, UNE, organizações não governamentais, partidos políticos e organizações de base do movimento popular. Estas instituições contribuíram com a lógica da ampliação dos espaços de conflito, objetivando como saldo o acúmulo da consciência do conjunto dos trabalhadores (Nascimento, 2006, s/p.).

Além disso, ajudaram a “combater o individualismo inerente à disputa do mercado globalizado e da política neoliberal, com a prática de solidariedade entre os trabalhadores de uma mesma fábrica, de fábricas de um mesmo grupo empresarial, entre

os trabalhadores de fábricas concorrentes, entre os trabalhadores de cidades, de blocos econômicos e de países diferentes” (Nascimento, 2006, s/p.).

Provavelmente, segundo Nascimento, na prática autogestionária no Brasil, a perspectiva da gestão do espaço social, tenha uma conotação tão fundamental quanto a da gestão das empresas, diferentemente da Europa, em que a autogestão esteve mais articulada às lutas nos locais de trabalho, via conselhos ou comissões de trabalhadores.

Neste sentido, o mesmo autor considera muito importante a contribuição de Milton Santos, no que diz respeito à questão da gestão do espaço social, pois, o autor trata sobre a questão das cidades e sobre a economia solidária, da qual foi pioneiro com a obra sobre *O espaço dividido: os dois circuitos da economia urbana*. São Paulo. Editora Francisco Alves, 1979.

Para o sindicalismo o sistema de autogestão trouxe efeitos positivos, sobretudo, no campo da autonomia de suas atividades. Com a criação dos órgãos de autogestão, os sindicatos perderam grande parte de suas funções tradicionais⁸⁸ e deram origem ao debate sobre seu papel numa sociedade autogerida. No entanto, a defesa dos interesses dos trabalhadores e a função gestora não podem se confundir, nem quando os trabalhadores são os seus próprios gestores. A existência de sindicatos independentes e autônomos é fundamental para assegurar que as instâncias de autogestão não sejam manipuladas e que os interesses dos trabalhadores sejam respeitados.

Sindicatos e conselhos têm papéis diferentes: o da defesa dos trabalhadores e o da gestão da propriedade social. Existem dois circuitos (autogestão e sindical) que se baseiam no conjunto dos trabalhadores, embora de ângulos distintos. Estes dois circuitos segundo Nascimento (2006) formam uma unidade dialética.

Portanto, o circuito autogestionário, para o autor, compreende o conjunto dos trabalhadores como proprietários, as instâncias de autogestão, as direções técnicas compostas por especialistas e o conjunto de trabalhadores enquanto funcionários. O circuito sindical compreende o conjunto dos funcionários enquanto membros dos sindicatos e das instâncias sindicais.

Os movimentos dos professores acompanharam o movimento das outras categorias profissionais, como se verificou anteriormente, as participações e adesões aos movimentos foram significativas e no que diz respeito aos movimentos organizados pelo CEPERS no Estado do Rio Grande do Sul, o número de professores

⁸⁸ Sobre estas funções apresentamos anteriormente o papel que cabia ao sindicato, quando sob a tutela do Estado.

comprometidos e envolvidos com o movimento surpreendiam até mesmo os opositores (Governo) e, mesmo com o risco de demissões, não arredavam pé. Importante lembrar que neste período, a greve no serviço público era proibida. O Artigo 6º do Decreto Lei nº 1.632, de agosto de 1978, estabelecia o seguinte: “Incorre em falta grave, punível com demissão ou suspensão, o funcionário público que participar de greve ou para ela concorrer (Lei Federal)”.

O artigo 203 do item 6 do estatuto do Funcionalismo Público também vedava a greve ao funcionalismo público. “É ainda proibido ao funcionário incitar greves ou a elas aderir”. E, a Constituição Federal, no artigo 165 dizia: “A Constituição assegura aos trabalhadores os seguintes direitos, além de outros que, nos termos da lei, visem à melhoria de sua condição social... XXI - greve, salvo o disposto no artigo 162”. E neste artigo é especificado: “Não será permitida a greve nos serviços públicos e atividades essenciais definidas em lei”.

O Sindicato e sua direção foram decisivos para que as manifestações atingissem o resultado verificado. Lúcia auxilia neste entendimento e é incisiva ao afirmar:

O Sindicato ao se tornar autônomo, autogestionário demonstrou preocupação em atender as reivindicações da categoria, deixando a tutela do Estado e o peleguismo passou a ser uma condição distante da entidade. Ao assumir a administração de suas finanças, ao assumir a direção do movimento, ao dialogar com os companheiros e mostrar-se preocupado com a sua comunidade o sindicato passou a ter uma importância muito grande para toda a sociedade.

Guareschi (1996, p. 99) contribui com os seus argumentos. Para ele, todo projeto empreendido junto com grupos de uma comunidade (seja esta de qualquer classe social, religião, raça etc.) deve incluir além do diálogo e a partilha de saberes, a garantia de autonomia e autogestão das próprias comunidades. Afinal, são eles que lá vivem e que vão continuar a viver. Quem vai por um tempo, para prestar um serviço, para partilhar seu saber, não pode retirar das comunidades essa prerrogativa fundamental de liberdade e autonomia. A autogestão é o ápice de relações genuinamente democráticas, onde há participação de todos.

Guareschi aponta aqui que o processo de intervenção deve assegurar a autonomia dos indivíduos para tomar as próprias decisões. A autogestão envolveria todos os implicados em um contexto de igualdade de direitos, responsabilidades, e participação. Esta é uma concepção que se aproxima das noções libertárias que caracterizaram a autogestão na segunda metade do século passado e no começo deste século.

Seguindo na mesma linha das afirmações dos sujeitos desta pesquisa e também os autores aos quais recorri, passo a indicar algumas situações que merecem reflexões a respeito da autogestão e que foi conquistada pelos educadores no Rio Grande do Sul no período em estudo:

- 1) Autonomia Sindical;
- 2) Filiação do Sindicato dos Professores à CUT;
- 3) Eleição de Diretores das Escolas Públicas Estaduais no ano de 1986;
- 4) Participação e mobilização de aproximadamente 95% dos professores especialmente nos movimentos realizados entre os anos de 1985 a 1989;
- 5) Realização de experiências autogestionárias em algumas escolas (sendo que consegui verificar o registro destas experiências apenas em duas escolas)⁸⁹;
- 6) Enfrentamento ao capitalismo como padrão universal de exploração social, (em suas manifestações, passeatas, movimentos reivindicatórios os educadores gaúchos manifestaram-se através de cartazes, debates, documentos entregues às comunidades contra o capitalismo);
- 7) Preocupação com o global e também com o que acontecia no local;
- 8) Direito às manifestações e greves.

Além destas conquistas, outras poderiam ser citadas. Elas mostram que muitos protagonistas das lutas e dos conflitos sociais estão buscando “outras formas”, não apenas antineoliberais, mas anticapitalistas e não eurocêntricas. Para tanto, apontam como desafios a elaboração democrática de referências teóricas que tenham em mente a questão da centralidade do trabalho, valores e formas de ver e sentir o homem em relação com o mundo. Com base nas reflexões sobre os movimentos sociais e autogestionários e os movimentos dos educadores, pode-se afirmar, portanto, sem generalizar, que Gramsci tinha razão quando afirmava que os que querem transformações devem construir uma nova hegemonia, mesmo sem serem dominantes.

⁸⁹ Pelos contatos que mantive durante o período de realização da pesquisa, que foi de dezembro de 2005 a outubro de 2006 e que objetivava levantar as experiências desenvolvidas apenas no período que foi do final da década de 1970 e os anos 1980, com aproximadamente 100 escolas estaduais do Rio Grande do Sul (através de correspondências e contatos telefônicos) realizado com os atuais diretores das escolas; apenas duas escolas afirmaram possuir registro destes projetos autogestionários. Nestas escolas o projeto desenvolvido seguia mais ou menos este processo: pesquisa participante, problematização, estabelecimento dos eixos temáticos e das categorias que seriam trabalhadas a partir da consulta feita à comunidade educativa, discussão e socialização. Realizava-se uma pesquisa que envolvia a ação educativa dentro de uma concepção popular de ciência e de educação. Na pesquisa não considerei o movimento realizado pelas escolas itinerantes do MST por causa do período em estudo.

Isso significa que é preciso ampliar a frente cultural, enquanto movimento, política e organização, atividades básicas para a hegemonia dos subalternos. Por isso, o trabalho político de formação requer obrigatoriamente uma pedagogia libertária que seja, ao mesmo tempo, uma autopedagogia capaz de unir teoria e prática e de levar adiante a reforma intelectual e moral em diálogo com a classe que vive do próprio trabalho.

A transformação que se busca deve enfraquecer os dominantes e o Estado (quando este atende apenas às elites ou à ditadura de um único partido) e fortalecer os movimentos como sujeitos e os próprios sujeitos enquanto cidadãos políticos. E esse processo tem acontecido e pulsado nas lutas do povo, sendo que temas como democracia, subjetividade e emancipação fazem parte da produção do conhecimento que as lutas estão reclamando.

Por isso, para Boaventura de Souza Santos (2001) as formas auto-organizativas (autonomia e autogoverno) são um caminho novo a trilhar. Isso o leva a recolocar a alternativa comunitária autogestionada como uma possibilidade para edificar a nova sociedade⁹⁰. Como balanço, o autor sustenta que os desafios são imensos e vão dos teóricos aos práticos e institucionais. Neste sentido, concordo com Santos, pois, de acordo com o que constatei através da pesquisa, sem generalizar, posso afirmar que a autogestão apresenta-se como uma alternativa de resistência da sociedade civil – professores e trabalhadores de outras áreas – contra a dominação capitalista suscitando uma nova forma de organização social.

E, é nesse contexto que o tema da autonomia pode ser associado a uma concepção emancipadora da educação. Autonomia entendida como autoconstrução e autodeterminação. O sujeito autônomo deve ser esclarecido para lidar com as questões ideológicas, políticas, econômicas e sociais.

Dessa forma, este trabalho vem defender a hipótese inicial de que existem relações intrínsecas entre os movimentos autogestionários realizados pelos trabalhadores de diferentes categorias que contribuem para a tomada de decisões coletivas que visam a emancipação dos trabalhadores. Além disso, defende que a

⁹⁰ Boaventura de Sousa Santos. Los nuevos movimientos sociales. Revista do OSAL, n. 5, BS.As; CLACSO, 2001

articulação entre a educação e autogestão possui um caráter emancipador e libertário que contribui para a construção da autonomia dos sujeitos e dos grupos.

Mas, é um processo longo e difícil, porém não impossível, e que passa necessariamente pela politização e pela educação; desde que esta não sirva para atender aos interesses da classe dominante e sim, para oportunizar que a “classe que vive do trabalho” conforme Frigotto, possa através da posse do saber, provocar mudanças substanciais e se revelar como uma força contra-hegemônica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão ainda que parcial, sobre as relações entre os movimentos autogestionários realizados pelos trabalhadores de outras categorias profissionais e os movimentos dos professores no Brasil do final da década de 1970 e durante os anos 1980, como sujeitos históricos e de pesquisa, me possibilitou entender melhor e com mais qualidade como se deram estas relações e até que ponto foram importantes para os próprios movimentos e para a sociedade.

E, por este estudo ser parcial não tenho como concluí-lo. Penso que ainda exista uma riqueza de possibilidades de estudo sobre estas relações, experiências e processos educacionais dos movimentos realizados, permitindo uma análise mais detalhada sobre os mesmos para poder, de fato, afirmar ou não as conclusões parciais a que cheguei sobre elas. Minha pesquisa é apenas uma contribuição neste sentido.

Como pude perceber, os movimentos autogestionários não são novos, nem representam modismos. A idéia de autogestão tem uma longa história. Ela apareceu já com os socialistas -Owen, Fourier, Proudhon - sob a forma de uma mudança gradual e pacífica da sociedade capitalista, através da fundação de "livres associações de produtores". O movimento operário, desde a Revolução Francesa de 1793, se manifestou politicamente, em sua tendência espontânea, pela autogestão. Após inicialmente terem quebrado as máquinas, os trabalhadores evoluíram para idéia de usá-las por conta própria. Passar do ludismo à autogestão, foi uma das fórmulas usadas para expressar esse processo.

Em 1848, os operários criaram cooperativas mutualistas para concorrer com o capital. Essa idéia foi abandonada e ao invés de produzir máquinas, a idéia foi tomá-las dos capitalistas, fazendo-as trabalharem para os próprios trabalhadores. Essa idéia autogestionária foi aplicada na Comuna de Paris, quando, através dos "sindicatos" da época (câmaras sindicais), os trabalhadores geriram as fábricas abandonadas pelos patrões.

Desde então, a autogestão foi o traço principal da práxis operária em todas as revoluções socialistas. De certa forma, socialismo e autogestão são sinônimos. A autogestão manifesta-se no campo econômico, político e social sempre que os trabalhadores aparecem como sujeitos revolucionários inconformados com a situação ou com a ordem vigente. O que moveu os movimentos autogestionários ao longo da história foi a luta contra a exploração, fosse ela praticada pelo capital privado ou pelo

capitalismo de Estado (Tragtemberg,1985). Estes movimentos permitiram que os trabalhadores durante as lutas fossem capazes de criar organizações igualitárias - comitês de greve, comissões de fábricas e conselhos operários.

Com isto a reivindicação pela autonomia que pontuou estes movimentos expressava os ideais de movimentos exemplares organizados pelos trabalhadores que reivindicavam uma mudança valorativa na representação política, adquirindo, como forma de participação institucional a dinâmica autogestionária.

Essas organizações realizadas pelos trabalhadores enfraqueceram por alguns momentos o capitalismo, ao negarem as relações verticais e a dominação capitalista. As relações que surgiram foram criadas com princípios revolucionários, indicando auto-organização e consciência social e política que aqueles trabalhadores tinham de sua prática.

Marx (1818-1833) e Engels (1820-1895), ao trazerem os conhecimentos sobre o socialismo científico, possibilitaram o entendimento e o esclarecimento da ação efetiva da classe trabalhadora na Europa do século XIX. Oportunizaram também à classe trabalhadora o conhecimento sobre a real situação de exploração a que era submetida. Para Marx, a história da humanidade não era senão a história da luta de classes. Caberia, portanto, à classe operária o papel histórico de transformar revolucionariamente a sociedade capitalista através da ditadura do proletariado e da supressão da propriedade privada.

Bakunin, Malatesta e Kropotkin, ideólogos anarquistas defendiam a existência de comunidades livres e autogestionárias. O movimento anarquista começou a criar as condições para a aplicação das idéias deste movimento na vida diária. A idéia da autogestão, portanto, esteve presente nos programas do movimento anarquista libertário do início do século. O movimento trotskista na Rússia também defendia a autogestão, sobretudo em torno dos conselhos operários.

Os movimentos sociais populares autônomos foram muito importantes porque sem eles, sem estarem organizados e mobilizados os trabalhadores não teriam conquistado a maioria dos avanços que se deram com os acordos de greves ou como tentativa de evitá-las. Mas, estes movimentos tiveram curta duração, pois as forças opositoras sempre se mostraram mais organizadas e fortes, conseguindo com isto desarticulá-los.

No Brasil os movimentos sociais aconteceram desde que o país ainda colônia de Portugal, caracterizava-se por possuir classes sociais totalmente antagônicas: a dos dominantes e dos dominados. Os índios, os negros e mais tarde os operários

representavam o grupo dominado, porém, não conformado. Faço esta afirmação, pois os trabalhadores reagem de diversas formas contra a exploração e contra as precárias condições de vida e de trabalho a que eram submetidos.

Mais tarde, no final do século XIX e início do século XX os trabalhadores brasileiros acabaram recebendo influências de outros trabalhadores que realizavam movimentos principalmente na Europa. Isto não significa dizer que os trabalhadores brasileiros não tivessem consciência de sua situação, mas, indica que grupos de imigrantes que entravam no país neste período, especialmente os anarquistas, traziam idéias que estimularam os brasileiros em suas lutas.

Sendo que por Movimento Anarquista se entende: ação de grupos anarquistas, em conjunto ou separadamente, composto por células orgânicas, comunas, grupos, centros de estudos, uniões e federações (Rodrigues, 1999). Portanto, o movimento anarquista não é exclusivamente uma organização de operários para operários, é ação de indivíduos que se opõem e dão combate ao capitalismo, buscando à derrocada do Estado e a reconstrução de uma Nova Ordem Social, descentralizada horizontalmente e autogestionária.

Os movimentos dos trabalhadores brasileiros, portanto, iniciaram junto com a colonização e permaneceram. Com o surgimento dos sindicatos os trabalhadores tiveram condições de se organizar e puderam aos poucos reivindicar não individualmente, mas, no coletivo e com o apoio de sua entidade, quando esta se desatrelou do Estado e passou a assumir sua própria gestão. Este processo foi lento e gradual e caminhou par e passo com o movimento e as lutas dos trabalhadores. E, se a sindicalização fortaleceu os trabalhadores em seus movimentos, os movimentos sociais populares enquanto sujeitos fortaleceram sua entidade de classe e participaram de forma atuante da conquista da autonomia sindical.

O conteúdo analisado das entrevistas, revistas e livros consultados a respeito dos movimentos autogestionários revela que foi a partir da década de 1970, que eles emergiram com mais força. Isto se deve ao fato de que a expansão capitalista:

Sustentou-se (e ainda se sustenta) num processo de superexploração do trabalho, dado pela articulação de baixos salários, uma jornada de trabalho prolongada (nos períodos de ciclo expansionista) e de fortíssima intensidade, dentro de um padrão industrial significativo para um país subordinado. Esse padrão de acumulação desenvolveu-se com muita força, especialmente ao longo das décadas de 50 e 70 (Antunes, 1998).

Durante os anos 80 no Brasil este processo começou a sofrer algumas mudanças. Embora o seu “modelo econômico” e seu padrão de acumulação permanecessem o

mesmo, pode-se observar algumas transformações no interior dos processos produtivos e de serviços indicando que o país já caminhava rumo ao processo neoliberal, o que nos países capitalistas centrais já vinha acontecendo num ritmo bastante acentuado.

Este processo provocou uma perda bastante significativa nos salários dos trabalhadores e as relações de trabalho revelaram um caráter de exploração bem definido, enriquecendo principalmente os grupos ligados aos grandes empresários urbanos e rurais e as multinacionais e o empobrecimento da maioria da população, que enfrentava o desemprego, o arrocho salarial e alta do custo de vida.

Para lutar contra esta situação os trabalhadores se organizaram, reivindicando do governo a redução do custo de vida, a melhoria das condições de trabalho e a elevação dos salários. De acordo com Lúcia: *Os trabalhadores receberam apoio de setores da Igreja, de organizações da sociedade civil, como a Associação Brasileira de Imprensa e a Ordem dos advogados do Brasil, que se mobilizaram para apoiar as lutas operárias e também outros movimentos, como as campanhas pela anistia e pelas eleições diretas.*

Ao repudiar maciçamente o autoritarismo e lutar por melhores condições de vida, o povo brasileiro criou uma nova correlação de forças, se posicionando contra a hegemonia dos grupos dominantes e tentando organizar uma contra-hegemonia (Gramsci) ou uma hegemonia da classe que até então estava sendo dominada. Com a realização da Conferência das Classes Trabalhadoras, também a criação da CUT (Central Única dos Trabalhadores) e a criação de entidades intersindicais e a Conclat (Coordenação Nacional da Classe Trabalhadora) as entidades de classe se tornaram autogeridas e fortaleceram-se.

E é nesta perspectiva, pelos estudos realizados durante este trabalho de pesquisa, que os movimentos realizados pelos trabalhadores, designados como autogestionários representaram movimentos em que “o proletariado e os assalariados em geral geraram por si mesmos suas lutas, através das quais se conscientizam de que podem administrar a produção e criar formas novas de organização do trabalho e de suas entidades (Tragtemberg, 1986, p.9)”. Isto indica que em períodos de mudança social, como o que aconteceu no Brasil no período em estudo, o trabalhador se auto-organizou pelos critérios da democracia direta, na elegibilidade e revogabilidade de seus representantes, com todo o poder concentrado na assembléia geral.

Portanto, os movimentos sociais populares que aconteceram no final da década de 70 e nos anos 80, não consistem apenas em movimentos nos quais os trabalhadores assumiram a gestão de suas empresas ou das escolas nos casos dos professores, mas nos

movimentos que surgiram como um indicativo da necessidade de provocar mudanças sociais.

Pois, foi neste contexto e com estes princípios que os professores brasileiros e especialmente os professores gaúchos, objetos e sujeitos desta pesquisa também se organizaram e realizaram suas lutas contra os governos que não atendiam às reivindicações da categoria e contra as direções e ou mantenedoras de suas escolas. Ainda, alguns trabalhadores, em educação ou de outras áreas se organizaram em suas empresas ou escolas com o objetivo de administrá-las, “salvando seus empregos” e ou tentando criar alternativas diante da dominação capitalista.

Estes movimentos dizem respeito a uma parcela que constitui movimentos com novos padrões de ações coletivas, que permitem falar da emergência de novos sujeitos históricos e políticos. Portanto, na representação destes movimentos a luta social aparece sob a forma de manifestações que, num dado momento, convergem fazendo emergir um sujeito coletivo com visibilidade pública.

Foi desta forma que os professores da rede pública encontraram oportunidades de posicionar-se na vida pública no final da década de 1970 e durante os anos 1980, e, embora a greve e as manifestações públicas fossem proibidas aos funcionários públicos, os professores se posicionaram e foram à luta. Essas condições foram necessárias à medida que se constituíram em possibilidades para a emergência dos educadores enquanto sujeitos coletivos como afirmei anteriormente.

E, como as “estruturas precisam ser fecundadas pela vontade” é na dinâmica da movimentação e nos desdobramentos da conjuntura política deste período, em sua permanente relação com Estado, que os movimentos dos professores, junto com a organização sindical adquiriram contornos ou configuração. Tinham a dialética de sua existência fundada no Estado ou nos governos municipais ou estaduais, pois o seu significado se relaciona prioritariamente com a questão política na sua dimensão institucional, ou seja, no quadro das organizações formais que compõem as relações de poder na conjuntura examinada.

O conjunto das ações coletivas desenvolvidas pelos professores se caracterizou desde sua emergência, por apresentar reivindicações frente a um interlocutor básico: a Mantenedora. Trata-se de se opor “aqueles sujeitos que detém o poder sobre o bem demandado (Gohn,1993,p7)”. Esta era, sobretudo, representada pelo Estado, e em alguns casos específicos, na rede particular de ensino, instituições confessionais ou religiosas, ou ainda os proprietários de escolas. Essas ações reivindicativas em sua

totalidade, englobavam desde questões salariais, até a perspectiva da democratização do ensino e da gestão da escola.

Além disso, examinando-se o quadro de mobilizações dos professores e suas organizações neste espaço de tempo, verifica-se, que no plano ideológico e político, elas se realizaram acenando bandeiras que se legitimaram na luta contra o governo militar, tanto no plano local quanto nacional, e, depois, a favor da aceleração e consolidação da transição democrática.

A movimentação dos professores singularizou-se por reivindicar, sistematicamente durante a década de 1980, a necessidade da eleição de diretores, a vigência de um estatuto ou Plano de carreira do magistério, o concurso público para provimento de cargos e condições salariais e de trabalho adequadas. Essas reivindicações foram postas e repostas, atendidas e negadas - geralmente conquistadas com acordos de greve - e, na maioria das vezes, foram proteladas através da utilização de argumentos técnico-administrativo-financeiros.

Assim como revela o professor Adílpio:

O Magistério gaúcho mobilizou-se e demonstrou ter força política e capacidade de organização. Não foi à toa que algumas manifestações durante a década de 1980 reuniram aproximadamente 30 mil pessoas. Isto é uma multidão que não estava ali para assistir a um show nem para sorteio de prêmios. Buscava sim lutar e buscar além das melhorias salariais, dignidade profissional e acima de tudo, cobrar compromisso com a escola pública por parte do poder público.

Por isso, pode-se considerar, sem generalizar, que no final da década de 1970 e durante os anos 1980, a organização dos professores constituiu-se em uma força política com fôlego para estabelecer interlocução com os Governos, colaborando para impulsionar e fornecer elementos para dar organicidade à atuação de outras categorias. Em suas manifestações, os professores tornaram públicos não apenas as suas reivindicações, mas, conforme afirma Lúcia: “*publicizaram também a sua condição enquanto sujeitos coletivos, revelando-se esta condição nas tentativas de negociação para fazer valer seus direitos, mas, também para pressionar o Estado com o objetivo de assumir compromissos com a escola pública*”.

Durante os conflitos a greve era entendida por parte dos trabalhadores como atividade reivindicatória capaz de romper com procedimentos institucionais contidos nos marcos do aparelho do Estado (legislação, estrutura sindical, justiça do trabalho etc...). Tratava-se de durante a greve se opor aos sujeitos no que diz respeito ao bem demandado como afirma Gohn, por isso a negociação, a troca e a barganha se faziam

presentes no processo. Eram oposições que revelavam interesses antagônicos. Neste sentido a greve constituía-se como elemento capaz de permitir o poder de mobilização e de ampliação da capacidade de representação da categoria e objetivava inovar a prática sindical através da legitimidade da participação.

As greves constituíram-se, portanto, em espaços onde os professores experienciaram muito além da barganha em troca de uma melhor remuneração vivências coletivas, vivências no plano da dimensão política, afirmação da própria entidade sindical, o reconhecimento de sua própria condição enquanto sujeitos políticos dotados de direitos e também de interesses coletivos.

No Rio Grande do Sul a história da organização sindical acompanhou a luta dos trabalhadores de outras categorias que aconteciam a nível local e nacional. Sua história foi marcada especialmente depois de 1979, por embates e conflitos, orientando-se no sentido de fazer a categoria ser reconhecida como sujeito coletivo. Nesse processo de conquistas e derrotas, os educadores estiveram em luta por complexas ações reivindicatórias no plano das relações de trabalho e também no plano da cidadania política com os governos.

Nesta perspectiva a movimentação dos professores incorporou concepções que marcaram o imaginário político do sindicalismo da década de 80, tematizando questões como: democracia de base, autonomia, participação, politização e autogestão. Ao questionar a natureza e as práticas assistencialistas de sua própria entidade os professores contribuíram com os trabalhadores de outras categorias. E, ao procurar unir e participar de um coletivo capaz de representar e tentar mudar a ordem vigente, assumiram a dimensão classe social como elemento determinante de configuração dos profissionais da educação.

Com esta dimensão a mobilização dos professores mesmo gerando controvérsias internas, como afirmou o Professor Adílpio: *assumiu uma característica fundamentada na luta de classes e na representação de que o professor não concordava com a desvalorização profissional que o transformava em um simples receptor e transmissor de ordens*. Pois, era, enquanto sujeito e enquanto classe que deveria se mover e agir. A incorporação da classe social como representação coletiva de militância ampliou o universo reivindicativo e os professores assumiram a proposta de participar de processo de mudança da sociedade.

Foi com este projeto que os professores se organizaram não apenas em sua entidade sindical. Reivindicavam a democratização das escolas através da eleição de

diretores e entendiam que se a construção de uma nova ordem exigia uma escola democrática, participativa e inclusiva era preciso um diretor eleito democraticamente para atender com eficiência e com princípios democráticos esta função.

O trabalho e o movimento realizado pelos professores indicava o seu papel como intelectuais “orgânicos de classe” no sentido dado por Antônio Gramsci, que afirmava que todo homem é filósofo, por compreender que toda a atividade humana corresponde a uma determinada concepção de mundo, e formulou hipóteses para se chegar ao que chama de “momento da crítica e da consciência”. Portanto, Gramsci se perguntava se era preferível pensar sem ter “consciência crítica”, ou seja, participar de uma concepção de mundo imposta por outros grupos sociais ou se era preferível elaborar sua própria concepção de mundo de uma maneira crítica e consciente, participando da construção histórica do mundo.

O autor afirmava que:

Todos são filósofos, ainda que a seu modo, inconscientemente porque, inclusive na mais simples manifestação de uma atividade intelectual qualquer, na “linguagem”, está contida uma determinada concepção de mundo (Gramsci, 1989. p.11).

Assim, Gramsci, apontava para uma construção humana capaz de criticar sua própria concepção de mundo a fim de torná-la unitária e consciente capaz de proporcionar uma elaboração crítica e consciente do que somos. Gramsci assinalava que se é verdade que toda linguagem contém elementos de uma concepção de mundo e de uma cultura, será igualmente verdade que, a partir da linguagem de cada um, é possível julgar da maior ou menor complexidade da sua concepção de mundo (Gramsci, 1995).

Esse processo de formação humana em Gramsci é importante para que se possa entender que a partir desta concepção se formará um novo homem, um homem consciente e autônomo, por isso a importância do partido político que contribui na elaboração e difusão de concepção do mundo, passando da concepção mecanicista para uma concepção dialética, viva, ativa, que tornará possível uma justa compreensão da unidade entre teoria e prática.

Dessa maneira, considerando o aporte teórico dos movimentos autogestionários realizados pelos educadores e também pelos trabalhadores de outras categorias no Brasil da década de 70 e anos 80, e especialmente os sujeitos envolvidos nesta pesquisa, é possível afirmar que suas ações e diretrizes contribuíram para colocar em xeque a sociedade capitalista e buscavam novas formas de superação das desigualdades sociais.

Com isto oportunizaram o entendimento de que em cada oprimido habita um revolucionário que não se deixa dominar facilmente e que na luta colabora para que seu companheiro também deixe de ser oprimido, isto é, fortalece os laços permitindo que seu camarada também se sinta como revolucionário e deixe a condição de oprimido. Fica evidente, na prática destes movimentos e na fala dos sujeitos que o seu processo de educação é popular é autogestionário e culmina por facilitar os movimentos provocando a vontade de romper com o capitalismo, ou seja, assumir sua condição de intelectual orgânico de trabalhador.

Pode-se tomar como referência para confirmar o argumento acima exposto à fala de Lúcia ao refletir sobre os movimentos neste período e afirmar que:

Quando penso nos movimentos que aconteceram na década de 80, considero que foram momentos em que eles surgiram com força e representavam a insatisfação da classe trabalhadora, mas também mostravam a vontade de lutar pela democratização do país, por uma nova concepção de sociedade que fosse mais igualitária e menos excludente (...) também com relação aos professores, que a educação servisse para esclarecer as camadas populares e combater a ideologia capitalista.

É necessário observar que as idéias que permearam os movimentos se mostraram contrárias à conjuntura política da época não defendendo apenas melhores condições de trabalho, mas, a democratização política e a liberdade e o próprio direito à sindicalização e que os sindicatos se tornassem autônomos e assim pudessem ter um caráter educativo.

Com relação à autonomia e à autogestão das escolas, segundo Gadotti (1994) as escolas "alternativas" dos anos 70 são ilustrações recentes da busca de autonomia institucional. Buscava-se uma alternativa à escola burocrática estatal. Diga-se o mesmo das chamadas "escolas cooperativas" e "comunitárias" muitas das quais se desenvolveram com base numa "pedagogia da resistência", tentando escapar à burocracia do sistema oficial de ensino(Gadotti,1994.p.4.).

Gadotti afirma que existem algumas críticas à autonomia escolar e à gestão democrática da escola, por parte de alguns autores e mesmo educadores que temem que iniciativas desse tipo levem à privatização e desobriguem o Estado de sua função de oferecer uma escola pública, gratuita e de qualidade para todos. Outra objeção que costuma ser feita aos "autonomistas" conforme o autor é a de que a autonomia da escola leva à pulverização e à dispersão e à preservação do localismo que dificulta ações reformistas ou revolucionários mais profundas(Gadotti,Op.cit.p.4-5).

Neste sentido, é necessário levar em conta até que ponto as iniciativas que são desenvolvidas partem da comunidade escolar ou se não são apenas formas de “aliviar o Estado” de seus compromissos com a educação. Descentralizar deve indicar a possibilidade da comunidade escolar tomar decisões, participar e exercitar sua cidadania. Além disso, deve considerar a heterogeneidade, pois, a pluralidade também faz parte na discussão de idéias e no estabelecimento de práticas autônomas e ou autogestionárias.

Se isto acontece a autogestão e a autonomia serão categorias que representam a possibilidade da própria sociedade tomar o processo em suas mãos. Trazendo novamente Marx os próprios trabalhadores realizam movimentos autogestionários quando tomam para si as suas lutas assumindo a prática revolucionária.

No Brasil, durante o período em estudo, as classes trabalhadoras se organizaram e os movimentos realizados tinham a perspectiva da autogestão, que junto com ela trazia um caráter educativo e que se dava no conjunto das ações realizadas pelos trabalhadores. Foi o que pude constatar durante a realização da pesquisa teórica e também da pesquisa empírica, na qual os sujeitos entrevistados revelaram as aprendizagens e as relações que perceberam permear os movimentos e ações realizadas.

Dentre as relações verificadas entre os movimentos sociais dos trabalhadores de outras áreas e os movimentos dos educadores, os entrevistados destacaram os momentos em que ocorreu uma interação e integração entre trabalhadores e movimentos realizados por trabalhadores de categorias diferentes. Outra questão que mereceu destaque diz respeito ao educador como cidadão que se posiciona e ajuda os demais trabalhadores ao mesmo tempo em que é ajudado.

Ao colocar-se como cidadão e como trabalhador o educador percebe-se como sujeito que pertence a uma classe e que tem poder de luta social, de conscientização e de busca pela libertação política e econômica que constituem um propósito na conquista de sua autonomia.

As relações, portanto, que se deram entre os movimentos estudados e entre os sujeitos tiveram caráter pedagógico, na medida em que conjugaram o propósito da humanização, afirmada por Freire (1985), a autogestão como prática libertária defendida por Bakunin (1989) com a emancipação, pensada por Marx (1993), confirmando a hipótese inicial da qual parti de que quando os movimentos têm caráter autogestionário eles estabelecem relações dialéticas em que todos ao aprender também ensinam.

Para finalizar afirmo que o movimento histórico demonstra que a autogestão não é apenas um ideal, um objetivo, mas que tem uma experiência histórica real que é a própria existência das lutas operárias. E por esta razão, procurei durante e com a pesquisa, aprender a escrever também a minha história de classe, a reescrever a história a partir da minha própria história.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACCURSO, Cláudio **Relações macroeconômicas da economia gaúcha – 1960-85.** In **Indicadores econômicos FEE**, Porto Alegre, v.21, n.3. 1993.

ACCURSO, C.; CANDAL, A. & VERAS, A. **Análise do insuficiente desenvolvimento econômico do Rio Grande do Sul.** Boletim da Comissão de Desenvolvimento Econômico. n. 16. Porto Alegre: Assembléia Legislativa. 1965.

ACCURSO, Jorge; SCHETTERT, Maria Conceição **A trajetória da indústria de transformação gaúcha: 1980-92.** In Indicadores econômicos FEE, Porto Alegre, v.21, n.3. 1993.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado:** Nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE) tradução de Walter Evangelista e Maria Laura Vigueiros de Castro; introdução crítica de José Guilhon Albuquerque, R.J: Ed. Graal, 1985,2ª edição.

ANDERSON, Perry. **O fim da história** (De Hegel a Fukuyama). Trad. De Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho.São Paulo: Cortez, 1997.

____. **Os sentidos do trabalho:** Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1ª ed.1999 e 2ª ed. 2001.

____. **O Novo Sindicalismo.**São Paulo: Brasil Urgente. 1991.

ARAÚJO, A. **Do corporativismo ao neoliberalismo.** Estado e trabalhadores no Brasil e na Inglaterra. São Paulo: Boitempo, 2002.

ARENDRT Hannah . **Sobre la revolución,** Madrid, Alianza,1988.

ARRETCHE, Marta.**Relações Federativas nas políticas sociais.** Educação e Sociedade.Campinas: vol.23, nº 80, 2002.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. **Implicações da lógica de ação do estado para a educação Municipal.** Educação e Sociedade, Campinas: vol.23, nº 80, set.2002.Disponível em: <http://scielo.br> acesso em 16/03/06 16h.

____. **A educação como política pública.** São Paulo: Autores Associados, 2001.

BAKUNIN. Mikhail. **Dios y el Estado.** 4ª ed.Barcelona. Júcar, 1979.

_____. **La Libertad**. Barcelona. ed. Jucar, 2ª ed. 1980

_____. **O socialismo Libertário**. São Paulo: Global, 1985.

_____. **La instrucción integral**. Barcelona, José Olañeta Editor, 1989.

_____. **O Princípio do Estado**: três conferências feitas aos operários do Vale de Saint-Imier. Brasília: Novos Tempos, 1989.

BASBAUM Leôncio. **História Sincera da República**. São Paulo: Ed, Alfa Omega, vol.1, 2,3 e 4. 1976.

BEER Max, **História do Socialismo e das Lutas Sociais**. Rio de Janeiro: Laemmert S. A. 1968.

BENEVIDES, Maria Vitória. “**Democracia de iguais, mas diferentes**”. In BORBA, A. FARIA, N. & GODINHO, T. (Orgs.) **Mulher e Política: Gênero e Feminismo no PT**. S. Paulo: Perseu Abramo, 2001.

BENJAMIN, César; ALBERTI, Ari José; SADER, Emir Et Alli. **A opção brasileira**. Rio de Janeiro: Contraponto. 1998.

BERNARDO, João. **Economia dos Conselhos Sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Para Uma Teoria do Modo de Produção Comunista**. Porto, Afrontamento, 1975.

BOBBIO, Norberto. **O Futuro da Democracia**. RJ: Paz e Terra, 2000.

_____. **O conceito de sociedade civil** trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

BOITO Jr. Armando. **O sindicalismo de Estado no Brasil**: uma análise crítica da estrutura sindical. Campinas, EdUNICAMP/Hucitec, 1991.

BÓRON, Atílio. **A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal**. In. GENTILI, Pablo (Org). Pós - neoliberalismo- as Políticas sociais e o estado democrático. São Paulo: Paz e terra, 1996.

_____. **A nova Ordem Mundial e como desmontá-la**. In SEVANE José e TADDEI Emílio (Org.). Resistências mundiais. Petrópolis, R.J: Vozes, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa Participante**. Brasília: Editora Brasiliense 1980.

_____. **A educação como cultura**. 2ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. **A questão política da Educação Popular**. 7ª ed, São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **Educação Popular**. 3ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1986.

BULHÕES, Maria da Graça, ABREU, Mariza. In. **A Luta dos professores Gaúchos-1979/1991. O difícil aprendizado da democracia.** Porto alegre: L&PM. 1992.

BUTTIGIEG, Joseph. **Educação e Hegemonia.** In. COUTINHO, Néelson; TEIXEIRA, Andréa de Paula (Org.). *Ler Gramsci, entender a realidade.* Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003.

CAMILO José. **Democracia Institucional na Escola: Discussão Teórica** Disponível em: www.fe.unicamp.br/lage/gesttrab.html. Acesso em 23/08/2006.10h.

CARDOSO DE MELLO, João M. C. **O capitalismo tardio:** contribuição à revisão crítica da formação e do desenvolvimento da economia brasileira. São Paulo: Brasiliense. 1982.

CARONE, Edgar **A República Nova (1930-1937).** 2ªed. São Paulo: Difel, 1976 e 3ªed. 1988.

CARRION JR., Francisco M. **A economia do Rio Grande do Sul - evolução recente.** In DACANAL, J.H., GONZAGA, S. **RS: Economia & Política.** Porto Alegre: Mercado Aberto. 1979.

CASTELLS, Manuel. **Movimientos sociales urbanos.** Madri: Siglo XXI, 1974.

_____. **Cidade, democracia e socialismo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. *The Power of Identity.* Oxford: Blackwell, 1997.

CASTORIADIS, C. **Socialismo ou barbárie-**O conteúdo do socialismo, ed. Brasiliense. Coleção A Invenção Democrática. Coord. Marilena Chauí, São Paulo: 1983.

_____. **A Instituição imaginária da sociedade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

_____. **As Encruzilhadas do Labirinto,** vol.1,2 e3. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CHAUÍ, Madalena, **Ideologia e educação.** Revista Educação e Sociedade, São Paulo: n.5, jan. 1980.

CHAUÍ, Madalena **Ideologia neoliberal e universidade** In **Os Sentidos da Democracia.** Políticas do dissenso e hegemonia global. OLIVEIRA Francisco de e PAOLI Maria Célia (Orgs). 2ª ed. Rio de Janeiro: Fapesp. Ed. Vozes. 1999.

CHESNAIS, François. **A Mundialização do Capital.** São Paulo: Xamã, 1996.

CHEVALIER, Jean-Jacques. **As grandes obras políticas: de Maquiavel aos nossos dias.** Rio de Janeiro: Agir, 1ª ed. 1973 e 2ª ed. 1982.

CHIZOTTI, Antônio. **A Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.

CHOMSKY, Noam. Ano 501: **A conquista continua**. São Paulo: Scritta, 1993.

CHOMSKY, Noam.; STEFFAN, Heinz Dieterich. **A sociedade global. Educação, Mercado e Democracia**. Blumenau: Ed. da FURB, 1999.

CIAVATTA M. e FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação básica no Brasil na década de 1990**, subordinação ativa e consentida à lógica do mercado, Educação e Sociedade, Campinas: vol 24, nº 82, p.93-130, 2003.

CLAPAREDE Edouard. **A escola e a psicologia experimental**, trad. Lourenço filho. São Paulo: Melhoramentos, 1928.

CLAUDIN Fernando, **A oposição no "socialismo real"**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1980.

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Prospecto alusivo ao III CONED. Brasília,

CODATTO, A. **Análise do filme Jango e a revolução de 1964**. Disponível em [http://www2.fpa.org.br/ htm](http://www2.fpa.org.br/htm). Portal da Fundação Perseu Abramo. nº 10 - abril-maio-junho de 2004. - Acesso em 23/04/2006. 9h.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COUTINHO Carlos Nelson. **A dualidade de poderes: introdução à teoria marxista do Estado e da revolução**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. **Gramsci**. Porto Alegre: L& PM 1981.

CUNHA, Luiz Antônio. "**A organização do campo educacional: as conferências de educação**". In: Revista *Educação & Sociedade*, São Paulo, Cortez/CEDES, no. 9, junho de 1981, p. 5-18.

CURY C.R.J. **Educação e contradição**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1989.

DOIMO, Ana Maria. **A Vez e a Voz do Popular** - Movimentos sociais e participação política no Brasil Pós-70. R.J: Relume -Dumará: ANPOCS 1995.

ENGUITA, Mariano Fernandèz. **A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização**. São Paulo: Teoria e educação, 4, 1991.

_____. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FAORO. Raimundo. **Os donos do poder 1** Formação do Patronato Brasileiro, São Paulo: Globo, 2004.

FAUSTO Boris. **Crime e Cotidiano**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1984.

FERLINI Vera Lúcia, **A Civilização do Açúcar**, (séculos XVI a XVIII).São Paulo: Brasiliense Coleção Tudo é História. 1984.

FEE -FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA: **Análise de indústria de transformação no Rio Grande do Sul**. 2a. ed. Porto Alegre. (série 25 anos de economia gaúcha). 1978.

_____. (Núcleo de Contas Regionais) **O desempenho da economia gaúcha nos anos 80: um breve retrospecto**. In ALMEIDA, Pedro (coord.) **A economia gaúcha e os anos 80: uma trajetória regional no contexto da crise brasileira**. t.1. Porto Alegre, FEE. 1990.

FERNANDES, Florestan (Org), **Marx Engels. História**.São Paulo: Ática, 1996.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **MST: formação e territorialização**. São Paulo: Hucitec, 1996.

FOOT Hardman Francisco. **Nem Pátria Nem Patrão**.Vida Operária e Cultura Anarquista no Brasil. São Paulo: 1984.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado & Sociedade**.São Paulo: Moraes, 6ª ed.1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1975 e 3ª ed.1985.

_____.**Pedagogia da Autonomia**.Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2000.

_____. **A Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1999.

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. v.1.

_____. **Professora sim, Tia não**. 1997.

FREIRE, Paulo & HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social.Petrópolis: Vozes, 2003.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**.Rio de Janeiro: ed. Record. 1992.

FRIGOTTO, Gaudêncio, **Fundamentos de um Projeto Político Pedagógico**.In.SILVA JUNIOR. Celestino Alves (Org.).Dermeval Saviani e a Educação Brasileira.São Paulo: Cortez, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Crise do Trabalho**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

_____. **Educação e Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Entrevista concedida a Fernanda Buarque de Holanda. Para a Ag. Fiocruz de notícias Disponível em <http://www.fiocruz.br/ccs/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm>. Acesso em 06/11/2006, às 16h.

FRIGOTTO, Gaudêncio CIAVATTA, M. **Educação básica no Brasil na década de 1990**, subordinação ativa e consentida à lógica do mercado, Educação e Sociedade, Campinas: vol 24, nº 82, p.93-130,2003.

FUKUYAMA, Francis. **O fim da história e o último homem**. Trad. De Aulyde Soares Rodrigues. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1992.

GADOTTI, Moacir. **Ação pedagógica e prática social transformadora**. Educação e Sociedade Campinas: v.1, n. 4, p. 5-14, set. 1979.

GADOTTI M. **Educação e Ordem Classista**. In.: FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Escola Cidadã**: Uma aula sobre a autonomia da escola. São Paulo: Cortez, 1ª ed.1992 e 2ª ed. 1995.

_____. **Escola Cidadã, Cidade Educadora**: projetos e praticas em processo.in: SMED, POA: (org). de POA. SMED, POA, 2002.

GADOTTI M.e ROMÃO, J. E. **Autonomia da Escola princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 5ª ed 1997.

GADOTTI, M. **Ação pedagógica e prática social transformadora**. Educação e Sociedade, Campinas: v.1, n. 4, p. 5-14, set. 1984.

_____. **Iº Fórum Nacional desafio da Qualidade Total no Ensino Público** 28 a 30 de julho de 1994 - Minascentro, Belo Horizonte – MG Gestão Democrática e Qualidade de Ensino. Disponível em <http://www.itcp.unicamp.br/site/externos/ext_doc12.doc>. Acesso 12/03/2006.

GALLO. Silvio. **Pedagogia Libertária** In: Educação Libertária: Textos de um seminário. R. Achiamé.Movimento-Centro de Cultura e Autoformação, Santa Maria, UFSM. 1996.

_____.**Educação e Liberdade** In: Encontro de Educação Libertária. Santa Maria: UFSM, 1998.

_____. **Educação é Liberdade**: a experiência da Escola Moderna de Barcelona. In: Pró-Posições. Campinas: SP Vol.3, nº3(9), 1992.

GENRO, Tarso, **Ensaio Gramsci, Rosa e o PT A História se Reflete**. Disponível em: Portal da Fundação Perseu Abramo - nº 10 - abril-maio-junho de 1990 - Notícias.htm. Acesso em 23/09/2006. 18h.

GENTILI, Pablo. **Adeus à escola pública**: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias.In: GENTILI, Pablo(Org)Pedagogia da exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação.5ª ed.Petrópolis: Vozes, 1999.

GENTILI, Pablo A . A SILVA Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação** - Visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1995.

GERMANO José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil** (1964-1985). São Paulo: Cortez, 1994.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **Educação e movimento operário**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1987.

____. **Pedagogia e Luta de Classes no Brasil**. São Paulo: Humanidades, 1991.

____. **Filosofia e História da Educação Brasileira**. São Paulo: Manole, 2003.

____. **Educação e razão histórica**. São Paulo, Cortez, 1994.

GIANOTTI, Vito. **A liberdade sindical no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

____. **100 anos de luta operária**. Petrópolis: Vozes, 1988.

GIDDENS, A . **Para Além da Esquerda e da Direita**. São Paulo. UNESP. 1997.

GIROUX Henry A..**Os professores como Intelectuais**. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos Movimentos Sociais: Paradigmas Clássicos e Contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 2000.

____.**História dos Movimentos e lutas Sociais** A construção da cidadania dos Brasileiros. São Paulo.ed. Loyola, 1995;

____. **Reivindicações populares urbanas**. São Paulo: Cortez, 1982.

____. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 1982.

____. **Movimentos e lutas sociais na história do Brasil**. São Paulo: Loyola, 1995.

____. **Classes sociais e movimentos sociais**. CFESS-ABEPSS-CEAD-UnB, módulo 02, s/d, p. 36/54. 1997.

____. **Os Sem-terra, ONGs e Cidadania**. São Paulo, Cortez, 1997.

GRAMSCI, Antonio. **Cartas do Cárcere**. Seleção e Tradução de 233 cartas das edições italianas de 1947 e 1955 por Noênio Spinola. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

____. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira 1978.

____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2ª ed. 1978 e 4ª ed. 1989.

_____. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Cadernos do Cárcere** vol.1- Introdução ao estudo da Filosofia de Benedetto Croce. “tradução de Carlos Nelson Coutinho”; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. **Cadernos do Cárcere** vol.3-Maquiavel - Notas sobre o Estado e a Política.. “tradução de Carlos Nelson Coutinho”; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. **Cadernos do Cárcere** vol.4-temas de Cultura, Ação Católica, Americanismo e Fordismo. “tradução de Carlos Nelson Coutinho”; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. **Introdução à filosofia da práxis**. 1978. ed. Antídoto. Lisboa.

GUARESCHI, Pedrinho. **Relações comunitárias** - relações de dominação. In R.H. 1996.

GUILLERM, Alain. BOURDET, Yvon. **Autogestão: uma mudança radical**. Tradução de Hélio Pólvora. Rio de Janeiro, Zahar. 1976.

HEGEL in; **Lecciones sobre la filosofía de la historia universal**. Trad. J.Gaos. 4ª ed. Madrid. Alianza, Editorial, 1989.

HERRLEIN JR., Ronaldo **Rio Grande do Sul, 1889-1930: um outro capitalismo no Brasil meridional?** Tese de doutorado em Economia. Campinas: IE-UNICAMP. 2000.

_____. **Desenvolvimento industrial e mercado de trabalho no Rio Grande do Sul: 1920-1950**. In **Revista de Sociologia e Política**, n.14. Curitiba: UFPR. 2000.

HOBBSBAWM, Eric. **A era do capital 1848-1875**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 3ªed. 1982.

_____. **A Era das revoluções**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1982.

_____. **A era dos extremos**. O breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **Bandidos**. Rio de Janeiro: Forense, 1970.

_____. **Rebeldes primitivos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. **Revolucionário**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Mundos do trabalho.** Novos estudos sobre história operária. São Paulo: Paz e Terra 2ª ed.1988.

HOBBSAWM Eric.In.Swain,Tânia Navarro.(Org).**Histórias no Plural Brasília.**Ed.da UNB, 1994, p.104-5. Past&Present,edição nº 86 de fevereiro de 1980.

HURTADO, Carlos Nunes. **Educar para transformar, transformar para educar:** comunicação e educação popular.Petrópolis: Vozes, 2ª ed 1992.

IANNI, Otavio. **Teoria da Globalização.** 4ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. **A era da globalização.** São Paulo: Civilização Brasileira, 1996.

_____. **A Era do Globalismo.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1996.

_____.**A Formação do Estado Populista na América Latina.**Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1975.

IOKOI, Zilda M. Gricoli. **Lutas sociais na América Latina.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

IOKOI Zilda. **Introdução.**In: MACHADO, Ana Claudia, e SOUZA Claudia Moraes.In.IOKOI, Zilda(Cord.) **Movimentos Sociais no Brasil Contemporâneo.**IV História Temática retrospectiva II Grau São Paulo: Ed. Loyola, 1997.

JACOBO, Julio.REGO, Lúcia, L.B. MACIEL, Maria.In: **Autogestão da Capacitação Docente.**Brasília: Unesco, 2003.

JESUS, Antônio Tavares de **Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci.** São Paulo-Campinas: Cortez-Unicamp, 1989.

JOUVENET, L. P. **O Horizonte político das pedagogias não diretivas.** Revista da Faculdade de Educação da USP, v. 11, n. 1/2, p. 277-310, jan./dez. 1985.

JUBERO, Pedro Fontán.**La Escuela Y Sus Alternativas de Poder.**Estúdio crítico sobre la autogestión educativa.Barcelona: Espanha. 1978.

JUNIOR Caio Prado, **Formação do Brasil Contemporâneo.**Colônia. São Paulo: 12ª ed. Brasiliense, 1972.

_____. **História Econômica do Brasil**-42ªed. Porto Alegre: ed. Pallotti, e ed. Brasiliense. 1976

JUNIOR Caio Prado. FERNANDES Florestan. **Clássicos sobre a Revolução Brasileira.**São Paulo: Ed. Expressão Popular. 2000.

KASSICK, Clovis N. **O movimento das escolas alternativas no Brasil:** o ressurgir da educação libertária? Palestra proferida durante o 1º Festival de Arte e Cultura sem

fronteiras"realizado em Florianópolis/SC de 08 a 17 de julho de 1994. (no prelo Editora Achiamé/RJ).

KONRAD Diorge.A **O fantasma do Medo: O Rio Grande do Sul, a repressão policial e os movimentos sócio-políticos(1930-1937)** tese de doutorado,Universidade Estadual de Campinas,S.P.2005.

KUENZER Acácia **Ensino de 2º grau, o trabalho como princípio educativo**, São Paulo:Cortez, 1988.

KOZIK Karel, **Dialética do Concreto**.Rio de Janeiro: Paz e Terra, 3ª ed. 1985.

LAPASSADE, Georges et alli. **Autogestión pedagógica: un sistema en el cual los educandos deciden en qué consiste su formación y la dirigen**. Barcelona: Gedisa, 1986.

LAPASSADE, Georges. **Grupos, organizações e instituições**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

LEFEBVRE Henri. **A Re-produção das relações de produção**.Porto: Escorpião, 1966.

____. **A Vida Cotidiana no Mundo Moderno**. São Paulo: Ática, 1964.

____. **O retorno da dialética**. São Paulo: Hucitec.1995.

LESSA, Sérgio. **Trabalho e ser social**. Maceió: EDUFAL, 1997.

____ . **A ontologia de Lukács**. Maceió: EDUFAL, 1996.

LIMA, Jacob Carlos. **O trabalho autogestionário em cooperativas de produção** A retomada de um velho paradigma. GT Trabalhadores, Sindicatos e a Nova Questão Social XXVII Encontro Anual da ANPOCS Caxambu, 21-25 de outubro de 2003.Disponível em: <http://www.itcp.unicamp.br/site/externos/ext_doc12.doc> Acesso em 26/09/2006, 22h.

LINHARES, Hermínio. **Contribuição à história das lutas operárias no Brasil**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1977.

LINHART, R. **Lênin, os camponeses e Taylor**. São Paulo: Marco Zero, 1983.

LIPIANSKY. Edmond-Marc. **A Pedagogia Libertária**. São Paulo: Imaginário: (Coleções Escritas Anarquistas). 1999.

LOBROT, Michel. **Os efeitos da Educação Lisboa**: Edições 70, 1974.

____. **A Pedagogia Institucional**. Lisboa: Iniciativas Editorial, 1966.

LOPEZ, Luiz Roberto. **História do Brasil contemporâneo**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1980.

LÖWY, Michael (Org.). **O marxismo na América Latina**. Uma antologia de 1909 aos nossos dias. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

LUIZETTO, Flávio. **Utopias anarquistas**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. **Cultura e Educação Libertária no Brasil no início do século XX**. In: *Educação & Sociedade*, UNICAMPI, Campinas: São Paulo, ano IV. n° 12. setembro de 1982.

_____. **O movimento Anarquista em São Paulo: a experiência da escola moderna n° 1 (1912-1919)**. In: *Educação & Sociedade*, UNICAMPI, Campinas: São Paulo, ano VIII. n° 24. agosto de 1986.

LUKÁCS, György. **Ontologia do Ser Social**. Os Princípios Ontológicos Fundamentais de Marx. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

_____. **Ontologia do Ser Social**. A Falsa e a Verdadeira Ontologia de Hegel. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Ciências Humanas, 1979b.

MACHADO, Ana Claudia, e SOUZA Claudia Moraes. In. IOKOI, Zilda (Cord.) **Movimentos Sociais no Brasil Contemporâneo**. IV História Temática retrospectiva II Grau São Paulo: Ed. Loyola, 1997.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial - O homem unidimensional**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MARIGUELLA, Carlos et alii. **A questão agrária: textos dos anos 60**. São Paulo: Brasil Debates, 1980.

MARQUES Jr. Rivadávia. **Em política educacional republicana** (o ciclo da desoficialização do ensino), tese de doutorado. Araraquara (SP): faculdade de Ciências e letras/ UNESP. 1967.

MARTINS, A. M. **Autonomia e Gestão da Escola Pública: Entre a Teoria e a Prática**. Campinas: Unicamp/ Faculdade de educação, 2001, tese de doutorado.

_____. **A Autonomia da escola: A (ex) tensão do tema nas políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2002.

Martins, Luciano. **O Estado no Brasil e sua crise**. Folha de São Paulo, São Paulo, 9 fev, 1992, p1-3.

MARX, Karl. **“Progreso técnico y desarrollo capitalista**. Manuscritos 1861-1868”. México: Cuadernos de Pasado y presente, 1982.

_____. **O Capital**. Crítica da economia política. São Paulo: Difel, Livro 1, vol. 1, 1979e 1990.

MARX, K. **A questão judaica.** In: MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos. Lisboa: Ed. 70, 1993. p. 35-73.

MARX Karl e HENGELS Friedrich. **O Manifesto Comunista.** In: laski,H.J.O manifesto comunista de Marx e Engels. Rio de Janeiro:Zahar.1983.

_____. **O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte.**Tradução de Sílvio Donizette Chagas. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. **Textos sobre a Educação e o Ensino.** São Paulo: Moraes, Ltda.1992.

MELUCCI, Alberto. **Um objetivo para os movimentos sociais.** Revista Lua Nova, nº 17, São Paulo; CEDEC, 1989.

MENDONÇA, Erausto Fortes. **A Regra e o Jogo: Democracia e Patrimonialismo na Educação Brasileira.**Campinas, FE/UNICAMP,2000.

MESZÁRIOS, István. **Poder Político e dissidência nas sociedades pre-revolucionárias.** Ensaio nº 14, São Paulo: 1989.

_____. **Produção Destrutiva e Estado Capitalista.** São Paulo: Ensaio, 1989.

_____. **A teoria da alienação em Marx.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. **Para Além do capital.**São Paulo: Boitempo, 2002.

MORIYÓN. F.G. (Org) **Educação Libertária. Porto alegre. Artes Médicas. 1989.**

MOTTA, Fernando C. Prestes. **Burocracia e Autogestão.**A proposta de Proudhon.São Paulo: ed. Brasiliense.1981.

MOTHÉ, Daniel **L'autogestion gouthé a gouthé.** Editions du Centurio.1980.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Caderno de Educação MST,** Porto Alegre, n. 8, 1996.

MUNAKATA, Kazumi. **A legislação trabalhista no Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

NAGLE, Jorge.**A Educação na Primeira República.**São Paulo: EPU/MEC, 1974.

NASCIMENTO, Cláudio In: **Autogestão e economia solidária.**1996 e 2000.Disponível em <<http://www.milenio.com.br/ifil/racs/biblioteca/nascimento.htm>.>Consulta realizada no dia 25/09/2006. 15h.

_____.**"Leste europeu: reforma ou revolução?"** *Revista dos Metalúrgicos* 1 (1991).

_____.**Movimento pela autogestão na Polônia.** Porto, Edição Base-Fut, 1983.

_____. **Sindicalismo cidadão e formação para cidadania**. Programa Formação Integral - Caderno Educação e Sindicalismo. CUT, 2000.

_____. **Leste: a dialética da revolução passiva**. (mimeo).1996.

_____. **A questão do socialismo: da comuna de Paris à comuna de Gdansk** (CEDAC, 1986),

NEGRO Antônio Luigi. “**Zé Brasil foi ser peão: sobre a dignidade do trabalhador não qualificado na fábrica automobilística**”. In. BATALHA, Cláudio H. M. SILVA, Fernando Teixeira da e FORTES, Alexandre. **Culturas de classe. Identidade e diversidade na formação do operariado**. Campinas: Ed. da Unicamp, 2004.

NOSELLA. Paolo. **Educação tradicional e Educação Moderna: debatendo com Saviani**. In. Educação e Sociedade, n23, São Paulo: Cortez abril, 1986.

NOVAIS, Fernando, in Souza, Laura de Mello e, **Historia da vida privada no Brasil Cotidiano e vida privada na América Portuguesa**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

OFFE, Claus. **Capitalismo desorganizado**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

_____. **Partidos políticos e nuevos movimientos sociales**. Madri: Sistema, 1988.

OLIVEIRA, Francisco de. **Estado, Sociedade, movimentos sociais e políticas públicas no limiar do século XXI**. Rio de Janeiro: FASE. 1994.

_____. **Conferência de Abertura da 13ª Reunião Anual da Associação Nacional de pós-Graduação e Pesquisa em Educação** (Anped,) em Belo Horizonte, em 15/10/1990. Registro em Anais Anped 1990.

OLIVEIRA Francisco de **Privatização do Público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal**. In: Os Sentidos da Democracia. Políticas do dissenso e hegemonia global. OLIVEIRA Francisco de e PAOLI Maria Célia (Orgs.) Rio de Janeiro: Fapesp. Ed. Vozes. 2ª ed 1999.

OLIVEIRA Stella Máris Valenzuela de (Org.) **CPERS sindicato 50 anos: compromisso com a cidadania plena**. Porto Alegre. Tchê, 1995.

OLIVEIRA, A.R. **Marx e a exclusão**. Pelotas: Selva, 2001.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas** : uma leitura desde o campo democrático popular. Porto Alegre: Tomo Editorial: CAMP, 2001.

_____. **Educação popular** – dialogando com redes latino-americanas (2000-2003), (texto) Porto Alegre-RS, 2004.

PARO, Vitor Henrique. **Eleições para Diretor**. A Escola Pública Experimenta a Democracia. Campinas: Papyrus, 1986.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2001.

PARO, Vitor Henrique (Org.) **Políticas Públicas Educacionais**: Considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In. PARO, Vitor Henrique. DOURADO, Luiz, Fernandes. Políticas Públicas & Educação básica. São Paulo: Xamã, 2001.

PARKER Phylis R. **1964: O papel dos Estados Unidos no Golpe de Estado de 31 de março**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1977.

PASSOS, Inah, Marília Carvalho e Zoraide I. F. Silva. **Uma experiência de Gestão colegiada**. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 66, agosto de 1988, p.81-94.

PÉCAUT, Daniel. **Os intelectuais e a política no Brasil**. Entre o povo e a nação. São Paulo: Ática, 1990.

PEREIRA, Sueli Menezes. Implicações modernas na formação do professor primário educação : revista do centro de educação, Santa Maria: v. 24, n. 2, p. 25-40, jul./dez., 1999. Disponível em <http://.inep.gov.br/pesquisa/bbe>. Online/det.asp?cod=45302type=p. Acesso em 05/11/2006.12h.

PESAVENTO Sandra Jatany- **O Cotidiano da República**. Porto Alegre. Ed. UFRGS. 1998.

PEY, Maria Oly. **Reflexões sobre a Prática docente**. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003.

PISTRAK, M.M. **Fundamentos da escola do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. São Paulo: 1981,

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

PROUDHON Pierre, Joseph. **Sistema de las Contradicciones Econômicas**, o Filosofia de La Miseria. Barcelona. Ediciones Júcar, 1975, v.1. p.201.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. 2ª ed. Lisboa. Gradiva. 1988.

REZENDE, Antônio P. **História do movimento operário no Brasil**. São Paulo: Ática, 1986.

RIBEIRO, L. T. F. Currículo: **formação do educador e trabalho docente**. Texto mimeografado, Fortaleza: UFC, 1995.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **A formação política do professor de 1º e 2º graus**. 4ª ed. Campinas-SP: Autores associados, 1995.

_____. **História da Educação Brasileira**: a organização escolar. 4ª Ed. São Paulo: Moraes, 1982.

RIBEIRO, Marlene. **O Caráter Pedagógico dos Movimentos sociais**. Serviço Social e Sociedade. São Paulo: nº58, p.41-71, 1998.

_____. **Luta de classes**: Um conceito em Estado Prático para a leitura dos Movimentos Sociais. In. Movimentos sociais - Revolução e Reação. FERRARO, Alceu Ravanello e RIBEIRO, Marlene. Pelotas: RS. Educat. 1999.

_____. **Movimentos sociais e educação**: Uma relação necessária. Revista Espaço Pedagógico, v.11, n.1, Passo Fundo, p.35-61-jan/jun-2004.

_____. **Formação cooperativa e educação escolar**: realidades que se complementam ou se contrapõem? In: VENDRAMINI, Célia R. Educação em movimento na luta pela terra. Florianópolis? CCENUPUFS, 2002.p.91-110.

_____. **Exclusão e educação social**: conceitos em superfície e fundo. Educação e Sociedade. vol.27 nº. 94 Campinas, Unicamp. Jan ./Abr. 2006.

RODRIGUES Edgar. **Universo Ácrata**. Florianópolis: Editora Insular, 1999.

RODRIGUES, Edgar. **Os libertários: idéias e experiências anarquistas**. Petrópolis: Editora Vozes, 1988.

_____. **O anarquismo na escola, no teatro, na poesia**. Rio de Janeiro: Edições Achiamé Ltda, 1992.

RODRIGUES, Leôncio Martins. **Conflito industrial e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Difel, 1966.

_____. **Sindicalismo e sociedade**. São Paulo: Difel, 1968.

RODRIGUES, Marly. **O Brasil da abertura de 1974 à Constituinte**. São Paulo, Difel. 1990.

RODRIGUES Eladir, LINDENBAUN Isara e MATZEMBACHER Luiz Oscar in: **Ato público com vinte mil professores pára o centro**. Jornal Zero Hora dia 20/06/1985. p.32 e 33.

SADER, Eder et alii. **Movimento operário brasileiro 1900/1979**. Belo Horizonte: Vega, s/d.

SADER, Emir. **“O tiro adiou o golpe”**. In. História Viva. Grandes Temas – O Brasil que Getúlio sonhou. Nº 4 São Paulo: Duetto Editorial, 2004.

_____. **Quando Novos Personagens entraram em cena Experiências e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo.** São Paulo: Paz e Terra, 2ª edição. 1995.

_____. **Hegemonia e contra-hegemonia para um outro mundo possível.**In: SEVANE, José e TADDEI, Emílio. Resistências Mundiais. Petrópolis: R.J. Vozes, 2001.

SANTIAGO, A.R.F. **Projeto político-pedagógico e organização curricular: desafios de um novo paradigma.**In: VEIGA, I.; FONSECA, M. As dimensões do projeto político pedagógico. Campinas: Papirus, 2001.

SANTILLAN Diego Abad de **O organismo Econômico da revolução.** São Paulo: Brasiliense, 1980.

SANTOS Boaventura de Souza. **Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo.** In: Os Sentidos da Democracia. Políticas do dissenso e hegemonia global. OLIVEIRA Francisco de e PAOLI Maria Célia (Orgs) Rio de Janeiro: Fapesp. Ed. Vozes. 2ª ed.1999.

_____. **O Fórum Social Mundial.**Manual de Uso. São Paulo: Cortez. 2005.

_____. **Los nuevos movimientos sociales.** Revista do OSAL, n. 5, BS.As; CLACSO, 2001.

SANTOS, Milton. **Técnica, Espaço, tempo** (Globalização e meio técnico-científico informacional). São Paulo: Hucitec, 1996.

SAVIANI Dermeval, **Escola e democracia,** São Paulo: Cortez. 1985.

_____. **A Nova Lei da Educação:** trajetórias, limites e perspectivas. Campinas/SP: Autores Associados, 1997.

SCHERER - WARREN, Ilse. **Redes de movimentos sociais.** São Paulo: Ed. Loyola, 1996.

SCHERER - WARREN, Ilse & KRISCHEE, Paulo J. **Uma revolução no Cotidiano.** São Paulo. Brasiliense, 1987.

SEVERINO. Antonio Joaquim. **Educação, ideologia e contra ideologia.** 1. ed. São Paulo: EP.V, 1986.

SIMÃO, Azis. **Sindicato e Estado.** (Suas relações na formação do proletariado de São Paulo). São Paulo: Ática, 1981.

SINETA-**61 anos de lutas e conquistas.** Arquivo Cpers/Sindicato In: www.cpers.org.br Informativo do Cpers/ Sindicato - Gestão 2005- 2007 Maio de 2006. Acesso em 21/11/2006, 10h.

SINGER, Helena. **República de Crianças: sobre experiências escolares de resistência.** São Paulo: Hucitec, 1997.

- SINGER, Paul. **Movimentos sociais em São Paulo**: traços comuns e perspectivas. In SINGER, Paul, BRANT, Vinicius C. (Org). **São Paulo: o povo em movimento**. Petrópolis: Rio de Janeiro. Vozes. 1980.
- SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. Lisboa, Moraes, 1977.
- SOARES Rosemary Dore. **Gramsci o Estado e a Escola** – Ijuí: ed. Unijui, 2000,
- SODRÉ, Nelson Werneck, **Vida e Morte da Ditadura**. Petrópolis: ed. Vozes, 2ª ed.1984.
- _____. **Linhas de montagem**. O industrialismo nacional-desenvolvimentista e a sindicalização dos trabalhadores (1945-1978). São Paulo: Boitempo/FAPESP, 2004.
- _____. **Contribuição à história do PCB**. São Paulo: Global, 1984.
- _____. **Do Estado Novo à Ditadura Militar**. Memórias de um soldado. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1988.
- _____. **História da Burguesia Brasileira**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1983.
- _____. **História da literatura brasileira** - seus fundamentos econômicos. Rio de Janeiro: 5ª ed. Civilização brasileira, 1969 e 7ª ed.1997.
- _____. **Minha vida no Rio Grande**. In FISHER, Luiz Augusto; GONZAGA, Sergius (coords.). **Nós, os gaúchos**. Porto Alegre: L&PM.1992
- SOUZA, Claudia M. de MACHADO, Ana Claudia. **Movimentos sociais no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Loyola, 1997.
- SPOSITO, M.P. **A ilusão fecunda**: A luta por educação nos movimentos populares. São Paulo, Hucitec/ Edusp, 1993.
- THOMPSON, E.P. **Tradicón, revuelta y consciencia de clase**. Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial. Barcelona: Crítica/Grijalbo, 1979.
- _____. **A formação da classe operaria inglesa**. São Paulo: Paz e Terra,1987.
- _____. **A Miséria da teoria**: ou um planetário de erros.critica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zaar editores,1981.
- TOURAINÉ, Alain. **Movimentos sociais e ideologias nas sociedades dependentes**. In: Albuquerque, J. A. G. (org.). **Classes médias e política o Brasil**. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1977.
- _____. **Palavra e Sangue**. Campinas: Unicamp, 1989.
- TRAGTEMBERG, Maurício. **Reflexões sobre o socialismo**. São Paulo: Moderna, 1986.
- _____. **Sobre educação, Política e sindicalismo**. Coleção Teoria e Práticas Sociais. São Paulo: ed. Autores Associados, Cortez, vol.1.1982.

_____. “**Francisco Ferrer e a Pedagogia Libertária**”, Educação & Sociedade, nº1, set.de 1978.São Paulo: Cortez, p.17-49.

_____. “**O conhecimento expropriado e reapropriado pela classe operária - Espanha 80**” In: Educação & Sociedade, Nº 07. São Paulo: Cortez e Autores Associados, set. de 1980, p.53-62.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo da Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**.São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. La Autogestión en los sistemas educativos. Paris: Unesco, 1981.

VALE, Ana Maria. **Poder público e sindicalismo docente**. São Paulo, Universidade de São Paulo, 1996 (Projeto de pesquisa).

VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. **Planejamento Participativo na escola: um desafio ao educar**. São Paulo.EPU, 1986.

VIEIRA, Evaldo. **Democracia e Política Social**. São Paulo: Cortez ed. 2001.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **Educar para transformar: Educação popular, Igreja Católica e política no Movimento de Educação de Base**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

WEFFORT, Francisco. **O populismo na política brasileira**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra o Capitalismo**.Tradução de Paulo Sérgio Castanheira. São Paulo.Boitempo,2003.

WOODCOCK, George. **Historia das Idéias e Movimentos Anarquistas**. 2 Vol (Vol I A Idéia – Vol II O Movimento). Porto Alegre: LPM, 2002. 273/313 pág.

_____. (Org) **Os Grandes Escritos Anarquistas**. Porto Alegre: L&PM.