

Desafios do trabalho e educação no século XXI

100 anos da Revolução Russa

Volume 2



Fabiane Santana Previtali - Cilson César Fagiani - Carlos Lucena - Antonio Bosco de Lima
(Orgs.)



Fabiane Santana Previtali
Cílson César Fagiani
Carlos Lucena
Antonio Bosco de Lima
(Orgs.)

DESAFIOS DO TRABALHO E EDUCAÇÃO NO
SÉCULO XXI: OS 100 ANOS DA REVOLUÇÃO
RUSSA

1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2019



NAVEGANDO

Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com

editoranavegando@gmail.com


Uberlândia – MG,

Brasil

Copyright © by autor, 2019.

D4415 – Previtali, Fabiane Santana et al. (Orgs.). Desafios do trabalho e educação no século XXI: os 100 anos da revolução russa. Volume 2. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

ISBN: 978-85-53111-19-0

 10.29388/978-85-53111-19-0-0

1. Educação 2. Revolução Russa 3. Trabalho. I. Fabiane Santana Previtali; Cílon César Fagiani; Carlos Lucena; Antonio Bosco de Lima. II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370

CDU – 37

Revisão/ Diagramação – Lurdes Lucena

Arte Capa – Carlos Lucena

Índices para catálogo sistemático

Educação 370

Ciências Sociais 300



Editores

Carlos Lucena – UFU, Brasil

José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

Conselho Editorial

Afrânio Mendes Catani – USP, Brasil

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Ángela A. Fernández – Univ. Autónoma de Sto. Domingo, República Dominicana

Anselmo Alencar Colares – UFOPA, Brasil

Carlos Lucena – UFU, Brasil

Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil

Carolina Crisorio – Universidad de Buenos Aires, Argentina

Cílson César Fagiani – Uniube, Brasil

Christian Cwik – University of the West Indies, St. Augustine, Trinidad & Tobago

Christian Hausser – Universidad de Talca, Chile

Daniel Schugurensky – Arizona State University, EUA

Dermeval Saviani – Unicamp, Brasil

Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Fabiane Santana Previtali – UFU, Brasil

Francisco Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena, Colômbia

Gilberto Luiz Alves – UFMS, Brasil

Hernán Venegas Delgado – Universidad Autónoma de Coahuila, México

Iside Gjergji – Universidade de Coimbra - Portugal

Iván Sánchez – Universidad del Magdalena –Colômbia

João dos Reis Silva Júnior – UFSCar, Brasil

Jorge Enrique Elías-Caro – Universidad del Magdalena, Colômbia

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil

José Jesus Borjón Nieto – El Colégio de Vera Cruz, México

José Luis Sanfelice – Univás/Unicamp, Brasil

Lívia Diana Rocha Magalhães – UESB, Brasil

Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil

Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal

Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp, Brasil

Paulino José Orso – Unioeste – Brasil

Raul Roman Romero – Universidad Nacional de Colombia – Colômbia

Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil

Robson Luiz de França – UFU, Brasil

Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana, Cuba

Silvia Mancini – Université de Lausanne, Suíça

Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal








Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra

Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Aposentado), Brasil

Victor-Jacinto Flecha – Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción, Paraguai

Yoel Cordoví Núñez – Instituto de História de Cuba, Cuba

SUMÁRIO

Apresentação	1
Os organizadores	
 10.29388/978-85-53111-19-0-0-f.1-8	
Parte 1 – A revolução russa e suas repercussões no mundo	9
A forma soviète como expressão do poder revolucionário no século XX	11
Miguel Perez	
 10.29388/978-85-53111-19-0-0-f.11-22	
La revolución de octubre y su influencia en cuba. Algunas reflexiones en torno a Martí, Marx y Lenin en el socialismo cubano	23
María Caridad Pacheco González	
 10.29388/978-85-53111-19-0-0-f.23-54	
A praxis revolucionária de Julio Antonio Mella e a internacional comunista	55
Eliane Soares	
 10.29388/978-85-53111-19-0-0-f.55-70	
A influência da revolução russa de 1917 na assembleia popular na Bolívia	71
Aldo Duran Gil	
 10.29388/978-85-53111-19-0-0-f.71-84	
Parte II - Teorias educacionais e o legado da revolução russa	85
Revolução educacional em Makarenko e influência na América Latina	87
Farid Eid - Maria José de Souza Barbosa	
 10.29388/978-85-53111-37-4-0-f.87-106	
Discussão sobre uma prática social coerente com os fundamentos da Pedagogia histórico-crítica	107
Jeovandir Campos do Prado - Antonio Bosco de Lima	
 10.29388/978-85-53111-19-0-0-f.107-122	

Contribuições da pedagogia histórico-crítica à avaliação escolar Simone Freitas Pereira Costa Antonio Bosco de Lima  10.29388/978-85-53111-19-0-0-f.123-134	123
Parte III - Trabalho, educação e os movimentos sociais atuais	135
Qual o futuro do trabalho na era digital? Será que o trabalho tem futuro? Ricardo Antunes  10.29388/978-85-53111-19-0-0-f.137-146	137
Alguns apontamentos sobre a universidade em tempos de crise: o que fazer? Afrânio Mendes Catani  10.29388/978-85-53111-19-0-0-f.147-164	147
Americanismo, o novo marco de ciência, tecnologia e inovação: sequestro do fundo público pelo capital financeiro. João dos Reis Silva Júnior - Fabíola Bouth Grello Kato José Augusto Ewerthon - Everton Henrique Eleutério Fargoni  10.29388/978-85-53111-19-0-0-f.165-188	165
Trabalho e precarização docente sob o Estado gestor no Brasil Fabiane Santana Previtali - Cílson César Fagiani - Carlos Lucena  10.29388/978-85-53111-19-0-0-f.189-214	189
Autonomia e experiências: aportes teóricos e políticos sobre trabalho e movimentos sociais (Brasil, anos 1980 e 1990) Sérgio Paulo Moraes  10.29388/978-85-53111-19-0-0-f.215-238	215
Sobre os autores	239

APRESENTAÇÃO

Esta obra, na forma de coletânea, consubstancia os resultados dos debates ocorridos durante a realização do **III Seminário Internacional Desafios do Trabalho e Educação no Século XXI: os 100 anos da Revolução Russa**, realizado entre os dias 13 e 16 de setembro de 2017, na Universidade Federal de Uberlândia em Minas Gerais, Brasil, sob a organização do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Sociedade (GPTES), no âmbito da Linha de Pesquisa Cultura, Identidade, Educação e Sociabilidade do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - PPGCS do Instituto de Ciências Sociais - INCIS, do Grupo de Pesquisa Estado, Democracia e Educação (GPEDE) e do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Formação Humana (GPTEFH), ambos da Linha de Pesquisa Trabalho, Sociedade e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED da Faculdade de Educação - FACED.

O Seminário “Desafios do Trabalho e Educação no Século XXI” acontece periodicamente a cada dois anos e sua terceira edição coincidiu com o centenário de um dos mais relevantes e extraordinários acontecimentos da História da Humanidade, com grande influência no pensamento crítico, na organização da classe trabalhadora e dos movimentos políticos e sociais mundiais, a Revolução Russa, em Outubro de 1917. Considerando sua importância histórica e também suas influências ainda hoje o III Seminário se propôs a uma reflexão crítica sobre a experiência revolucionária russa e suas influências em todo o mundo, em particular na América Latina, ao longo do século XX e início do século XXI, na organização da classe trabalhadora e suas lutas pelo socialismo, pela superação do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado, por um trabalho pleno de sentido e uma educação emancipatória.

Sendo assim, o objetivo central do III Seminário foi promover uma reflexão ampla, de caráter interdisciplinar sobre a Revolução Russa, enquanto um processo histórico e social, suas heranças, seus legados e seus limites. Cumpre ressaltar que o referido seminário teve um significativo impacto na Universidade Federal de Uberlândia o que se verificou pelas inscrições de pesquisadores, estudantes de graduação e pós-graduação, professores e profissionais da educação bási-

ca, dirigentes e integrantes de movimentos sociais, sindicalistas, trabalhadores e trabalhadoras de todo o Brasil. Ao todo, foram 308 inscritos e cerca de 120 ouvintes, totalizando 428 pessoas presentes, número expressivo que demonstra o interesse do público acadêmico e também da comunidade em geral pelo tema proposto. Estivam presentes ao evento professores/pesquisadores de várias instituições brasileiras e estrangeiras, como da Universidade Nova de Lisboa, Portugal e da Universidade de Havana, de Cuba, o que resultou em uma oportunidade singular para a interface entre os grupos de pesquisa envolvidos e para a consolidação de um sistemático intercâmbio, envolvendo a universidade e a comunidade internacional.

A Revolução Russa representa a primeira experiência exitosa e longeva da classe trabalhadora no poder e a instauração de um novo modelo de organização produtivo. Com o governo dos bolcheviques, tem início a superação das estruturas feudais na Rússia, fundadas numa brutal exploração. Sob o lema paz, terra, pão e trabalho, Lênin uniu os trabalhadores e as trabalhadoras em torno de um projeto de Estado que aboliu a propriedade privada, realizou a reforma agrária, estatizou bancos e investimentos. Foram implementadas reformas educacionais que levaram à erradicação do analfabetismo e promoveu-se a igualdade de gênero. Conquistas essa ainda pouco difundidas em diversos países, entre eles o Brasil, onde mulheres, especialmente as pobres e negras, morrem assassinadas cotidianamente, impunemente.

A queda do muro de Berlim, em 1989 e o colapso da União Soviética em 1991 pareceu validar a ideia de que o capitalismo seria, afinal, o último estágio da evolução histórica, anunciando o fim do socialismo. E, desde então, a hegemonia do capital, especialmente em sua fase neoliberal, tem promovido muita destruição, da natureza e da própria humanidade, seja nas economias avançadas ou nos países do sul do globo.

Atualmente, 50% de toda a riqueza do mundo esta nas mãos de apenas 1% da população, ou seja, 1% da população mundial é mais rica que os outros 99%, segundo dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT). A crescente concentração de capital sob o poder de bancos privados e de empresas transnacionais devido, por um lado, às privatizações de atividades antes sob a responsabilidade do Estado e, por outro, através da instituição de novos estatutos jurídicos que

(des)regulamentam o trabalho, como, por exemplo, a Lei Nº 13.467/2017 da Reforma Trabalhista no Brasil, a qual autoriza o uso do trabalho flexível, terceirizado, subcontratado, temporário e em tempo parcial em atividades meio e atividades fim, tem implicado numa brutal perda de direitos e de garantias de condições de vida para aqueles que vivem do trabalho. A precariedade hoje, imposta pela classe burguesa e regulamentada pelo Estado, não atinge apenas alguns segmentos ou categorias de trabalhadores e não está mais localizada apenas nas franjas do capitalismo. A precarização é global e estrutural, afirma Ricardo Antunes.

A nova ordem do capital ancora-se na exploração do trabalho flexível, qualificado, com maiores níveis educacionais e sem direitos ou proteção social. Sabemos que a classe que vive do trabalho é heterogênea e mediada pelas relações de gênero, raça/etnia, níveis de qualificação e escolaridade. Nesse cenário, as mulheres, os jovens, os negros, aqueles com menor escolaridade, os imigrantes, são os mais atingidos pela precarização.

A educação não está apartada desse movimento. Os projetos educacionais, assim como as teorias educacionais que os fundamentam têm o seu potencial emancipatório tolhido sob o metabolismo societal do capital. Reforça-se, aprofunda-se e se complexifica a já conhecida educação dual: uma para a classe trabalhadora e outra para a classe burguesa. Um projeto educacional vai sendo forjado na ideologia da naturalização do capitalismo e do consentimento para com as formas de exploração.

Os debates realizados nas conferências, mesas-redondas e grupos de trabalho foram muito profícuos e demonstraram a importância de se refletir sobre os avanços e limites da Revolução e seu papel educacional nas lutas sociais contra todas as formas de exploração impostas pelo sistema do capital.

Sendo assim, a obra ora apresentada, reúne doze capítulos, organizados em três partes: *A Revolução Russa e suas Repercussões no Mundo*, *Teorias Educacionais e o Legado da Revolução Russa e Trabalho*, *Educação e Movimentos Sociais Atuais*.

Na primeira parte são apresentados quatro capítulos. O primeiro capítulo, “A Forma Soviética como Expressão do Poder Revolucionário no Século XX”, de Miguel Perez, considera que a Revolução Russa abriu um ciclo de confronto de classes que atingiu o grau mais

elevado na Europa, nomeadamente na Alemanha e na Itália e afirma a forma organizativa soviete como expressão universal do poder revolucionário de matriz anticapitalista que se sucederam ao longo do século XX, com implicações nos processos revolucionários classistas posteriores, como a Revolução Chinesa e Cubana, bem como em organizações de trabalhadores como o caso da Argentina em 2001.

O segundo capítulo, cujo título é, “La Revolución de Octubre y su influencia en Cuba: algunas reflexiones en torno a Martí, Marx y Lenin en el socialismo cubano”, de María Caridad Pacheco González, analisa a Revolução de Outubro de 1917 e considera sua influência no mundo inteiro, em todos os povos, em particular no povo cubano. Para a autora, embora ela tenha sido considerada sem importância após o declínio do socialismo na Ex-URSS, é fundamental relembrar que esse evento salvou a humanidade de um mundo unipolar, um mundo que foi salvo do nazifascismo a um alto custo de vidas humanas e grandes recursos materiais.

O terceiro capítulo, cujo título é “A praxis revolucionária de Julio Antonio Mella e a internacional comunista” é de Eliane Soares e discute a práxis do revolucionário cubano da década de 1920, Julio Antonio Mella, e sua relação com as orientações da Internacional Comunista (IC) para a América Latina naquele período e suas divergências com os partidos comunistas de Cuba e do México, nos quais militou. Para a autora, nos anos de 1920, os partidos comunistas da América Latina já tinham a tendência de converter orientações muito gerais e insuficientes da IC para a região em dogmas, sem a devida mediação com as particularidades nacionais e regionais, não sendo in-comuns as dificuldades enfrentadas pelos revolucionários mais autênticos, rebeldes e criativos - a exemplo de Mella.

O quarto capítulo é de Aldo Duran Gil e tem como título “A Influência da Revolução Russa de 1917 na Assembleia Popular na Bolívia”. O autor visa refletir sobre a influência da Revolução Russa de 1917 na instauração e funcionamento da Assembleia Popular em maio de 1971 - uma espécie de “Comuna” boliviana. Segundo o autor, a crise final do populismo boliviano dá origem a uma conjuntura revolucionária provocada pela instauração da Assembleia Popular, que é depois derrubada pelo golpe dos setores militares conservadores.

A segunda parte da coletânea reúne três capítulos. Assim, o quinto capítulo da obra, primeiro dessa seção é de Farid Eid e Maria

José de Souza Barbosa e tem por objetivo refletir sobre o legado da Revolução de Outubro, em particular a revolução educacional em Makarenko como uma práxis social que constituiu novos pressupostos à formação de um cidadão pleno fundamentado na formação do homem omnilateral.

O sexto capítulo, segundo da seção, tem como título “Discussão Sobre Uma Prática Social Coerente com os Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica”, cuja autoria é de Jeovandir Campos do Prado e Antonio Bosco de Lima. Os autores apresentam uma discussão sobre a relação dos fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica com as balizas da pedagogia socialista de Sucho-dolski e, por conseguinte, com a teoria marxiana e apontam a identificação da pedagogia saviniana com a pedagogia socialista no caráter revolucionário (transformador), a qual esta articulada com os interesses das classes populares.

Simone Freitas Pereira Costa e Antonio Bosco de Lima são os autores do sétimo capítulo da obra, terceiro dessa seção e apresentam o trabalho “Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica à Avaliação Escolar”, o qual investiga as práticas avaliativas presentes no cotidiano da escola, considerando a Pedagogia Histórico-Crítica como elemento que possibilita a constituição de um outro modelo de escola e, por conseguinte, de outra avaliação, implicando em possibilidades de transformação social.

A terceira parte da coletânea reúne cinco capítulos. O primeiro capítulo da seção é de autoria de Ricardo Antunes e tem como título: “Qual o Futuro do Trabalho na Era Digital? Será que o trabalho tem futuro?”. O autor analisa a precarização do trabalho no mundo globalizado mediante as novas formas de exploração impostas pelo capital, com destaque para as terceirizações e para o uso do trabalho flexível, intermitente e sem direitos e aponta a necessidade urgente das retomadas das lutas sociais em prol da construção de uma sociedade estruturada pelo trabalho pleno de sentido e não mais pela valorização do capital.

Afrânio Mendes Catani é o autor do nono capítulo da obra. O seu trabalho, “Alguns Apontamentos sobre a Universidade em Tempos de Crise: o que fazer?”, problematiza a educação, em particular a situação do Ensino Superior diante da crise estrutural enfrentada pela universidade pública, em nível internacional e, também, no Brasil no

contexto do aprofundamento das políticas neoliberais impostas pelo Estado. Nesse cenário, essas instituições são obrigadas a se valerem de uma série de estratégias na tentativa de assegurar a própria sobrevivência, destacando-se: (1) a cobrança de taxas e mensalidades; (2) a prestação de serviços ao mercado; (3) a terceirização de parte de sua força de trabalho; (4) a substituição gradativa de professores efetivos por estudantes de pós-graduação e por docentes com contratos provisórios.

João dos Reis da Silva Júnior, Fabíola Bouth Grello Kato, José Augusto Ewerton e Everton Henrique Eleutério Fargoni são os autores de “Americanismo, o Novo Marco de Ciência, Tecnologia e Inovação: sequestro do fundo público pelo capital financeiro”, décimo capítulo da coletânea, terceiro dessa seção. Os autores concentram-se especificamente na produção da ciência, agora, mais que nunca, uma mercadoria a serviço do capital, dado o novo “Marco Legal de Ciência, Tecnologia e Inovação” que promove a aproximação das instituições universitárias e centros científicos no intento de impulsionar o investimento em pesquisa, levando ao sequestro do fundo público nacional a fim de manter a hegemonia do capital financeiro.

O décimo primeiro capítulo da obra, “Trabalho e Precarização Docente sob o Estado Gestor no Brasil”, cujos autores são Fabiane Santana Previtali, Cílson César Fagiani e Carlos Lucena, analisa o processo de precarização do trabalho nos dias atuais, sob o impacto do aprofundamento das políticas neoliberais implementadas pelo chamado Estado Gestor, no mundo e no Brasil. Nesse contexto, os autores chamam a atenção ao trabalho docente na educação básica brasileira, o qual tem sido reformulado pela difusão da flexibilização e do controle por desempenho e resultados.

O décimo segundo e último capítulo da coletânea é de Sérgio Paulo Morais. O capítulo, “Autonomia e Experiências: aportes teóricos e políticos sobre trabalho e movimentos sociais (Brasil, Anos 1980 e 1990)”, traz como temática central os movimentos sociais ocorridos no Brasil, nos anos finais da ditadura iniciada em 1964 e tece possíveis relações com os movimentos dos trabalhadores e a conjuntura político-social brasileira nos anos 1980. O autor apresenta um movimento relacional entre pesquisas sobre trabalhadores e o clima político brasileiro dos anos 1980, revisitando as pesquisas produzidas no campo da história.

Com esse livro, esperamos contribuir para o debate acerca da atualidade da experiência revolucionária russa para as lutas sociais em prol da superação da exploração do trabalho em tempos de globalização e mundialização do capital sob a égide de políticas neoliberais e do retrocesso dos direitos sociais.

Os organizadores

PARTE I
A REVOLUÇÃO RUSSA E SUAS REPERCUSSÕES
NO MUNDO

A FORMA SOVIETE COMO EXPRESSÃO DO PODER REVOLUCIONÁRIO NO SÉCULO XX

Miguel Perez

Uma das grandes novidades que a Revolução Russa de 1917 trouxe para a política é, sem lugar a dúvidas, o nascimento de um poder de tipo novo, os sovietes, nascidos do calor da guerra e que se assume, enquanto forma de governo após 1917, como superador da democracia burguesa que se desenvolvera nos grandes países do mundo ocidental desde meados do século XIX.

É um dado assente que os primeiros sovietes nasceram na Rússia no decurso do processo revolucionário de 1905, mas encontramos seguramente alguns dos seus traços definitórios nas irrupções das massas anteriores na vida política. Não é difícil distinguir o basismo, a democraticidade e mesmo o princípio de revogabilidade plena em órgãos muito mais longínquos no tempo e em outras geografias, como pode ser o Paris da última década do século XVIII ou de 1871, por não mergulhar no radicalismo puritano inglês do tempo de Cromwell ou ainda em tempos mais remotos. Poderemos falar de uma tendência geral para o aparecimento de formas de poder mais direto no quadro de grandes processos de revolução política e social? Posta assim a questão, a resposta pela afirmativa não merece um esforço demorado. O que verdadeiramente nos preocupa aqui é a pretensão de universalidade do modelo revolucionário que se desenvolveu na Rússia nas primeiras décadas do século XX.

Em 1905 o Império Russo viu-se sacudido por uma vaga revolucionária que colocou em causa as bases de todo o sistema. A derrota na guerra com o Japão e o profundo descontentamento popular, aliado às contradições acumuladas pelo desenvolvimento económico puseram de joelhos um poder imperial que tinha sido o gendarme da Europa, nas palavras de Metternich tantas vezes citadas. Desde o início do ano e em ondas sucessivas de greves e protestos o poder sagrado do czar e as suas instituições foi colocado em causa pelo movimento popular em que o proletariado ocupava um lugar central. Nas grandes cidades, nomeadamente Petrogrado e Moscovo, nasceram conselhos ou sovietes de deputados operários eleitos nas fábricas e nos lo-

cais de trabalho que beneficiaram imediatamente de uma legitimidade (in)discutida.

Se Lenine, já como líder da fração bolchevique do socialismo russo, a questionara no seu início, logo se tornaria claro que seriam um dado adquirido do processo que se abria. Face à ausência de organizações autónomas como partidos e sindicatos (reprimidos sem piedade pela Okrana imperial) a eleição de delegados e o debate aberto permitia uma opção entre escolhas diversas em que as correntes políticas representativas defendiam os seus pontos de vista. Em Petrogrado o presidente do soviete é Leon Trotsky, futuro dirigente bolchevique e na altura socialista não adscrito, que se vai tornar uma figura pública em 1905 e mais tarde, quando processado pela sua atuação subversiva e condenado ao desterro.

Será um Trotsky em catividade quem, desde o movimento revolucionário, desenvolve a análise mais aprofundada sobre o processo revolucionário. Se a experiência revolucionária é integrada e assimilada pelas correntes socialistas numa tradição que vinha das polémicas entre Marx e os revolucionários russos do seu tempo, é o jovem Trotsky quem consegue focar as potencialidades dessa nova forma organizativa. A sua análise salienta o papel de protagonista do proletariado na revolução que há de vir, a qual só poderá atingir a vitória na condição de ser conduzida pelos trabalhadores na base de um programa que condense as exigências democráticas da sociedade do Império e mobilize as amplas massas do campo. Trotsky deteta na sua análise o potencial da forma soviete como originalidade do processo revolucionário na Rússia, e como exemplo de uma democracia operária que superará as fórmulas vazias de uma democracia burguesa que será arastada pela revolução socialista.

As polémicas que marcaram os meios socialistas e operários russos depois 1905 levaram-nos até a exaustão. No início da Grande Guerra de 1914 e no período posterior os dois partidos socialistas atravessavam crises profundas que punham em questão a própria sobrevivência orgânica dos mesmos. O conflito armado que arrasou a Europa nesses anos viria a colocar, a prazo, a questão do derrubamento do Império na Rússia e a superação final do sistema capitalista em termos globais conforme a sua responsabilidade na guerra.

Muitos são os historiadores que salientaram a novidade da Grande Guerra no quadro da história dos confrontos bélicos. Para

nós, que vivemos de perto o horror do século XX e de alguma forma nos habituamos à visão de conflitos sanguinários por toda a parte a imagem da guerra de 14-18 é parte de um quadro complementado, entre tantas outras, por Guernica, Xangai, Hiroshima e My-Lai. Para a geração que viveu aquela confrontação entre impérios na década de 10 na Europa a memória das grandes guerras era longínqua. Os crimes da expansão colonial europeia eram ocultados e muitas vezes envolvidos numa retórica imperialista e semiprogressista de contributo para o avanço da civilização, numa ideia de progresso sem fim cara ao pensamento daquele tempo. Para esses europeus de 1914 a guerra foi um ponto de não retorno.

Em poucas semanas os grandes poderes da Europa mobilizaram milhões de homens e toneladas de mantimentos para um confronto brutal, de dimensão industrial. Os avanços tecnológicos possibilitavam o aniquilamento de vidas humanas em proporções antes inimagináveis. Obrigados ao combate nas trincheiras, os soldados só podiam comparar-se aos animais, como as toupeiras e os ratos, a viver na imundície e no frio. Nas cidades, independentemente do país, as condições de vida rapidamente pioraram colocando a massa da população no limite da sobrevivência. Quando a guerra terminou "oficialmente" em 1918 a fome tinha-se tornado uma realidade quotidiana para a grande maioria dos habitantes do continente.

Do movimento socialista internacional (essencialmente europeu) que prometia ao proletariado um futuro radioso de ilustração e abundância desde finais do século anterior restavam restos esparsos espalhados um pouco por todo o mundo. No verão de 1914, porém, as grandes organizações operárias da Europa não foram capazes de impedir o rebentamento da guerra, apesar dos consensos internacionais e dos discursos mais ou menos inflamados dos líderes. Os deputados do SPD alemão votaram os orçamentos de guerra, o francês Jaurès caiu assassinado enquanto encabeçava a mobilização cidadã contra a guerra. Com muito poucas exceções os organismos operários entraram em conluio com os seus exploradores na defesa do interesse sagrado da pátria. Entre os dissidentes destacavam-se os principais dirigentes do socialismo russo.

Foi na Rússia onde o esgotamento provocado pela guerra teve consequências políticas mais rápidas. Desde 1916, e não só na Rússia mas também na Alemanha e na França, se foram tornando visíveis

manifestações claras de descontentamento contra a guerra e a penúria. Em março de 1917 (fevereiro no calendário gregoriano) a greve geral rebentou em Petrogrado e estendeu-se por todo o país, alastrando ao exército e forçando a abdicação do czar e à proclamação de um governo provisório de uma nova República.

Nas cidades, primeiro, e depois no enorme exército russo de camponeses mobilizados para a guerra ressurgiram as formas de luta nascidas no movimento de doze anos antes. Como em 1905 formaram-se conselhos de delegados eleitos nas fábricas e nos quartéis, e mais tarde nos campos, que se organizavam numa base local. No caso da capital russa Petrogrado, onde a memória de 05 estava presente, o soviét ressurgiu na greve e torna-se na nova autoridade revolucionária na cidade. O governo provisório ia buscar no soviète a sua legitimidade, com o concurso de socialistas revolucionários e de mencheviques, e de alguns bolcheviques também. As organizações socialistas revitalizaram-se de forma exponencial. Os revolucionários já não eram só grupos isolados contra a corrente, acompanhavam e representavam o sentimento geral da revolução. Acabar com a opressão do czarismo e a barbárie da guerra estava na ordem do dia, numa luta associada à superação do regime capitalista na origem daqueles crimes.

No 1917 russo a tempestade revolucionária encontra um sujeito político extraordinário no Partido Bolchevique, surgido da cisão da social-democracia de 1903. As diferenças que a motivaram tiveram seguramente consequências nas elaborações teóricas e práticas das duas grandes correntes, a dirigida por Lenine e a menchevique. E foi no próprio decurso da revolução que o dirigente bolchevique produziu um dos seus grandes textos teóricos. *O estado e a revolução* permanece, um século depois, referência inescusável da teoria marxista do estado e neste texto não nos propomos uma síntese de um texto invulgarmente sucinto, mas apenas referir os elementos que tocam à organização conselheirista do estado e da sociedade.

No seu opúsculo Lenine, que em muitos momentos se mostra próximo de algumas visões libertárias, vem a declarar que a forma socialista da democracia, a ditadura do proletariado enquanto classe social, edificar-se-á na base do sistema de soviètes, à semelhança das fórmulas surgidas na Comuna de Paris em 1871 e na Rússia, em 1905, e no momento em que ele escrevia. Este tipo de democracia superava os limites da democracia liberal, criando um sistema muito mais re-

presentativo e livre das falácias da política burguesa. O ponto de vista de classe servia a Lenine para pôr a nu a falsidade do sistema, corrompido pelo predomínio político de uma classe exploradora e minoritária.

Os princípios da eleição direta, do controlo permanente e a livre revogabilidade faziam a diferença face à fraude instituída nas democracias ocidentais e garantiam uma participação efetiva das amplas massas da população no exercício do poder. No quadro dos acontecimentos de fevereiro já referidos, os soviets encontram no programa de Lenine a arma para se transformar nos órgãos de poder revolucionário. A história do triunfo da revolução é a história da afirmação do poder dos soviets, no seio do bolchevismo inicialmente e numa escala global a seguir. No seu regresso do exílio Lenine conseguiu vencer as resistências internas e já em abril uma conferência partidária aprovava o seu programa.

O bolchevismo crescia com novos membros e antigos críticos. Durante o ano de 1917 o bolchevismo, que passava a chamar-se Partido Comunista, transformou-se num partido de massas e conquistou a hegemonia nos soviets das grandes cidades, enquanto as outras tendências se desacreditavam. Em julho um levantamento prematuro colocou o partido na ilegalidade, mas semanas depois a tentativa contrarrevolucionária do general Kornilov provocou um novo ascenso na luta de massas que os partidários de Lenine aproveitaram para sair da clandestinidade e ampliar a sua influência. Nesse mês de setembro os bolcheviques tornaram-se maioria no soviete de Petrogrado e Trotsky, agora militante do partido, foi escolhido para o presidir.

A questão da tomada do poder criou alguma polémica na direção partidária, tendo-se chegado ao entendimento que o momento da insurreição seria o da realização do segundo congresso dos soviets de toda a Rússia no início de novembro. Nessa altura a hegemonia bolchevique neles era indiscutível, e a queda do governo provisório foi um acontecimento relativamente pacífico. Pela mão do bolchevismo os soviets convertiam-se na nova autoridade política e adotaram os pontos de vista revolucionários. Nas questões da guerra e da terra o congresso aprovou as teses do PC(b), no sentido da paz imediata e da entrega da terra aos camponeses. A assembleia constituinte, eleita pouco depois e dominada pelos SR, foi dissolvida órfã do apoio popular, superada em teoria pela nova democracia soviética.

No final de 1918 a vaga revolucionária provocava a queda de mais dois impérios, o alemão e o austro-húngaro, e a revolta espalhava-se pelo continente. Os acontecimentos na Alemanha guardam grandes semelhanças com o acontecido na Rússia. Uma vasta onda de insubordinação no exército, onde são eleitos comitês pela tropa, e mobilizações de massas nas cidades (onde o descontentamento pela carestia vinha de longe) levaram, em novembro de 1918, ao colapso das instituições imperiais e à proclamação da república. Nesta movimentação surgiram conselhos de delegados eleitos pela base, nas casernas e nas fábricas, à semelhança da Rússia. Na Áustria e nos territórios da Europa Oriental houve acontecimentos semelhantes. A velha ordem ruía irremediavelmente.

Os dirigentes bolcheviques aspiravam à reconstrução do movimento socialista internacional em novas bases, com o objetivo de estender a revolução anticapitalista a ocidente. Não se tratava de nenhuma utopia. No quadro do fim da barbárie de quatro anos de guerra uma onda de esperança varria o continente e atingiria os quatro cantos do mundo, de Pequim a Buenos Aires e de Seattle a Bombaim.

Contrariamente na Rússia faltou ao movimento revolucionário um estado-maior da altura dos bolcheviques russos. Na Alemanha a social-democracia conseguiu (com dificuldade) salvaguardar a sua hegemonia face aos pequenos núcleos revolucionários e conduziu o movimento no sentido das reformas meramente políticas, não sem o recurso à violência contrarrevolucionária. Na Hungria, no império dos Habsburgo em dissolução, surgiu no início de 1919 um governo liderado pelos comunistas que conseguiria resistir algumas semanas ao embate das tropas aliadas.

Em março de 1919 era fundada em Moscovo uma nova Internacional comunista (IC) baseada na experiência dos bolcheviques russos. Na sua conferência fundacional participaram umas poucas dezenas de delegados com escassa representatividade orgânica mas com a pretensão de representar os sentimentos das massas trabalhadoras. Cerca de um ano depois celebrava-se o segundo congresso, em ambiente de euforia com o avanço do Exército Vermelho sobre a Polónia burguesa, que fazia pensar numa conquista militar revolucionária desde Leste. Nesses congressos os grandes debates versam sobre a democracia burguesa e a ditadura proletária. Tentava-se sintetizar e universalizar a experiência soviética na Rússia para compreender os aconte-

cimentos que se desenvolviam na Europa. A forma do soviete era caracterizada como a expressão de uma forma de democracia mais profunda do que qualquer sistema até então conhecido, a efetivação da ditadura proletária de que falara Marx de uma maneira vaga. O soviete o conselho operário superava qualquer forma de democracia anterior com a junção dos poderes executivo e legislativo que representava a execução verdadeira da soberania popular.

Os acontecimentos ditariam uma mudança de política da IC nos anos seguintes, numa viragem que começa a ser visível no III Congresso de 1921. Nesse tempo vai-se desenvolver a ideia de um refluxo geral do movimento revolucionário, que desde o final de 1920 se torna claro (para nós, um século depois...) com a derrota do movimento de ocupações de fábricas na Itália. Os líderes comunistas russos tentaram apreender a situação, em confronto com tendências completamente opostas - do oportunismo social-democrata ao radicalismo libertário - dentro do movimento. A continuidade política e orgânica do socialismo reformista e a capacidade de resistência da burguesia com o fascismo como novidade, a evolução do quadro econômico mundial são os elementos em cima da mesa. Em 1922 era traçada a linha da frente única e dos governos operários como forma de pressão sobre a social-democracia e as camadas operárias que ela influenciava. Para o estado-maior do 17 russo, as oportunidades revolucionárias mudavam radicalmente.

Os objetivos da viragem não cumpriram as expectativas. Em outubro de 1923 falhou uma tentativa, a última, de relançar o movimento revolucionário na Alemanha com a formação de governos de socialistas e comunistas na Saxônia e na Turíngia. A possibilidade de estender a revolução a esse país, submerso numa crise econômica sem precedente, e assim revigorar a crise revolucionária na Europa, falhou.

A evolução política da IC, no quadro destas derrotas e da cristalização do sistema estalinista na União Soviética, foi marcada pela chamada *bolchevização* dos PPCC's. Era uma sorte de uniformização e disciplinação dos partidos, à imagem e semelhança não do bolchevismo mas dos métodos que a ditadura de Estaline ia impondo. A determinação da linha política dependeria em muito dos interesses próprios da nascente burocracia russa.

Na recém-criada União Soviética já ia longe o ardor da democracia dos sovietes. Num esforço sobre humano o novo estado venceu

a guerra civil mas sucumbiria aos seus próprios demônios, alimentados pela penúria material e séculos de atraso social e cultural. As medidas de exceção motivadas pelas necessidades da guerra iam facilitar a caminhada para o estalinismo e os seus crimes. A consciência na liderança de Lenine e de Trotsky dos limites do processo revolucionário na Rússia não travou o seu desenvolvimento, pois respondia (e eles estavam bem cientes...) ao atraso e ao isolamento daquela União de Repúblicas Socialistas.

Podemos questionar-nos sobre as críticas que foram desenvolvidas à ação do bolchevismo russo. Da Alemanha, Rosa Luxemburgo alertava antes da sua morte para os perigos contidos no leninismo, não sem reconhecer todo o mérito da vitória russa na batalha contra o capitalismo. Depois foi Kautsky, o teórico do SPD, quem desenvolveu teses sobre o valor absoluto da democracia face às ações dos comunistas e da necessidade de manutenção de formas de democracia representativa combinadas com a nova democracia proletária. Desde então essas receitas têm continuado a ser defendidas e desenvolvidas. Um dos contributos mais significativos do leninismo, a ideia do combate diário e constante para a vitória imediata, vem responder a estes argumentos. Uma revolução não pode ficar parada, e qualquer travão é um recuo. E o papel dos revolucionários continua a ser fazer a revolução.

As possibilidades revolucionárias na Europa perderam-se, mas no mundo colonial começaram a desenvolver-se poderosos movimentos de libertação nacional. Na China desponta um enorme proletariado industrial que dá luz a um PC, que irá ter um papel fulcral nas décadas seguintes. A mobilização de massas nesse atrasado e milenar país alcançou um elevado grau, mas os elementos de poder dual existentes são esmagados por Chiang Kai Cheq em 1927, sem ter encontrado os seus bolchevistas chineses. A política dele continha muitos dos elementos do menchevismo russo e era imposta de Moscovo.

No isolamento e nas derrotas sucessivas os partidários de Estaline encontrarão as condições para transformar a IC num seu contrário. A experiência bolchevista fora fundamentalmente a superação de contradições que o socialismo não resolvera de forma satisfatória. O estalinismo aparece, de alguma forma, como efeito dos limites e barreiras que o processo revolucionário não superara, na Rússia e internacionalmente.

Quando em 1936 despontou em Espanha uma vasta situação de poder dual na zona republicana os comunistas do PCE vieram aplicar uma política que poderíamos identificar como menchevista. Essa antiga tendência do socialismo russo defendera os governos prévios a Outubro e combatera de armas na mão o bolchevismo em nome da efetivação da revolução democrática burguesa. Algo semelhante aconteceu com o PCE durante a guerra civil. O golpe fascista fora derrotado em amplas zonas do país, onde surgiram uma infinidade de comités que exerceram um poder efetivo e direto em cidades e províncias. Contavam com a legitimidade de expressar as necessidades e aspirações do momento, mas eram seguramente menos democráticos do que os seus congêneres russos, muito devido à situação de emergência bélica. Mas foram capazes de entusiasmar uma população ansiosa de vitória, galvanizando-a e afrontando o esforço de guerra. Coube aos comunistas espanhóis o papel de arregimentar e dar força à reconstrução de uma república burguesa que fora incompetente para defender-se e vincar o seu programa transformador com nos anos anteriores. E no confronto entre duas contrarrevoluções a mais agressiva acabaria por se impor, condenando à humanidade a uma guerra atroz de seis anos em todos os continentes, que terminaria com o uso de armas atômicas pelos vencedores.

Depois de 1945, num mundo dividido a ferro e fogo entre o imperialismo americano e uma URSS já sem pretensões de transformação global radical, torna-se hoje difícil encontrar um paralelo com a explosão de esperança que se seguiu a 1917. O modelo da URSS impôs-se a leste do continente europeu, com bastante consenso e nalguns casos mesmo com apoio popular. A ocidente os sistemas liberais conseguiram o equilíbrio na base do suporte econômico norte-americano e do medo ao totalitarismo comunista.

Na Ásia, na África e na América do Sul viveram-se importantes vitórias revolucionárias e momentos de libertação social, com destaque desde já para o triunfo do movimento comunista chinês de 1949. A vitória de Mao teve um enorme impacto nas décadas seguintes, ajudando ao aprofundamento do movimento de libertação dos povos coloniais e semicoloniais e à proliferação de guerrilhas que seguia o exemplo chinês. Tratava-se de movimentos armados de base camponesa, em que a auto-organização das massas operárias jogava um papel secundário. No continente africano e na Ásia estes movimentos

colheram vitórias, algumas retumbantes, mas parecem-nos hoje condenados por um funcionamento e uma cultura organizativa militarizados, que impediam qualquer controle pela base. Na América, após a vitória da Revolução Cubana e em condições objetivamente diferentes, estas estratégias terão conduzido a uma enorme catástrofe e à liquidação de uma geração de lutadores num quadro muito diverso de país a país.

Se terminássemos aqui a nossa narração poderia pensar-se que a democracia soviética teria morrido logo com o seu nascimento, que o seu interesse é bem pouco relevante nos nossos dias. Seria uma conclusão apressada. Nos grandes momentos de transformação revolucionária mais recentes encontramos facilmente os traços do movimento social tornando-se poder. Distinguimo-lo no Chile dos Cordones Industriais e dos Comandos Comunales que empurravam o governo da Unidade Popular para uma via radical e revolucionária nos momentos de confronto com o imperialismo e a reação interna travestida de formas democráticas. Encontramo-lo, claro, na explosão de 1974-75 da auto-organização de massas, das Comissões de Trabalhadores e de Moradores, das herdades e fábricas ocupadas. Houve auto-organização mas não existiram partidos capazes de apreender o movimento e fundi-lo com uma teoria para a vitória. Dissera Marx que a revolução é uma ciência, e Trotsky acrescentou-nos que a insurreição é uma arte.

Um pouco disso sabem hoje no país mais europeu da América do Sul, a Argentina, verdadeiro laboratório social do fascismo contemporâneo e do liberalismo retornado. Após décadas de lutas sociais, de repressões e de resistência populares esse culto país acordou numa manhã de dezembro de 2001 na falência econômica e política. Enquanto os presidentes se sucediam e os depósitos bancários eram assaltados institucionalmente pudemos observar o regresso da auto-organização popular expresso em movimentos sociais e assembleias de bairro, em que as vanguardas reais e supostas se digladiavam esterilmente, demonstrando uma incompreensão atroz do passado.

Persiste uma insatisfação com a forma de democracia que temos manifesta nos acontecimentos mais recentes à nossa volta, da crise da dívida ao auge de uma certa direita oportunista, com fenómenos como os indignados e da resistência do povo grego como elementos de maior esperança. Não será possível, nas praças de Madrid e de

Atenas, nas avenidas de Buenos Aires, cheirar o aroma de um desejo de dispor dos próprios destinos, esse aroma de revolução e de vitória daquele mês de outubro, em que as massas em movimento atingiram o que parecia impossível.

LA REVOLUCIÓN DE OCTUBRE Y SU INFLUENCIA EN CUBA. ALGUNAS REFLEXIONES EN TORNO A MARTÍ, MARX Y LENIN EN EL SOCIALISMO CUBANO

María Caridad Pacheco González

INTRODUCCION

El 25 de octubre de 1917, por el viejo calendario ruso, (el 7 de noviembre por el nuevo), triunfó la Gran Revolución Socialista de Octubre dirigida por Vladímir Ilich Uliánov (Lenin). A partir de entonces la Rusia que hasta ese momento habían dominado zares con un poder omnímodo, se vio de pronto, en virtud de una nueva doctrina, basada en las ideas emancipadoras de Carlos Marx y Federico Engels, en el torbellino de una Revolución social victoriosa. Si más tarde el mundo caminó hacia experiencias de democracia (entendida como el poder del pueblo) fue precisamente gracias a la revolución rusa, y si muchas otras naciones tuvieron un referente mediante el cual orientar su lucha, aunque no siempre supieran dilucidar entre lo estimable y lo merecedor de ser descartado, se debe también al intento de los bolcheviques de construir una sociedad lo más justa y humana posible. A 100 años de la Revolución Socialista de Octubre, acontecimiento que después de la caída del campo socialista fue relegado al plano de lo intrascendente, es válido recordar que sin aquel Octubre la humanidad hoy sería diferente. Aquel suceso salvó al género humano de un mundo unipolar, un mundo que fue salvado del nazi-fascismo a un costo elevado de vidas humanas y de grandes recursos materiales para que la humanidad siguiera su marcha. En consecuencia, la Revolución de Octubre tuvo una gran influencia en todo el mundo, en todos los continentes, en todos los pueblos, y entre ellos —por supuesto— en el cubano.

CONTEXTO HISTÓRICO

La Primera Guerra Mundial imperialista (1914-1918), aunque tuvo lugar en escenarios geográficos lejanos, provocó una ostensible repercusión en la isla, especialmente en las masas trabajadoras. No por casualidad el año 1917, momento en que Cuba declara la guerra a Alemania y se sitúa en la órbita de los Estados Unidos, tiene un especial significado para la nación, y particularmente para el desenvolvimiento del movimiento obrero. La clave para entender el curso de los acontecimientos en aquel año debe buscarse en las relaciones de dependencia neocolonial que predominaban en el país respecto a EEUU desde la intervención militar en la guerra de independencia que libró el pueblo cubano contra el dominio español.

La atadura de la isla a Estados Unidos era tal que el gobierno cubano declara la guerra a la coalición germana apenas un día después que lo hiciera EEUU, país que no asignó a su neocolonia una tarea de índole militar, sino la de producir azúcar para su propio beneficio y el de sus aliados. En consecuencia, el Departamento de Estado estadounidense emitió el siguiente aviso, que más bien funcionaba como una amenaza: "...como los poderes aliados y los EEUU tienen que depender en gran parte sobre la producción de azúcar, toda alteración del orden que obstruya esa producción tendrá que considerarse como acto hostil"¹.

Esta advertencia o amenaza, atendida convenientemente por el Presidente de turno, Mario García Menocal², no solo condujo a un incremento considerable de la producción azucarera, con el consiguiente enriquecimiento de los grandes magnates del sector, comerciantes y banqueros estadounidenses, sino que cualquier demanda justa de los trabajadores podía justificar toda acción represiva bajo la acusación de germanofilia o bolchevismo. Menocal creía firmemente en la eficacia de los métodos altamente represivos, y los utilizó profusamente, particularmente durante su segundo mandato (1917-1921). Precisamente

¹ Citado por Raimundo Cabrera: *Mis malos tiempos*, La Habana, 1920, p.282.

²El presidente de la república Mario García Menocal Deop (1866-1941) simbolizaba, como ninguno de sus predecesores, el ascenso de la oligarquía neocolonial al poder. Su vida republicana se había iniciado en la doble condición de funcionario del Estado cubano y representante de una empresa azucarera norteamericana. Concluyó su mandato con una gran fortuna personal y en proceso de convertirse en hacendado.

en esta etapa ocurre la llamada “guerrita de la chambelona”³ debido al intento de reelección del presidente, lo cual ocasionó serias confrontaciones entre el Partido Liberal de José Miguel Gómez y el Conservador de Menocal. La revuelta liberal apenas duró cuatro meses debido a la falta de apoyo popular, la acción del ejército y sobre todo, a la desaprobación del gobierno de los EEUU, que dio un decisivo respaldo al gobierno establecido ante la posibilidad de ver afectada la zafra, el estado de las instalaciones productivas, los campos de caña y los ferrocarriles.

Estos hechos domésticos no tenían aparentemente una vinculación directa con la Guerra Mundial, pero sirvieron a Menocal y a la oligarquía que lo apoyaba para proyectar un estado de fuerza y mantenerse en el poder mediante la aplicación de medidas dictatoriales. El azúcar, debido a sus valores energéticos y notable escasez en las áreas en conflicto, se convirtió en materia prima de gran interés estratégico, cuyo control por parte de los EEUU marcaría profundamente la dinámica de las fuerzas políticas, sociales y económicas de la isla. De modo que la Gran Guerra ofreció a Cuba el fortalecimiento de los vínculos de dependencia, en su papel de principal abastecedora del dulce en el mercado yanqui, y aunque el impacto de la contienda se tradujo en un continuo y creciente ascenso de los precios del azúcar que llegó a cotizarse en el mercado mundial a un precio cuatro veces superior al de 1913⁴, su venta en Cuba se hizo a precios de sacrificio como aporte a los aliados en la gran conflagración, y los trabajadores azucareros fueron los grandes perjudicados con esta política.

La coyuntural bonanza trajo el surgimiento de opulentas mansiones en La Habana, particularmente en la zona del Vedado, y en otras urbes del interior, suntuosas construcciones destinadas a la recreación de diversos sectores de la burguesía, que también acrecentaron el consumo de productos culturales de gran lucimiento (ópera, concier-

³ El movimiento militar conocido como guerrita de la Chambelona tomó su nombre de una conga muy popular que cantaban y bailaban los liberales y su letra tendía a denigrar a los conservadores y en especial al presidente y a su esposa.

⁴ Los años de 1914 a 1920 trascurrieron bajo los efectos de la Primera Guerra Mundial, y durante aquella etapa se produce un desproporcionado crecimiento de la industria azucarera, lo que duplicó el monto total de la zafra de 1913 y un aumento del dominio directo de la industria azucarera por parte del capital monopolista norteamericano. Ver: Instituto de Historia de Cuba. *La Neocolonia. Organización y Crisis. Desde 1899 hasta 1940*. Editora Política, La Habana, 1998, p. 106-107

ertos y cine), viajes de placer a EEUU y otros sitios alejados de los escenarios de la guerra, el uso de artículos suntuosos como automóviles, gramófonos u otros, así como la proliferación de publicaciones que propagaban modas y hábitos de conducta de la época, pero también servían para la propagación de la cultura nacional y universal.

A la etapa de esplendor conocida como la “danza de los millones” o “las vacas gordas”, le sucedió una crisis de grandes proporciones. Terminada la guerra, el reajuste de la producción a escala mundial y la baja del precio del azúcar condujeron al crack del 1920-1921, y el nivel de vida general de la población empeoró aún más. Miles de obreros quedaron sin trabajo, quebraron muchos negocios y perdieron sus ahorros. La crisis recayó sobre todo en el pueblo trabajador.

La situación en que quedó Cuba después de la I Guerra Mundial con la caída de los precios del azúcar no sólo generó una mayor tasa de desempleo y rebaja de salarios, sino que provocó un aumento de la injerencia yanqui y la concertación de empréstitos que ponían al país en un estado de mayor dependencia con la banca norteamericana. El 27 de enero de 1923, en un editorial aparecido en el periódico *Justicia*, Carlos Baliño⁵ hacía mención del pensamiento martiano para denunciar el estado en que se encontraba la república:

La república con todos y para todos soñada por Martí, no pasa de ser una bella frase; hoy, siguiendo la moda imperante entre las pequeñas e indefensas repúblicas hispanoamericanas, ha pasado a ser la república de “Morgan and Company”, banqueros de New York, quienes acaban de adquirir ese derecho mediante un empréstito de cincuenta millones, hecho por este gobierno, no para promover útiles obras sino pagar los despilfarros del que le precedió. Un enviado especial del Presidente Harding actúa como consejero áulico; las dificultades administrativas son estudiadas y solucionadas por expertos extranjeros, quienes a semejanza de los altos empleados coloniales, vienen a estas tierras pródigas a reparar sus deterioradas fortunas. La instrucción pública es tan excelente, que hasta los mismos estudi-

⁵ Carlos Baliño López (1848-1926). Obrero tabacalero y combatiente por la independencia de Cuba en la emigración, fue fundador del Partido Revolucionario Cubano, junto a José Martí en 1892. Pionero del marxismo en nuestro país, abrazó las ideas socialistas desde su juventud, creó las primeras organizaciones marxistas a principios del siglo XX (Club de Propaganda Socialista, Partido Obrero Socialista, entre otras), y en 1925, fue fundador del primer partido marxista-leninista cubano al lado de Julio Antonio Mella. Baliño simboliza la tradicional conjunción de la lucha por la liberación nacional y por el socialismo en nuestro país.

antes se ven obligados a declararse en huelga pidiendo la reforma de los métodos de enseñanza. Se autoriza la entrada de millares de inmigrantes para hacer todavía más crítica la situación del obrero indígena, y, para completar el cuadro, se pretende nada menos que implantar el fascismo, es decir, organizar a los elementos llamados del orden—burgueses y patrioteros—, para combatir a las organizaciones obreras. Tal es, a grandes rasgos, el estado actual de la nación que un día soñara libertar Martí”⁶.

En 1921 asumió la presidencia Alfredo Zayas (1921-1923), y su gestión estuvo intervenida por el general Crowder que so pretexto de luchar contra la corrupción, ponía y quitaba a los miembros del gobierno. La injerencia norteamericana se producía porque el despilfarro menocalista y la crisis de 1920 habían dejado a la hacienda pública en tan deplorables condiciones, que el gobierno cubano no había cumplido los compromisos de pago de los empréstitos concertados con EEUU y éste se dispuso a salvaguardar los intereses en peligro de la banca norteamericana sin llegar a una intervención militar. Fueron famosos los 13 memorandums secretos que todo el mundo conoció en los que Crowder impartía sus órdenes, imponiendo la amenaza de que si no se cumplían el gobierno cubano no recibiría un empréstito de 50 millones y se expondría a una intervención militar.

Desde la primera ocupación norteamericana, la clase obrera había comenzado a librar batallas por el mejoramiento de sus condiciones de vida y por la soberanía del país. Ciertos sectores de la pequeña burguesía liberal y de las capas medias, se manifestaron contra la corrupción política en aumento y contra las supervivencias coloniales. Numerosos testimonios de la época revelan las crecientes críticas contra la dominación norteamericana.

Tras el cese de la segunda ocupación yanqui (1906-1909), se sucedieron acciones obreras y populares a favor de reivindicaciones económicas y sociales y entre los sectores más activos, estuvieron los tabaqueros; pero el estrecho economicismo de los reformistas, el apoliticismo de los anarquistas de aquellos años y la postura confusa del Partido Socialista ante el problema nacional y el social, mantuvo al movimiento obrero y a los socialistas indiferentes ante hechos de tanta

⁶ instituto de historia del movimiento comunista y de la revolución socialista de cuba. Historia del movimiento obrero cubano, documentos y artículos. Editorial de ciencias sociales, la habana, tomo i, [1975]. P. 215.

trascendencia nacional como la masacre llevada a cabo por el gobierno de José Miguel Gómez contra los Independientes de Color en 1912. Aún quedaba un largo trecho para que la lucha por la plena igualdad y unidad de blancos y negros, se convirtiera en componente esencial en la proyección política de las incipientes organizaciones obreras y socialista.

En 1917 revivió la Agrupación Socialista de La Habana, a la cual se integran algunos de los miembros del Partido Socialista cuya desaparición se debió a sus posiciones erróneas y alejamiento de las masas populares. Esta organización junto a la Federación Obrera de La Habana desempeñó un importante papel en los primeros años de la década del 20 en el proceso conocido como el “despertar de la conciencia nacional”.

En 1917 habían ingresado en la Universidad de La Habana Rubén Martínez Villena, Juan Marinello y otros jóvenes que tendrían un rol protagónico junto a Julio Antonio Mella— quien ingresó en 1921—, en la que ha sido conocida como década crítica (1920-1930), todos ellos influidos por el pensamiento martiano.

Es incuestionable que en la actividad y proyección antimperialista de la generación de Mella, influyó notablemente José Martí. Los revolucionarios cubanos a principios del siglo XX, comenzaron su lucha por la emancipación política y económica de Cuba sin ser plenamente marxistas y leninistas, pero el acercamiento al programa martiano de Revolución y su consecuente lucha contra el imperialismo los aproximaron a las concepciones más avanzadas.

La crisis económica que se desató en la tercera década del siglo XX y su secuela de ruina golpeó con fuerza a diversos sectores sociales cuya situación empeoró sensiblemente. La agitación social en esta década se caracterizó por una vigorosa irrupción de las masas populares en la vida política y social del país, expresada en un conjunto de hechos históricos entre los cuales se destacan: el Primer Congreso Nacional de Estudiantes y la creación de la Universidad Popular José Martí (UPJM)⁷, la Protesta de los Trece y la fundación del Grupo Mi-

⁷ El estudiantado de la Universidad de La Habana, influenciado por el movimiento reformista iniciado en la Universidad de Córdoba, Argentina, en 1918 y por las transformaciones que realizaban en el campo de la educación las revoluciones rusa y mexicana, despliegan una fuerte lucha pro-reforma universitaria. Los estudiantes reclaman la autonomía universitaria, participación en el gobierno del alto centro docente, expulsión de los profesores corruptos, modernización de los planes de estudios y otros cambios importantes. En diciembre de 1922 crean la Federación de Estudiantes Universitarios (FEU) y en 1923 convocan al Congreso Nacional

norista⁸, la fundación de la Confederación Nacional Obrera de Cuba y del Partido Comunista de Cuba.

Estos acontecimientos proyectan como figuras nacionales a Julio Antonio Mella, Rubén Martínez Villena y Antonio Guiteras, quienes junto a Raúl Roa y Pablo de la Torriente Brau, iniciaron el camino del redescubrimiento del Martí revolucionario radical y de la búsqueda de la vinculación de sus ideas más avanzadas con el programa nacional liberador que las condiciones de la Cuba neocolonial exigía.

ECOS DE LA REVOLUCIÓN DE OCTUBRE EN CUBA

Los ecos de la Revolución de Octubre llegaron a Cuba en el contexto de las represiones a huelgas y manifestaciones obreras, que eran consideradas acciones hostiles en las condiciones del conflicto bélico, y bajo la amenaza de una intervención norteamericana. Era un terreno propicio para que la clase obrera de todas las tendencias ideológicas se sensibilizara con los bolcheviques y su Revolución, a pesar de la propaganda burguesa que arribaba a la isla.

Como ocurrió en época de la Comuna de París, la prensa reaccionaria se dedicó a propagar noticias plagadas de calumnias sobre el nuevo sistema social instaurado en Rusia. A Lenin y al Partido Bolchevique lo tildaban de criminales consagrados a destruir la civilización y la cultura, y también de traidores por sus pronunciamientos a favor de la paz. La prensa internacional (de cuyas noticias se nutrían los

de Estudiantes, en el cual tiene un actuación muy destacada Julio Antonio Mella. El Congreso, que se desarrolló en octubre, adoptó acuerdos relacionados con la docencia, el movimiento estudiantil cubano y latinoamericano, la lucha contra el colonialismo y el imperialismo, la soberanía de Cuba y de todos los pueblos, la unidad de estudiantes y obreros. Uno de sus acuerdos más importantes y trascendentes fue la creación de la Universidad Popular “José Martí” para contribuir a la superación cultural de los obreros.

⁸ En la época de las “vacas gordas”, la iglesia vendió el convento capitalino de Santa Clara a una empresa privada por un millón de pesos y después, en plena crisis, el Estado pagó por él dos millones trescientos mil pesos. El escándalo concitó gran repulsa popular, y dio lugar a un hecho que tuvo gran resonancia pública: la llamada “Protesta de los 13”. Con motivo de un homenaje que se rendía a la escritora uruguaya Paulina Luissi en la Academia de Ciencias de Cuba, iba a usar de la palabra Erasmo Regüíferos, miembro de gabinete de Zayas y uno de los responsables de la vergonzosa operación. Antes de que el orador comenzara, un grupo de jóvenes intelectuales se puso de pie, y uno de ellos, Rubén Martínez Villena, denunció la compra fraudulenta y acusó a Regüíferos ante el auditorio. El grupo se retiró del acto y publicó un manifiesto firmado por los trece intelectuales que le dieron nombre a la protesta. Casi todos se destacarían después en las letras y en la política, y darían origen al llamado Grupo Minorista.

periódicos cubanos de mayor circulación) calificaba a Lenin de “agente alemán” y de “Kaiser” porque al pronunciarse por la paz con Alemania, propiciaba que la nación germana concentrara sus ataques en el frente occidental, afectando de este modo la coalición de la Entente, de la que formaba parte los EEUU. Tampoco faltaban las noticias sobre la socialización de las mujeres, y otras similares que, lamentablemente, fueron reproducidas años después, con nuevos matices, en el contexto de la Revolución Cubana⁹. A ello habría que sumar la lejanía geográfica y cultural con el gigante euroasiático, así como las limitaciones que imponían las comunicaciones de la época, lo que condujo a errores de la prensa al traducir nombres o lugares relacionados con los acontecimientos así como un absoluto desconocimiento de la doctrina que guiaba el proceso y a sus principales líderes.

Estas apreciaciones distorsionadas y tendenciosas procuraban aleccionar acerca de un proceso revolucionario de carácter exótico que no tendría futuro donde tuvo su origen, y por tanto, mucho menos tendría modo de realizarse de manera exitosa en América Latina, y particularmente en la pequeña y dependiente neocolonia de los EEUU que era Cuba. Las razones que aducían se centraban en la evolución histórico-cultural, la esencia principalmente agrícola de la economía y el pobre desarrollo industrial, la subordinación absoluta de los derechos individuales a los de la colectividad y en la consideración del marxismo como una ideología disolvente de la cultura.

No faltó quien intentara identificar a Martí y al Partido Revolucionario Cubano con el socialismo, como modo de desvirtuar el papel que desempeñara en la lucha por la independencia nacional con vistas a desviar la atención de su antimperialismo, tanto entre los proanexionistas como entre quienes aspiraban a que el espíritu colonial siguiera predominando en la república neocolonial¹⁰.

⁹ Uno de los capítulos más sórdidos en la incesante campaña de mentiras y calumnias contra la Revolución Cubana fue la llamada *Operación Peter Pan*, cuando la CIA y la contrarrevolución interna echaron a circular el falso rumor de que el Gobierno Revolucionario cubano iba a quitarles los hijos a sus padres, privándoles de la patria potestad, los enviarían a Rusia donde los convertirían en carne enlatada. Entre 1960 y 1962, más de 14 mil niños cubanos viajaron a los Estados Unidos, solos, enviados por sus padres con visas especiales, y muchos de ellos jamás volverían a encontrarse con su familia.

¹⁰ El proanexionista José Ignacio Rodríguez no solo acusó a Martí de haber permeado de posiciones socialistas y anarquistas su organización política, sino también lo acusó por haber azuzado el odio contra los ricos y los Estados Unidos. Ver: José I. Rodríguez. *Estudio histórico sobre el origen, desenvolvimiento y manifestaciones prácticas de la idea de la anexión de la Isla de Cuba a los Estados Unidos de América*. La Habana, 1904, p. 283.

Los trabajadores cubanos, sin embargo, más por su instinto de clase que por su conciencia, comprendieron que los acontecimientos del 7 de noviembre de 1917 respondían a sus intereses y más profundas aspiraciones, y en un proceso bastante acelerado, la gran parte de ellos dejaron atrás el apoliticismo anarquista, la conciliación reformista, y se dispusieron a superar el gremialismo en favor de la organización sindical.

Miles de mensajes y resoluciones fueron aprobados en asambleas obreras de todo el país en apoyo al país de los soviets. No se conoce mucho que ante el llamado internacional que hizo Lenin para que le enviaran ayuda al pueblo soviético ante la fuerte sequía y hambruna iniciadas en 1920, el pueblo cubano —una neocolonia del imperialismo norteamericano— tendió modestamente la mano solidaria a Lenin y a su pueblo, deseoso de contribuir a consolidar la República soviética, por lo cual Carlos Baliño proclamó: “Los obreros de Cuba partirán el pan con los camaradas rusos... por deber y por conciencia”¹¹.

Estos actos solidarios a los cuales se incorporaron estudiantes e intelectuales progresistas, sobre todo con el Congreso Nacional de Estudiantes y la creación de la Universidad José Martí en 1923, incrementaron la combatividad, unidad y organización de los trabajadores, que culminó en 1925 con la fundación del primer Partido Comunista de Cuba.

Los periódicos obreros, como *Boletín del Torcedor*, *Boletín del Cigarrero*, *Justicia*, entre otros, insertaban artículos y noticias para dar a conocer de la manera más fidedigna posible, lo que ocurría en Rusia, aunque su alcance no podía ser significativo debido a lo limitado de su tirada. En 1922, y en homenaje al quinto Aniversario del triunfo de la revolución de Octubre, Carlos Baliño comenzó a publicar la revista *Espartaco*, que no solo se dedicó a divulgar aspectos relacionados con la Unión Soviética, la vida y obra de sus principales dirigentes, y reflexiones acerca del pensamiento social y político más avanzado de la época, sino también dio a conocer los iniciales logros alcanzados por ese país en los campos de la economía, la educación y la cultura.

¹¹ Instituto de Historia del Movimiento Comunista y de la Revolución Socialista de Cuba. *Carlos Baliño. Documentos y artículos*. Editado por el DOR, La Habana, 1976, 241-242.

La difusión que tuvieron en Cuba desde entonces las ideas de Lenin y el conocimiento, aunque limitado, de los avances del sistema socialista, hicieron que varios de los líderes más destacados de orientación anarquista, en contradicción con sus principales ideas directrices, apoyaran al Estado soviético, y en 1920 se autoproclamaron “Sección Comunista de la III Internacional” y organizaron un llamado *congreso de los soviets*, en el que aprobaron un llamado *programa y bases de la república comunista de los soviets en Cuba* que, entre otros aspectos, daba a conocer la necesidad de que el proletariado se apoderara del Estado, creara un Ejército Rojo (o Ejército del pueblo), y se preparara para la toma del poder político. Este acto de capitulación ideológica ante el marxismo, no hacía más que corroborar que el anarquismo en esta parte del mundo se manifestaba de modo muy diferente al europeo, lo que se puso de manifiesto incluso durante nuestra guerra de independencia, cuando gran parte de los obreros que tenían esta orientación, no vacilaron en apoyar la lucha contra el colonialismo español, se incorporaron a los clubes patrióticos del Partido Revolucionario Cubano creado por Martí y se incorporaron a la guerra emancipadora.

A partir de 1917 el movimiento obrero cubano dio muestras fehacientes de su espíritu solidario, y uno de sus principales líderes de filiación anarquista, Alfredo López, sería hasta su muerte un fiel defensor del estado soviético y un amigo y colaborador fraternal de los comunistas cubanos, particularmente de Julio Antonio Mella, quien lo consideraba su maestro.

Estos actos solidarios de los revolucionarios cubanos estuvieron acompañados con muestras similares de apoyo en América Latina. Pronunciamientos de apoyo a la revolución rusa se hicieron patente por parte del veterano dirigente brasileño Octavio Brandão y otras destacadas personalidades como Luis Emilio Recabarren, Emiliano Zapata, Victorio Codovilla, Rodolfo Ghioldi, José Carlos Mariátegui, y otros muchos. De hecho, entre las más potentes manifestaciones de masas en solidaridad con la Revolución de Octubre que tuvieron lugar en el continente, es preciso nombrar la que protagonizaron los trabajadores brasileños en Río de Janeiro el 1ro de mayo de 1919, cuando más de 60 mil personas entonaron “La Internacional” y vitorearon a Lenin y a la revolución triunfante en Rusia.

Estas muestras de solidaridad no solo constituyeron una ayuda política y moral al Estado soviético, sino que contribuyeron a elevar la conciencia política e ideológica de los trabajadores latinoamericanos, que comenzaron a transitar la senda de las confrontaciones, en muchos casos violentas, con los órganos represivos de sus respectivos países, como ocurrió con la insurrección obrera de Brasil en noviembre de 1918 y “la semana trágica” en Argentina, en enero de 1919, ejemplos fehacientes de que, a pesar de la espontaneidad de gran parte de estas insurrecciones, los obreros comenzaban a abandonar la etapa de reivindicaciones económicas inmediatas para pasar a la conquista del poder político.

Pero dos de los testimonios más demostrativos de los profundos sentimientos solidarios del pueblo cubano hacia la Revolución de Octubre son posiblemente, en primer lugar, los actos masivos de fraternidad con el pueblo soviético organizados por la Agrupación Comunista de la Habana en ocasión de la primera visita de un barco soviético a Cuba en 1925, el “V. Vorovski”, para el cual actuó como emisario el joven Julio Antonio Mella, quien desafiando los órganos represivos del gobierno de Gerardo Machado, en una acción que ha quedado en la leyenda, logró atravesar la bahía de Cárdenas y llevar un saludo caluroso en nombre de los trabajadores de Cuba; y en segundo lugar, su reacción ante la muerte de Lenin. Cuando llegó a Cuba la noticia del fallecimiento del fundador del Partido Bolchevique, miles de personas, sin distinciones de ideologías, hicieron patente su consternación por la sensible pérdida. El primer homenaje oficial fuera de Rusia al dirigente del Partido bolchevique después de su fallecimiento ocurrió en este archipiélago, cuando Antonio Bosch Martínez, alcalde de Regla, emitió una Resolución convocando al pueblo a concurrir en el mismo día y hora en que se realizarían sus honras fúnebres, el 24 de enero de 1924 a las 5 de la tarde, a la loma reglana conocida como “El Fortín”, para plantar un olivo como postrer tributo al que calificó como “Ciudadano del Mundo”. Más de mil personas, encabezadas por el alcalde y el ayuntamiento en pleno, respondieron a la convocatoria; y en medio de un torrencial aguacero ascendieron a la elevación para plantar el árbol, como expresión perdurable de admiración y respeto.

Con este acto en la Loma del Fortín — desde ese día nombrada “Colina Lenin”—, Antonio Bosch, sin proponérselo, erigía el primer

monumento a Lenin fuera de la URSS, el primero en el hemisferio occidental y con el acto de firmar el decreto, el primer homenaje a Lenin al declararlo "Gran Ciudadano del Mundo". En varias ocasiones y por las dictaduras existentes en Cuba, el olivo fue derribado pero los trabajadores reglamos siempre lo volvían a sembrar. En 1961, se construyó en el lugar el círculo infantil que lleva su nombre y en 1984, fue declarado Monumento Nacional, al cumplirse 60 años de la muerte del insigne dirigente ruso. Todos los años se recuerda allí, con un acto de pueblo estas históricas fechas. Las concentraciones de pioneros, estudiantes, trabajadores y amas de casa, el 22 de abril por el natalicio del líder del proletariado mundial, siempre son el prelude de las marchas y desfiles programados en el país por el Primero de Mayo.

Pero no fue en ese inventario de actos solidarios y hechos vinculados a la toma de conciencia en que debemos apreciar la más trascendente influencia de la Revolución de Octubre en el pueblo cubano, sino en el modo en que sus ideas directrices se articularon con lo más avanzado de la tradición nacional.

Después de concluida la guerra contra España en 1898, Cuba se convierte en neocolonia de Estados Unidos con una Enmienda Platt que le otorgaba el derecho al país norteamericano de intervenir en nuestro territorio e instalar bases militares. En esas condiciones no se podía ser marxista y leninista sin luchar por hacer realidad el proyecto revolucionario de José Martí, incumplido y traicionado por la oligarquía burguesa-latifundista que había asumido el poder en Cuba. Ello explica por qué en la fundación del primer partido comunista en nuestro país junto a Carlos Baliño, fundador del Partido Revolucionario Cubano, en 1892, también se encuentra el joven luchador antimperialista, Julio Antonio Mella¹², quien estuvo entre los primeros intelectuales de principios de siglo que se dedicaron a rescatar el pensamiento revolucionario de nuestro Héroe Nacional.

¹²Julio Antonio mella Mac Partland (1903-1929). Líder estudiantil, antimperialista y comunista. Principal organizador del Primer Congreso Nacional de Estudiantes y fundador de la Federación Estudiantil Universitaria, la Universidad Popular "José Martí", la Liga Antimperialista y el Partido Comunista de Cuba. Durante la tiranía de Machado, fue obligado a emigrar a México, donde continuó su actividad revolucionaria. Allí fue asesinado por agentes al servicio de Machado y del imperialismo norteamericano. Su estatura política alcanzó dimensiones continentales.

El programa presentado por el Partido Comunista fue patriótico y antimperialista y, por ello, no solo logró unificar a los trabajadores y el pueblo para la acción contra sus enemigos internos y externos, sino también sirvió para el ejercicio de la solidaridad militante con los demás pueblos del mundo. El pensamiento patriótico-revolucionario de José Martí tiene méritos especiales en la educación política de las masas populares en Cuba y devino factor de primer orden en la formación política e ideológica de destacadas figuras revolucionarias que arribaron a la ideología marxista y leninista a partir de su ideario fecundante.

A principios de la década del veinte empezaron a crearse las condiciones propicias para lo que sería el estallido revolucionario de la década del 30. La crisis económica de 1920-1921 y su secuela de ruina golpearon con fuerza a diversos sectores sociales cuya situación empeoró sensiblemente. La agitación social en la llamada “década crítica” se caracterizó por una vigorosa irrupción de las masas populares en la vida política y social del país y este fue el marco del primer intento por aprehender al Martí revolucionario y antimperialista en su verdadera dimensión. Jóvenes como Julio Antonio Mella y Rubén Martínez Villena iniciaron el camino del redescubrimiento del Martí revolucionario radical y de la búsqueda de la vinculación de sus ideas más avanzadas con el programa nacional liberador que las condiciones de la Cuba neocolonial exigía. En tal esfuerzo encontraron como continuidad de la causa martiana, la batalla de clases, y el papel decisivo de la clase obrera en la obra revolucionaria. Mella y Martínez Villena, marcaron —sin desconocer el antecedente de Baliño— el nacimiento del nuevo revolucionario orgánico cubano: ambos articularon dentro de su visión marxista, la universalidad, el latinoamericanismo y el patriotismo martianos.

El profundo estudio del ideario del Maestro les proporcionó los instrumentos teóricos y políticos para poder cuestionar los soporíferos sobre los que se había erigido aquella república, la que en lenguaje martiano era una república formal y los indujo a buscar en el pensamiento contemporáneo, la teoría capaz de dar respuesta a los nuevos problemas que le planteaba su época. Posteriormente, con las armas del marxismo y el leninismo realizaron una lectura más profunda aún del pensamiento del Apóstol. El antimperialismo y el latinoamericanismo, los ideales de unidad, justicia social e independencia nacional,

presentes en el proyecto revolucionario de Martí, fueron descubiertos en su verdadera dimensión.

Julio Antonio Mella, quien fue gran admirador de la Revolución de Octubre y de las ideas renovadoras de Lenin, especialmente acerca del problema nacional y colonial, preconizó para Cuba un camino revolucionario propio, creativo y operante. La historia, la cultura, las condiciones económicas y la estructura socio-clasista en Cuba, mostraban características peculiares, por lo que intentar aplicar mecánicamente la experiencia del movimiento obrero y comunista europeo a la realidad nacional, podía resultar contraproducente tanto desde el punto de vista teórico como práctico.

Julio Antonio Mella encabezó el selecto grupo de jóvenes intelectuales que hicieron el primer rescate de la obra martiana en toda su dimensión y alcance, y ofrecieron el primer enfoque marxista acerca del Apóstol de la independencia cubana.

En un proyecto de libro que tituló “Glosas al pensamiento de José Martí”, que fue publicado en forma de folleto en México y como artículo en el número de abril de 1927 de *América Libre*, Mella reveló el antimperialismo, el patriotismo y el internacionalismo presentes en la obra martiana.

Para el líder comunista y estudiantil en la nueva época histórica el verdadero patriotismo no tenía otra forma de expresarse sino en el internacionalismo militante. A esta conclusión cenital arribó a partir de la concepción de unidad revolucionaria que Martí preconizó, convencido de la necesidad de impedir la expansión del hegemonismo norteamericano en la arena internacional.

A través del estudio de la obra martiana, Mella llegó a comprender que la liberación de Cuba y Puerto Rico de la dominación española estaba muy relacionada con la preservación de la independencia de América Latina ante el expansionismo yanqui, y que para evitar el “destino manifiesto” proclamado por los políticos norteamericanos, eran necesarias dos condiciones: la toma de conciencia de los pueblos latinoamericanos y la unión de dichos pueblos en un frente común antimperialista.

A fines de 1925 Mella es conocido internacionalmente debido a la huelga de hambre que protagonizó, cuando fue encarcelado injustamente por terrorista. El juicio que siguió a su realización, en primer lugar inconsulta y desautorizada después, ha dado lugar a muchas ter-

giversaciones y polémicas, que en algunos casos han servido de pretexto para las campañas que los enemigos de la Revolución Cubana han desatado contra el primer Partido Comunista y en otros, con las mejores intenciones, han criticado el fallo del Partido sin tomar en consideración las condiciones históricas en que tuvo lugar ese proceso.

En 1927 Mella ha alcanzado dimensión internacional. A ello ha contribuido su ingente actividad en Cuba, que lo hace llegar con celeridad a las raíces de su circunstancia económica, social y política, para acometer la Revolución Social, y su participación activa en las luchas sociales de México, a donde arribó por imperativos de la lucha revolucionaria y de la represión machadista.

De este modo, cuando se celebró en Bruselas el Congreso Internacional contra el imperialismo y la opresión colonial en febrero de 1927, Mella participó como representante de la “Liga Antimperialista de las Américas” y de la Liga Campesina de México y resultó electo miembro del Presidium del Congreso y fue el encargado de redactar las tesis sobre Nuestra América.

Mella, que había estado en constante comunicación con Rubén Martínez Villena desde su salida de Cuba, solicita a éste las ponencias que debía presentar a nombre de Cuba en el Congreso de Bruselas: “Machado: el fascismo tropical”, “La verdad sobre el campesinado en Cuba” y “Cuba, factoría yanqui”, considerado el primer intento de interpretación marxista de la historia de Cuba.

La Resolución sobre América Latina aprobada en el Congreso, no solo caracterizó la situación de sometimiento económico y político de los países de Nuestra América, sino denunció las dictaduras militares que apuntalaban los intereses de los monopolios norteamericanos y desenmascaró el papel de la unión panamericana como instrumento de la dominación económica imperialista¹³.

Mella hizo aportaciones teóricas esenciales a las ideaciones martianas relacionadas con el vínculo dominación económica-dominación política en el contexto hemisférico y se enfrentó por primera vez a la línea reformista del APRA y Haya de la Torre, que en el Congreso de Bruselas firmaron “con reservas” el documento.

¹³ Instituto de Historia del Movimiento Comunista y de la Revolución Socialista de Cuba. Julio Antonio Mella. Documentos y artículos. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1975, p.636-637.

Una de las más importantes lecciones martianas en relación con la unidad tiene vías de expresión en la Resolución antes mencionada, cuando se hace énfasis en el sujeto multclasista de la Revolución, integrado por clases, capas y sectores sociales afectados económica y políticamente por la penetración imperialista.

La construcción de un frente amplio de fuerzas sociales interesadas en la independencia como primera fase de empeños mayores a nivel nacional y continental, fue parte de la estrategia y táctica de la revolución que Julio Antonio Mella concibió a la luz de las concepciones que sobre la Revolución y la unidad formaban parte del proyecto revolucionario martiano.

Mella partía del conocimiento de lo que había significado el divisionismo en las guerras de independencia del 68 y el 95 por lo que su estrategia para alcanzar la Revolución Socialista no guardaba relación con el esquema trazado por el VI Congreso de la Internacional Comunista y sus tesis “Clase contra clase” en las que se excluía de toda participación de lucha contra el imperialismo a la burguesía nativa, sin distinguir dentro de ésta a sectores dispuestos a participar de hecho en la revolución nacional liberadora. Mella era de la opinión de que los comunistas podían concertar alianzas temporales con la burguesía siempre y cuando preservaran la independencia del movimiento proletario.

En el caso de Cuba, sometida a una férrea dictadura, solo podía lograrse la completa independencia a través de la lucha insurreccional y para ello se requería de la más amplia solidaridad del los pueblos de Nuestra América. A partir de este enfoque, surgió la idea en Mella de unir a todos los cubanos en la Asociación Nacional de Emigrados Revolucionarios (ANERC), tal y como Martí lo había hecho en el Partido Revolucionario Cubano para iniciar la guerra necesaria.

La ANERC agrupó a clases y capas sociales disímiles en la obra común de derrocar la tiranía machadista a través de un programa que no tenía un contenido marcadamente socialista, pero contemplaba medidas de carácter democrático y revolucionario como por ejemplo las relacionadas con los derechos del proletariado y la eliminación de la discriminación racial, que podía aglutinar amplios sectores de la sociedad cubana.

La concepción de unidad revolucionaria, expresada en la ANERC se basaba en los postulados programáticos contenidos en las

Bases del PRC fundado por Martí. El derrocamiento de Machado era solo un paso imprescindible para alcanzar otras metas más altas que culminarían en la Revolución Socialista, aspecto éste que retomaría Fidel en la última etapa de lucha por la liberación nacional del pueblo cubano.

En sus últimos trabajos Mella planteó la necesidad de una revolución socialista que, mediante la toma del poder político por la clase obrera, el campesinado y otros sectores aliados, devolviera las industrias, los bancos y las tierras a sus legítimos dueños, y convirtiera la Universidad en un centro cultural de avanzada vinculado a los intereses de las masas populares. Por supuesto, el modelo de sociedad que preconizaba Mella tenía la impronta del análisis clasista y el papel de los factores económicos en las nuevas condiciones históricas, y no podía basarse en el equilibrio de las fuerzas sociales -como había sido concebido en el pensamiento martiano-, porque en una sociedad dividida en clases antagónicas solo tendría forma de construirse el equilibrio a partir de la hegemonía de la clase obrera y de la distribución de la riqueza social.

El dirigente revolucionario que fundó la ANERC **nunca dejó de militar en el Partido Comunista y nunca dejó de sentir y pensar como un comunista cubano**. Había sido fundador, junto a Baliño y otros destacados revolucionarios, del primer partido marxista-leninista de Cuba, que precisamente el mismo día de su fundación, el 16 de agosto de 1925, proclamaba en el órgano *Lucha de clases*: “Con la enseñanza de Lenin, haremos realidad el postulado ideológico de Martí adaptado al momento histórico: **CON TODOS, Y PARA EL BIEN DE TODOS**”¹⁴.

Desde aquel propio año daba muestras en el medidor ensayo “Cuba, un pueblo que jamás ha sido libre”, de un conocimiento profundo de los problemas estructurales de la sociedad cubana y demuestra la convergencia del ideario de liberación nacional con las metas socialistas de la Revolución, esclareciendo que el camino a seguir no podía ser el de la virtud doméstica sino el de la Revolución Socialista, a la que se arribaría con la capacidad de actuar y pensar la realidad cubana y latinoamericana a partir de sus componentes específicos.

Mella alerta contra los esquematismos y traslaciones mecanicistas de experiencias revolucionarias foráneas, y en este sentido plantea:

¹⁴ Lucha de Clases, La Habana, 16 de agosto de 1925, p.3

“aceptemos las experiencias europeas en sus luchas y lancémonos a conseguirlas de acuerdo con ellas y adaptando sus procedimientos revolucionarios a nuestros ideales”¹⁵. Por ello concedió singular importancia al papel que desempeñaban las tradiciones nacionales en las transformaciones de la sociedad. En este sentido, consideraba tan dañino utilizar el pasado como único criterio o hecho supremo, como pretender negar la tradición revolucionaria de nuestra historia en las luchas del presente.

“Si se me pidiera el señalamiento de los aportes capitales hechos por Julio Antonio Mella a la revolución latinoamericana –escribió Juan Marinello– apuntaría hacia dos grandes y mantenidos servicios: a la persistencia y lucidez de su predicación antimperialista y al combate certerísimo a las falsificaciones del pensamiento revolucionario que aparecen en su tiempo y duran todavía”¹⁶.

La polémica certera que llevó a cabo Mella acerca de los objetivos reales del APRA ha quedado como una contribución histórica a la lucha de los pueblos latinoamericanos y una defensa teórica del marxismo y de su continuación, el leninismo. Muchos años después Raúl Roa destacó la contribución de esta polémica al esclarecimiento de la lucha antimperialista en América Latina, sobre todo desde el punto de vista estratégico y práctico.

Si Mella ha logrado trascender se debe a que su pensamiento se afincó sólidamente a su tiempo histórico y recogió con sentido crítico las tradiciones nacionales y la herencia espiritual que le precedió, y se debe además a que, como señalara Marinello, en él se proyectó “la confluencia del justo entendimiento del marxismo con la honesta claridad para aplicarlo, sin temor ni concesiones, a la realidad de los pueblos que escuchaban su advertencia”¹⁷.

Es preciso tomar en consideración que el marxismo llegó a América Latina por diferentes vías, a través de emigrantes europeos o mediante latinoamericanos que hicieron su aprendizaje en Europa o mantuvieron contactos con socialistas de ese Continente, por lo cual en los primeros momentos, generalmente, las primeras organizaciones

¹⁵ Instituto de Historia del Movimiento Comunista y de la Revolución Socialista de Cuba. Op. cit., p. 213-214.

¹⁶ Juan Marinello. “Magnitud y vigencia de Julio Antonio Mella”. *Bohemia*. Año 63, no. 2, 8 de enero de 1971, p. 7.

¹⁷ Juan Marinello. Op. cit.

marxistas que actuaron en el contexto de las luchas revolucionarias en el hemisferio occidental, lo hicieron bajo la guía del esquema europeo.

A esta situación habría que añadir en el caso cubano, una pobre y limitada difusión de las obras fundamentales de Marx, Engels y Lenin hasta finales de la década del 30, cuando tiene lugar la legalización del primer partido marxista-leninista de Cuba. Alfonso Bernal del Riesgo, quien participó junto a Martínez Villena y Mella en la fundación de la Liga Antimperialista de Cuba, apuntaba: “Poca era, en verdad, la bibliografía a nuestro alcance, y mucho el afán de saber. Nos nutríamos del semanario “La Antorcha” del Partido Comunista Español, y de sus libros, y de la “Revista de Filosofía”, de Ingenieros, y de las obras que anunciaban [...] De Lenin y la revolución antimperialista sabíamos un poco más, y con esas ideas y las de Martí se formulaban opiniones y tesis”¹⁸. De este modo, el marxismo llegó a calar como corriente de pensamiento en los más destacados revolucionarios de la tercera década del pasado siglo, con muy pocas lecturas de los textos originales.

Ello nos lleva a reconocer, con admiración, que una parte significativa de la generación a la cual perteneció Mella, asumió el marxismo de forma articulada con las tradiciones del proceso de liberación nacional del siglo XIX, cuya gran síntesis representa el ideario de José Martí, y eso explica en alguna medida el rápido auge del antimperialismo en aquellos años y la búsqueda de respuesta a los problemas nacionales más acuciantes e inmediatos. Las posiciones patrióticas y de defensa de nuestra nacionalidad se expresaron en la crítica realizada al sistema económico dependiente, en la necesidad del rescate del patrimonio nacional, en la condena a la incapacidad de los gobiernos y partidos burgueses para resolver los problemas de la nación; en el rechazo a la anarquía gubernamental, la corrupción política y administrativa, y el deterioro del sistema jurídico; y en el reconocimiento de los efectos del desorden republicano sobre las masas populares, que eran víctimas de la explotación, el desempleo, la mendicidad y el acoso por parte de las empresas extranjeras.

Era cada vez más evidente la necesidad de defender la nacionalidad contra el ingerencismo yanqui, frente al cual se hizo notar la

¹⁸ Alfonso Bernal del Riesgo. “Leonardo Fernández Sánchez”. Granma, La Habana, 26 de enero de 1974, p. 2.

dimensión latinoamericana que fue adquiriendo la crítica cubana de contenido patriótico y nacional. En este sentido, se llamó al rescate del ideario independentista, se condenó el panamericanismo como medio de penetración de Estados Unidos en el ámbito de América Latina y se retomó el llamado de la vanguardia antillana, de la cual formó parte Martí, en el sentido de trabajar por la unidad caribeña y latinoamericana, como respuesta a la política de expansión y dominio del imperialismo yanqui.

Mella accede a la profundización del conocimiento de la obra y acción revolucionaria de José Martí bajo la influencia de Carlos Baliño y Alfredo López y desde la posición que le ofrece el Movimiento de Reforma Universitaria, lo cual le aporta una visión latinoamericanista y antimperialista.

Carlos Baliño contribuyó a su formación político-ideológica, cuando le transmitió su experiencia en las luchas independentistas y por la emancipación social. Ello contribuyó a revelar le aristas del pensamiento martiano del todo desconocidas, y que él aplicó creadoramente a las nuevas circunstancias.

Lo señalado con anterioridad muestra la plataforma ideopolítica en la que le correspondió actuar al pueblo cubano y el basamento desde el cual la significativa figura de Julio A. Mella retomó la concepción latinoamericanista que legitimaba las revoluciones para producir los cambios que nuestras sociedades reclamaban.

En el plano de la práctica política sucedieron dos acontecimientos que dejaron huella profunda en Julio A. Mella. Uno, fue la revolución mexicana, experiencia que reafirmó su ideal antimperialista y latinoamericanista, y el otro acontecimiento fue la Revolución de Octubre, cuya magnitud le imprimió un colosal impulso a la difusión de la idea socialista y vino a mostrar nuevos caminos hacia la emancipación social.

El espectro de influencias en Mella se completó con la agitación ocurrida en los medios estudiantiles latinoamericanos abogando por reformar y revolucionar los altos centros de estudio en Chile, Perú, Colombia y Argentina, país este último donde tuvo lugar el origen de este movimiento en la ciudad de Córdoba.

Entre los años 1921 y 1923, Mella era un destacado líder estudiantil que abrazaba con esfuerzo denodado la causa de la reforma universitaria y la crítica a los males que corrumpían a la Universidad,

pero lo más importante es que tomó en consideración el hecho de que el alto centro docente era solo un elemento de la superestructura del país y la solución de los problemas que enfrentaba, únicamente podían hallarse a través de la transformación profunda de la sociedad cubana. Por ello advirtió a tiempo la necesidad de llevar a cabo una revolución verdadera, para la cual resultaba imprescindible vincularse al movimiento obrero, la fuerza social más interesada en barrer con la explotación imperialista.

En 1920, después de ser rechazada su solicitud de ingresar en una Academia Militar de México, Mella apuntaba en su Diario:

Los pueblos hermanos que un loco tenaz descubriera, cachorros de un león son presas de un águila estrellada ¿Por qué razón? ¿Por qué justicia? Por ninguna [...] un odio furioso como un vendaval guarda el pecho mío contra la nueva Cartago [...] Ver unidas a las repúblicas hispanoamericanas para verlas fuertes, dominadoras y servidoras de la libertad, diosa. He aquí mi ideal¹⁹.

De este modo, al reverso de lo que constituía una tendencia por la época, Mella no concebía que la supervivencia frente a la agresión económica imperialista pudiera ser la virtud doméstica, sino la unidad de los pueblos latinoamericanos.

El inicio de su actividad revolucionaria contra el intervencionismo yanqui lo hizo rescatar los principios éticos y revolucionarios del prócer de la independencia José Martí para denunciar la corrupción y el entreguismo del gobierno, como fue el intento de otorgar a los interventores Leonardo Wood y Enoch Crowder el título de Doctor Honoris Causa de la Universidad de La Habana²⁰. Y por otro lado, va a expresar la necesidad de retomar las raíces de la tradición histórica para conducir la lucha por la verdadera independencia y el avance de la justicia social.

Aunque las concepciones de Mella a inicios de 1923 expresaban de algún modo la influencia recibida del antimperialismo liberal, su rápida evolución lo conduce a comprender que la reforma universi-

¹⁹ Pedro Luis Padrón. Julio Antonio Mella y el Movimiento Obrero. Editorial de Ciencias Sociales, Ciudad de La Habana, 1980, p. 29.

²⁰ Instituto de Historia del Movimiento Comunista y de la Revolución Socialista de Cuba. Julio Antonio Mella. Documentos y Artículos. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1975, p. 20, 26.

taria era inseparable del combate patriótico. Es interesante percibir la radicalización de su pensamiento, al punto de que a finales de ese propio año, su antimperialismo tiene una definida posición marxista y leninista. Por ello su actuación en el Primer Congreso Nacional de Estudiantes y la creación de la Universidad Popular “José Martí”, tiene la impronta de sus definiciones políticas. Él, como Martí, comprendió la necesidad de acercarse a las masas trabajadoras, de contribuir a desarrollar su cultura, para que estas estuvieran en capacidad de construir una sociedad sobre nuevas bases.

La capacidad de actuar y pensar la realidad cubana y latinoamericana a partir de sus componentes específicos como una necesidad del devenir histórico, fue uno de los aportes esenciales de Mella en los que gravitaron las concepciones humanistas y la autoctonía martianas.

Rubén Martínez Villena partió de otra perspectiva, aunque confluyó en el mismo camino de Mella. Influido por el pensamiento de Varona y Sanguily y los principios programáticos que encierra el Manifiesto de Montecristi, se inició en la lucha política a través del Movimiento de Veteranos y Patriotas, alentado entonces por la idea de transformar la realidad del país mediante los movimientos reformistas, pero su relación con Mella y Baliño así como su propia experiencia revolucionaria, lo acerca al movimiento obrero y al movimiento comunista.

En sus poemas juveniles, Rubén Martínez Villena le cantó a Martí y a las gestas independentistas, fuentes de las cuales se nutrió.

Pero la primera prosa que lo identificó con el anhelo de la redención nacional data de febrero de 1923. En “Baire” reflexiona sobre nuestra historia patria y confía en que el pueblo, conociéndola, “sabrà conservarla con el decoro que merece”²¹. Por ese camino transitó su concepto de patria: “¡Patria es independencia política y funcionamiento ordenado del mecanismo estatal, hogar honrado y gobierno virtuoso y arca nacional llena y conciencia ciudadana limpia!”²². La Protesta de los Trece coincide en tiempo con la Reforma Universitaria liderada por Mella, y en ella Villena descolló como líder en pleno proceso de maduración ideológica.

La Falange de Acción Cubana y el Grupo Minorista, frutos de

²¹ Rubén Martínez Villena. Poesía y Prosa. Editorial Letras Cubanas, Ciudad de La Habana, 1978, Tomo II, p. 10.

²² *Ibidem*

aquella inicial Protesta, le harían comprender la necesidad de cambios más profundos, aún cuando no existía en todos sus integrantes un conocimiento profundo del ideario del Apóstol y una clara conciencia del modo de enfrentar el fenómeno imperialista.

Después del fracaso del Movimiento de Veteranos y Patriotas, Villena analizó las limitaciones del mismo y comenzó a comprender la necesidad de sacudirse el yugo imperial. Pero no es hasta el encuentro con Mella en la Universidad Popular, en 1924, que Rubén comprendió acertadamente que solo de los nuevos sujetos sociales emergerían los libertadores, herederos del 95, y que no había solución al problema cubano si no se eliminaban las relaciones de dependencia neocolonial.

LA REVOLUCIÓN DEL 30: RESULTANTE DE LA REVOLUCIÓN DE OCTUBRE

Al iniciarse la década del 30, el proyecto neocolonial impuesto a Cuba por el imperialismo norteamericano se había afincado en la realidad nacional, pero al mismo tiempo, comenzaban a manifestarse en él todos los síntomas de crisis en tanto sistema de dominación, en su forma más aguda. En ello había gravitado la gran crisis mundial del capitalismo que se desencadenó a partir de 1929 y se prolongaría durante varios años.

En este contexto, la dirección del Partido Comunista de Cuba, colocó como tarea de primer orden la emancipación económica y política, que ya había formado parte del programa del Partido Revolucionario Cubano fundado por Martí. El descontento popular por la actividad corrupta de los gobiernos que asumieron la dirección del país, después de instaurada la neocolonia, abonó el camino que permitió al primer partido marxista-leninista de Cuba desarrollar entre las masas populares un trabajo político-ideológico dirigido a fortalecer sus sentimientos patrióticos y revolucionarios.

Ya para esa fecha, Villena era un dirigente político nacional vinculado al movimiento obrero y al Partido Comunista, al cual ingresó en septiembre de 1927 desde las filas del marxismo y el leninismo, valora en todo su alcance la necesidad de la unidad de los trabajadores en una época en que las concepciones anarquistas y reformistas minaban los cimientos de la Confederación Nacional Obrera de Cuba

(CNOC), a la cual Villena brindó asesoría legal y orientación ideológica.

Puesto en conocimiento de los planes insurreccionales de Mella, los aprobó de inmediato porque consideraba que no había otra solución para Cuba que la del 95, pero la muerte de Mella el 10 de enero de 1929 a manos de asesinos a sueldo de Machado y del imperialismo yanqui, dio un giro a los acontecimientos, y Villena valoró la imposibilidad de llevar a cabo la insurrección sin contar con la presencia de su líder indiscutible al frente. A ello se sumó la crítica que dirigió la Internacional Comunista del PCC por mantener una línea de alianza con fuerzas nacionalistas²³ y el cambio en las condiciones políticas internas que desbrozó el camino hacia la concepción de un frente único antimperialista que marginaba a sectores importantes de las corrientes revolucionarias, patrióticas y democráticas de la participación temporal en el movimiento revolucionario.

De este modo, la unidad revolucionaria se veía afectada ya que el Partido no supo deslindar, como lo había hecho Mella, entre la dirección y los elementos revolucionarios de las bases nacionalistas.

No obstante estas dificultades, a inicios de 1930 el movimiento obrero y el PCC encabezaba la agitación social que los estragos de la crisis económica habían desencadenado. En estas condiciones, el logro de la unidad era una tarea de primer orden y Villena critica como Martí el apoliticismo que preconizan algunos sindicatos como la Federación de Torcedores, ya que estaba planteada la necesidad estratégica de imprimir un contenido político a la huelga general a la que la CNOC había convocado en marzo de aquel año.

La huelga de marzo de 1930, encabezada por Villena, mostró la creciente fuerza e influencia política de aquel pequeño pero combativo partido de los comunistas cubanos e inició una etapa en la lucha por derrocar la tiranía.

El destacado papel desempeñado por Martínez Villena en la preparación de la huelga, acrecienta la persecución del régimen y los problemas de salud que comienzan a minar su organismo y lo obligan a emprender el camino hacia la URSS, donde permaneció casi 3 años. No obstante su extrema gravedad, no permaneció inactivo y participó

²³ El Movimiento revolucionario latinoamericano. Versiones de la Primera Conferencia Comunista Latinoamericana. Junio de 1929. Editado por la revista "La Correspondencia Sudamericana", Buenos Aires, 1929.

activamente en el V Congreso de la Internacional Sindical Roja (ISR) en representación del movimiento obrero cubano y cumple con otras tareas relacionadas con el desarrollo de los acontecimientos en Cuba y América Latina.

Precisamente en estas funciones puso de manifiesto su clara concepción sobre la unidad revolucionaria en las condiciones concretas de Cuba, sin descartar la actuación de los comunistas dentro de los sindicatos reformistas siempre y cuando cumpliera la función de conquistar a las masas, sin las cuales sería imposible llevar a cabo la revolución de liberación nacional, como fase previa a la revolución socialista.

Si hacemos una lectura de la correspondencia de Rubén en aquellos años se puede constatar que su preocupación central giraba acerca de la Revolución y sus fuerzas motrices, el análisis de la situación revolucionaria de Cuba y las vías para la conquista del poder político.

En 1931, aunque Villena no vislumbra la conquista del poder político por la clase obrera en un corto plazo, estaba consciente de que era la proyección estratégica correcta, para lo cual era imprescindible un frente popular antimperialista, el cual no logró vertebrarse a pesar de que, tanto en el plano teórico como práctico, Villena se había caracterizado por un pensamiento antidogmático.

En 1933, ya en Cuba, Villena trabajó muy duramente en las tareas de cohesionar y movilizar al movimiento en la lucha final contra la dictadura de Machado. La huelga política dirigida por el PCC y la CNOC había comenzado por huelgas aisladas y por reivindicaciones económicas inmediatas y en agosto de aquel año derrotó el régimen dictatorial machadista, a pesar y en contra de la mediación del gobierno norteamericano que en la persona de Benjamín Summer Welles, trató de desviar la protesta popular y revolucionaria hacia cauces menos peligrosos.

Después de la caída de Machado, se plantearía la organización de soviets locales que sirvieran de base para la toma del poder, pero como se ha planteado, aunque en aquella etapa esta consigna era justa, no existían las condiciones objetivas y subjetivas en Cuba ni se contaba con un contexto internacional propicio que favorecieran la implantación de un gobierno soviético o de cualquier otra forma en Cuba.

Además, Villena tomando en consideración el peligro imperialista y la dependencia económica y política de Cuba a esos intereses, comprende que debe recorrerse primero el camino de la revolución agraria y antimperialista, y para ello se requería de la táctica de frente único y unidad sindical. Estas ideas las llevará Villena al seno del IV Congreso de Unidad Sindical, en enero de 1934, que dirige desde su lecho de muerte.

Villena, quien denuncia en más de una oportunidad la política intervencionista de los Estados Unidos en la región, plantea rescatar a Martí y conquistar la verdadera independencia de nuestros pueblos²⁴, y asume desde la revista "Venezuela Libre"²⁵ así como en la Liga Antimperialista, una postura consecuente en el legado martiano.

A su vez él legó en su conocido Mensaje Lírico-Civil, la irrevocable decisión de toda una generación de patriotas cubanos:

"Hace falta una carga para matar bribones, -dijo-
para acabar la obra de las Revoluciones;

[...]

para que la república se mantenga de sí;
para cumplir el sueño de mármol de Martí"²⁶.

Coincidiendo con Mella y Villena; otros jóvenes revolucionarios como Pablo de la Torriente Brau, Raúl Roa y Antonio Guiteras, se incorporaron a la lucha revolucionaria influidos esencialmente por el pensamiento y la acción del Apóstol de la independencia cubana.

Después del imprescindible análisis que provocó la derrota de la huelga de marzo de 1935 y del duro golpe que significó para las fuerzas progresistas del país la caída de Antonio Guiteras, quien, según Roa, era "el espíritu más puro del movimiento nacional revolucionario"²⁷, el Partido entendió con mayor claridad que era necesaria la unidad de todas las fuerzas opositoras si se pretendía llevar adelante cualquier intento transformador de la sociedad cubana.

A esta conclusión vital arribó la dirección del Partido influenciado por acontecimientos de orden interno y externo de gran alcance.

²⁴ Órbita de Rubén Martínez Villena. UNEAC, La Habana, 1964, p. 156.

²⁵ La Revista "Venezuela Libre" (1921-25), fundada por exiliados venezolanos, contaba con un Consejo de Dirección, aunque su orientación real recayó en Rubén Martínez Villena.

²⁶ Órbita de Rubén Martínez Villena. Op. cit., p. 199.

²⁷ Raúl Roa: *La Revolución del 30 se fue a bolina*, Instituto del Libro, La Habana, 1969, pág. 247.

Entre los factores internos, se hallaba el fracaso de la implantación de los soviets y el empeoramiento de la situación económica y política del país, y entre los externos, el acercamiento a la Internacional Comunista y a las organizaciones partidistas del continente (en especial de Estados Unidos y México), las líneas trazadas por el VII Congreso de la Internacional Comunista en medio de la creciente amenaza del fascismo y el triunfo del gobierno democrático y antimperialista del General Lázaro Cárdenas en México.

Si bien el VII Congreso de la Internacional Comunista situó como tarea de primer orden la unidad más amplia sin distinciones de ideología para enfrentar la lucha contra el fascismo y el peligro de guerra, acorde con las condiciones histórico-concretas de cada país, lo cierto es que la dirección del Partido, encabezada desde hacía poco tiempo por Blas Roca, dirigió su mirada hacia la historia nacional, definiendo a la organización como continuadora de las luchas patrióticas y emancipadoras de los independentistas del siglo XIX. Retomaban así la fundamentación unitaria y antimperialista presente en lo más esencial del pensamiento martiano y que ya, algunos años atrás, había tratado de introducir Julio A. Mella en el movimiento revolucionario cubano²⁸.

En esa línea de pensamiento y acción, el VI Pleno del PCC, celebrado en octubre de 1935, destacó la necesidad de volverse a la propia historia patria a fin de encontrar en ella la continuidad a las luchas del presente, en las que el factor nacional iba conformándose como esencial. Por ello Blas Roca expresó ante el Pleno: "...el factor nacional, la defensa de la patria cubana oprimida por el imperialismo no es una causa ajena al proletariado, sino su primera obligación, su supremo deber"²⁹.

De este modo, las experiencias de los acontecimientos ocurridos después del derrocamiento de la dictadura de Machado, impulsó al Partido, que entonces contaba con un reducido número de militantes en sus filas a encontrar las vías de profundizar en su basamento teórico mediante el estudio de los clásicos, de los que apenas se conocían algunas pocas obras y además lograr su fortalecimiento político.

A esta debilidad teórica había contribuido la escasa bibliografía marxista existente entonces, sobre la cual Raúl Roa valoró:

²⁸ Angelina Rojas. La estrategia y la táctica del primer Partido Comunista de Cuba entre 1935-1952. fundamentación teórica y práctica. Instituto de Historia de Cuba.

²⁹ Blas Roca: Informe al VI Pleno del CC del PCC, 2 de octubre de 1935 (Biblioteca del Instituto de Historia de Cuba).

No hay que olvidarse que en aquella época [se refiere a la década del 30] en Cuba la bibliografía marxista leninista era bastante pobre, era más rica la de Lenin que la de Marx. Por eso yo muchas veces he pensado que todos nosotros fuimos a Marx desde Lenin, y no fuimos a Lenin desde Marx, como suele ocurrir en la mayor parte del mundo. El día justamente que se inauguró la Conferencia Panamericana en el Centro Gallego, vimos en la librería de La Moderna Poesía los tres tomos de *El Capital* conjuntamente editado por una editorial española, la editorial Zenit, de Madrid, que era una traducción de Manuel Pedroso, que era un profesor sevillano y que le introdujo modificaciones andaluzas al texto de Carlos Marx ... ese libro para nosotros además era inagotable; era como *La Montaña Mágica* de Thomas Mann. Para algunos que por primera vez se enfrentan con ellos y se les ocurre ascender o escalar tiene efectivamente sus dificultades, tiene ahogos asmáticos, por lo menos. Estaba el *Manifiesto Comunista* que todo el mundo lo entendía porque esto es una clarinada de primavera y está escrito en un estilo suelto, admirable, claro, maravilloso, penetrante. Estaba también *El dieciocho Brumario* que también es un libro muy leíble, magnífico. *La Guerra Civil* en Francia, el Libro de Engels sobre la familia, la propiedad privada y el Estado... De Engels, el Anti Dühring solo era legible la parte sobre el socialismo utópico y científico; al resto nadie le podía entrar. De Lenin había libros claros. Estaba *¿Qué hacer?*, estaba *El Imperialismo, última etapa del capitalismo*, estaba *El Estado y la Revolución*, estaba *En el Camino de la Insurrección*, estaba *El extremismo, enfermedad infantil del comunismo*. Eran libros claves no solo para el análisis teórico de la problemática de nuestro país, sino desde el punto de vista político, de la técnica política, de la estrategia y táctica política, eran fundamentales.

Amén de que se conocían las ponencias de Lenin, los acuerdos planteados por él en el Congreso del año 22 en el cual Lenin plantea tesis fundamentales en los que se refiere a la lucha contra el imperialismo y a la cultura colonial que son claves además y que se habían olvidado un poco andando el tiempo, pero que Mella las revivió y que se conocieron perfectamente bien por todos nosotros. Además existía la polémica de Mella con los apristas que, en cierta medida es una contribución al esclarecimiento de la lucha ant imperialista en América Latina sobre todo desde el punto estratégico y práctico ...

Es decir, que la bibliografía con la que se contaba era sumamente ínfima. Apenas existían libros claves para ello. Y con eso tuvimos que batirnos nosotros, y con eso tuvimos que enfrentarnos con una realidad compleja, virulenta, efervescente, que a la vez era una realidad que tenía fuerzas creadoras que la impulsaban hacia adelante, y había fuerzas atrasadas muy movilizadoras que le daban un cariz muy difícil a la lucha en Cuba. No hay que olvidarse que en aquella época no era muy fácil llegar a la gente desde el punto de vista marxista leninista³⁰.

Marx y Engels en el *Manifiesto Comunista* habían señalado que sin la independencia y la unidad de cada nación era imposible realizar ni la unidad internacional del proletariado, ni la cooperación consciente de esas naciones hacia objetivos comunes. Para lograr tales propósitos era imprescindible que el proletariado cubano conociera y estudiara las bases generales sobre las que descansaba la sociedad, así como la doctrina marxista. Las masas populares, en general, necesitaban de una profunda cultura política para alcanzar la segunda y definitiva independencia.

En los primeros años de su existencia, el Partido Comunista de Cuba, promovió a través de la prédica y el estudio de sus militantes el ideario emancipador, antimperialista de José Martí, del cual permeó no solo al movimiento obrero, sino también a sectores estudiantiles y de las capas medias. Con ello promovió un verdadero resurgimiento nacional que la burguesía había permitido decaer. Uno de los grandes méritos históricos del Partido Comunista en esta etapa fue comprender que el problema de Cuba no consistía solo en un cambio de gobernante. Era necesario culminar la lucha por la liberación nacional y para ello constituía un requisito indispensable continuar el desarrollo de la cultura y la educación del pueblo para reafirmar en este los valores patrióticos que le habían permitido obtener importantes victorias, a pesar del balance funesto de la Revolución del 30.

Tanto en el siglo pasado cuando nació y dio sus primeros pasos el movimiento obrero, como a lo largo del siglo XX, cuando el movimiento obrero constituía una fuerza madura y organizada, el problema histórico fundamental del país, de cuya solución dependía la

³⁰ Raúl Roa. Transcripción de sus palabras en el sábado del libro donde se lanzó *Poesía y Prosa* de Rubén Martínez Villena, con motivo del 45 aniversario de su desaparición. En: *Bohemia*, La Habana, Año 71, No 3, 19 de enero de 1979, p. 39-40

existencia de la nación cubana e incluso la solución de los problemas sociales que afrontaban los trabajadores, fue la liberación del dominio imperialista.

Los comunistas cubanos, influenciados por el ideario martiano y por las enseñanzas de la Revolución de Octubre, se proponían en la década del 30 la realización de una revolución agraria y antimperialista, como paso previo para una revolución socialista, pero no tendrían una clara comprensión del carácter, objetivos y fuerzas motrices de esa revolución hasta finales de esa década, cuando la conciencia antimperialista y anticapitalista de las masas populares alcanzó un alto grado de desarrollo, lo cual contribuyó a alcanzar conquistas democráticas que propiciaron un viraje histórico en el país.

PALABRAS FINALES

Desde que surgió a la vida como partido independiente de la clase obrera, el primer Partido Comunista nunca separó sus objetivos de lucha por el socialismo, de la labor sistemática por movilizar a las masas populares en torno a la defensa de la soberanía nacional y liberar a Cuba del yugo extranjero que se había apoderado de las principales riquezas del país. Las ideas del marxismo y del leninismo unidas a lo mejor y más avanzado de nuestras tradiciones del siglo XIX, actuaron como fuerza poderosa en las grandes batallas de los trabajadores por mejorar sus condiciones de vida y de trabajo, en las luchas campesinas por su derecho a la tierra, en las acciones revolucionarias de diversos sectores de la sociedad contra el imperialismo y el poder corrupto de la oligarquía y sus regímenes a Estados tiránicos de Machado y Batista; y en el continuado batallar de los cubanos por el logro de la unidad de la clase obrera y de todo el pueblo para obtener el triunfo definitivo.

Si algo puede afirmarse es que la Revolución Cubana que encabeza Fidel Castro es una validación práctica del marxismo de tipo leninista en tanto se propuso desplazar del poder político a los capitalistas, materializar metas de contenido social y económico en beneficio de las amplias masas populares, la socialización de los medios de producción y propender a la solidaridad humana. Pero, y es necesario reflexionar sobre ello, la Revolución Cubana es ante todo profundamente martiana y esto se pone de manifiesto en el juicio del Moncada. *La Historia me Absolverá* es una exposición detallada de la sociedad cu-

bana de la década del 50 en la que se revela con nitidez las tradiciones revolucionarias del siglo XX, principalmente las de los marxistas cubanos, aun cuando el modo en que se proyecta Fidel no guarda relación con las expresiones conceptuales al uso entre los Partidos Comunistas de la época, pero este alegato alcanza su significación histórica fundamentalmente por el rescate de la tradición martiana que Fidel acomete, tanto en su sentido práctico como teórico.

Es por ello que el leninismo, o las esencias de esta doctrina sobre todo en lo que se relaciona con la transformación socialista de la sociedad, se articula dentro de un esquema de pensamiento que es fundamentalmente martiano y no como una simple superación de lo que le antecede, en tanto el alcance de la visión política de José Martí hace de su pensamiento un eslabón perfectamente articulado con el ideario de Marx, Engels y Lenin.

En una entrevista concedida a la televisión soviética en ocasión del 60 aniversario de la Revolución de Octubre, el compañero Fidel Castro resumió de modo magistral la influencia y significado de esta en el proceso revolucionario cubano:

[...] sin la Revolución de Octubre habría sido absolutamente imposible, 42 años después, la Revolución Cubana. Porque precisamente la Revolución de Octubre creó las condiciones, y las circunstancias históricas y la correlación de fuerzas que hicieron posible la Revolución Cubana. Es decir, el proceso que se inicia con la Revolución de Octubre, que continúa con la construcción del primer Estado socialista en el mundo, la lucha mil veces heroica del pueblo soviético contra las agresiones imperialistas y contra la agresión fascista, crearon precisamente las condiciones que hicieron posible el triunfo de la Revolución Cubana en 1959.

A PRAXIS REVOLUCIONÁRIA DE JULIO ANTONIO MELLA E A INTERNACIONAL COMUNISTA

Eliane Soares

INTRODUÇÃO

O presente capítulo aborda a práxis - entendida como a união de teoria e prática, pensamento e ação - do revolucionário cubano Júlio Antonio Mella, e suas relações com as posições da III Internacional ou Internacional Comunista (IC), a partir da sua militância nos partidos comunistas de Cuba e do México considerados, a exemplo de outros partidos comunistas da América Latina naquele contexto, como seções nacionais da IC.

Após a vitória da Revolução socialista de 1959 em Cuba, o legado de Mella foi resgatado e valorizado, simultaneamente ao desenvolvimento de debates e estudos - que, no entanto, ainda estão longe de esgotados - a respeito de possíveis diferenças entre seu pensamento e as linhas políticas dos partidos comunistas nos quais militou e exerceu funções dirigentes, assim como sobre a originalidade de seu pensamento marxista e latino-americanista.

Desta forma, por meio de textos do próprio Mella e de estudiosos de seu pensamento, pareceu uma linha de investigação interessante a que atribui a Mella um marxismo inovador, a partir da sua imersão na realidade latino-americana, especialmente a partir de seu ponto de vista cubano. Mella foi um dos primeiros revolucionários cubanos a tentar estabelecer um vínculo orgânico entre o pensamento nacional-libertador e democrático-radical de José Martí e as ideias revolucionárias comunistas de Marx e Engels. Mais tarde, nos anos de 1950 e 1960, este vínculo seria fortemente reivindicado por Fidel Castro, desde o assalto ao Quartel Moncada - considerado marco inicial da Revolução Cubana de 1959 - até a fase posterior de construção do socialismo em Cuba, como primeira experiência ocidental de implementação das ideias marxistas.

Já no que se refere às relações entre o pensamento de Mella e as posições da Internacional Comunista, durante o período dos quatro primeiros congressos (1919 a 1922) - também chamado de período

leninista da IC - Mella apenas iniciava sua vida de estudante na Universidade de Havana e se destacava como líder estudantil. Sua militância comunista propriamente dita começou em 1924, na Agrupação Comunista de Havana, embrião do primeiro Partido Comunista Cubano (PCC), fundado em 1925. Assim, sua adesão ao movimento comunista coincidiu com a morte de Lênin, ocorrida em janeiro de 1924, e com a ascensão de Josef Stálin no comando da União Soviética e da IC.

Contudo, entre 1924 e 1928 - período de maior efervescência da atividade militante de Mella - não houve a alteração da tática chamada de “frente única” da IC, oriunda dos Congressos “leninistas” acima mencionados. Esta tática admitia a unidade com setores não comunistas da esquerda para fazer avançar o movimento revolucionário. Neste período também, o único Congresso da IC - o V - realizado em julho de 1924, ainda sob o impacto da morte de Lênin, não havia se debruçado sobre a realidade específica dos países latino-americanos, mantendo as resoluções do Comitê Executivo da IC do período leninista sobre o que denominavam de América do Sul. O que ocorreu após o V Congresso foi o recrudescimento da exigência do formato “bolchevique” de organização partidária para integrar a IC e o crescente hegemonismo do Partido Comunista da União Soviética (PCUS) na determinação das decisões dos demais partidos membros.

Sendo assim, as divergências de Mella com a maioria das direções dos partidos comunistas de Cuba e do México se relacionaram a questões de natureza organizativa - que envolviam especialmente a disciplina partidária - no primeiro caso e de natureza tática - envolvendo a criação ou não de uma nova central sindical - no segundo. Porém, no caso relacionado ao partido cubano, a própria IC, por meio de seu Secretariado Sul-Americano, viria a se posicionar ao lado de Mella, considerando exageradas as críticas da direção do partido à suposta indisciplina do líder estudantil, devido à realização de uma greve de fome na prisão.

Já no que concerne à organização ou não de uma nova central sindical no México - devido ao progressivo oficialismo da Confederação Regional Operária Mexicana (CROM) - a divergência se deu em virtude do receio da direção do Partido Comunista Mexicano (PCM) em quebrar o que considerava a unidade do movimento dos trabalhadores, contrariando assim a tática ainda vigente da frente única. Nesse

caso, apesar da intensa batalha de Mella e do avanço do apoio à tese da nova central dentro do PCM, a Confederação Sindical Unitária do México (CSUM) somente seria criada em janeiro de 1929, coincidindo com a viragem ultraesquerdista na tática da IC, a partir do VI Congresso de 1928.

A partir deste Congresso, apesar da convergência para a criação da nova central e reorganização do movimento sindical mexicano, em outros aspectos se aprofundaram as divergências entre Mella, o PC mexicano e a IC. A adoção da tática ultrassectária de “classe contra classe” aprovada no VI Congresso - simultânea à aprovação das *Teses sobre a situação dos países coloniais e semicoloniais*, que traçava a estratégia da revolução agrária e anti-imperialista para a América Latina - levou Mella a um maior isolamento dentro do partido mexicano, devido a suas posições sobre a revolução em Cuba e a ideia de organizar uma expedição armada para liberar a ilha da ditadura de Gerardo Machado. Para executar esse plano, Mella havia organizado também no México a Associação de Novos Emigrados Revolucionários de Cuba (ANERC), aglutinando comunistas, democratas e anti-imperialistas. Ainda que a ideia da expedição armada sempre tenha sido encarada com certa desconfiança pela ortodoxia do PCM - que a considerava um método de luta aventureirista e, portanto, de tendência pequeno-burguesa - antes de 1928, a composição ampla da ANERC ao menos coincidia com a tática da frente única da IC.

Contudo, a partir do VI Congresso, a tática de classe contra classe se descola da própria estratégia da revolução agrária e anti-imperialista traçada pela IC para a realidade dos países coloniais e semicoloniais e Mella não encontra respaldo no PCM para o que julgava o objetivo maior de sua vida de revolucionário: a libertação de Cuba. Porém, como o plano da expedição armada não chegou a se realizar, devido a Mella ter sido assassinado muito jovem, em janeiro de 1929, na Cidade do México, a mando do ditador cubano Gerardo Machado, não se pode conhecer os possíveis desdobramentos daquelas divergências.

QUEM FOI JÚLIO ANTONIO MELLA?

Júlio Antonio Mella foi um dos mais brilhantes, reconhecidos e admirados revolucionários cubanos dos anos 20 do século passado.

Foi um líder estudantil de destaque, inspirador da reforma universitária, fundador de revistas como *Alma Mater* e *Juventud*, da Universidade Popular José Martí e da Federação de Estudantes Universitários (FEU).

Foi um incansável denunciador dos governos ditatoriais de turno, da intervenção dos Estados Unidos nos assuntos internos de Cuba e da América Latina e do imperialismo em escala mundial. Muito precocemente, ainda como jovem estudante, se uniu aos esforços de organização do proletariado cubano e mexicano, da luta por um sindicalismo classista e combativo e pela difusão das ideias marxistas entre os trabalhadores.

Junto com Carlos Baliño - socialista que lutou ao lado de José Martí na guerra de independência de Cuba - e alguns outros dirigentes, fundou o primeiro Partido Comunista Cubano (PCC) em 1925. Fundou também a seção cubana da Liga Anti-imperialista das Américas e a Associação de Novos Emigrados Revolucionários Cubanos (ANERC) no México. Foi dirigente do Comitê “Tirem as Mãos da Nicarágua”, em apoio à luta de Augusto César Sandino, lutou pela libertação de Sacco e Vanzetti - os anarquistas italianos condenados injustamente à pena de morte e executados nos Estados Unidos em 1927- e foi responsável pelo Comitê Organizador Sul-Americano do Congresso Anti-imperialista de Bruxelas, bem como seu delegado.

Foi assassinado em 10 de janeiro de 1929, a mando do ditador cubano Gerardo Machado, na Cidade do México, com apenas 25 anos de idade. Após sua morte foi homenageado por trabalhadores, militantes, pensadores políticos, escritores e poetas. Inspirou a Revolução de 1933 e a Revolução socialista de 1959 em Cuba. (CAIRO, 2003).

Atualmente é considerado símbolo da juventude revolucionária cubana e é um dos jovens - junto com Che Guevara e Camilo Cienfuegos - cuja imagem forma o emblema da bandeira da União de Jovens Comunistas de Cuba.

PRINCIPAIS IDEIAS REVOLUCIONÁRIAS

Júlio Antonio Mella destacou-se principalmente por sua ação, coragem, dedicação abnegada à luta, força de caráter e elevada moral revolucionária. Entretanto, também chamou a atenção por sua efusiva

eloquência em manifestações públicas, conferências, reuniões e em artigos políticos, publicados em sua maioria na imprensa revolucionária. Já sua contribuição como pensador marxista latino-americano ainda carece de estudos e aprofundamentos, apesar de um maior interesse por este aspecto da sua obra em Cuba e entre alguns estudiosos latino-americanos da atualidade.

No que se refere ao pensamento político revolucionário de Mella, considero infrutífero dividi-lo entre um período inicial, de caráter democrático e anti-imperialista, e um período mais maduro, propriamente marxista. Isto porque, em Mella, o democratismo radical e o anti-imperialismo intransigente foram instruídos, desde o início, por uma ótica marxista. Nem democratismo burguês, nem patriotismo hipócrita: era desta forma que argumentava. Sendo muito sagaz e tendo uma vida militante muito curta e intensa não teve tempo para ilusões e falsas dicotomias: logo aderiu à teoria mais avançada - o marxismo - e a partir dela buscou interpretar a *sua* realidade cubana e latino-americana.

No es necesario para ser internacionalista odiar el suelo en que se nace, olvidarlo, despreciarlo y atacarlo. [...] No. Internaciona-
lismo, significa, en primer término, liberación nacional del yugo
extranjero imperialista y, conjuntamente, solidaridad, unión es-
trecha con los oprimidos de las demás naciones. (MELLA
[1926], 2005, p. 6).

Desta forma, Mella foi um dos primeiros a tentar interpretar as tradições políticas cubanas - de raízes democráticas e anti-imperialistas - com base no marxismo. Foi também um dos primeiros a enfatizar a importância do pensamento democrático radical de José Martí e a evidenciar suas íntimas conexões com a revolução proletária do século XX, no solo histórico de Cuba e da América Latina.

Como enemigo del feudalismo, José Martí fue amigo del negro.
; cuántas cosas grandes y nobles dijo de él! y como amigo de la
revolución nacional contra el yugo del imperio español y contra
todos los otros yugos imperialistas, amigo fue también del pro-
letariado. Comprendió las grandes fuerzas revolucionarias y
constructivas que el proletariado tiene en sí. (MELLA [1926],
2005, p. 7).

Mella evidenciava ter plena consciência do caráter transcendente da obra teórica e política de José Martí. O último havia projeta-

do a guerra de independência de Cuba como uma revolução social profunda, que deveria contar com a participação massiva dos trabalhadores, uma vez que desconfiava do proimperialismo da burguesia cubana. Martí também concebia a independência de Cuba não apenas com um fim patriótico, mas internacionalista. “Para nosotros Patria es humanidad”: assim raciocinava. (CANTON NAVARRO, 2006).

Martí foi igualmente um dos primeiros a vislumbrar as inclinações imperiais dos Estados Unidos e a necessidade de pôr freio a suas pretensões, sob o risco deste vir a constituir-se como o mais poderoso e perigoso Estado imperial de todos os tempos. Deste modo, a independência de Cuba, assim como a de Porto Rico, cumpriria um duplo papel: impedir o domínio da América Latina pelo imperialismo dos Estados Unidos e “equilibrar o mundo”, ou seja, enfraquecer o sistema imperialista em seu conjunto.

En el fiel de América están las Antillas, que serían, si esclavas, mero pontón de la guerra de una república imperial contra el mundo celoso y superior que se prepara ya a negarle el poder, - mero fortín de la Roma americana; - y si libres - y dignas de serlo por el orden de la libertad equitativa y trabajadora - serían en el continente la garantía del equilibrio, la de la independencia para la América española aún amenazada y la del honor para la gran república del Norte, que en el desarrollo de su territorio - por desdicha, feudal ya, y repartido en secciones hostiles - hallará más segura su grandeza que en la innoble conquista de sus vecinos menores, y en la pelea inhumana que con la posesión de ellas abriría contra las potencias del orbe por el predominio del mundo [...] Es un mundo lo que estamos equilibrando: no son sólo dos islas las que vamos a libertar. (MARTÍ [1894], 2001a, p. 142).

Sendo assim, Júlio Antonio Mella considerava que o socialismo em Cuba deveria significar: liberdade política, independência econômica e justiça social. Ou, em outras palavras: fim das tiranias, do jugo imperialista e das desigualdades sociais. As mesmas bandeiras erguidas pelo “Apóstolo”, como também intitulava a José Martí. Mella, porém, não desconhecia as restrições de Martí à concepção de luta de classes conforme elaborada por Marx, apesar da admiração e reconhecimento que nutria pelo revolucionário alemão. Contudo, para Mella, o fato de não ser um partidário da luta de classes não teria impedido Martí de estabelecer com precisão as tarefas fundamentais de seu mo-

mento histórico para Cuba e a América Latina, e igualmente de assinalar o papel central dos trabalhadores em tais tarefas. Mais do que isso, em uma quase profecia, teria vislumbrado a revolução cubana do século XX como uma obra dos trabalhadores e para os trabalhadores.

En esta tierra se han de decidir, aunque parezca prematura profecía, las leyes nuevas que han de gobernar al hombre que hace la labor y al que con ella mercadea. En este colosal teatro llegará a su fin el colosal problema. Aquí, donde los trabajadores son fuertes, lucharán y vencerán los trabajadores. [...] Debemos vivir en nuestros tiempos, batallar en ellos, decir lo cierto bravamente, desamar el bienestar impuro, y vivir virilmente, para gozar con fruición y reposo el beneficio de la muerte. En otras tierras libran peleas de raza y batallas políticas. Y en ésta se librará la batalla social tremenda. (MARTÍ [1882], 2001, p. 277-278).

Por esta sua interpretação da obra de José Martí, é possível vislumbrar que o marxismo de Mella não era um marxismo dogmático, aprisionado em fórmulas importadas. Ademais, em seu projeto da Universidade Popular José Martí – projeto em que professores e estudantes universitários ministrariam cursos para os trabalhadores – estabeleceu o antidogmatismo como um princípio. Seu entusiasmo para com o marxismo e a Revolução Russa de outubro de 1917, não o impediu de concentrar seus esforços nas particularidades da realidade cubana e latino-americana, não apenas em relação aos países capitalistas mais desenvolvidos, analisados por Marx, mas em comparação à própria realidade russa.

Para Mella, após outubro de 1917, havia se tornado evidente que a revolução da ordem do dia era a revolução socialista ou, como denominou Lênin, o estabelecimento da ditadura democrática revolucionária do proletariado. Para tanto, a ênfase da luta deveria ser dirigida à organização do proletariado para que, em aliança com a classe camponesa – especialmente os camponeses pobres – tomasse o poder político e iniciasse a transição ao socialismo. Entretanto, pensava que na realidade cubana e latino-americana, a luta pela hegemonia política do proletariado não deveria implicar a adoção de uma posição sectária em relação às demais forças democráticas e anti-imperialistas, a começar pelos camponeses – maioria da população trabalhadora dos países da região naquele período – que deveriam ser reconhecidos em seu

importante papel na luta simultaneamente socialista e de libertação nacional. Na questão da estratégia revolucionária, assim se expressava:

A IC deve se aliar temporariamente à democracia burguesa das colônias e países atrasados, mas sem se fundir com ela e salvaguardando expressamente a independência do movimento proletário, mesmo em seus elementos mais rudimentares”. Esta é a opinião marxista sobre a frente única, pela voz do mais prático e exato intérprete de Karl Marx: Nicolau Lênin. (MELLA [1928], 2000, p. 99).

OS PRIMEIROS CONGRESSOS DA IC E A REVOLUÇÃO NA AMÉRICA LATINA

Como já mencionado, junto a Carlos Baliño e outros dirigentes comunistas, Júlio Antonio Mella ajudou a fundar o primeiro Partido Comunista Cubano (PCC), em Congresso realizado em 16 e 17 de agosto de 1925. Antes disso havia desenvolvido esforços - para além da sua liderança estudantil revolucionária - para organizar o movimento operário cubano, por meio da Federação Operária e da já mencionada Agrupação Comunista de Havana. Logo após sua fundação, o Partido Comunista Cubano, a exemplo de outros partidos comunistas da América Latina, solicitou ingresso na Internacional Comunista, respaldando as 21 condições exigidas a partir do II Congresso da organização, realizado em 1920. Com a aprovação do ingresso, o PCC tornava-se seção cubana da IC. Em 1927, como delegado ao Congresso Anti-imperialista de Bruxelas, Mella visitou Moscou.

No final do mesmo ano de 1925, houve uma polêmica entre Mella, que integrava a direção do Partido Comunista, e a maioria desta direção, em virtude de uma greve de fome de 18 dias que o líder estudantil havia realizado para pressionar o ditador Gerardo Machado a libertá-lo da prisão em que se encontrava, após ser acusado por suposta participação em tentativa de atentado a bomba nas instalações da cervejaria Polar e no teatro Payret. Uma trama policial para justificar a prisão dos principais dirigentes comunistas e sindicais. Com esta greve de fome, Mella despertou uma onda de solidariedade que ultrapassou as fronteiras de Cuba, contagiando, além do povo cubano, intelectuais e personalidades públicas da ilha e de outros países latino-americanos.

O ato chamou a atenção para sua liderança e capacidade de entrega à causa revolucionária.

Entretanto, a maioria da direção do PCC interpretou a atitude de Mella como uma quebra da disciplina partidária, uma vez que teria tomado a decisão sem consultar as instâncias internas do partido. Ademais, considerou que o jovem revolucionário pretendia, em uma atitude alcunhada de individualista e pequeno-burguesa, chamar a atenção para si mesmo. Após este julgamento extremado, a maioria da direção do PCC decidiu afastar Mella por dois anos das atividades públicas e partidárias.

Entretanto, naquele momento, o próprio Comitê Executivo da Internacional Comunista considerou exageradamente sectária a posição da direção partidária cubana e pediu a reintegração de Mella ao partido, por via de seu Secretariado Sul-Americano. De todo modo, devido ao risco que corria em Cuba, em 1926 Mella não teve alternativa e partiu para o exílio no México, ingressando no partido comunista daquele país. Em virtude da sua energia e capacidade, rapidamente passou a integrar também a direção do Partido Comunista Mexicano (PCM) e da seção mexicana da Liga Anti-imperialista das Américas, presidindo ainda o Comitê Organizador Sul-Americano do Congresso Anti-imperialista de Bruxelas. Em nenhum momento, porém, deixou de lado seu plano maior de libertar Cuba da ditadura de Gerardo Machado e, para tanto, fundou também no México a Associação de Novos Emigrados Revolucionários Cubanos (ANERC).

Com a direção do PCM enfrentaria polêmica sobre a questão sindical, defendendo a criação de uma nova central de trabalhadores, efetivamente classista, em vez de continuar a luta por meio da Confederação Regional Operária Mexicana (CROM), oficialista e de caráter reformista. Nos últimos meses de 1928, pouco antes de seu assassinato, Mella foi um dos mais ativos defensores da nova central e autor do projeto de tese sobre a unidade sindical latino-americana. Nesse momento, a direção do PCM já havia se inclinado a favor das posições de Mella e convocava assembleia nacional de trabalhadores para criar a Confederação Sindical Unitária do México (CSUM), em janeiro de 1929.

Outra divergência dizia respeito à análise de Mella sobre a viabilidade de uma insurreição armada em Cuba para derrotar a ditadura de Gerardo Machado e levar a cabo uma revolução democrática e

anti-imperialista, dirigida pelos trabalhadores; compatível, portanto, com a própria estratégia da IC para os países coloniais e semicoloniais. Mas o PCM sempre havia desconfiado das posições de Mella a esse respeito, devido ao que considerava uma concepção equivocada de aventureirismo e espírito pequeno-burguês. Para Mella, porém, este era o grande projeto de sua vida: libertar Cuba, não por motivos patrioteiros, mas por razões internacionalistas semelhantes às de José Martí. Por essa razão, investiu sua energia na criação da ANERC – uma entidade mais ampla, que agregava, além de comunistas, democratas e anti-imperialistas cubanos – e na preparação de uma expedição armada que deveria desembarcar em Cuba e convocar o povo à insurreição. (CAIRO, 2003; GUANCHE, 2009).

Já no que se refere diretamente às posições da IC, não houve da parte de Mella, pelo menos até o VI Congresso de 1928, incompatibilidades, uma vez que documentos do Comitê Executivo da IC, datados do começo da década de 1920 e que ainda eram considerados válidos antes do VI Congresso, caracterizavam de maneira bastante verossímil a realidade do domínio imperialista estadunidense e o caráter antinacional das burguesias nativas, para a região que denominavam então de América do Sul.

Lutai contra vossa própria burguesia e estareis lutando contra o imperialismo ianque que encarna em extremo grau a reação capitalista. [...] A luta contra vossa própria burguesia será cada vez mais a luta contra o imperialismo mundial e transformar-se-á em uma batalha de todos os explorados contra todos os exploradores. (DOCUMENTOS DA COMINTERN [1921-23], 2000, p. 85).

Por isso, documento do Comitê Executivo da IC intitulado *Sobre a revolução na América*, defendia que a revolução deveria partir, de um lado, da união - nas chamadas frentes únicas - entre o proletariado urbano e os camponeses e, de outro lado, da união entre os trabalhadores da América do Sul e do Norte. “A revolução em nosso país, combinada com a revolução proletária nos Estados Unidos’, este é o lema do proletariado revolucionário e do campesinato pobre da América do Sul”. (DOCUMENTOS DA COMINTERN [1921-23], 2000, p. 82).

Desta forma, é perceptível a semelhança entre o modo de pensar de Mella e as perspectivas da IC para a América Latina naquele

momento. As bandeiras principais deveriam ser: rompimento do domínio imperialista, democracia de massas - com a participação camponesa e resolução do problema agrário - justiça social, união latino-americana e solidariedade internacional entre os trabalhadores. E compreendia-se que apenas um governo revolucionário, com hegemonia das classes operária e camponesa, seria capaz de realizar tal projeto.

Porém, os partidos comunistas nacionais muitas vezes faziam uma interpretação exagerada das teses e resoluções de Congressos e reuniões do Comitê Executivo da IC, especialmente em temas como disciplina partidária, centralismo democrático, moral proletária e unidade interna. Justamente nas polêmicas com Mella isso fica evidente. A enorme admiração pela Revolução Russa e pelas posições de Lênin em relação ao partido de vanguarda levava muitas vezes os partidos a interpretarem de forma extremada aquelas posições. No tocante ao tema da unidade política, tanto interna como com as forças democráticas, do mesmo modo se chegou à interpretação de que se deveria buscar a unidade a qualquer custo. Esse foi, por exemplo, o principal argumento utilizado pelos dirigentes do PCM contrários à criação de uma nova central sindical: a ruptura da unidade do movimento operário mexicano.

Sendo assim, nesse período, se pode considerar que Mella teve divergências mais táticas - de quais medidas imediatas adotar - do que estratégicas com as posições dos partidos comunistas nos quais militou. Em relação à IC, não respaldou as posições do PC cubano no caso da greve de fome de Mella, mas parece ter dado maior respaldo às posições do partido mexicano no que se refere à questão sindical e às críticas feitas à proposta de Mella de uma insurreição armada em Cuba.

O VI CONGRESSO DE 1928 DA IC E AS POSIÇÕES DE MELLA

Já a partir de 1928, as contradições entre a prática revolucionária de Mella e as posições da IC e dos partidos comunistas nacionais se tornaram mais agudas, apesar de sua morte prematura não ter permitido vislumbrar os possíveis desdobramentos daquelas contradições. Foi neste Congresso que foram aprovadas as *Teses sobre a situação*

dos países coloniais e semicoloniais, que orientariam a estratégia dos partidos comunistas da América Latina desde então. Estas teses advogavam a necessidade de uma etapa democrático-nacional na revolução latino-americana, antecedendo a revolução socialista. Tratava-se da ideia da revolução agrária e anti-imperialista, no intuito de eliminar as características consideradas feudais no campo e a subordinação ao imperialismo, mas não necessariamente levar ao rompimento com o capitalismo. Inclusive eram identificados alguns setores da burguesia interna como possíveis aliados na luta contra o imperialismo.

Contudo, o mesmo Congresso fez uma avaliação da situação mundial em seu conjunto como de entrada em uma nova fase revolucionária, no contexto da nova crise econômica capitalista e resolveu adotar a consigna de “classe contra classe”, que significava apresentar o poder soviético, ou seja, a ditadura revolucionária do proletariado, como viável naquele momento e, portanto, não fazer concessões a nenhuma posição política que contrariasse essa perspectiva. Assim, os partidos comunistas foram orientados a combater as tendências políticas reformistas e anarquistas - consideradas ideologicamente pequeno-burguesas - com a mesma veemência com que combatiam a ideologia burguesa.

A nova tática rompia com a anterior da chamada frente única, adotada pelos primeiros congressos da IC, após a derrota de tentativas de novas revoluções socialistas na Europa, especialmente da Revolução alemã de 1919, no contexto da vitória da Revolução Russa. A partir do Congresso de 1921, a IC reconhecia que o período revolucionário havia passado e que se ingressava em uma fase de descenso do movimento proletário revolucionário. Lênin havido sido o principal formulador desta interpretação, advogando pelo trabalho paciente dos comunistas no movimento de massas - mesmo naqueles influenciados por tendências políticas reacionárias - e pela conformação de alianças com as tendências reformistas do movimento operário.

Contudo, alertava para a importância do movimento comunista preservar sua identidade e autonomia organizativa; única forma de continuar lutando pelo objetivo socialista e esclarecendo os trabalhadores sobre as diferenças entre o sistema dos *soviets* - ou da ditadura democrática do proletariado - e a democracia burguesa. A aliança com os reformistas e o trabalho persistente nas organizações de massa teria o intuito principal de propiciar o desenvolvimento da consciência

de classe do proletariado, para que identificasse seus objetivos estratégicos maiores. Se, por um lado, o isolamento do movimento comunista dificultaria o seu acesso à consciência imediata dos trabalhadores, por outro lado, a sua fusão com as organizações reformistas impediria a delimitação dos objetivos revolucionários socialistas.

A mudança desta tática para a de classe contra classe, porém, levou o movimento operário e comunista do mundo inteiro a erros gravíssimos. Nos países da Europa, a sua adoção ocasionou a sobrevalorização do caráter revolucionário da situação política geral e a subestimação do fenômeno fascista. Na América Latina, conduziu os partidos comunistas ao isolamento - mesmo em momentos de efervescência revolucionária - com o agravante de que não estabelecia nenhuma relação lógica com a estratégia da revolução agrária e anti-imperialista. Ou seja, uma estratégia que propunha uma etapa ainda capitalista de desenvolvimento nacional e democrático - o que implicaria inclusive a aliança com os setores chamados progressistas das burguesias nacionais - não tinha como harmonizar-se com a defesa imediata do poder proletário de tipo soviético e com a contraposição extremada a forças políticas reformistas. Onde e quando os partidos comunistas tiveram uma atuação mais relevante foi porque contrariaram esta tática ou, ao menos, não a seguiram ao pé da letra. (ACANDA GONZÁLEZ, 2013).

Provavelmente tenha sido devido a esta reviravolta tática da IC, que o PCM acabou endossando, no final de 1928, a tese de Mella sobre a necessidade de criação de uma nova central sindical, efetivamente classista, convocando o Congresso para sua fundação para janeiro de 1929. Mella participou ativamente da organização do referido Congresso e da elaboração das suas teses, mas foi assassinado antes da sua realização. Ao mesmo tempo, porém, o PCM passou a ver com ainda mais ressalvas os propósitos insurrecionais de Mella para Cuba, sendo um dos motivos a composição social e ideológica heterogênea da ANERC fundada por ele, que se tornava incompatível com a tática de classe contra classe da IC. Além disso, o PCM continuava a avaliar como um sintoma inequívoco de desvio pequeno-burguês - ou do que reputava como um método não proletário de luta - o plano de uma ação armada desencadeada por um grupo de vanguarda heterogêneo, mesmo que o intuito enunciado fosse impulsionar um movimento insurrecional mais amplo e de caráter popular.

Interessante que um plano semelhante a este de Mella seria executado vinte e sete anos depois por Fidel Castro, quando partiu do México no iate *Granma* com um grupo de oitenta e dois homens armados, no intuito de levantar o povo cubano e o então ditador Fulgencio Batista. A ação em si foi militarmente derrotada já no desembarque em Cuba em 2 de dezembro de 1956, mas foi o passo inicial para a formação do destacamento guerrilheiro da *Sierra Maestra*, transformado no Exército Rebelde a partir da reorganização dos sobreviventes do desembarque por Fidel Castro. Este Exército entraria vitorioso em Havana em janeiro de 1959, exatamente trinta anos depois do assassinato de Mella na Cidade do México, convertendo-se posteriormente nas Forças Armadas Revolucionárias de Cuba socialista. Como era o grande projeto de sua vida, Mella havia feito ouvidos moucos às críticas do PCM naquele momento, mas, como já dito, foi assassinado antes da execução do plano.

Portanto, a partir de 1928, no período da tática de classe contra classe, pode-se considerar que Mella passou a distanciar-se não apenas em termos táticos, mas também estratégicos das proposições da IC, uma vez que a unidade mais ampla que vislumbrava para a revolução cubana e latino-americana incluía a aliança dos trabalhadores da cidade e do campo em primeiro lugar, mas não descartava a aliança com setores democráticos e anti-imperialistas radicalizados, mesmo que de extração social pequeno-burguesa. Assim como José Martí, Julio Antonio Mella não confiava nos setores internos da grande burguesia cubana, mesmo que supostamente progressistas. Para ele, a revolução em Cuba implicava simultaneamente uma continuidade e um salto histórico em relação aos acúmulos revolucionários anteriores, ou seja, as aspirações das lutas democráticas e de libertação nacional somente seriam realizadas se combinadas ao projeto socialista proletário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como disse Martínez Heredia:

Mella fue revolucionario de un tiempo de sembrar, y cumplió su tarea a plenitud. En mítines, conferencias, centros de estudios para trabajadores, como publicista, señaló a la dominación imperialista como el mal mayor, y a los obreros su deber de encabezar el futuro. ([1966], 2001, p. 159).

Apesar de se destacar por sua prática, foi capaz de unir pensamento e ação de modo coerente. Assim como José Martí, interpretou as tarefas do momento histórico que vivia e sua participação nelas. Soube praticar a ortodoxia marxista e ousar simultaneamente. Soube ser internacionalista, não apesar, mas através da sua luta pela libertação de Cuba e da América Latina.

O pensamento de Mella contribuiu a uma análise marxista da América Latina, especialmente da realidade cubana? Ou ainda: apresentou especificidades no próprio modo de pensar o marxismo a partir da América Latina? Estas são perguntas complexas, cuja resposta exige mais estudos sobre sua curta vida e vasta obra revolucionária.

Mas, sem dúvida, o mais transcendente de seu pensamento foi ter sido um dos primeiros marxistas martianos de Cuba, ao vislumbrar a continuidade histórica entre a obra de José Martí e o socialismo de um modo não mecânico, mas dialético, ou seja, a revolução proletária de caráter socialista como condição, não apenas da realização, mas da elevação das tarefas democráticas e de libertação nacional a um novo patamar. Em outras palavras: trinta anos antes, Júlio Antonio Mella havia se aproximado da resolução teórica dos problemas que seriam equacionados na prática pela Revolução socialista cubana de 1959.

REFERÊNCIAS

ACANDA GONZÁLEZ, Jorge Luis. Situación internacional e influencia global de la Comintern. In: MASSÓN SENA, Caridad (Comp.). **Comunismo, socialismo y nacionalismo en Cuba (1920-1958)**. La Habana: Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello, 2013, p. 50-65.

CAIRO, Ana (Org.). **Mella: 100 años**. Documentos, recuerdos y valoraciones. Vol. 1 e 2. La Habana: Editorial Oriente, 2003. 870 p.

CANTON NAVARRO, José. **Martí y los trabajadores**. La Habana: Centro de Estudios Martianos, 2006. 148 p.

DOCUMENTOS DA COMINTERN LENINISTA (1921-23). In: LÖWY, Michael (org.). **O marxismo na América Latina: uma antologia de 1909 aos dias atuais**. 1. reimp. São Paulo: Perseu Abramo, 2000, p. 77-85.

GUANCHE, Júlio Cesar. **Por qué leer a Julio Antonio Mella. (A manera de introducción)**. La Habana, mayo de 2009. Disponível em: <www.jcguanche.files.wordpress.com/2012/12/por-que-leer-a-julio-antonio-mella.pdf> Acesso em: 02 ago. 2017.

MARTÍ, José. Carta de Nueva York. In: ____ **Obras completas**. Volumen 9. La Habana: Centro de Estudios Martianos y Karisma Digital, CD-ROM, 2001, p. 277-283.

____. El tercer año del Partido Revolucionario Cubano. El alma de la revolución y el deber de Cuba en América In: ____ **Obras completas**. Volumen 3. La Habana: Centro de Estudios Martianos y Karisma Digital, CD-ROM, 2001a, p. 138-143.

MARTÍNEZ HEREDIA, Fernando. ¿Por qué Julio Antonio? In: ____ **El corrimiento hacia el rojo**. La Habana: Editorial Letras Cubanas, 2001, p. 158-162.

MELLA, Júlio Antonio. Glosas al pensamiento de José Martí. In: HERNÁNDEZ VIERA, Reina Galia (ed.). **Siete enfoques marxistas sobre José Martí**. La Habana: Editora Política, 2005, p. 1-8.

_____. O proletariado e a libertação nacional. In: LÖWY, Michael (org.). **O marxismo na América Latina: uma antologia de 1909 aos dias atuais**. 1. reimp. São Paulo: Perseu Abramo, 2000, p. 99-101.

A INFLUÊNCIA DA REVOLUÇÃO RUSSA DE 1917 NA ASSEMBLEIA POPULAR NA BOLÍVIA

Aldo Duran Gil

INTRODUÇÃO

A conjuntura política de 1969-71 na Bolívia marcou a crise final do populismo. Trata-se de uma crise profunda, cujas raízes se encontram na aguda expressão da luta de classes, tendo uma repercussão notável nos aparelhos do Estado. Essa crise se radicaliza com a instauração da Assembleia Popular (doravante AP) em 1971 - uma espécie de *soviet* ou “Comuna” boliviana - revelando a violação da política de ordem e do princípio da propriedade privada. A crise final do populismo dá origem a uma conjuntura revolucionária provocada pela instauração da AP em maio de 1971, sendo depois derrubada pelo golpe dos setores militares conservadores em agosto do mesmo ano e que, por sua vez, coloca fim à crise de hegemonia desse período (DURAN GIL, 2014a). Este artigo visa refletir sobre a influência da Revolução Russa de 1917 na instauração e funcionamento da AP e seu impacto na Bolívia.

CARÁTER DA LUTA DE CLASSES NO FINAL DOS ANOS 1960 NA BOLÍVIA

A influência da Revolução Russa de 1917 na Bolívia, principalmente no movimento operário organizado e da pequena burguesia de esquerda radicalizada, ainda é um tema que deve ser analisado e aprofundado mais detidamente. São poucos os autores bolivianos que estudaram o assunto, destacando-se entre eles, Tristan Marof, Liborio Justo e, sobretudo, Guillermo Lora, entre os mais importantes. No âmbito político-partidário e sindical de esquerda, pode-se lançar a hipótese indicativa de que a influência da Revolução de Outubro na Bolívia teve impacto ideológico e político mais ou menos imediato, do ponto de vista dos acontecimentos (década de 1920 e inícios da seguinte); e um impacto político-prático não imediato na formação dos principais

partidos marxistas ou comunistas que provocou a deflagração de revoluções concretas no país: o embate internacional entre stalinismo (e a criação do *Partido Comunista Boliviano* - PCB - e suas diversas facções) e trotskismo deu origem à criação do *Partido Obrero Revolucionario* (POR) em 1935, alinhado à corrente trotskista¹.

De acordo com Lora, o POR praticamente contribuiu decididamente com a organização do movimento operário boliviano, principalmente o do setor de mineração (a *Federación Sindical de Trabajadores Mineros de Bolivia* - FSTMB, fundada em 1944), que influenciou a Revolução de 1952 através da *Tese de Pulacayo* (1946). Por sua vez, esta revolução, de caráter nacionalista burguesa - e não operária, porque o proletariado mineiro perde a direção política para pequena burguesia aglutinada no partido *Movimiento Nacionalista Revolucionario* (MNR) -, possibilitou a reflexão sobre a derrota da classe operária e, sobretudo, a resistência contra a ordem burguesa e a tentativa prática da toma do poder por parte do proletariado boliviano na *Asamblea Popular* em maio de 1971. A instauração da AP deve ser entendida como uma revolução do proletariado, dirigida predominantemente pelo setor do operariado mineiro, fortemente influenciado pelo POR e em segundo lugar pelo PCB e pelos partidos de esquerda radicalizados oriundos da classe média. Podemos dizer que a AP revelou, enquanto experiência histórica única, até o momento, de forma condensada, a influência prática não imediata (econômica, política e ideologicamente) da Revolução de Outubro e que se aproximou, enquanto conjuntura revolucionária, a esta revolução. É nesse sentido que propomos entender a influência mais ou menos direta da Revolução Russa de 1917 - mesmo que depois de 54 anos - no contexto sócio-histórico da luta de classes através da instauração do *soviet* ou comuna em 1971 na Bolívia, praticamente cem anos depois da *Comuna de Paris*².

¹Não é nosso objetivo, aqui, estudar a influência em geral da Revolução Russa de 1917 na Bolívia. Numa produção inédita, Lora praticamente conseguiu a façanha de contribuir na historiografia dos movimentos marxista-comunista e operário boliviano no final do século XIX e ao longo do século XX. O conjunto de seu trabalho ficou estampado na publicação daquilo que ele denominou curiosamente, estando vivo, "Obras Completas", com mais de 50 volumes. Sobre o surgimento dos movimentos operário, marxista, comunista e trotskista antes e depois da Revolução Russa de 1917, remetemos a Lora (2000a, 2000b).

²A Comuna de Paris foi instaurada em 18/03/1871 e foi derrubada em 28/05/1871; a Assembleia Popular foi instaurada em 1/05/1971 e derrubada em 21/08/1971.

A luta de classes na Bolívia no final dos anos 1960, principalmente no período da instauração da AP, assume um caráter revolucionário, demonstrando a condensação de crises políticas (a principal delas é a crise de hegemonia) e contradições oriundas justamente da luta de classes no país. Mencionemos breve e esquematicamente as principais crises e contradições que desaguarão na conjuntura revolucionária com a instauração do máximo órgão do poder do proletariado. Primeiramente, a crise do Estado formado na revolução de 1952 se prolonga até 1964 e 1969-1971. O golpe perpetrado pelos militares em 1964, à cabeça de Barrientos, acaba com o governo populista do MNR, um intento de solução parcial da crise de hegemonia. Nesses últimos anos, a crise de hegemonia se prolonga com o governo Torres (7/10/1970 a 21/8/1971) e a instauração da AP em maio de 1971, e logo com a destruição desta, impõe-se a hegemonia política do capital estrangeiro monopolista no setor mineiro-exportador em condomínio com a nova burguesia mineira e o capital agroexportador, este representado pela burguesia agroindustrial do leste do país.

É qual é a principal crise do Estado de 1952? É a crise de hegemonia característica do regime populista boliviano, conhecido como nacionalismo revolucionário (o regime do MNR)³. Numa situação em que nenhuma classe ou fração de classe dominante consegue conquistar a hegemonia no seio do bloco no poder: nem a antiga fração dominante, a burguesia mineira-exportadora (composta pelos “barões de estanho”, à cabeça da fração dirigida por Patiño), nem as frações da nova burguesia mineira (aglutinadas na *Asociación Nacional de Mineros Medianos* - ANMM), nem o capital estrangeiro dos setores do petróleo e mineração, e nem mesmo a grande propriedade fundiária e as frações burguesas que surgiram desta (o capital agroexportador em geral e a burguesia agroindustrial que o representa, oriundos do leste do país, nomeadamente do departamento de Santa Cruz) conseguem conquistar a hegemonia política. Nesse contexto de luta de classes, as categorias sociais de Estado articuladas ao MNR (pequena burguesia, dirigentes e intelectuais desse partido, militares, nacionalistas, etc.) se convertem em força social e passam a controlar e dirigir o Estado.

Vale dizer, nas dimensões socioeconômicas e políticas gerais, a revolução de 1952 procurou recuperar a soberania do país e os princi-

³Sobre a questão teórica acerca da crise de hegemonia no período do populismo, nos baseamos em Saes (1985 e 2001).

país recursos de exportação com forte controle do Estado e com a ampliação deste através da implementação duma política nacional-desenvolvimentista. Tal revolução viabiliza a instauração de uma variante de Estado populista e um regime político que insere a classe trabalhadora e as massas populares urbanas no sistema político. Isso é feito através da aplicação de uma política de outorga de certas concessões como sufrágio universal, legislação social e trabalhista favorável (SAES, 2001), distribuição de terras para o campesinato pobre numa variante de reforma agrária redistributivista de cunho capitalista dependente (DURAN GIL, 2008, 2010) e o funcionamento do sindicalismo comandado pela COB na cidade e no campo com o objetivo de buscar uma ampla base social de apoio para realizar os projetos nacional-desenvolvimentistas do regime do MNR - isto é, uma política de integração/controlar das massas trabalhadoras e camponesas-indígenas (DURAN GIL, 2008, p. 159).

Em segundo lugar, temos a crise política do campo popular, nomeadamente das forças do movimento operário boliviano (COB) articuladas à esquerda sindical e partidária, dirigidas pelo proletariado mineiro⁴. E qual é essa crise? Por um lado, ela consiste na derrota do proletariado mineiro na revolução nacional de 1952: sendo força motora da revolução, não consegue se tornar em força dirigente porque acaba perdendo a direção política do processo para a pequena burguesia organizada no partido MNR. Esta se converte em força social e aplica o programa nacionalista burguês e não o programa do proletariado mineiro condensado nas Teses de Pulacayo. As forças sindicais e partidárias de esquerda aglutinadas na COB (inclusive boa parte do campesinato-indígena), acabam indo a reboque do regime populista do MNR, passando a se conformar com o co-governo COB-MNR até 1956 (DURAN GIL, 2008, pp. 157-158).

Um conjunto de crises e contradições entre a COB e os governos populistas (entre 1952-1964) e entre a COB e os governos militares (entre 1964-1971) acaba por aprofundar tais crises e contradições. Entre elas, as traições dos dirigentes da COB e sua dependência política diante do MNR e dos governos liderados por este partido; o pacto militar camponês que começa antes do golpe de 1964; a repressão e luta do exército contra a guerrilha liderada pelo Che Guevara (1966-

⁴Para o que segue, ver questões teóricas sobre a crise do populismo no Brasil apontadas por Saes (1985).

1967); a constante repressão e massacre dos militares contra o proletariado mineiro (como a massacre de São João em junho de 1967) devido a seu apoio declarado ao movimento guerrilheiro; repressão e luta do exército contra o ELN (*Ejército de Liberación Nacional*) em Teoponte (1970), cujos integrantes eram mais de 60; a ascensão do governo Allende em 4 de novembro de 1970⁵ tem também um impacto político da maior importância para o proletariado boliviano organizado que influenciará na sua radicalização e expectativa da tomada do poder. Durante o período do governo Torres (1970-1971), o conjunto do proletariado boliviano se desvincilha da ideologia populista (nacionalista revolucionária, em alusão à ideologia do MNR), conquista sua autonomia política e se lança a tomar o poder com a instauração da AP.

A INSTAURAÇÃO DA ASSEMBLEIA POPULAR

A AP foi instaurada em 1º de maio de 1971 como produto da resistência e luta do movimento operário boliviano organizado sob a égide do proletariado mineiro. Os delegados do *Comitê Político do Povo e da COB* nessa primeira sessão pública propõem a transformação do legislativo, órgão da burguesia, em Assembleia Popular, com base no projeto elaborado pelos delegados do POR e do PCB (Partido Comunista Boliviano, fundado em 1952)⁶. Conforme o documento da COB (*“Bases para la constitución de la Asamblea Popular”*, de fevereiro de 1971 - apud LORA, 1998), trata-se de um órgão de poder popular politicamente independente que defende os interesses da classe trabalhadora e da maioria social. A AP funcionou no Palácio Legislativo (órgão ou parlamento estatal boliviano) durante três meses. Na primeira sessão participaram 221 delegados com predominância dos representantes dos trabalhadores diretos, sendo 132 representantes dos operários, 53 delegados da classe média, 23 representantes dos camponeses e 13 delegados dos partidos políticos. Para Lora (1986, 1998), a AP se converteu em um *soviet* ou órgão de poder popular e se projetou, num curto tempo, na conquista do poder estatal. O gros-

⁵Governo derrubado em 11 de setembro de 1973 pelas forças conservadoras e fascistas em conjunto com o imperialismo estadunidense.

⁶Lechin (dirigente da COB filiado ao partido MNR) endossa o programa proposto pelo POR e PCB e passa a integrar a AP.

so do setor operário defendeu a proposta de participação majoritária (ou co-gestão) na *Corporación Minera de Bolivia* (COMIBOL) e a reestruturação da universidade boliviana sob a direção política do proletariado. Inclusive, o POR-Lora propôs a estatização dos meios de produção no período de funcionamento da AP (LORA, 1998).

A instauração da AP marca a radicalização do movimento operário revelando a violação da política de ordem e do princípio da propriedade privada. Os aparelhos de Estado são penetrados e abalados pelo acirramento da luta de classes: o Executivo controlado tanto pelas forças nacionalistas e populistas (militares e civis); a AP substitui o Parlamento e realiza funções executivas e judiciárias; o executivo local controlado pelas centrais sindicais regionais; e o aparelho militar atravessado por uma profunda crise de unidade institucional, de quebra da disciplina e da hierarquia como efeito da luta de classes no seu seio.

Durante praticamente todo o governo Torres (1970-1971) o país vive um “clima revolucionário” na cidade e no campo como resultado das ações espontâneas das massas populares radicalizadas, situação que se agrava com a criação da Assembleia Popular. A COB obriga o governo a repor os salários congelados desde 1965 e a recontração do contingente de trabalhadores demitidos na ditadura barrirentista; obriga também a reverter os contratos leoninos com a firma mineradora estadunidense *Matilde Minas Corporation*. Os camponeses (através da UCAPO - *Unión de Campesinos Pobres*) invadem fazendas na região Leste do país, onde existe a maior concentração da grande propriedade fundiária. Já os trabalhadores mineiros tomam várias minas estatais e privadas; os trabalhadores da imprensa aplicam o controle operário no principal jornal conservador (*El Diálogo*); a pequena burguesia (principalmente universitários) radicaliza-se com os protestos de ruas contra a embaixada estadunidense e consegue a expulsão do “Corpo de Paz” pelo governo.

Os estudantes impõem a autonomia universitária em todas as universidades do país buscando concretizar a reforma universitária. Com apoio das tendências chamadas ultra-esquerdistas (*Partido Comunista Marxista Leninista* - PCML; *Movimiento de Izquierda Revolucionaria* - MIR) que defendiam a declaração de guerra prolongada por parte da AP contra a burguesia e o imperialismo, a pequena burguesia em armas (ELN) sequestra empresários e realiza atentados ar-

mados contra a grande propriedade. Através da VRP (*Vanguardia Revolucionaria del Pueblo*), que permanece no anonimato, as tropas e suboficiais das Forças Armadas lançam manifestos públicos protestando pela opressão e despotismo da hierarquia e da cúpula militar (DURAN GIL, 2014b).

Em suma, a AP funciona de forma autônoma e independente diante o governo Torres: implanta seu programa político (co-gestão e controle operário das empresas estatais); realiza funções executiva e legislativa e instaura tribunais populares para julgar os crimes dos militares que massacraram operários mineiros (por exemplo, se estava tramitando a extradição do gal. Ovando, que se encontrava no exílio, para ser julgado pela Assembleia). Por último, a AP se apresta a criar assembleias locais nas principais cidades do país, porém o golpe de agosto de 1971 acabou derrubando e liquidando politicamente o *soviet* ou *comuna* boliviana (DURAN GIL, 2014a, 2014b)⁷.

BALANÇO DA DERROTA DO GOVERNO TORRES E DA ASSEMBLEIA POPULAR

Finalmente, passemos refletir sobre a derrota da AP com o intuito de fazer um balanço dessa problemática.

O proletariado passa a reagir imediatamente contra o golpe das forças conservadoras do exército que depôs o governo reformista de Ovando (26/9/1969 a 6/10/1970) através de uma greve nacional seguida de uma massiva manifestação popular decretada pela COB em apoio a Torres, que assume a presidência, impedindo assim o setor de direita do Exército ascender ao poder governamental. Mas tal situação durou pouco tempo.

A nosso ver, o governo Torres (1970-1971) seria a encarnação da radicalização do nacionalismo boliviano e, em particular, do nacionalismo militar. Torres foi o autor intelectual do documento “*Mandato de las Fuerzas Armadas*” (1969) do governo Ovando - documento nacionalista que propõe uma “ideologia de Estado” às massas populares e ao conjunto da sociedade: a retomada da Revolução Nacional significava recuperar a soberania do Estado e a nacionalização da eco-

⁷Isso explica, entre outros aspectos, o caráter internacional do golpe que derrubou a AP na Bolívia, um golpe prematuro, e posteriormente o golpe contra o governo Allende no Chile em 1973. Sobre o caráter internacional do golpe na Bolívia, ver Duran Gil (2014a).

nomia, dois aspectos da mesma política de defesa do país diante dos grandes monopólios estrangeiros; na ausência de uma burguesia industrial ou nacional, o processo revolucionário deveria ser dirigido pelos militares nacionalistas. As ideias propostas pelo grupo castrense comandado por Torres retomam as experiências dos militares nacionalistas bolivianos desde o final dos anos 1930 (Busch e Villarroel) e do processo nacionalista iniciado em 1952; sofre influências do processo político nacionalista que ocorria no Peru sob o governo Velasco e do movimento militar nasserista no Egito. Nos seus aspectos teóricos gerais (o documento é eclético), detectam-se influências de certos autores nacionalistas radicais e outros influenciados pelo pensamento marxista que refletiram sobre o papel dos militares na América Latina (DURAN GIL, 2014b).

Nesse sentido, o governo Ovando e, sobretudo, o governo Torres pretendiam renovar o populismo, que entrou em crise desde 1964, reintegrando as massas populares e o movimento operário e de esquerda no sistema político, além de criar uma “burguesia nacional”. O que implicava reconquistar a soberania do Estado e reiniciar o processo de nacionalização da economia. Contudo, a ambiguidade e a contradição do populismo no período expressaram o empenho do governo Torres em reintegrar as massas populares e, ao mesmo tempo, impedir uma mobilização revolucionária como se dera em 1952, sendo incapaz de deter a franca ascensão política do proletariado.

Percebe-se que os setores militares que lutam pela vaga nacionalista se radicalizam e conseguem atrair as massas populares, amplos setores das camadas médias e da pequena burguesia, bem como setores do proletariado. O campesinato está ausente neste processo, salvo um pequeno grupo (os “independentes”) que, posteriormente, pediria ingresso na AP. Isso significa que a radicalização do nacionalismo provoca a radicalização do populismo, mas, ao mesmo tempo, este não consegue impedir a ascensão política do proletariado que logra conquistar sua autonomia política (com a conquista desta não estamos querendo dizer que o proletariado conseguiu essa façanha somente nessa conjuntura). Ou seja, mesmo permanecendo aliado do populismo, o proletariado se desembaraça da ideologia populista (nacionalista revolucionária em alusão ao partido MNR), a supera e se prepara para tomar o poder. Por outro lado, o nacionalismo, que se empenha em criar, sem êxito, uma “burguesia nacional” e se apresenta como o re-

presentante dos interesses universais da burguesia nativa, é rejeitado por esta. E na sua radicalização, converte-se no veículo da expressão política concreta da ascensão do movimento operário, provocando não unicamente sua rejeição mas também o seu combate pela burguesia nativa (SAES, 1985:120-121).

Desde já podemos dizer que a nossa interpretação das crises políticas deste período afasta-se da interpretação elaborada por Lora e Zavaleta⁸. Este último autor sustenta que o governo Torres foi semi-bonapartista e a AP a expressão mais acabada do populismo boliviano; e a derrota da Assembleia se deveu a inexistência de um partido revolucionário (do tipo leninista) e, por conseguinte, a não criação do seu aparelho armado (ZAVALETA, 1972, 1987), tese que também é criticada por Lora (DURAN GIL, 2014b).

Ora, o governo Torres foi a expressão mais acabada do nacionalismo de esquerda, o qual foi obrigado a se radicalizar pela pressão do proletariado; e este, por sua vez, estava decidido a derrubar o governo e tomar o poder. Em momento nenhum tal governo manifesta ser portador de poder próprio; ascendeu ao poder governamental com o apoio decisivo do proletariado e das massas populares aliadas ao populismo; logo se converte em refém do proletariado e do Exército. Pressionado pela classe operária e a esquerda partidária fará importantes concessões políticas ao proletariado mas não consegue impedir a instauração da Assembleia Popular e, uma vez instaurada, tenta, sem êxito, mobilizar os camponeses para neutralizar o poder emanado daquela. Quanto ao Exército, o governo Torres não consegue controlá-lo e desmantelá-lo, além de ser indulgente com os oficiais golpistas (a primeira tentativa de golpe contra o governo foi em janeiro de 1971, sob o comando do cnl. Banzer). Portanto, é problemático caracterizar o governo Torres como semi-bonapartista.

Em relação à AP, é também problemático caracterizá-la somente como a máxima expressão do populismo. Zavaleta não consegue explicar por que tal órgão proletário configurou-se como populista. E isto se deve ao fato de que o autor parte do suposto de que o populismo seria uma modalidade de relação ou mediação política “líder-massa”, entendida como uma anomalia; não consegue entender a estrutura e a dinâmica do populismo como regime e sistema político e como forma de Estado. É por isso que Zavaleta concentra sua crítica

⁸Ver síntese desse debate em Duran Gil (2014b).

no aspecto economicista do programa (co-gestão operária), do seu gradualismo e do caráter espontaneísta da estratégia de luta do proletariado, o que teria revelado a ausência da ação dirigida e planejada por um partido hegemônico, do tipo leninista. E as respostas desses problemas estariam, para Zavaleta, em três fatores: as massas populares bolivianas seriam populistas; seu método de luta seria o espontaneísmo; e a ausência do partido proletário – para o autor, a esquerda partidária nunca teria conseguido dirigir o movimento popular, antes foi a reboque dele (DURAN GIL, 2014b).

Ora, mesmo aceitando os erros do proletariado na AP apontados por Zavaleta (certo economicismo do programa, falha estratégica das armas, e defasagem entre estratégia de luta e ação espontânea das massas populares), não podemos reduzir tais problemas a uma concepção essencialista do campo popular: a debilidade congênita das massas (populismo, espontaneísmo) e da esquerda sindical e partidária (fragmentação e incapacidade de direção); portanto, fatores trans-históricos seriam as verdadeiras causas da derrota do proletariado. Afirmar que a AP e o proletariado sofreram influência da ideologia populista e das diversas expressões ideológicas oriundas das massas populares e da pequena burguesia em revolta, é muito diferente, o que Zavaleta não faz. A nosso ver, a AP condensou, de forma incisiva, as contradições da ação político-sindical do proletariado na medida em que sofreu influência da ideologia pequena burguesa: a oscilação entre a luta reivindicatória e a luta revolucionária. Mas não se descarta a possibilidade de que também tenha aparecido uma terceira via de luta sindical através da influência da ideologia burguesa: a via da combinação do trade-unionismo e do reformismo, mesmo tendo aparecido de uma forma difusa no seio da Assembleia⁹. E essa via aparece solapada nos discursos e práticas políticas dos grupos ligados à “classe média” que participaram na Assembleia. Esse seria o caso do partido MIR (Movimiento de Izquierda Revolucionaria - que saiu das entranhas do MNR), do PCML (Partido Comunista, Marxista-Leninista), do ELN, do grupo Espartaco e dos setores de esquerda do MNR (DURAN GIL, 2014b).

⁹Zavaleta não consegue entender, de um lado, por que o sindicalismo populista desvaloriza o partido político e valoriza o Estado e, em certas condições, valoriza o sindicato; e de outro, por que o trade-unionismo combina um ativismo reivindicatório e a valorização, “através de uma concepção economicista do partido”, da prática política partidária. Sobre essas observações teóricas, Cf. Saes (1985, pp. 227-228).

CONCLUSÃO

Ao longo deste capítulo refletimos sobre a influência da Revolução Russa de 1917 na instauração da Assembleia Popular, uma experiência inédita do poder popular qualificada por nós como *soviet* ou comuna na Bolívia. No intuito de contribuir com nesse debate, nossa reflexão propôs uma hipótese indicativa segundo a qual esse órgão de poder popular (*soviet*), que pretendia controlar o conjunto do aparelho do Estado e ampliar sua influência criando assembleias locais na maioria das cidades, foi a experiência que mais se aproximou da Revolução de Outubro de 1917, tendo, portanto, uma influência ideológica e política mais ou menos direta, mesmo que ocorreu mais de meio século após desta revolução (1971) e um século depois da Comuna de Paris. Assim, a AP revelou uma experiência política-prática que condensou, por um lado, uma verdadeira revolução proletária, e por outro, as crises políticas e contradições essenciais num contexto de radicalização e agudização da luta de classes na formação social boliviana do período. O balanço feito por nós sobre a derrota do *soviet* boliviano também deve ser entendido como uma tentativa de contribuir com uma análise alternativa, cujo estudo sobre o assunto ainda fica em aberto.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, E. O. A Revolução Russa de 1917 e seu impacto nos Andes centrais. **Revista Espaço Acadêmico**, nº 189, Fevereiro 2017, pp. 1-11. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/34882/18367>>. Acesso em: 25 maio. 2017.
- GALLARDO, J. De Torres a Banzer. **Diez meses de emergencia en Bolivia**. 3ª ed. La Paz: Ed. G. H., 1991.
- DURAN GIL, A. Bolívia: duas revoluções nacionalistas? **Perspectivas, Revista de Ciências Sociais**, São Paulo, Vol. 33, jan./jun., 2008. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/1457/1160>>. Acesso em: 25 maio. 2017.

_____. A dialética do latifúndio e do minifúndio: caráter da política agrária boliviana nos últimos 60 anos. In V Congresso Latinoamericano de Ciencia Política. Asociación Latinoamericana de Ciencia Política. **Anais...** Buenos Aires, 2010. Disponível em: <<http://cdsa.aacademica.org/000-036/863.pdf>>. Acesso em: 25 maio. 2017.

_____. Considerações sobre o golpe militar de agosto de 1971 na Bolívia. **Revista HISTDBR On-line**, Campinas, nº 56, maio, 2014a. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histed-br/article/view/8640450>>. Acesso em: 25 maio 2017.

_____. O caráter das crises políticas durante o governo Torres e a Assembleia Popular (1970-1971). **Lutas Sociais**, São Paulo, vol. 18, nº 32, jan./jun., 2014b.

_____. A dialética do latifúndio e minifúndio: a política agrária boliviana nos últimos 60 anos. **Cadernos Prolam**, São Paulo, vol. 15, nº 29, jul./dez., 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/prolam/article/download/110116/133846>>.

LORA, G. La Revolución Boliviana. In: LORA, G. **Obras Completas**. La Paz: Masas, 1996. Tomo XIV.

_____. Bolivia: de la Asamblea Popular al golpe fascista. In: LORA, G. **Estudios Histórico-Políticos Sobre Bolivia**. La Paz: El Amauta, 1978.

_____. **El proletariado en el proceso político**. La Paz: Masas, 1980.

_____. La clase obrera después de 1952. In: ZAVALETA, R. (coord.). **Bolivia Hoy**. México: Siglo XXI, 1983.

_____. **Diccionario Político Histórico Cultural**. 2ª Ed. La Paz: Masas, 1986.

_____. **Obras Completas**. Tomo XXVII, 1970-1971. La Paz: Masas, 1998.

_____. **Obras Completas**. Tomo LI (51). La Paz: Masas, 2000a.

_____. **Obras Completas**. Tomo LII (52). La Paz: Masas, 2000b.

SAES, D. **Classe Média e Sistema Político no Brasil**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

_____. **República do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2001.

SANDOVAL, I. **Culminacion y Ruptura del Modelo Nacional-Revolucionario**. Torres en el escenario político boliviano. La Paz: Urquiza, 1979.

RIVERA, S. Luchas Campesinas Contemporáneas en Bolivia: el Movimiento 'Katarista': 1970-1980. In: ZAVALETA, R. (coord.). **Bolivia Hoy**. México: Siglo XXI, 1983.

TORRES, J. J. El nuevo papel de las Fuerzas Armadas latinoamericanas. In: TORRES, J. J. **En Defensa de mi Nación Oprimida**. La Paz: Isla, 1985.

ZAVALETA, R. **La caída del MNR y la conjuración de noviembre**. La Paz: Los Amigos del Libro, 1995.

_____. **El Poder Dual**. La Paz: Los Amigos del Libro, 1987.

_____. Bolivia - Military Nationalism and the Popular Assembly. **New Left Review**, Londres, nº 73, May-June, 1972.

PARTE II
TEORIAS EDUCACIONAIS E O LEGADO DA
REVOLUÇÃO RUSSA

REVOLUÇÃO EDUCACIONAL EM MAKARENKO E INFLUÊNCIA NA AMÉRICA LATINA

Fariã Eid
Maria José de Souza Barbosa

INTRODUÇÃO

As reflexões ora apresentadas foram elaboradas no âmbito do III Seminário Internacional *Desafios do Trabalho e Educação no século XXI: os 100 anos da Revolução Russa*, quando destacamos a revolução educacional inspirada na concepção de Anton Semyonovich Makarenko, a qual se inscreve no contexto dos processos de transformação social decorrentes dos movimentos histórico-sociais que possibilitaram alterar conjunturas de exploração e de desigualdades socioeconômico e culturais, questões que perduram em nosso tempo.

O autor contribuiu para alterar a visão sobre a educação, inicialmente, na década de 1920, na Colônia Gorki¹ (1920-1928), um período importante de suas atividades. Essa instituição de caráter rural, em que crianças e adolescentes órfãos haviam vivido na marginalidade, assim ao serem encaminhados à referida colônia passaram a experimentar um processo de ensino-aprendizagem que privilegia a vida em comunidade, a participação da criança na organização da escola, o trabalho e a disciplina.

Importava nesse processo educacional, os interesses da comunidade autogestionária e a criança era incorporada enquanto sujeito de direitos, capaz de opinar e discutir suas necessidades no universo esco-

¹Maximo Gorki é considerado um dos grandes nomes da literatura russa e um dos autores teatrais mais encenados no século XX. Criador da chamada Literatura Proletária. Algumas de suas expressões filosóficas: Quando o trabalho é prazer, a vida é uma grande alegria. Quando o trabalho é dever, a vida é uma escravidão. O brinquedo é realmente o caminho pelo qual as crianças compreendem o mundo em que vivem e que serão chamadas a mudar. O melhor de mim devo-o aos livros. O escritor é o olho, o ouvido e a voz de sua classe. O futuro é a Ética. A Sabedoria da Vida é sempre mais profunda e mais vasta do que a sabedoria dos homens. A tarefa da Literatura é ajudar o homem a compreender a si mesmo. A carruagem do passado não nos leva longe. O Homem nasce para que, um dia, nasça um homem melhor. A nova cultura começa quando o trabalhador e o trabalho são tratados com respeito. Não há trabalho tão rápido como o trabalho de destruição. Ter talento significa uma pessoa acreditar em si própria, na sua capacidade.

lar. Mais que educar, com rigidez e disciplina, Makarenko visava formar personalidades e criar pessoas conscientes do seu papel político, cultas e sadias a fim de se tornem trabalhadores preocupados com o bem-estar do grupo solidário.

Essa concepção enfrentou o poder político para impor os pilares de uma educação centralizada no homem como centro da sociedade, estabelecendo a crítica ao aparelho educacional estruturado para ordenar o controle disciplinar e a-histórico e apolítico dos czares, portanto, organizado para a manutenção da divisão social e técnica do trabalho, configurado na separação entre o fazer e o pensar, implantado sob métodos de repressão para impor limites aos conflitos e lutas decorrentes da exploração e opressão dos trabalhadores.

Segundo essa lógica somente a educação centrada nos sujeitos coletivos e em suas necessidades era capaz de transformar o curso da história de dominação para a transformação própria da sociedade. Assim, Makarenko entende que a educação é um mecanismo de formação histórico-social, e que até aquele momento, era direcionada à formação de pessoas para o trabalho estruturado de modo hierarquizado, com privilégios para poucos. A educação centrada nos sujeitos coletivos levava à desconstrução da ideologia dominante que educava com uma falsa ideia, uma ideologia que captura a essência da formação social para obscurecer o antagonismo de classe, detentores somente da capacidade de trabalho, para adequarem-se à separação supostamente naturalizada entre os que pensam e os que fazem.

Distribui-se o texto em quatro sessões, a próxima apresenta os fundamentos sobre a tarefa revolucionária da educação para a autogestão coletiva em Makarenko e os elementos essenciais do método de Paulo Reglus Neves Freire para tratar da pedagogia da autonomia, a terceira analisa a metodologia da pesquisa-ação na prática pedagógica para a autonomia e a autogestão e, a última analisa a importância dos conceitos de politecnia, processo de trabalho e tecnologia social no contexto do debate sobre a emergência de coletivos de trabalhadores associados na gestão de seus empreendimentos.

MAKARENKO E PAULO FREIRE: A EDUCAÇÃO CENTRADA NO COLETIVO DE TRABALHADORES E NA REALIDADE SOCIAL

A TAREFA REVOLUCIONÁRIA DA EDUCAÇÃO PARA A AUTOGESTÃO COLETIVA EM MAKARENKO

Para Makarenko (1983), o trabalho era considerado essencial para a formação do homem soviético, não apenas um valor econômico, mas pelo compromisso com a concretização de um projeto educacional centrado na formação coletiva para a vida coletiva. Neste sentido, sua escola baseava-se nas relações entre os sujeitos, autônomos que, na vida em grupo, exercitava princípios como autocontrole, disciplina e trabalho.

O coletivo é um organismo social vivo colocado, ao mesmo tempo, como meio e fim da educação, compreendido como um conjunto de indivíduos, ligados entre si pela comum responsabilidade sobre o trabalho e a comum participação no trabalho coletivo. Sua compreensão de educação ao ter como pilar básico o coletivo, entendia que esta é a condição necessária para construir a sociedade comunista. (MAKARENKO, 1983; LUEDEMANN, 2002).

Por essa razão, sua proposta pedagógica priorizava o coletivo em relação ao individual. Não poderia haver educação senão na coletividade, através da vida e do trabalho coletivo. Outro pilar importante era constituído trabalho coletivo compreendido como elemento essencial ao estabelecimento de relações moralmente corretas entre seus semelhantes. E, finalmente, a disciplina elemento importante para a autodisciplina. Os cidadãos soviéticos precisavam assumir e livre e espontaneamente ordens relativas às tarefas revolucionárias; o cumprimento de uma ordem deveria ser assumido como desejo, com iniciativa e vontade criadora, sem a necessidade de um capataz para ordená-lo a cada minuto.

Em *Poema pedagógico* Makarenko (1983) objetivou educar os indivíduos para que pudessem atender as necessidades da própria sociedade, ao contrário da educação para as necessidades do mercado. Desta forma, a educação parte das qualidades reais das pessoas, sendo a função pedagógica uma orientação para garantir a expressão dos indivíduos no coletivo. A educação para ser exitosa precisa estar estruturada por técnicas pedagógicas, com conteúdo necessário à compreensão do real, mas essencialmente na qualidade das pessoas. Sua concepção de educação era imanente ao processo de destruição dos conteúdos monárquicos, e seus princípios generalizadores corresponderi-

am a uma educação comunista, o que mostra que a pessoa educada sob essas bases atende às exigências do proletariado.

Para o autor, a personalidade é um complexo de entrelaçamentos entre traços comuns e individuais. Neste sentido, o medo em face da diversidade humana possibilita gerar incapacidades para se construir um todo equilibrado mesmo em bases heterogênicas.

Esses pressupostos levaram Makarenko a criar um método comum e único capaz de formar personalidades independentes, no evoluer de suas aptidões, que em suas individualidades possam avançar na trilha de suas vocações. Uma tarefa essencial da educação organizada para esse fim.

A proposta pedagógica estruturada sob esses pressupostos evidencia a necessidade da educação comunista, cujo resultado não pode ser uma personalidade capaz de assimilar os traços dessa educação, mas sim, ser um membro da coletividade, com características determinadas à formação de um novo homem.

Tal formação é complexa e contínua, enfrentando crescentes dificuldades quanto aos problemas decorrentes do trabalho prático, e por ser uma inovação metodológica, deve ser avaliada a cada processo devido às contradições imanentes ao cotidiano e às condições da tarefa a ser realizada, particularmente para assegurar o princípio coletivo e o pessoal, sem sobrepor um ao outro.

Assim, a educação centrada em um processo racional para a formação de cidadãos soviéticos com personalidades diferenciadas, mas, sobretudo, voltados ao atendimento às necessidades da sociedade. Nesse processo de construção social do método pedagógico, faz-se necessário mostrar aos educandos que trabalho e vida são parte de um todo social do país. A técnica pedagógica visa o devir enquanto objeto mais importante no educar, que significa formar capacidades para construir alternativas face à realidade social em ebulição. Portanto, a metodologia desse processo educacional consiste em organizar novas perspectivas a cada vez mais complexas, introduzi-las de forma gradual, todavia, sem desconsiderar as perspectivas existentes. (MAKARENKO, 1983; LUEDEMANN, 2002). É essencial que, em processo de transformações sociais, as aspirações coletivas se sobreponham às aspirações pessoais. O indivíduo com predomínio da perspectiva coletiva sobre a pessoal já poderia se considerada uma pessoa do tipo soviético.

A educação na perspectiva da coletividade torna-se, assim, uma revolução na pedagogia. No processo educativo, a sala de aula não é o centro, mas sim, a autogestão da coletividade.

No campo da pedagogia Makarenko elabora um projeto de sociologia educacional, tomando como referência os princípios leninistas inspirados em Lenin, precisamente, no livro *O Estado e a Revolução*. A educação, portanto, tem como princípio formar pessoas para comandar a sociedade comunista em sua constituição. O percurso educacional visava por fim às diferenças de classes, sendo a educação o móvel para a compreensão de se trabalhar conforme a capacidade e para contemplar as necessidades coletivas. Ele preocupava-se com a transmissão de experiências, de valores e a manutenção de tradições das gerações mais velhas para as gerações mais novas. O tempo social da educação, nesse sentido, excede o tempo do estudo em sala de aula e do trabalho, para contemplar todos os tempos sociais, inclusive da cultura, do lazer, do descanso, das relações familiares, na medida que estes tempos constituem um todo social, onde se imprime os valores da sociedade.

A autogestão, nessa dinâmica educacional, torna-se importante para a formação integral dos educandos, pois exige não somente a teoria, mas também a prática como meio de ensino-aprendizagem. No sistema social criado por Makarenko, o coordenador é o elo fundamental entre o coletivo primário e a coletividade geral, entre os educandos e a direção pedagógica, racional de formação contínua na coletividade autogestionária.

A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA EM PAULO FREIRE

A educação para Paulo Freire era mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas. Para seu projeto de formação do educando, a crítica constitui-se como o eixo, particularmente no contexto neoliberal, quando o cinismo se torna uma ideologia fatalista, como se houvesse somente essa possibilidade de vida. A recusa é, hegemonicamente, considerada inflexível ao sonho e à utopia.

Para Paulo Freire o educador progressista precisa trabalhar a autonomia fundada na ética, a fim de exercitar a pedagogia centrada na própria autonomia do educando. Assim, os saberes dos educandos são tomados permanentemente como centro da prática pedagógica.

A pedagogia de Freire se afirma pela convivência amorosa, na própria motivação para que o educando, por meio de uma postura aberta e curiosa possa assumir-se como sujeito sócio-histórico-cultural. O ato do conhecimento apoia-se no diálogo com respeito à dignidade e autonomia do educando. Neste aspecto, o educando é o centro da formação, por essa razão o educador age como motivador para a auto-reflexão em que o educando, por meio do diálogo sobre suas vivências pode analisar e criticar sua realidade de opressão, dominação e subalternidade.

Nesse ponto de vista ensinar exige, sempre, aceitar novos riscos, pois evidencia a necessidade de acrescentar conhecimentos teóricos e práticos e rejeitar, tomando as experiências e as vivências, sem quaisquer formas de discriminação, de segregação de pessoas em classes, gênero, raça, religião e geração, a fim de avançar na construção de um novo homem.

Na concepção de Paulo Freire os pontos fundamentais da prática educativa devem-se ao rigor metódico e na pesquisa sobre a vivência dos educandos que estão no mundo. A formação educacional exige o diálogo processual a fim de respeitar o indivíduo como um todo e suas práticas sociais como complexidades a serem desvendadas e transformadas a partir da reflexão-ação.

A educação em qualquer nível precisa desenvolver as necessidades dos educandos em sua amplitude, a fim de respeitar seus saberes e reconhecer a identidade cultural dos mesmos, a ética e a estética. Essa prática rejeita toda e qualquer forma de discriminação. A crítica do cotidiano alienado mostra-se por meio de um diálogo que se põe como reflexão-ação, uma prática pedagógica que trata os educandos como sujeitos de suas ações, suas alegrias e esperanças via liberdade e autoridade, visando a superação da consciência ingênua e, portanto, inacabada, visando uma constante transformação.

A educação na perspectiva freiriana precisa arrancar as amarras da visão ingênua “em sua percepção focalista da realidade, economicista, desconhece que não há produção fora da relação homem-mundo, termina por transformar os homens em meros instrumentos de produção” (1968, p.27). Neste sentido, a educação transformadora precisa desvelar o real em suas múltiplas determinações.

Em Paulo Freire (1987, p.29), “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. Para

o autor, quando o homem se descobre oprimido e consegue identificar o opressor é capaz de se engajar na luta pela sua libertação e, em consequência, lutar para transformar a situação de opressão. No entanto, chama atenção para o ativismo, pois não resolve o problema, mas sim uma ação refletida, a práxis. O diálogo crítico e libertador supõe uma prática ancorada na formação socioeconômica e cultural.

Neste mesmo sentido, Freire pensa que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesma, os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo” (Idem, p.35). Esse pensamento coloca a necessidade de troca dialógica entre os homens como elemento de aprendizagem, sozinho o homem se isola do mundo. No processo de troca entre educador e educando, aprendem e ensinam uns aos outros, na medida que ambos possuem experiências de ser no mundo. Educador e educando tornam-se sujeitos de uma ação pedagógica, em que o educador ao problematizar a realidade refaz esse movimento cognoscente, em que o educando em sua cognoscibilidade entram em processo de investigação crítica, e são desafiados a entender sua posição no mundo e passam a adotar processos de reflexão para uma ação engajada, na medida em que não se trata de um ser abstrato, mas um ser em si e com os outros, existentes materialmente.

A educação problematizada leva os educandos a se compreenderem no mundo em que vivem e, nesse contexto, o homem se percebe enquanto ser inconcluso, uma história em movimento, favorecendo, desta forma, o ato de refletir e agir para ser mais uma práxis social nesse vir a ser, sendo na medida em que move-se e sua ação o faz um novo ser desalienado do mundo.

De fato, Paulo Freire (1987), enfatiza que o ponto de partida é a própria realidade que está no mundo e age, sob a concepção freiriana esse agir torna-se uma ação consciente pois é construída no processo de problematização do ser no mundo, contrapondo-se à visão ingênua e fatalista do mundo, ao ser capaz de perceber-se como sujeito apropriando-se de sua realidade para transformá-la.

A dialogicidade torna-se, assim, a prática pedagógica para a liberdade na medida em que se constitui por uma interação de reflexão e ação. O diálogo ao colocar os homens em movimento de troca possibilita a construção de um novo mundo sem a exploração dos próprios homens.

No livro *Pedagogia da Autonomia* Paulo Freire (1996, 21) afirma: “Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, derivativa, política, ideológica, gnosiológica, estética e ética, em que a boniteza deve-se achar de mãos dadas com a decência e com a serenidade”.

A concepção de educação inaugurada por Makarenko é ampliada com Paulo Freire que expande para além da educação de crianças e jovens, embora o inspirador já tivesse elaborado princípios e uma proposta pedagógica de centralizar a prática educativa nos educandos enquanto sujeitos históricos determinados. Paulo Freire ao colocar o educando na relação com o mundo, sob uma educação problematizadora e dialógica torna-se um discípulo dos valores de uma sociedade igualitária em que todos são sujeitos de seus destinos e de um devir societal que quebra as amarras da exploração, do domínio e da opressão.

METODOLOGIA DA PESQUISA-AÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA A AUTONOMIA E A AUTOGESTÃO

As dimensões da busca de conhecimento e de sua aplicação é um pressuposto da metodologia da pesquisa-ação, a qual, em acordo com Michel Jean-Marie Thiollent (1998) consiste acoplar pesquisa e ação, formando um contexto em que pesquisadores e pesquisados participam, com a finalidade de elucidar a realidade em que estão inseridos e identificar problemas coletivos e, interativamente, problematizar a realidade vivenciada pelos educandos, sujeitos da pesquisa-ação, para se chegar a experimentações com o fulcro de buscar soluções para a situação real identificada. Assim, a dimensão ativa do método consiste, de forma participativa, no diagnóstico do problema, planejamento de ações, implementação das ações e avaliação de seus resultados.

Nesse sentido, corrobora-se com a concepção de Khalid El Andaloussi (2004) ao entender que a *démarche* da pesquisa-ação possibilita abordar fenômenos da sociedade em sua complexidade, permitindo ainda a intervenção do pesquisador dentro de uma problemática social, em que os interessados se tornam atores que, participando do desenvolvimento da ação, contribuem para produzir no-

vos saberes. E ainda com a visão de Desroche (2006), ao analisar que os atores, de simples objeto de observação, explicações e interpretações, tornam-se sujeitos, partes atuantes da pesquisa, refletindo e descrevendo suas ações, propondo saídas para os problemas analisados em conjunto com pesquisadores.

Assim, conclui-se que a pesquisa-ação possibilita uma inserção sintonizada com as atividades de pesquisa aplicada, necessária ao desenvolvimento do mundo que se torna uma exigência para a reflexão adequada à ação concreta de transformação. Nesse sentido, apoia-se, mais uma vez, em Thiollent (2005) quando este ao analisar a pesquisa-ação a vê enquanto essencial a projetos de cunho cooperativo, considerando-a como método adequado para viabilizar a capacitação técnico-administrativa e cultural dos educandos na relação direta com os educandos tomados como sujeitos de uma ação que é marcada pela troca de conhecimentos sob uma prática dialógica, em respeito à diversidade socioeconômica e cultural, os valores ético e estéticos dos educandos.

Em Thiollent (2005), o ponto de partida da pesquisa-ação situa-se geralmente na demanda da organização, no caso específico de trabalhadores rurais e camponeses, inseridos em cooperativas, torna-se essencial para problematizar o processo de desenvolvimento territorial rural sustentável, tendo em vista que há a necessidade de anuência, uma condição *sine qua non* para a interação necessária ao método. Neste sentido, as cooperativas, por meio de seus trabalhadores cooperados, devem ao menos anuir com o projeto. No entanto, em contextos mais abertos, a pesquisa-ação nem sempre é uma resposta a uma demanda explicitamente colocada; assim, o trabalho preliminar consiste em estimular a demanda, o que exige participação mais intensa e prolongada (THIOLLENT, 1998).

No contexto sociopolítico, a pesquisa-ação necessita, para ser exitosa, esclarecer objetivos, implicações da ação e as condições de mobilização; isso requer uma cultura política aberta, despojada de dogmatismos, além de extremamente apegada à ética, promovendo um constante compromisso com a verdade e com a necessidade de que os atores se compreendam. Desta forma, a proposta da pesquisa-ação se distancia do uso gerencial sociotécnico para cooptação, já que não está posta a serviço do poder vigente.

Segundo Thiollent (1997, p.23), a pesquisa-ação torna-se pos-

sível e eticamente sustentável quando estão reunidas condições tais como: a) a iniciativa de pesquisa parte de uma demanda de pessoas ou grupos que não ocupam as posições de topo do poder; b) os objetivos são definidos com autonomia dos atores e com mínima interferência de membros da estrutura formal; c) todos os grupos sociais implicados no problema escolhido como assunto da pesquisa são chamados para participar do projeto e de sua execução; d) todos os grupos têm liberdade de expressão. Medidas são tomadas para evitar censuras e represálias; e) todos os grupos são mantidos informados no desenrolar da pesquisa; f) as possíveis ações decorrentes da pesquisa são negociadas entre os proponentes e os membros da estrutura formal; g) em geral, as equipes internas que promovem a pesquisa são auxiliadas por consultores ou pesquisadores externos.

A pesquisa-ação precisa, necessariamente, ser orientada para a interrogação e para a crítica. O caráter interrogativo enfatiza o questionamento dos atores sobre a situação em que estão envolvidos; o caráter crítico se revela no ceticismo saudável quanto às explicações espontâneas dadas pelos atores e à busca de evidenciar aspectos problemáticos, em geral relacionados com interesses e conflitos. A combinação entre as modalidades de conhecimento (conhecer, acreditar, contrapor e outros) e de ação (querer, fazer, agir, mudar, lutar...) deixa claro o espaço da crítica e da relativização dos pontos de vista (THIOLLENT, 2005).

Os objetivos da pesquisa-ação se limitam a fatos e situações problemáticas. Não se pretende resolver conflitos sociais fundamentais fora do *locus* e do foco da pesquisa. A pesquisa-ação é um esforço para aumentar o conhecimento e a consciência das pessoas e dos grupos envolvidos no processo. Entre as principais características da pesquisa-ação destacam-se: a) possibilidade de criar soluções de futuro próximo desejadas pelos interessados; b) colaboração entre pesquisadores e pesquisados; c) desenvolvimento da capacidade de identificar e resolver problemas; d) geração de teoria fundamentada na ação; e) as relações e outros fatores são variáveis e não completamente previsíveis (THIOLLENT, 2005).

O primeiro passo da pesquisa-ação dá-se com processos de reuniões e oficinas, momento em que se precisa obter anuência dos trabalhadores associados, a fim de atender os requisitos da pesquisa-ação, mediatizados por atividades de conhecimentos e para a realiza-

ção de atividades concretas na solução de problemas identificados.

Em João Bosco Guedes Pinto (2014), observa-se a compreensão e o tratamento das temáticas teórico-metodológicas que envolveram a prática profissional militante e de educador o qual precisa abranger temáticas a serem problematizadas em conjunto com os educandos-educadores, como reforma agrária, desenvolvimento rural integral, extensão, comunicação e organização rural, educação popular, desenvolvimento e prática da investigação temática e pesquisa-ação, além da docência universitária. O autor, desenvolveu trabalhos e aplicou a metodologia participativa e a pesquisa-ação em período de grande significado histórico na formação social latino-americana e caribenha, no pós Revolução Cubana, onde os países da região eram concebidos como atrasados, subdesenvolvidos. Sua experiência direta no Chile com Paulo Freire influenciou sua atividade docente, quando passou a experimentar e vivenciar a condição de educador-educando, característica fundamental do ato educativo sustentado em relações dialógicas e horizontais da pedagogia da libertação.

A metodologia da pesquisa-ação tem sido desenvolvida na América Latina, com base no método de Paulo Freire, no entanto, com um percurso sobre sua origem percebe-se a influência de Makarenko e, em consequência, da Revolução Russa, tributária de seu iniciador. Nem sempre de forma clara de como a proposta metodológica centrada na problemática da alfabetização teria sido progressivamente transformada em um método mais abrangente para a investigação temática, aplicável em diversos aspectos da realidade social e dos processos educacionais mais complexos, mais tarde denominado método de pesquisa-ação. De fato, segundo o próprio Paulo Freire:

Investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis. A metodologia que defendemos exige, por isto mesmo, que, no fluxo da investigação, se façam ambos sujeitos da mesma - os investigadores e os homens do povo que, aparentemente, seriam seu objeto (FREIRE, 2005, p.114).

Nessa mesma linha de pensamento, Bosco Pinto se envolveu no efervescente movimento político camponês e da reforma agrária, com a Teologia da Libertação, o movimento de educação popular e da investigação participante - investigação temática e pesquisa-ação - na Colômbia e em outros países da região. Na Colômbia, a Teologia

da Libertação foi marcante pela mobilização que provocava e sua articulação com diferentes movimentos dos setores sociais oprimidos (camponês e reforma agrária, educação popular) e lutas sociais da época.

Foi nas décadas de sessenta e setenta, marcadas pelas análises críticas da realidade capitalista latino-americana, que a proposta da pesquisa-ação possibilitou práticas educativas de transformações socio-econômicas e políticas; os debates e críticas às teorias convencionais, modelos e programas de desenvolvimento promovidos, para a região, pelos países imperialistas ou centrais; as críticas à extensão rural e à revolução verde, Aliança para o Progresso, a problemática educacional e às ditaduras militares latino-americanas, entre outras mais, incidiram no surgimento e consolidação de movimentos políticos e lutas do operariado e campesinato, e outros movimentos sociais, dentre os quais os já mencionados, bem como, movimentos contestatórios no interior das ciências sociais críticas.

A participação, conscientização e educação, além de categorias conceituais chaves e processos da própria prática social e política dos movimentos e organizações dos diferentes segmentos da classe trabalhadora, passaram a ser concebidas como mediações e condição do desenvolvimento e superação da dependência, subalternidade, dominação e da opressão, tanto em termos dos países e suas microrregiões com relação aos países centrais, imperialistas, quanto dos segmentos, camadas de classe e os grupos sociais que as constituem. Compreendiam-se como fundamentais a esses processos pois, nas palavras de Bosco Pinto (1970, p.32-33), “a pedagogia da libertação é uma pedagogia da consciência, e nesse sentido, é um caminho para a ação, em que os sujeitos do processo elaboram um projeto de ação para a transformação de sua realidade.”

O autor considera que um dos desafios da pesquisa-ação é a sistematização da sequência metodológica e operacionalização dos procedimentos de aproximação coletiva (equipe técnica-profissional e grupos locais), de conhecimento da realidade (imediate, regional, global) e da formulação do programa da pesquisa-ação. Trata-se de um processo permanente de formação da consciência crítica dos setores populares, concebida como o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da capacidade de compreender criticamente a realidade histórico-cultural em que vivemos, para encontrar nela a explicação de sua situação

objetiva, assim como as formas e instrumentos que lhe permitam superá-la. A superação ocorre mediante um esforço coletivo, sistemático e organizado, conduzindo-os a atingir a plena participação na gestão e direção do processo produtivo e no desfrute da riqueza, bens e serviços gerados socialmente.

Neste sentido, a pesquisa-ação para Bosco Pinto (1987, p. 88) é concebida como prática social e política, pois “se move no domínio das relações de classe, das relações de poder, das relações de distribuição de recursos na sociedade, nos sistemas de decisão da sociedade”. Igualmente, por conjugar num mesmo processo, duas práticas sociais tradicionalmente separadas, a prática científica de produção de conhecimentos e a prática pedagógica, que visa não só a transformação da consciência, representações e visões de mundo, mas a própria transformação da realidade concreta mediante um processo coletivo de produção de conhecimentos e organizativo dos sujeitos que nela participam, condição da própria transformação do real.

POLITECNIA, PROCESSO DE TRABALHO E TECNOLOGIA SOCIAL

O debate sobre o conceito de politecnia permeia o referencial teórico socialista dos séculos XIX e XX, o que motivou uma proposta de unificação escolar para formação dos trabalhadores na perspectiva de uma sociedade sem classes. Lucília de Souza Machado (1991a) realiza uma síntese sobre as principais correntes teóricas socialistas que refletiram sobre a formação politécnica. Para esta autora, Lenin refletia que, mesmo com a passagem para o socialismo, as marcas do capitalismo se fariam sentir, em especial, no tocante às diferenças sociais verificadas nas diversas profissões.

Assim, seria necessário um tempo importante para o amadurecimento dos trabalhadores e para a supressão da divisão do trabalho. Também Pistrak defendia que uma escola única do trabalho deveria desenvolver, nos educandos, aptidões para trabalhar coletivamente, analisando cada problema como um organizador apto a propor soluções. Além do mais, a escola e o ensino deveriam ser ocupados pelo que acontece no mundo exterior, que interferem na organização social.

Esses princípios também são percebidos em Krupskaya, segundo Machado (Idem), na medida em que propunha que todo trabalho individual fosse referenciado a um trabalho coletivo, priorizando a cooperação, sem absorver autoritariamente a personalidade do educando, respeitando suas ocupações preferidas. Um ensino em uma sociedade sem classes poderia ser individual, sem ser excludente. Estes princípios educativos já eram trabalhados por Makarenko que entendia ser necessária uma educação pautada na vida material, portanto em articulação como o mundo econômico, político e moral, exigindo assim, um sistema educacional integrado.

Em Gramsci a educação necessita de uma sólida formação cultural inicial, generalista, democrática, antes de qualquer opção profissional, para o desenvolvimento omnilateral do educando, revelando suas propensões mais duradouras.

As formulações teóricas destes pensadores foram relevantes para a construção de um projeto de educação politécnica estruturada a partir da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), sob o contexto da Revolução de outubro de 1917.

A luta no plano pedagógico encaminhava os educadores socialistas ao estabelecimento de pontos de comparação entre os sistemas de ensino, para demarcar o que distinguia o sistema social capitalista do socialista, uma diferenciação na formação e no acesso ao conhecimento visando construir a unificação da formação com a supressão de classes.

Nos primeiros anos após a Revolução Russa houve forte embate em relação à educação, particularmente no tratamento do par teoria e prática, que eram tomadas sob a mesma dimensão. A crítica visava à proposição de uma formação com ênfase na realização de atividades práticas, para o trabalho produtivo imediato, o que desmerecia o papel do conhecimento teórico, abdicando de uma formação integral do aluno e diluindo a unidade dialética entre teoria e prática (MACHADO, 1991b).

No contexto pós-Revolução, o debate sobre a aplicação da formação politécnica, mais do que questionar a possibilidade de sua adoção, se concentrou na viabilidade de sua implantação para rápida aferição de seus resultados, principalmente no plano econômico, extremamente debilitado pela transição do sistema e pela guerra civil contra-

revolucionária². Lenin, embora colocasse como elemento absolutamente necessário a instrução politécnica, viria a reconhecer que a urgência em ultrapassar os entraves da economia soviética reclamava o estabelecimento do controle sobre o trabalho, considerando que o atraso econômico soviético e de sua produção industrial debilitada, gerou a tese da especialização do trabalho. E sob estas premissas, uma formação monotécnica passou a adquirir relevo diante da tese da politécnica na URSS, um embate importante, o que levou a arrefecer a própria concepção de autonomia na coletividade.

A politécnica remete à aplicação de múltiplas técnicas, fundadas não apenas no empirismo, mas também na constituição científica. Segundo Saviani (1987, p.17) politécnica

[...] diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes modalidades de trabalho. Politécnica, nesse sentido, se baseia em determinados princípios, determinados fundamentos, e a formação politécnica deve garantir o domínio desses princípios, desses fundamentos.

Os princípios que o autor se refere são os da unidade entre diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho humano, fundindo elementos técnicos e científicos, trabalho manual e intelectual. A politécnica é constituída sob uma unidade indissolúvel entre os aspectos manuais e intelectuais, na medida em que não identifica trabalho manual sem que haja trabalho intelectual.

Para Saviani (1987), a separação entre o fazer e o pensar resultou do desenvolvimento gradual histórico-social; no entanto, embora haja a valorização do trabalho intelectual em relação ao trabalho manual essa separação não é absoluta, mas por um movimento metodológico de abstração do fazer manualmente. A politécnica, nesse sentido, se coloca como crítica da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, da separação entre instrução profissional, dirigida à classe trabalhadora e instrução geral e científica direcionada aos pertencentes à classe capitalista, sob a divisão de classes.

No antagonismo de classe aos trabalhadores impõem-se a produção de valor de troca, alienado em relação à sua atividade intelectu-

²A Administração Científica do Trabalho (ACT), contemporânea da Revolução de Outubro, florescia no ocidente capitalista, a partir dos EUA, na segunda década do século XX, através dos postulados de Frederick Taylor, apresentava perspectivas promissoras para elevação da produtividade com a adoção dos princípios da racionalidade taylorista-fordista.

al, segmentando os processos de trabalho entre os que pensam e os que fazem, tornado o homem limitado, unilateral. Em Manacorda (1991) a dimensão negativa do trabalho, sua unilateralidade, pode adquirir o signo positivo oposto da omnilateralidade.

A união entre técnica e ciência, entre elementos do trabalho manual e intelectual, a própria politecnia revela-se enquanto parte de um processo de recuperação da integralidade do homem, que fora comprometida pela divisão técnica do trabalho. A reconstituição da omnilateralidade amplia as possibilidades do homem diante da realidade do trabalho, na medida em que configura a compreensão da atuação sobre sua realização pessoal, em que sua obra é vista como algo alienado, exteriorizado e expropriado.

Em Manacorda (1991, p.19) a omnilateralidade mostra-se pela construção histórica do homem, uma totalidade expressa por “capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais [...]”

A formação politécnica retoma a unidade entre elementos científicos e técnicos movidos por uma pedagogia do trabalho sob o domínio do fazer e pensar, um par indissolúvel, uma práxis de não estranhamento, mas ao contrário, os trabalhadores são o próprio condutor do processo de transformação. Nesse evolver a capacidade de trabalho é mediatizada por múltiplas técnicas utilizadas de modo consciente, desvelando a contradição entre produção socializada e apropriação privada.

A perspectiva da formação politécnica, na atualidade, se constitui como estratégia de coletivos de trabalhadores associados em empreendimentos solidários autogestionários, no campo e na cidade. Nesses espaços, há um movimento de elaboração teórica que propõe a fusão entre trabalho intelectual e trabalho manual, possibilitando a estes coletivos o domínio sobre os conhecimentos técnicos, administrativos e políticos inerentes aos diversos processos de trabalho. Uma práxis efetiva de formação omnilateral em oposição à formação unilateral, não mais sob o domínio da profunda divisão técnica, de fragmentação e alienação do trabalho.

Percebe-se, nesses espaços, que coletivos de trabalhadores têm reconstruído conhecimentos tradicionais, transmitidos entre gerações de trabalhadores em troca com conhecimentos acadêmicos de grupos

de pesquisa e extensão universitária, para resolução ou redução de problemas apresentados pela comunidade.

Esta imbricação de conhecimentos remete à importância da discussão sobre tecnologia social, em que se trabalha com o princípio de construção do conhecimento democrático e coletivo, compartilhando experiências com outras comunidades com necessidades semelhantes. A tecnologia social visa aprofundar o processo dialógico para potencializar o conhecimento gerado, a fim de produzir novos serviços, inovações sociais, novos produtos e novos processos.

A tecnologia social é mais do que analisar a maneira de como o conhecimento gerado é adaptado e dirigido à sociedade, resulta da troca de conhecimento popular e acadêmico, considerado científico. A tecnologia social envolve a comunidade demandante, fato esse essencial. Dagnino (2008), ao tratar desta questão, propõe o conceito de adaptação sociotécnica, entendida como um processo que visa promover a adaptação científica e tecnológica de equipamentos, insumos e formas de organização da produção de conhecimento, portanto não atende somente aos requisitos e objetivos da economia, mas de todos os aspectos da natureza socioeconômica e ambiental que constituem a relação entre ciência, tecnologia e sociedade.

A necessidade de adaptação das tecnologias pode se dar em diversos níveis, que vão desde o seu uso perante uma nova forma de organização e distribuição dos benefícios até a necessidade de incorporação de um conhecimento científico e tecnológico totalmente novo. Neste contexto, a aplicação de metodologias participativas é vital, particularmente, no levantamento das demandas tecnológicas de um empreendimento solidário. Esse é, pode-se dizer, o primeiro passo do processo de desenvolvimento das tecnologias sociais. Uma ação em que o conhecimento convencional pensa ser desnecessário, pois o pesquisador, nessa concepção tem total autonomia para definir sua pauta de pesquisa. Quando, no âmbito da pesquisa-ação envolta no compromisso da tecnologia social visa-se garantir que um processo participativo esteja orientado para geração da tecnologia qualificada.

Em Herrera (1981), o espaço tecnológico é definido pela interação dos especialistas com as populações rurais ao estabelecer uma agenda para orientar a ação dos especialistas, diminuindo sua autonomia, para que se considere essas populações priorizando seus desafios e as tecnologias tradicionalmente utilizadas.

Na dinâmica de gestão dos empreendimentos solidários, por exemplo, qualquer importância que se queira dar ao debate teórico é imprescindível que se aprofundem as investigações acerca do processo de desenvolvimento organizacional desses empreendimentos, na perspectiva de se construir uma reserva estratégica para um novo modo de produção, em construção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência histórica em alguns países do Leste Europeu, durante décadas do século passado, mostrou que a apropriação coletiva dos meios de produção não é suficiente para erradicar a divisão técnica do trabalho e suprimir a dicotomia entre execução e gestão do trabalho, a formação de classes distintas entre os que gerem e os que são geridos.

Não é suficiente a supressão da propriedade privada, tampouco da alienação, condição *sine qua non* para a autogestão e unificação plena entre execução e gestão. A autogestão, além de ser condicionada pela propriedade coletiva dos meios de produção, também advoga pelo trabalho associado, onde se compartilha o conhecimento e o poder decisório, a fim de estabelecer relações de igualdade e de solidariedade entre seus partícipes.

A formação continuada dos coletivos de trabalhadores associados na gestão de redes e cadeias produtivas com ênfase na relação de cooperação mútua em todos os níveis possíveis e em disputas por políticas públicas específicas é estratégica, em contraposição ao movimento liberal do empreendedorismo individual. Diversas experiências de economia solidária, no Brasil e na América Latina, podem ser consideradas uma economia de resistência ativa dos movimentos sociais e não uma adequação à nova fase da crise capitalista global e que impõe fortes impactos sobre o mundo do trabalho.

Nesse sentido, apesar das críticas à experiência soviética, não se pode desconhecer seu papel para se refletir sobre retomada de processos efetivamente novos e inovadores que foram construídos e que possibilitam e potencializam uma pedagogia da praxis social.

REFERÊNCIAS

DAGNINO, R. **Neutralidade da ciência e determinismo tecnológico**. Campinas: UNICAMP, 2008.

DESROCHE, H. Pesquisa-ação: dos projetos de autores aos projetos de atores e vice-versa. In: THIOLLENT, Michel (org.) **Pesquisa-ação e projeto cooperativo na perspectiva de Henri Desroche**. São Carlos: EDUFSCar, 2006.

EL ANDALOUSSI, K. **Pesquisas-ações: ciência, desenvolvimento, democracia**. São Carlos: EDUFSCar, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
_____. **Pedagogia do oprimido**, 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

HERRERA, A. O. The generation of technologies in rural areas. **World Development**, v. 1, pp. 21-35, 1981.

LUEDEMANN, C. da S. **Anton Makarenko, vida e obra: a pedagogia na revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

MACHADO, L. R. S. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez, 1991a.

_____. A politecnia nos debates pedagógicos soviéticos das décadas de 20 e 30. Porto Alegre: **Teoria & Educação**, n.3. pp.151-174 1991b.

MAKARENKO, A. S. **Poema pedagógico**. São Paulo: Brasiliense, 1983. 3 v.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: cortes autores associados, 1991.

PINTO, J. B. G. **Metodologia, teoria do conhecimento e pesquisa-ação**. Textos selecionados e apresentados por Laura Susana Duque-Arazola e Michel Jean Marie Thiollent (Orgs.). Belém: UFPA, Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, 2014.

_____. Planejamento Participativo: rito ou prática de classe. **Revista de Cultura**, ano 81, n, ° 1, p 71-89, Janeiro/Fevereiro, 1987,.

PINTO, J. B. G. G. Hacia una Pedagogia de Liberación. In: GUTIERREZ, G. et. al. **Liberación: opción de la Iglesia Latinoamericana en la década del 70.** Simpósio sobre Teologia de la Liberación. Bogotá: Presencia, 1970.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia.** Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

THIOLLENT, M. J. M. Perspectivas da metodologia de pesquisa participativa e de pesquisa-ação na elaboração de projetos sociais e solidários. In: LIANZA, S. & ADDOR, F. (Org.). **Tecnologia e desenvolvimento social e solidário.** 1 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

_____. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Pesquisa-ação nas organizações.** São Paulo: Atlas, 1997.

DISCUSSÃO SOBRE UMA PRÁTICA SOCIAL COERENTE COM OS FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Jeovandir Campos do Prado
Antonio Bosco de Lima

INTRODUÇÃO

A Pedagogia Histórico-Crítica, como teoria pedagógica fundamentada no marxismo, teve seu surgimento coincidente com os debates e preocupações no âmbito social, político e cultural que ocupavam a agenda mundial nos anos de 1950 a 1970. Inquietações que também afetaram a pauta latino-americana que, durante anos de repressão das liberdades individuais e democráticas, comuns nas décadas de 1960 a 1980, ansiavam por uma sociedade livre e participativa.

Saviani, principal interlocutor da teoria mencionada, empenhou-se em criticar as concepções pedagógicas que se implantaram sucessivamente no Brasil no mesmo período, nelas, a ausência de uma Teoria de Educação Nacional que levasse em conta ou que contribuísse com a promoção e formação do homem brasileiro e a transformação da realidade social.

No entanto, o processo solicitado de redemocratização brasileiro, pós-repressivo, não se configurou como almejávamos. Fomos seduzidos pela homérica (neo)liberal dos governos que sucederam ao regime militar e seu modelo elegido de educação, por seu turno, orientado pelo receituário prescrito pelas agências multilaterais e incrementado pelas reformas do Estado. Nele, o erguimento de barreira às propostas pedagógicas, enquanto política governamental oficial, em discordância com o ordenamento estatal instituído.

Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica, como alternativa educacional de enfrentamento aos problemas presentes na realidade social, desigual e contraditória, teve interrompida várias experiências em curso, perdendo espaço para as pedagogias do aprender a aprender, do aprender a ser, do aprender a fazer e do aprender a conviver,

tão amplamente difundidas e valorizadas no contexto atual, em que as relações sociais de subordinação e exploração tendem a uma naturalização.

Em consonância com o breve exposto, objetivamos para o debate em tela, estabelecer relação que permita compreender a Pedagogia Histórico-Crítica à luz dos fundamentos de uma pedagogia socialista, ou seja, com base nas lições marxianas/marxistas; explicitar o caráter revolucionário, para além do alcance dos métodos tradicionais (Pedagogias Tradicional e Nova), da referida teoria pedagógica; e, por último, relacionar seus fundamentos com uma prática social coerente com as suas pretensões transformadoras.

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: TRILHANDO AS SENDAS DO MARXISMO

O contexto que Saviani apresenta os principais aportes teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, segundo Garayalde (2008), foi ao longo da década de 1970, em que o marxismo fica mais presente na sua obra (1974 a 1979), era o momento em que se discutia as soluções para os problemas educacionais do país, num período que a sociedade civil começava a se organizar e a se estruturar, tendo em vista a iminência do fim do governo ditatorial. Saviani estava preocupado em elaborar uma teoria educacional que contribuísse para a promoção do homem e da transformação da realidade social a qual este estivesse inserido. Isto é, em contraposição ao crescente movimento das ideias pedagógicas que estavam no sentido contrário às suas, sua intenção era propor uma teoria marxista da educação que conseguisse articular trabalho pedagógico e relações sociais ao mesmo tempo.

Intrínseco a isso, Saviani (2012b, p. 74) alerta sobre as diferenças que cercam o binômio teoria da educação e pedagogia. “Entre as várias acepções denotadas pela palavra *pedagogia*, a mais abrangente é, sem dúvida, aquela que a define como teoria da educação”, pois segundo ele, “[...] se toda pedagogia pode ser considerada teoria da educação, não podemos nos esquecer de que nem toda teoria da educação é pedagogia”. Haja vista que, “[...] o conceito de pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura com base e em função da prática educativa”.

O autor da Pedagogia Histórico-Crítica também chama a atenção para outras variáveis dessa relação que envolve teoria marxista da educação e pedagogia socialista, melhor expressando, “não é todo e qualquer socialismo¹ que pode ser aproximado do marxismo”, somente o chamado socialismo científico.

Para Saviani a afirmação de que nem toda teoria marxista da educação tem a pretensão de ser pedagogia, ainda que esta venha a discutir a relação da educação com o Estado, a sociedade e a escola, como fizeram Althusser na obra denominada *Aparelhos Ideológicos do Estado* ou Baudelot e Establet em *A escola capitalista na França*, no caso destes, identificados com as teorias “crítico-reprodutivistas”. De acordo com ele, mesmo estes estudos estando fundamentados no marxismo, no entanto, não tiveram a preocupação ou pretensão de elaborar uma pedagogia marxista.

Nesse sentido, completa Saviani (2012b, p. 75), “[...] a pedagogia socialista compatível com o marxismo será aquela que [...] busque equacionar o problema da relação professor-aluno, orientando o modo como se deve realizar o processo de ensino aprendizagem [...]”, ou seja, com todo o aparato que essa ação exige e que deverá ser contemplado na teoria pedagógica correspondente.

Assim, amparado por Suchodolski em *Fundamentos da pedagogia socialista*, Saviani (2012b, p. 76-78) procura sintetizar os princípios da pedagogia socialista e que vão, substancialmente, influenciar na proposição da sua própria pedagogia, identificada também como uma pedagogia socialista, como podemos perceber, resumidamente, nos itens elencados abaixo:

¹ Neste ponto, Saviani nos chama a atenção sobre o fato da existência de dois tipos de socialismos distintos: socialismo utópico e socialismo científico. Essa constatação também abrange as pedagogias chamadas socialistas e o perigo de se adotá-las sem levar em conta as respectivas diferenças. Os socialistas utópicos “[...] propunham a transformação da ordem capitalista burguesa pela via da educação. De acordo com essa concepção, a sociedade poderia ser organizada de forma justa, sem crimes, sem pobreza, com todos participando da produção e fruição dos bens segundo suas capacidades e necessidades. Para tanto, era mister erradicar a ignorância, o grande obstáculo para a construção dessa nova sociedade [...]” (SAVIANI, 2008a, p. 201). A pedagogia socialista correspondente a essa vertente, preconizada pelo movimento operário europeu, contava, na sua formatação teórica, com as contribuições de Saint Simon, Fourier, Owen e Proudhon. Por outro lado, o socialismo científico inaugurado por Marx, capturou o modo de produção capitalista em suas conexões e em sua necessidade histórica colocando em evidência sua estrutura interna, sua parte oculta e desvendou os segredos da produção capitalista e, por isso, tornou-se científico. A pedagogia socialista, neste caso, coaduna com a visão de educação decorrente da concepção marxista da história. (SAVIANI, 2011).

- 1) **Absoluta originalidade da pedagogia socialista:** atividade pedagógica de caráter específico do socialismo, concernente à própria realidade social;
- 2) **Caráter ativo do ser humano:** princípio derivado do materialismo histórico dialético resultante da contenda com a teoria sensualista². E, por extensão, Suchodolski se posiciona contra os postulados da pedagogia sensualista que valorizava sobremaneira o meio ambiente como instância educativa. Em sentido adverso, “[...] a pedagogia socialista afirma que o próprio ambiente necessita ser educado. [...], do mesmo modo que a história é obra dos homens, a educação, *a fortiori*, é obra dos próprios homens”;
- 3) **Caráter material e social da atividade humana:** princípio derivado da polêmica entre Marx e Hegel com relação à formação do homem. Em Marx, é a prática material o elemento determinante e, em Hegel, as ideias. Nesse sentido, a objetividade da pedagogia socialista se contrapõe à substancialidade da pedagogia idealista, centrada na unidade dos objetos e não nas diferenças e suas causas reais;
- 4) **Formação da consciência e transformação da vida:** no referido princípio, procedente da crítica de Marx endereçada a Feuerbach, a pedagogia socialista se contrapõe a toda filosofia e pedagogia da consciência (sensualista, idealista e materialista nos moldes feuerbachiano), “[...] afirmando a atividade dos homens como o elemento determinante do mundo humano compreendido, no mesmo tempo, como domínio da natureza e criação das novas formas da vida social”;
- 5) **A prática revolucionária:** princípio em consonância com a Tese III sobre Feuerbach em que Marx e Engels (2009, p. 124) assinalam o seguinte: “A doutrina materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação, [...] esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado”. Concluem os autores, em trecho complementar, que “a coinci-

² A teoria sensualista, segundo Suchodolski, “[...] manifestava como uma filosofia que situava o homem como um mero espectador da realidade, refletindo ‘a experiência de uma classe que era a classe possuidora e não a classe trabalhadora’ [...]”, o marxismo afirmava resolutamente ‘a atividade sócio-histórica e material dos homens’” (SAVIANI, 2012b, p. 76-77, grifos do autor).

dência entre a alteração das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente entendida como prática revolucionária”. Tal princípio faz com que a pedagogia socialista se difira de outras pedagogias que não concebem uma ação transformadora, nos moldes marxianos/engelsianos, como prática revolucionária.

A influência destes princípios na “pedagogia concreta³” proposta por Saviani manifesta de forma clara e sintética no trecho seguinte.

Discutindo as bases da concepção dialética de educação, que a partir de 1984 passei a denominar de ‘Pedagogia Histórico-Crítica’, afirmei que o movimento que vai desde as observações empíricas (‘o todo figurado na intuição’) ao concreto (‘uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas’) pela mediação do abstrato (‘a análise, os conceitos e as determinações mais simples’) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de ensino (o método pedagógico). É a partir daí que podemos chegar a uma ‘pedagogia concreta’ como via de superação tanto da pedagogia tradicional como da pedagogia moderna. (SAVIANI, 2012b, p. 78-79, grifos do autor).

Ao arrematar, Saviani profere que “uma pedagogia concreta é aquela que considera os educandos como indivíduos concretos, isto é, como síntese de relações sociais” (2012b, p. 79). Ao passo que, segundo ele, as outras pedagogias desconsideram esse caráter concreto dos indivíduos, considerando-os como abstratos ou como indivíduos empíricos diferenciados apenas pela originalidade, criatividade e autonomia, inseridos no centro do processo educativo em que as relações sociais são naturalizadas e desistoricizadas. Dito de uma forma distinta, a perda de vista desse caráter concreto da realidade social é responsável por alterar a relação de êxitos ou fracassos no percurso escolar dos sujeitos sociais.

Diferentemente, pelos argumentos expostos, para Saviani a Pedagogia Histórico-Crítica considera os educandos como indivíduos

³ Saviani (2012b) reforça que os elementos constitutivos da pedagogia socialista expostos por Suchodolski, reconhecidamente de orientação marxista, ou seja, embasada na teoria do conhecimento marxiano, traz como categoria fundamental a noção de concreto, por isso a denominação de pedagogia concreta.

concretos e como síntese de relações sociais inseridos em um processo histórico. “Portanto, o que é do interesse deste aluno concreto diz respeito às condições em que se encontra e que ele não escolheu” (2012b, p. 79). Cabe então, a teoria pedagógica em relevo, levar este aluno a questionar, conhecer, assimilar os meios e as relações de produção que foram “herdadas” das gerações anteriores (não sendo fruto de suas escolhas), para se possível transformá-las, isto é, o papel de uma teoria pedagógica ancorada no marxismo é ajudar a situar o aluno, como aluno concreto, e anular a ideia de que ele pode fazer tudo por suas próprias escolhas, o que, levando-se em consideração esse tipo de análise, não corresponde à própria realidade humano-social.

É importante compreender a distinção feita por Saviani (2012b, p. 80) entre o que denomina de aluno concreto e aluno empírico. Na sua avaliação, “[...] o atendimento aos interesses dos alunos deve corresponder sempre aos interesses do aluno concreto. O aluno empírico pode querer determinadas coisas, pode ter interesses que não necessariamente corresponde aos interesses concretos”. Nesse ponto, a “pedagogia concreta” se posiciona como essencial o domínio dos conhecimentos produzidos historicamente, incluindo nestes, a forma como se constituiu e se originou o modo de produção vigente. Daí que o domínio desses conhecimentos, talvez, não coincida com os interesses do aluno empírico, no entanto, são fundamentais para a constituição do aluno concreto (“pois enquanto síntese das relações sociais, o aluno está situado numa sociedade que põe a exigência desse tipo de conhecimento”).

Scheibe (1994) explica essa posição defendida por Saviani, segundo a autora, a socialização do saber existente, como uma importante etapa para a democratização social, necessita de uma metodologia estreitamente ligada ao conteúdo de ensino, por sua vez, requerida pela especificidade do trabalho pedagógico. Trabalho este comprometido com o ponto de vista dos interesses dos dominados que não pode concretizar-se de maneira irrefletida. “Isto significaria tomar o senso comum existente como uma verdade revelada, e não levar em conta seu caráter de conhecimento desagregado, incoerente, contraditório e recheado de elementos produzidos através da sensação imediata das coisas” (p. 175).

É nesse sentido que a Pedagogia Histórico-Crítica, “trilhando as sendas abertas por Marx”, se diferencia de outras pedagogias nas

suas múltiplas vertentes, ao escolher “[...] enfrentar os desafios postos à educação pela sociedade atual para além do horizonte do capitalismo e da sua forma social correspondente [...]” (SAVIANI, 2012b, p. 80), por isso, foi inicialmente denominada de “Pedagogia Revolucionária⁴”, como poderemos acompanhar nos desdobramentos seguintes.

O CARÁTER REVOLUCIONÁRIO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Na construção da sua teoria pedagógica Saviani (2008b) procurou, por meio de uma análise histórica fundamentada em autores marxistas, diferenciar, de acordo com a afinidade de grandes correntes filosóficas, a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. Comprometeu-se em demonstrar o caráter revolucionário da Pedagogia Tradicional e, ao mesmo tempo, o caráter reacionário da Pedagogia Nova ao historicizar o caminho percorrido por ambas. Evidenciou-se nesse processo, segundo Saviani, uma mudança de concepção no campo pedagógico, isto é, passou-se de uma concepção igualitarista (Pedagogia Tradicional) para uma concepção pedagógica das diferenças (Pedagogia Nova). Nos argumentos de Saviani, ao proceder dessa forma, ou seja, ao analisar estas diferenças e historicizá-las, já estaria um passo adiante na proposição da sua pedagogia, como podemos observar na fala subsequente.

Falta-lhes [nas pedagogias citadas] a consciência dos condicionantes histórico-sociais da educação. São, pois, ingênuas e não críticas já que é próprio da consciência crítica saber-se condicionada, determinada objetivamente, materialmente, ao passo que a consciência ingênua é aquela que não se sabe condicionada, mas, ao contrário, acredita-se superior aos fatos, imaginando-se mesmo capaz de determiná-los e alterá-los por si mesma. (SAVIANI, 2008b, p. 51).

⁴ Saviani antes de chegar a denominação Histórico-Crítica achava problemático o uso da expressão “Pedagogia Revolucionária”. Saviani conta, quando cobrado pelos alunos a ofertar uma disciplina optativa na PUC-SP para o aprofundamento da pedagogia revolucionária, sentiu dificuldade em propor uma disciplina com o mesmo nome. Segue a justificativa dada: “[...] falar de uma pedagogia revolucionária é algo problemático, uma vez que a atitude revolucionária diz respeito à mudança das bases da sociedade. Era preciso, pois, encontrar uma denominação mais adequada.” (SAVIANI, 2012a, p. 115).

Na visão de Saviani (2008b, p. 51), a ausência da perspectiva historicizadora das pedagogias mencionadas as impedem de se verem condicionadas e, portanto, são incautas ao se acharem portadoras de capacidades que não possuem, de acreditarem ser embaixadoras de inclinações redentoras e de crerem ser “possível modificar a sociedade por meio da educação” ao potencializar o seu papel na sociedade capitalista. Por isso, também são idealistas ao ponto de confundirem ou inverterem a relação que envolve a educação, de elemento determinado pela estrutura social passando de elemento determinante. Portanto, “reduzindo-se o elemento determinante à condição de determinado”.

Não obstante, Saviani não descarta o caráter revolucionário da Pedagogia Tradicional (concepção filosófica essencialista) que, em determinado momento, mostrou-se revolucionária, científica e democrática. Ao passo que a Pedagogia Nova (concepção filosófica existencialista) se demonstrou conservadora, pouco científica e antidemocrática, quando levados em conta os interesses e as necessidades no campo educacional da classe dos trabalhadores em determinado período.

A Pedagogia Tradicional⁵ (pedagogia da essência), contraditoriamente, ao enfatizar os processos de ensino, sistematização dos conteúdos, do papel central do professor, na valorização da disciplina e do esforço do aluno, no entendimento de Saviani (2008b), estaria a serviço de um projeto social e revolucionário da classe burguesa, isto é, apresentava-se interessada em modificar as condições do homem naquele período, de transição do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista.

⁵ “A denominação ‘concepção pedagógica tradicional’ ou ‘pedagogia tradicional’ foi introduzida no final do século XIX com o advento do movimento renovador que, para marcar a novidade das propostas que começaram a ser veiculadas, classificaram como ‘tradicional’ a concepção até então dominante. Assim, a expressão ‘concepção tradicional’ subsume correntes pedagógicas que se formularam desde a antiguidade, tendo em comum uma visão filosófica essencialista de homem e uma visão pedagógica centrada no educador (professor), no adulto, no intelecto, nos conteúdos cognitivos transmitidos pelo professor aos alunos, na disciplina, na memorização. Distinguem-se, no interior dessa concepção, duas vertentes: a religiosa e a leiga” (SAVIANI, 2006, p. 31).

Em sentido oposto, a Pedagogia Nova⁶ (pedagogia da existência) voltava-se para os métodos, os aspectos psicológicos⁷, as relações intersubjetivas, democráticas, equitativas, respeitando a espontaneidade dos alunos, nos limites estabelecidos pela sociedade capitalista, ou seja, fazer dentro da ordem, mostrou-se ao lado dos interesses da sociedade burguesa, agora na condição de dominação.

A “teoria da curvatura da vara” de Lênin, adotada de forma oportuna pelo autor da Pedagogia Histórico-Crítica, ilustra a queda de braços entre as pedagogias Tradicional e Nova e o lugar delas ocupado na historicização das teorias pedagógicas feita por Saviani (2008b).

Explicando sobre a metáfora da “teoria da curvatura da vara” usada por Saviani (2008b) com o auxílio de Garayalde (2008).

[...], a vara estava torcida para o lado da pedagogia nova e Saviani esforça-se para endireitá-la para o lado da pedagogia tradicional. Uma vez aplicada esta *teoria*, chega o momento de superá-la. Essa superação se realiza por incorporação de elementos presentes nas propostas pedagógicas anteriores para uma nova concepção, correspondentes às novas condições sociais, buscando descobrir a proposta educacional que melhor expresse os interesses dos trabalhadores. (p. xviii, tradução nossa)⁸.

⁶ “Contrapondo-se à concepção tradicional, a concepção pedagógica renovadora se ancora numa visão filosófica baseada na existência, na vida, na atividade. Não se trata mais de encarar a existência humana como mera atualização das potencialidades contidas na essência. A natureza humana é considerada mutável, determinada pela existência. Na visão tradicional o privilégio era do adulto, considerado o homem acabado, completo, por oposição à criança, ser imaturo, incompleto. Na visão moderna, sendo o homem considerado completo deste o nascimento e inacabado até morrer, o adulto não pode se constituir como modelo, razão pela qual a educação passa a centrar-se na criança. Do ponto de vista pedagógico o eixo se deslocou do intelecto para as vivências; do lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; da direção do professor para a iniciativa do aluno; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada na biologia e na psicologia. Se bem que a concepção pedagógica renovada tenha se originado de diferentes correntes filosóficas como o vitalismo, historicismo, existencialismo, fenomenologia, pragmatismo e assumido características variadas, sua manifestação mais difundida é conhecida sob o nome de escolanovismo” (SAVIANI, 2006, p. 33-34).

⁷ Cabe ressaltar que a menção de Saviani aos aspectos psicológicos corresponde àqueles não fundamentados na teoria marxista, visto que a Psicologia Histórico-Cultural, preconizada por Vigotski, se pautou nas categorias marxista para criar uma psicologia que contribuísse para o desenvolvimento geral dos indivíduos. Além disso, percebe-se um movimento de aproximação da Pedagogia Histórico-Crítica, pelos autores que buscaram contribuir com o desenvolvimento desta teoria, com a Psicologia Histórico-Cultural. (Duarte, 1999; Martins, 2001).

Na interpretação da Garayalde (2008, p. *xix*, tradução nossa), manifestada no prefácio do livro *Escola e democracia* na sua edição comemorativa, “[...] Saviani centra sua proposta em três aspectos presentes na pedagogia tradicional e que hoje ganham nova significação e se articulam, constituindo uma proposta qualitativamente nova”. Prossegue a autora, “esses elementos são a luta pela extensão do ensino público formal, a valorização dos conteúdos e do papel do professor em uma nova relação com os alunos”⁹.

Ainda com a autora, a mesma salienta que Saviani estabelece que todo conhecimento novo surge da crítica do conhecimento anterior. Nessa direção, a Pedagogia Tradicional possibilita aos alunos o contato com os conhecimentos acumulados pelo homem, enquanto a Pedagogia Nova tende a negá-los. Os conteúdos são na verdade os conhecimentos produzidos historicamente pelo conjunto dos homens, indispensáveis para os dominados o domínio daquilo que os dominantes dominam.

Nas palavras de Saviani (2008b, p. 51), “[...] é preciso levar em conta que os conteúdos culturais são históricos e o seu caráter revolucionário está intimamente ligado à sua historicidade”. Não se trata de compreendê-los na sua lógica formal, fixa e abstrata, como muitos críticos da Pedagogia Histórico-Crítica insistem em fazê-los, mas como conteúdos reais, dinâmicos e concretos, acrescenta.

As críticas endereçadas pela Pedagogia Nova à Pedagogia Tradicional sobre o caráter mecânico, artificial e desatualizado dos conteúdos até são procedentes, diz Saviani (2008b, p. 52), mas por detrás dessa crítica, “[...] o movimento da escola Nova funcionou como mecanismo de recomposição da hegemonia burguesa” ao subordinar as aspirações populares aos interesses burgueses, isto é, ao deixar que esta classe privilegiada conduzisse as reformas educacionais em consonância com seus interesses de classe. De que forma isso aconteceu?

⁸ [...], la vara estaba torcida para el lado de la pedagogía nueva y Saviani se esfuerza por rectificarla curvando la vara para el lado de la pedagogía tradicional. Pero una vez aplicada esta “teoría”, llega o momento de superarla. Esa superación se realiza por la incorporación de elementos presentes en las propuestas pedagógicas anteriores a una nueva concepción, correspondiente a las nuevas condiciones sociales, buscando descubrir la propuesta educativa que exprese los intereses de los trabajadores.

⁹ [...] Saviani centra su propuesta en tres aspectos presentes en la pedagogía tradicional y que hoy ganan nueva significación y se articulan, constituyendo una propuesta cualitativamente nueva. Esos elementos son la lucha por la extensión de la enseñanza pública formal, la valoración de los contenidos y del papel del profesor en una nueva relación con los alumnos.

Ao relegar a transmissão de conhecimento para uma condição secundária, responde o próprio autor.

Não obstante, Saviani não nega o dualismo presente na pedagogia proposta por ele, mostra coerência com o método de análise utilizado ao afirmar no, fragmento selecionado, tal consistência.

[...] a pedagogia revolucionária não vê necessidade de negar a essência para admitir o caráter dinâmico da realidade como o faz a pedagogia da existência, inspirada na concepção 'humanista' moderna de filosofia da educação. Também não vê necessidade de negar o movimento para captar a essência do processo histórico como o faz a pedagogia da essência inspirada na concepção 'humanista' tradicional de filosofia da educação. (SAVIANI, 2008b, p. 52, grifos do autor).

A diferença entre a Pedagogia Histórico-Crítica proposta por Saviani em relação às Pedagogias Tradicional e Nova, na percepção do proponente (2008b, p. 52-53), está no fato de que “a pedagogia revolucionária é crítica. E, por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado”. Dessa forma, a educação, “[...] ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade”¹⁰.

A Pedagogia Histórico-Crítica, nos termos dados, apresenta-se como revolucionária e se mostra articulada com os interesses das classes populares, ao se afirmar, para além do alcance dos métodos de ensino tradicionais e novos, superando e/ou incorporando respectivas contribuições.

UMA PRÁTICA SOCIAL COERENTE COM A PEDAGOGIA SAVINIANA

Diante dos argumentos apresentados, cabe-nos trazer alguns elementos necessários para uma ação pedagógica condizente com o caráter revolucionário da pedagogia saviniana. No método preconiza-

¹⁰ Saviani entende que a escola tem uma relação dialética com a sociedade e não descarta o papel da escola como instrumento de luta das classes subalternas, apesar de toda adversidade. Ao contrário das teorias crítico-reprodutivistas que negam tal dialeticidade.

do por Saviani (2008b, p. 56) estão: o estímulo à atividade e iniciativas do aluno, sem, no entanto, perder de vista a iniciativa do professor; diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem descuidar do diálogo com a cultura historicamente acumulada; os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e desenvolvimento psicológico, mas sem deixar de prestar atenção na sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para o melhor desenvolvimento do processo de transmissão e assimilação dos conteúdos cognitivos.

É oportuno observar, quando Saviani faz a defesa da Pedagogia Histórico-Crítica confrontando-a com outras pedagogias, o faz pensando nos objetivos e fundamentos de uma pedagogia de base socialista, tanto com relação à historicidade dos conteúdos quanto no equacionamento da relação professor/aluno no processo pedagógico descrito. No método saviniano, docente e discente não podem ser considerados agentes passivos. Longe disso, a intencionalidade está presente em todos os passos da sua pedagogia “concreta”. É uma teoria que não sobrevive sem a sua cara-metade, a prática (prática social e prática pedagógica). Por consequência, é nessa coerência dialética que conteúdos culturais ganham feições históricas e caráter revolucionário. De acordo com Saviani (2008b, p. 56), o método preconizado não se constitui uma sobreposição ou uma somatória dos métodos tradicionais e novos, diferentemente destes, “professor e alunos são tomados como agentes sociais”.

Nesse sentido, a prática social do professor ocupa um lugar relevante no processo pedagógico. Outra questão a ser levantada seria que sem as noções supracitadas, ou seja, sem o domínio dos principais pressupostos exigidos para a compreensão do marxismo o docente, assim como os críticos mais precipitados, correm o risco de, equivocadamente, entender a Pedagogia Histórico-Crítica como uma pedagogia conteudista, como o fazem aqueles cuja percepção não conseguem exceder os limites impostos pela análise lógica formal e fixa da realidade. Tendo em vista, que a importância dada por Saviani aos conteúdos está na

[...] necessidade de trabalhar a educação em concreto e não de forma abstrata. Com efeito a lógica formal é a lógica das formas e, como o próprio nome está dizendo, abstrata. A lógica dialética é uma lógica concreta. É a lógica dos conteúdos. Não, po-

rém, dos conteúdos informes, mas dos conteúdos em sua articulação com as formas. (SAVIANI, 2012a, p. 122).

Nos termos postos, o professor como mediador entre o aluno e o conhecimento produzido socialmente, necessita de algumas condições precedentes para instruí-lo, orientá-lo e colaborar com o seu processo de desenvolvimento. Com outras palavras, “conteúdo e método” necessitam andar de mãos dadas e de forma dialética, tendo em conta, que para Saviani (2012a) o método pedagógico (extensão da prática social) nos marcos aceitos pela Pedagogia Histórico-Crítica, estão fundamentados teoricamente no materialismo histórico, ou seja, onde conteúdo, conhecimento e ação professoral aparecem imbricados.

Sobre o que envolve a prática pedagógica no contexto da filosofia da práxis (do marxismo propriamente dito), Gramsci (1978, p. 37) expõe o seguinte:

[...] a relação entre professor e aluno é uma relação ativa, de vinculações recíprocas, e que, portanto, todo professor é sempre aluno e todo aluno, professor. Mas a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente ‘escolásticas’, através das quais as novas gerações entram em contato com as antigas e absorvem as suas experiências e os seus valores historicamente necessários, ‘amadurecendo’ e desenvolvendo uma personalidade própria, histórica e culturalmente superior.

O sentido dado a essa relação descrita no trecho exposto por Gramsci tem a ver com os mesmos objetivos proclamados na concepção pedagógica de Saviani, que nada mais é do que a “apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (SAVIANI, 2008b, p. 57). É uma relação pedagógica para além dos muros da escola. É uma “relação ativa entre ele [aluno] e o ambiente cultural [realidade social] que ele quer modificar” (GRAMSCI, 1978, p. 37).

A ausência dessa compreensão ou de clareza de algumas categorias fundantes da teoria marxiana, em nosso entendimento, tem implicação diretamente relacionada aos objetivos, finalidades e possibilidades como teoria pedagógica de natureza revolucionária. Tendo claro, que “a Pedagogia Histórico-Crítica não silencia sobre a realidade concreta da classe trabalhadora nem sobre as possibilidades de futuro para a humanidade” (DUARTE, 2015, p. 24), também não podemos

nos esquecer de que “a teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação” (VÁZQUEZ, 1977, 206-207)¹¹.

Em razão dos argumentos precedidos, buscamos compreender os delineamentos do método pedagógico que se preocupa em explicitar as relações entre a educação e seus condicionamentos sociais. Cabe enfatizar que a Pedagogia Histórico-Crítica, nesse sentido, busca equacionar a relação professor-aluno tendo como ponto de partida e de chegada a prática social dos envolvidos com base na teoria marxista.

Saviani também chama a atenção sobre a necessidade do professor ter clareza sobre a teoria pedagógica proposta, pois a mesma exige consciência dos educadores concernente às suas práticas (social e pedagógica, sendo a segunda extensão da primeira) que, necessariamente, devem estar sintonizadas, dialeticamente, com as premissas da teoria e sua filiação teórico-metodológica.

Entendemos que a relação professor-aluno-conteúdo não é uma relação qualquer, ela é intencional e demanda ao educador uma fundamentação teórico-metodológica que refletirá na condução da sua prática social e também na sua prática pedagógica.

Para Oliveira (1994, p. 119), “[...] Dermeval Saviani compreende a especificidade da educação no interior da prática social mais ampla, enquanto uma parte integrante e fundamental das transformações das estruturas sociais, nas quais essa prática se verifica”. Portanto, é uma prática intencional e consciente, não pode estar em um nível empírico. E nessa compreensão,

[...] a educação enquanto atividade mediadora no seio da prática social global pressupõe a educação comprometida com a elevação da consciência das massas, e esse processo de elevação das consciências é uma parte integrante, necessária e fundamental do próprio processo de transformação social. (OLIVEIRA, 1994, p. 119).

A Pedagogia Histórico-Crítica reflete a materialidade e a forma mediadora como Saviani pensa a educação. A transformação das

¹¹ Essa discussão é indispensável para o encadeamento de nossas preocupações desenvolvidas ao longo deste trabalho, por essa razão, será recuperada e ampliada no item seguinte.

consciências passa, obrigatoriamente, pela atuação na prática social dos sujeitos implicados (professor e aluno). Mas é preciso considerar, segundo Oliveira (1994, p. 119),

[...] que essa transformação das consciências pela educação não se dá de forma inteiramente autônoma. Não é um processo independente das determinações sociais, mas uma prática determinada pelas estruturas sociais e econômicas, uma prática que não se dá independente da situação vigente, uma prática que se processa dentro das circunstâncias possíveis já existentes na sociedade dividida em classes, uma sociedade marcada pelas relações de dominação.

A educação para Saviani, por conseguinte, é um processo de mediação “no seio da prática social global” e, nesse processo, a transformação das consciências se constitui um primeiro momento de vislumbre e possibilidade para a compreensão e transformação da realidade social.

REFERÊNCIAS

DUARTE, N. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a Pedagogia Histórico-Crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 8-25, jan. 2015.

_____. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

GARAYALDE, E. J. M. Prefácio à edição uruguaia. In: SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MARTINS, L. M. **Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores**. 2001. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP. Marília: SP, 2001.

MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

OLIVEIRA, B. A. Fundamentação marxista do pensamento de Dermeval Saviani. In: SILVA JUNIOR, C. A. (Org.). **Dermeval Saviani e a Educação brasileira: o Simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 105-128.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012a.

_____. Marxismo, Educação e Pedagogia. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012b, p. 59-8.

_____. **A pedagogia no Brasil: histórias e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

_____. **Escola e democracia**. Ed. Comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

_____. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. In: LOMBARDI J. C.; SAVIANI D.; NASCIMENTO M. I. M (Orgs.). **Navegando pela História da Educação Brasileira**. [CD-ROM online]. Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR; 2006, p. 1-37. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html. Acesso em: 10 abr. 2015.

SCHEIBE, L. A compreensão histórico-crítica da educação. In: SILVA JUNIOR, C. A. (Org.). **Dermeval Saviani e a Educação brasileira: o Simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 167-179.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Praxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1977.

CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA À AVALIAÇÃO ESCOLAR

Simone Freitas Pereira Costa
Antonio Bosco de Lima

PARA COMEÇAR...

O presente capítulo é fruto de discussões, provocações e reflexões propostas durante as aulas ministradas no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU), por meio da disciplina “Tópicos Especiais em Trabalho, Sociedade e Educação III: Estudos sobre a escola: trajetórias dos liberais aos radicais” e apresenta aspectos da construção do aporte teórico proposto para a realização da pesquisa de Doutorado da autora sob orientação do co-autor deste.

É importante dizer que somente ao cursar a referida disciplina foi possível estabelecer tal aporte com maior segurança e clareza. Neste escrito, propõe-se a refletir sobre o modo com que a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) pode contribuir com o desenvolvimento da pesquisa e, ainda, tentar uma aproximação inicial das contribuições do livro “Carta a uma Professora – pelos rapazes da escola de Barbiana” (1982) com a avaliação realizada ainda hoje.

A avaliação está intimamente relacionada à jornada estudantil e professoral, uma vez que “a semana de prova”, “o estudar para ela” e “fazer a avaliação” sempre foram motivos de profundas angústias para a maioria das pessoas. Mesmo que memorizassem as fórmulas, respondessem tudo o que conseguiram, ao deixar a “sala da prova” simplesmente esqueciam de tudo que acabaram de escrever no papel do exame. Saíam muito bem, tinham excelentes notas, mas ainda havia dúvidas sobre o que tinham feito na prova, enfim para que executassem tal atividade.

A prova é apenas um recorte, um momento do conteúdo disciplinar, do currículo, que, de forma tradicional não traz aportes para o conhecimento, mas se reserva a medir tais conhecimentos que se situam no campo de reprodução, repetição, decoração.

Desse modo, todos estamos marcados por dissimulação ou “enfrentamento” à avaliação a que fomos submetidos a vida inteira. A investigação de práticas de avaliação presentes no cotidiano da escola é o tema deste capítulo. Para tanto, a pesquisa que aqui descrevemos se norteia a partir da sua concepção de mera medição sendo conformada com as problematizações oriundas da PHC.

Ao pensar a escola enquanto instituição que ao mesmo tempo reprime e enforma as mentes, disciplina os corpos (FOUCAULT, 2004) e legitima a exclusão, acredita-se que ela é também o lugar de apropriação de conhecimentos que podem levar as pessoas a modificarem suas realidades, e, ao mesmo tempo em que é opressora, pode ser libertadora. Nas palavras de Saviani, deve-se compreender que:

[...] a educação é, sim, determinada pela sociedade, mas que essa determinação é relativa e na forma da ação recíproca - o que significa que o determinado também reage sobre o determinante. Consequentemente, a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação (SAVIANI, 2008, p. 93).

Essas contradições animam e instigam a referenciar sobre a importância, o papel e a intenção do ato de avaliar, mas com o agravante inserido pelas avaliações externas. Para tanto, é necessário definir a concepção teórica que será o fio condutor da análise aqui proposta para, então, compreender o papel da avaliação para as aprendizagens numa abordagem formativa enquanto ferramenta legitimadora das aprendizagens ou da falta delas.

ALGUNS CONCEITOS

Nesse momento, a avaliação formativa é relacionada ao conceito estabelecido por Villas Boas (2008, p. 39): “No Brasil, o que se denomina de avaliação mediadora, emancipatória, dialógica, fundamentada, cidadã pode ser entendido como avaliação formativa”. Ao explicitar aspectos que caracterizam esse tipo de avaliação, Villas Boas busca, em Black e Wilian (1998), elementos para tal definição: “A avaliação formativa é a que engloba todas as atividades desenvolvidas pelos professores e seus alunos, com o intuito de fornecer informações a serem usados como *feedback* para reorganizar o trabalho pedagógico” (BLACK; WILIAN, 1998 *apud* VILLAS BOAS, 2008, p. 39). Logo,

a referida avaliação se situa “[...] no centro da ação de formação. [...] sua função principal é [...] contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino (ou de formação, no sentido amplo)” (HADJI, 2001, p. 19).

O modelo, ou tipologia, de avaliação que nos move diz respeito à concepção de avaliação que impacta em (re) planejamento e o que resulta dele – neste sentido consideramos que não ocorre planejamento sem avaliação, são inseparáveis. Daí nortear que avaliação implica em mudanças procedimentais ou (re) planejamentos.

No que tange à avaliação externa, ela será relacionada à definição de Rocha, por meio do site Glossário Ceale, mantido pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)¹:

A avaliação externa à escola recebe essa denominação porque é concebida, planejada, elaborada, corrigida e tem seus resultados analisados fora da escola. Ela busca aferir o desempenho demonstrado pelos alunos, a fim de que seja possível confrontar o que o ensino é com o que deveria ser, do ponto de vista do alcance de algumas habilidades.

[...] a *avaliação externa* visa aferir habilidades e competências que, espera-se, tenham sido ensinadas em certo momento da escolarização. [...] se distingue, portanto, da interna, porque focaliza o ensino e não a aprendizagem.

[...] A *avaliação externa* é também denominada avaliação sistêmica ou em larga escala. Sistêmica, quando se refere a uma rede ou sistema de ensino, o que ocorre, na maioria dos casos. Em larga escala, quando envolve um grande número de alunos.

Nesses termos, a avaliação externa ora analisada é a Prova Brasil, realizada com estudantes regularmente matriculados/as no 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para Freitas, a Prova Brasil tenciona responsabilizar os alunos e as alunas pelos resultados, trabalhando “[...] dentro da perspectiva de que ‘responsabilizar a escola’, expondo à sociedade seus resultados, irá melhorar a qualidade do ensino” (FREITAS, 2007, p. 968). Por sua vez, a instituição de ensino responsabiliza os/as estudantes, sobretudo quanto ao fracasso nos exames externos, ou seja, trata-se de um efeito cascata: os órgãos centrais

¹ Avaliação externa. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/avaliacao-externa>> Acesso: 11 jun. 2016.

responsabilizam a escola, a escola os professores, os professores os alunos.

Os processos avaliativos da pedagogia liberal/neoliberal têm como ênfase resultados produtivos. Produto e mercadoria se constituem em sucesso garantido, em qualidade mercadológica, a qual não inclui o social. Processo este no qual adapta-se ao modelo de mercado em contraposição aos princípios sociais.

Freitas pondera, ainda, que o desejo dos republicanos (americanos) e democratas (brasileiros) é fazer do serviço público um quase-mercado²:

[...] deslocando o dinheiro diretamente para os pais, os quais escolhem as melhores escolas a partir da divulgação desses resultados, de preferência estando as escolas sobre administração privada. É a política dos “vouchers”, que dá o dinheiro aos pais e não à escola. Paralelamente, tende a criar um mercado educacional para atender ao fracasso escolar. [...] Para os liberais, a ação do mercado forçaria à elevação da qualidade de ensino (FREITAS, 2007, p. 968-969).

De fato, ao acreditar no poder transformador que a educação exerce na vida das pessoas e que todas e todos têm o direito à escolarização por meio da educação formal, encontram-se na Pedagogia Histórico-Crítica os elementos para analisar a avaliação formativa em tempos de avaliação externa. A avaliação para as aprendizagens ocupa relevante posição nesse contexto, uma vez que é por meio dela que se determina a aprendizagem suficiente para avançar nos estudos; e a partir dos resultados obtidos é afirmada a insuficiência para que o/a estudante avance nos graus de escolaridade. Assim sendo, este estudo tem o referencial teórico embasado na Pedagogia Histórico-Crítica.

Para definir a Pedagogia Histórico-Crítica, lança-se mão do verbete elaborado por Dermeval Saviani e que se encontra no site do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR), coordenado pelo supracitado pesquisador:

²Na definição de Le Grand, *quase-mercados* são *mercados* porque substituem o monopólio dos fornecedores do Estado por uma diversidade de fornecedores independentes e competitivos. São *quase* porque diferem dos mercados convencionais em aspectos importantes” (AFONSO, 2009, p. 115 – *grifos do autor*). Segundo Bauer, quase-mercado é “[...] uma forma bastante específica de combinar a regulação do Estado e a lógica de mercado na oferta e gerenciamento de serviços públicos, não havendo contraposição entre as duas lógicas (de público e privado) [...]” (2008, p. 565).

Essa pedagogia é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que ser *[sic]* refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela “Escola de Vygotski”. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse)³.

Dessa maneira, é preciso compreender os processos avaliativos a partir de outro prisma, embora o que determina o objetivo da escola ainda seja a nota. Nas palavras de Luckesi (2008), a prática escolar se direciona por uma “pedagogia do exame”, e não “[...] por uma pedagogia do ensino/aprendizagem” (LUCKESI, 2008, p. 18), pois: “Pais, sistemas de ensino, profissionais da educação, professores e alunos, todos têm suas atenções centradas na promoção, ou não, do estudante de uma série de escolaridade para outra [...]” (LUCKESI, 2008, p. 18).

Nesse entremeio, deve-se tomar cuidado com a centralidade atribuída à avaliação que, por sua vez, pode ser um instrumento a serviço nem sempre das aprendizagens, e sim da exclusão e seleção social. Nas práticas docentes em cursos de licenciaturas, chamo a atenção dos/as licenciandos/as sobre o fato de a avaliação não ser somente um “pedaço de papel”, em que os/as estudantes “devolvem” a seus/suas docentes os conteúdos que lhes foram “depositados” ao longo do bi-

³Glossário. Pedagogia Histórico-crítica. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_historico.htm acesso: 11/06/16

mestre, semestre e/ou ano letivo.

Igualmente, por meio deste estudo teórico são tecidas algumas considerações acerca da pesquisa que ora relatamos, com base em pesquisadores e obras relacionadas à área da Educação, como Saviani (1999; 2008; 2011), Carta a uma Professora (1982), Freitas (2007), Foucault (2004), etc.

BARBIANA E A TEORIA HISTÓRICO-CRÍTICA: ALGUMAS PERSPECTIVAS

Avaliar e excluir, avaliar e promover, avaliar e incluir, avaliar e transformar: são configurações de um mesmo universo. Assim, é impossível que se continue a emitir notas e/ou conceitos sem analisar o que isso significa tanto para o trabalho docente, discente e para a sociedade como um todo. Então:

Os professores tendem a tratar os alunos conforme os juízos de valor que vão fazendo deles. Aqui começa a ser jogado o destino dos alunos – para o sucesso ou para o fracasso. As estratégias de trabalho do professor em sala de aula ficam permeadas por tais juízos e determinam, consciente ou inconscientemente, o investimento que o professor fará neste ou naquele aluno. É nessa informalidade que se joga o destino das crianças mais pobres (FREITAS, SORDI, MALAVASI, FREITAS, 2012, p. 28).

A obra “Carta a uma Professora – pelos rapazes da escola de Barbiana” (1982), produzida na primeira metade do século XX, é extremamente atual e ilustra tal afirmação, uma vez que denuncia o modo que as crianças pobres são tratadas e vistas pela professora, além de como é dispensado o tratamento aos alunos das classes abastadas. Não há, por parte da docente, esforços no sentido de evitar as reprovações dos/as estudantes pobres, garantindo as aprendizagens. Os filhos dos pobres, no caso os pequenos camponeses, são marcados para o fracasso escolar e social.

Trata-se de um relato forte, intenso e comovente de educandos que questionam a postura docente, a falta de comprometimento que a professora destinatária da carta sempre demonstrou a eles – especificamente aos pobres, que enfrentavam grandes dificuldades para

frequentar a escola e para a compreensão curricular, daí os sucessivos fracassos, repetências e desistências.

Nesse livro há um ressentimento para com a ação docente que, em Barbiana, era direcionada pelo autoritarismo, com a utilização dos exames para “chumbar” os estudantes. Isso fazia com que os resultados da avaliação se tornassem uma sentença para as crianças reprovadas ou, no dizer dos rapazes, chumbadas:

A vossa caneta deixa marcas que não se apagam, nem durante um ano inteiro. A marca de um tabefe ou de uma reguada desaparece ao fim de poucos minutos.

É por causa da vossa canetinha <<moderna>> e cheia de princípios que o Gianni¹ nunca poderá ler um livro na vida dele. Que nunca poderá escrever uma carta com pés e cabeça. O castigo é cruel e desproporcionado (CARTA A UMA PROFESSORA, 1982, p. 96).

Constata-se que a avaliação será realizada a partir da concepção de educação em vigor. Há crianças que adentram à escola e, já no primeiro dia de aula, são reprovadas; elas ingressam para serem chumbadas, pois a pobreza, a sujeira, a falta de iniciativa das mães, o abandono dos pais e a cor de suas peles são indícios de que não se darão bem nessa instituição e são consideradas incapazes. Esta é a materialização da profecia autorrealizadora: além do fracasso, nada se pode esperar dessas crianças (PATTO, 1984).

Ademais, quantas crianças, ao vencerem dificuldades variadas, frequentam a escola e dela, pouco a pouco, são “expulsas”? No tempo presente, isso ocorre de modo mais sutil, posto que a eliminação é adiada, como ilustra o professor Luiz Carlos de Freitas:

Há hoje um grande contingente de alunos procedentes das camadas populares que vivem o seu ocaso no interior das escolas, desacreditados nas salas de aula ou relegados a programas de recuperação, aceleração, progressão continuada e/ou automática, educação de jovens e adultos, pseudo-escolas de tempo integral, cuja eliminação da escola foi suspensa ou adiada e aguardada.

¹Um dos estudantes “chumbados” pela professora: “O Gianni tinha catorze anos. Era distraído, alérgico à leitura. Os professores tinham decretado que ele era um valdevinos [vadio]. E talvez não deixassem de não ter razão, mas não era motivo para o porem assim a andar da escola” (CARTA A UMA PROFESSORA, 1982, p. 19). “[...] O Gianni continua a não saber exprimir-se” (ibidem, p. 161).

dam sua eliminação definitiva na passagem entre ciclos ou conjunto de séries, quando então saem das estatísticas de reprovação, ou em algum momento de sua vida escolar onde a estatística seja mais confortável (FREITAS, 2007, p. 968).

Assim como em Barbiana, a avaliação ainda é utilizada como mecanismo de controle e seleção nos dias atuais. E como podemos situar o papel e as influências que a Prova Brasil exerce no cotidiano da escola, na realização de processos avaliativos formativos? Participamos de uma pesquisa do Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional (GEPAE), realizada em três escolas de Uberlândia e três, de Ituiutaba, em Minas Gerais. Nela se evidenciou que a preparação para a avaliação externa tomava a maior parte das aulas, em que os/as alunos/as eram exaustivamente treinados para se saírem bem - estabelecimento de ensino que não alcança uma boa média acaba por ser responsabilizado pelo baixo desempenho. Tal treinamento implicava em ministrar conteúdos das disciplinas exploradas na avaliação externa (leia-se Português e Matemática), com exercícios no formato semelhante aos das edições anteriores da Prova Brasil.

Os rapazes de Barbiana elaboram uma crítica fundamental, atual e válida, pois ainda hoje são oferecidas escolas e ensino precário e superficial às crianças mais pobres. Nesse sentido, há o ensino de conteúdos nada significativos para os rapazes, conforme evidenciado nesta passagem:

O Gianni não sabia onde se punham os s no verbo ser. Mas sabia muitas coisas sobre o mundo das pessoas crescidas. Sobre o trabalho, sobre as famílias, sobre a vida da aldeia. Às vezes, ao serão ia com seu pai às reuniões da secção comunista e às sessões do conselho municipal.

A senhora professora mais os seus Gregos e os seus Romanos fez-lhe tomar a história de ponta. Nós, sobre a última guerra, podíamos falar quatro horas a fio.

[...] O Gianni ainda acabava por sair da escola sem que nunca ninguém lhe tivesse dito uma palavra sobre o resto do mundo. E isso era uma injustiça: ele havia de se envergonhar. Se nunca tivesse passado da Itália, nem ao menos podia ler o jornal (CARTA A UMA PROFESSORA, 1982, p. 20-21).

Diante do exposto, nota-se que a escola que “chumba” os alunos pobres e socialmente excluídos, que busca resultados sem con-

templar o processo, pautada na concepção tradicional de educação, não atende às demandas da escola de hoje. Nota-se que a possibilidade de uma escola para todos e todas se pauta na Pedagogia Histórico-Crítica concebida por Dermeval Saviani (2011).

O esforço empreendido por Saviani (1999, p. 42) se trata “[...] de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares”, além de empreender a luta “[...] contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais”. Para tanto, é fundamental que a educação se volte a uma teoria crítica, o que proporciona uma “[...] substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes” (SAVIANI, 1999, p. 42).

Saviani, ao abordar o ensino de conteúdos, também se move pela preocupação manifesta em Barbiana: é na escola que as crianças pobres terão acesso ao conhecimento científico historicamente construído e acumulado por nós enquanto humanidade. Esse autor não defende o ensino livresco, conteudista, desprovido de significado, mas sim afirma, ao se utilizar da Teoria da Curvatura da Vara⁵, que o ponto correto de inflexão da vara esteja:

[...] na valorização dos conteúdos que apontam para uma pedagogia revolucionária; [...] que identifica as propostas burguesas como elementos de recomposição de mecanismos hegemônicos e se dispõe a lutar concretamente contra a recomposição desses mecanismos de hegemonia, no sentido de abrir espaço para as forças emergentes da sociedade, para as forças populares, para que a escola se insira no processo mais amplo de construção de uma nova sociedade (SAVIANI, 1999, p. 67-68).

Portanto, é papel da escola ensinar os/as estudantes acerca da apropriação dos instrumentos que os/as capacitarão a ter acesso ao saber elaborado, à cultura erudita, que é letrada, e aos rudimentos da ciência (SAVIANI, 2011). *A priori*, tal instituição tem como tarefa ensinar a “[...] ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e

⁵Ver: SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia I - A teoria da Curvatura da Vara. In: SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia - teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 5).

das ciências sociais (história e geografia)” (SAVIANI, 2011, p. 14).

Diante disso, é preciso que o conhecimento seja apropriado pelas classes populares e que a cultura popular seja o ponto de partida para a aquisição da cultura erudita. Esse movimento exige uma visão crítico-dialética, o que envolve a compreensão da educação em seu:

[...] desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão pedagogia histórico-crítica. Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história (SAVIANI, 2008, p. 93).

Nesse viés, pensar um processo avaliativo que tenha em sua centralidade os sujeitos da aprendizagem é também pensar em uma avaliação também dialética, processual, histórica e coerente com o que se ensina na escola. Avaliar, então, deixa de ser um momento de comprovação do aprendido para se tornar grata oportunidade em que tanto os/as professores/as como os/as alunos/as reconhecem os avanços, reveem os erros e crescem a partir deles. Crê-se que somente a partir da avaliação formativa se pode avançar na busca de uma educação cidadã, de modo que docentes e discentes assumam o compromisso com a formação que propicie possibilidades para transformar a si e ao meio em que vivem.

PARA NÃO CONCLUIR...

Embora Saviani não trate diretamente da avaliação educacional aqui entendida em todas as suas funções – diagnóstica, formativa, somativa, institucional e interna –, é preciso considerar que somente haverá este ou aquele tipo de avaliação conforme a concepção pedagógica norteadora do sistema educacional.

Assim como em Barbiana, ainda nos deparamos com um sistema que chumba estudantes, seja de imediato, seja um pouco mais adiante. No entanto, há na Pedagogia Histórico-Crítica a sustentação para ir em busca de outra escola e, conseqüentemente, de outra avaliação, num movimento dialético, alimentando a formação de cidadãs e cidadãos que sejam capazes de se transformar e transformar o mundo em que vivem.

Os professores e estudantes precisam conhecer e se apropriar da Pedagogia Histórico-Crítica, porém, sabedores que se trata de um caminho desafiador, instigante e esperançoso, a exemplo da esperança de Paulo Freire – a de “esperançar”, e não de esperar:

Não quero dizer, porém, que, por esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da herança crítica, como o peixe necessita da água despoluída (FREIRE, 1992, p. 5).

Diante do desafio proposto, há a possibilidade de vir a ter uma escola e, por consequência, uma avaliação externa que vislumbrem, de fato, contribuir com docentes e discentes no sentido de, além de identificar as dificuldades, encaminhar ações para a superação dos obstáculos que se façam presentes na jornada de cada educando/a. Assim, a avaliação formativa encontra real espaço e verdadeiras condições de se efetivar na escola e na vida dos sujeitos, a fim de ser uma ferramenta imprescindível a serviço das aprendizagens.

Convém salientar que contemplar a Pedagogia Histórico-Crítica como predominante referencial teórico no ensino, sobretudo, garantir espaços para debates, estabelecer relações com o objeto de pesquisa de cada discente e se pautar sempre numa postura profundamente ética e essencialmente dialética, transformadora, em um mundo que caminha a passos longos e largos para a barbárie.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BAUER, Adriana. Do direito à educação à noção de quase-mercado: tensões na política de educação básica brasileira. **RBPAE** – v. 24, n. 3, p. 557-575, set./dez. 2008. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/19272/11195> Acesso: 12 jun. 2016.

- CARTA A UMA PROFESSORA: **Pelos rapazes da escola de Barbiana**. 4. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1982.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino**. **Educação & Sociedade**, São Paulo; Campinas, v. 28, n. 100, Número Especial, p. 965-987, out. 2007.
- FREITAS, Luiz Carlos de; SORDI, Mara Regina L. de; MALAVASI, Maria Marcia S.; FREITAS, Helena Costa L. de. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. – (Coleção Fronteiras Educacionais)
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011. – (Coleção educação contemporânea)
- _____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008. – (Coleção educação contemporânea)
- _____. **Escola e democracia – teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 5).
- VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas: Papyrus, 2008. (Coleção magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

PARTE III
TRABALHO, EDUCAÇÃO E OS MOVIMENTOS
SOCIAIS ATUAIS

QUAL O FUTURO DO TRABALHO NA ERA DIGITAL? SERÁ QUE O TRABALHO TEM FUTURO?¹

Ricardo Antunes

I - INTRODUÇÃO

Poucos temas são tão controversos como o *trabalho*. Fora de moda nas décadas de 1980/90, tornou-se novamente temática crucial do nosso tempo. Terceirização, informalidade, flexibilidade, trabalho intermitente, subemprego, desemprego, nenhuma destas palavras podem ser compreendidas e decifradas sem uma análise conectada com o mundo do trabalho e da produção de nosso tempo.

Foi a partir da crise estrutural que aflorou no início de 1970 (Mészáros, 2002 e Chesnais, 1996) - e que se intensificou a partir de 2008 - que os capitais desencadearam um vasto processo de reestruturação produtiva que resultou em formas de acumulação flexível, caracterizada pela deslocalização produtiva, pela expansão das redes de subcontratação, pelo trabalho em equipe, salários flexíveis, "células de produção", "times de trabalho", "envolvimento participativo", "trabalho polivalente", "multifuncional", com o objetivo primeiro de reduzir os custos e aumentar a produtividade. (ANTUNES, 2014 e 2018)

A pragmática das "metas" e das "competências", diuturnamente efetivadas pelo *admirável mundo* dos "colaboradores", tudo isso se converteu no novo ideário do mundo produtivo, no que já apresentei como sendo o *novo elixir* da vida empresarial. Ao expandir-se para os mais diversos ramos industriais, agrícolas e de serviços, a terceirização, que no passado recente era a exceção, vem se convertendo em *regra*.

O resultado está em toda parte: *precarização ampliada e multiforme*, onde os trabalhadores e trabalhadoras são as vítimas principais. Em épocas de expansão, ampliam-se os empregos, como no setor de serviços, dotados de alta rotatividade, pouca qualificação e baixa remuneração, de que são exemplos os trabalhos no telemarketing e call

¹Este texto serviu de base para nossa apresentação no Seminário na Universidade Federal de Uberlândia. Ele retoma, de modo resumido, algumas ideias apresentadas em *O Privilégio da Servidão (O novo proletariado de serviços na era digital)*, Ed. Boitempo, 2018 e ideias apresentadas, de modo parcial, em outros artigos.

center, hipermercados, hotéis e restaurantes, comércio etc.

Em fases de crise e de recessão, como a que estamos vivenciando não só nos países do Norte, mas também no Sul do mundo, a resultante é ainda mais conhecida: erosão devastadora dos empregos e corrosão e demolição exponencial dos direitos do trabalho. (PRADILLA; MAROIS, 2015; ANTUNES, 2011)

Os exemplos são abundantes. As empresas inglesas ampliam a modalidade perversa de trabalho denominada *zero hour contact*, onde trabalhadores e trabalhadoras, especialmente no setor de serviços, ficam em disponibilidade integral para o capital, sem nenhuma contrapartida que garanta algum trabalho duradouro. E, por certo, desprovidos de quaisquer direitos. E essa pragmática se expande globalmente. Ressurgem, então, formas contemporâneas de trabalho aviltado, como nas Olimpíadas de 2016 no Rio de Janeiro ou, anteriormente, nos trabalhos precarizados presentes na Copa do Mundo de 2014, ou ainda na Feira Internacional de Milão, na Itália em 2015, que se realizou com muita precarização do trabalho, que por vezes se aproximou do trabalho análogo à escravidão presente no mundo contemporâneo.

Novas palavras aparecem no dicionário do flagelo laborativo: voluntariado, empreendedorismo, *pejotização*, *uberização*, tudo isso em meio ao avanço real da devastação social. E, quando se consegue garantir algum emprego, a resultante é imediata: redução salarial, burla maior dos direitos sociais que aviltam o que resta da dignidade do trabalho, sem falar do enfraquecimento dos sindicatos e da redução das ações coletivas, que nos aproxima do que denominei como *sociedade da terceirização total*. (ANTUNES, 2018)

Impulsionado pela lógica do capital financeiro, onde o tempo e o espaço se convulsionaram, o vilipêndio do trabalho é a contrapartida necessária na base da produção. Capital financeiro, com *dinheiro gerando mais dinheiro* na ponta fictícia do sistema e um amalgama de formas precárias e pretéritas de trabalho nas cadeias globais produtivas de valor. Da China à Índia, dos EUA à Inglaterra, do México ao Brasil e Argentina, da Itália à Espanha, das Filipinas ao Haiti, difícil é fugir dessa realidade. Somente quando as resistências são fortes e amplas, este processo sofre limitações. Quando a resistência sindical é maior, a devastação é menor. Onde a resistência é mais fraca, os capitais globais avançam na demolição dos direitos do trabalho.

Vale o seguinte paralelo: se durante a vigência da empresa taylorista e fordismo, a força das empresas era mensurada pelo número de trabalhadores e trabalhadoras que nela atuavam, na era atual das empresas flexíveis e digitalizadas do mundo financeirizado, quanto menos *trabalho vivo* existir nas empresas, mais produtiva elas são, mais global serão as suas possibilidades, mais transnacionais serão os seus perfis.

A pergunta, então, é: *qual será, então, o futuro do trabalho, na era do trabalho digital?*

II - A EXPLOSÃO DOS INTERMITENTES GLOBAIS

Ao mesmo tempo em que se amplia o contingente global de trabalhadores e trabalhadoras em luta de empregos, há uma redução monumental dos empregos, sendo que os que se mantêm empregados presenciam a corrosão completa dos seus direitos sociais. E, quando encontram algum labor, o fazem nos trabalhos ocasionais, intermitentes, seja no *call center*, *telemarketing*, hotelaria, hipermercados, *fast food*, grande comércio, fábricas flexíveis e empresas em geral. Longe do que o ideário dominante pomposamente denomina como “nova classe média”, o que se expande explosivamente pelo mundo são os precários, os intermitentes globais, os supérfluos que corroboram a teses da precarização estrutural do trabalho. (ANTUNES, 2018 e 2014; VAN DER LINDEN, 2013). Mas que, exatamente por conta disso, também se rebelam.

Alguns exemplos são emblemáticos. Em Portugal, em março de 2011, explodiu o descontentamento da “geração à rasca”. Milhares de manifestantes, jovens e imigrantes, precarizados e precarizadas, desempregados e desempregadas, qualificados ou não, estamparam suas revoltas através de movimentos como o dos *Precári@s inflexíveis*. Simultaneamente, na Espanha deflagrou-se o movimento dos indignados, jovens lutando contra as altas taxas de desemprego que lhe tolem qualquer perspectiva de vida digna. Estudando ou não, são candidatos preferenciais ao desemprego ou, na melhor das hipóteses, ao trabalho precário.

Na Inglaterra ocorreu um forte levante social que se iniciou depois que um trabalhador taxista negro foi assassinado pela polícia. Jovens pobres, negros, imigrantes, desempregados e desempregadas,

se revoltaram e foram responsáveis pela primeira grande explosão social na Inglaterra depois do *Poll Tax*, revolta que sepultou o governo Thatcher.

Nos EUA floresceu o movimento de massas Occupy Wall Street, denunciando a hegemonia dos interesses do capital financeiro, com suas nefastas consequências sociais: o aumento do desemprego e do trabalho precarizado que atingiu ainda mais duramente as condições de vida das mulheres, dos negros e dos imigrantes.

Na Itália, com a eclosão conhecida como do MayDay, em Milão em 2001, floresceu a revolta do precariado, lutando por direitos e por uma representação autônoma dos jovens, imigrantes, qualificados ou não qualificados, desprovidos de direitos².

Em Nápoles desencadou-se também um movimento similar do precariado, o *Clash City Workers*, uma simbiose entre o antigo proletariado agora ainda mais precarizado. Daí a denominação *precarizado*, que se torna cada vez mais visível e global³.

Essa corrosão dos direitos do trabalho tem gerado também novas formas de representação sindical para este novo contingente mais precarizado do proletariado, o autodenominado precariado. Além de seus próprios movimentos de perfil mais autônomo, presenciamos a criação da Confederazione Unitaria di Base (CUB), anos atrás e mais recentemente da NIdiL (Nuove Identità di Lavoro) vinculada à CGIL (Confederazione Generale Italiana del Lavoro).

III - AS CAUSAS DA PRECARIZAÇÃO GLOBAL

Onde estes movimentos encontram suas raízes? Em um novo cenário perverso do qual o *zero hour contract* (contrato de zero hora) é emblemático. Trata-se de uma modalidade de trabalho que viceja no Reino Unido e em outros países onde os contratos não têm determinação de horas. Trabalhadores e trabalhadoras (sempre também no feminino, dada a divisão sócio-sexual que conforma o mundo do trabalho) das mais diversas atividades ficam à disposição esperando uma

² Consultar San Precario, <http://www.precaria.org/>.

³ “Clash City Workers é um coletivo de trabalhadores e trabalhadoras, desocupados e desocupadas, denominados ‘jovens precários’. A tradução de nosso nome significa algo como ‘trabalhadores da metrópole em luta’. Nascido na metade de 2009, somos ativos particularmente em Nápoles, Roma, Florença, Padua, Milão e Bergamo...”.

Consultar: <http://clashcityworkers.org/chi-siamo.html> e [Autunnes, 2018](#).

chamada. E quando a recebem, ganham estritamente pelo que fizerem e nada recebem pelo tempo que ficaram à espera. E os capitais informáticos da era financeira, numa engenhosa forma de escravidão digital, cada vez mais se utilizam dessa pragmática de flexibilização total do mercado de trabalho. (ANTUNES, 2018; HUWS, 2003 e 2014). No Reino Unido, segundo os sindicatos, eles já totalizam mais de um milhão de trabalhadores e trabalhadoras, especialmente no setor de serviços.

O *Uber* é outro exemplo mais do que emblemático: trabalhadores e trabalhadoras com seus instrumentos de trabalho (autos) arcam com suas despesas de seguro, manutenção, alimentação etc. Enquanto isso, o “aplicativo”, em verdade, uma corporação global, praticante do trabalho *ocasional* e *intermitente*, se apropria do sobretrabalho gerado pelos serviços dos motoristas, sem preocupação em relação aos deveres trabalhistas. A diferença principal em relação ao “contrato de zero hora” é que o Uber não pode recusar trabalho. Se assim o fizer, depois de algumas chamadas, estará definitivamente descartado. O quadro é tão lépido que, ao mesmo tempo em que essa empresa global amplia celeremente seus lucros, ela desenvolve um novo protótipo de veículo sem motorista, inteiramente automatizado e digitalizado que, aliás, foi responsável recentemente por uma morte por atropelamento nos EUA, quando “testava” seu “inventor” sem trabalho humano direto. A *Amazon* combina venda virtual com trabalho profundamente manual (a embalagem de livros), ao mesmo tempo em que já funciona com magazines sem trabalhadores vivos, sendo tudo controlado digitalmente.

É por isso que neste mundo do trabalho digital e flexível, o dicionário empresarial não para de “innovar”. Veja-se o nosso exemplo tropical: “pejotização” nas mais distintas atividades como médicos, advogados, professores, bancários, eletricitas, trabalho do *care* (cuidadoras). Há também os “empreendedores”, um exemplo de proprietários e proletários de si mesmos. Todos e todas com “metas” impostas que geram assédios, adoecimentos, depressões e suicídios. Os assédios que vem ocorrendo na empresa *Uber* assumiram, recentemente, tal dimensão que levou inclusive à demissão de seu CEO.

No Brasil, recentemente, a imprensa noticiou que a Prefeitura de Ribeirão Preto pretendia contratar professores como avulsos, sem direitos, uma espécie de “Uber da educação”, ou, como foi denomina-

do pelos docentes de lá, “*Professor Delivery*”. Não é demais lembrar que uma das máximas da (contra)reforma trabalhista do governo terceirizado de Temer e sua tropa parlamentar, sob imposição da CNI, FEBRABAN e dos grandes capitais, é a legalização do trabalho intermitente, que se soma à terceirização total, aprovada anteriormente. Explode, assim, a onda de contratação de trabalhadores e trabalhadoras intermitentes em grandes corporações que atuam no Brasil.

As empresas de *fast food* comemoraram efusivamente a implantação do trabalho intermitente e já há empresas de consultoria jurídica que se apresentam assim: “como demitir seus funcionários e contratá-los mais barato?” E o Brasil já dá sinais de uma indignação que se aproxima perigosamente da Índia. Basta olhar as principais capitais do país, com seus bolsões de homens e mulheres, jovens, negros, etc, que compõem um enorme contingente que se encontra fora de qualquer padrão mínimo de humanidade.

Outro exemplo recente destas formas disfarçadas de exploração do trabalho encontramos na Itália, onde se desenvolveu outra modalidade de trabalho ocasional, o trabalho pago a *voucher*. Os assalariados ganham um *voucher* pelas horas de trabalho efetivadas segundo o salário mínimo (hora) praticado. Se já não bastasse esse vilipêndio, o empresariado oferece trabalhos excedentes por fora do *voucher*, com pagamento menor do que o mínimo. Não foi por outro motivo que essa modalidade de trabalho foi repudiada pelo sindicalismo de perfil mais crítico, o que levou a sua suspensão pelo governo em 2017.

Assim, movida por essa lógica destrutiva, expande-se em escala global o que podemos denominar como *uberização* do trabalho. Como o trabalho *on line* fez desmoronar a separação entre o tempo de vida *no* trabalho e *fora* dele, podemos presenciar o crescimento exponencial de uma era de *escravidão digital*. Na empresa “moderna” liofilizada, o trabalho que os capitais financeiros exigem é aquele *flexível*: sem jornadas preestabelecidas, sem remuneração fixa, sem atividade pré-determinada, sem direitos, nem sequer o direito de organização sindical. E até o sistema de “metas” é flexível: ela sempre deverá superar aquelas obtidas anteriormente. (ANTUNES, 2018).

Com os serviços cada vez mais “comoditizados”, com as tecnologias de informação e comunicação em galope estonteante, a divisão setorial existente entre agricultura, indústria e serviços está cada vez mais interseccionada (agroindústria, serviços industriais e indústria de

serviços), cada vez mais submersa à lógica da mercadoria e do valor, pouco importando se este é resultante de trabalhos predominantemente materiais ou imateriais.

Contra a “rigidez” vigente nas fábricas do século do automóvel, a era do celular digital gera, então, sua tríade destrutiva em relação ao trabalho. Terceirização, informalidade e flexibilidade tornaram partes inseparáveis do léxico de empresa corporativa, seu novo *leitmotiv*. Expande-se o trabalho intermitente: hoje há trabalho por algumas horas e amanhã ele se evapora. As grandes corporações se enriquecem e o trabalho se depaupera. “Voluntariado” torna-se consolo imposto de modo quase compulsório e “empreendedorismo” é o novo elixir de uma vida desprovida de sentido, visível quando o mito se desvanece.

Na contraface real, os enormes contingentes de imigrantes globais, em seus novos fluxos migratórios ampliam ainda mais os bolsões de trabalhadores sobrantes, descartáveis, subempregados e desempregados em amplitude planetária. (BASSO; PEROCCO, 2008; RONCATO, 2013).

É importante assinalar que o trabalho *on line* e digital que produz *Iphone*, *Ipad* e similares não pode existir, entretanto, sem o trabalho que extrai o mineral. O trabalho digital, então, não se efetiva sem o pior dos trabalhos manuais. (HUWS, 2003 e 2015)⁴. É esse, então, o novo “espírito do tempo”: de um lado, a disponibilidade perpétua para o labor, facilitada pela expansão do trabalho *on line*. De outro, propaga-se a flexibilidade total. Florescem, então, os novos escravos intermitentes globais.

A busca de um *novo modo de vida tornou-se, portanto, um imperativo societal de nosso tempo*. E a *atividade vital*, como Marx caracterizou o trabalho, está, uma vez mais, no centro deste empreendimento humano que se torna cada vez mais inevitável.

⁴ Na recente *Mostra Contemporânea Internacional* da Ecofalante, uma espetacular fotografia do trabalho precário global foi apresentada: **Behemoth**, de Zhao Liang (China/ França, 2015), **Machines**, de Rahul Jain (Índia/ Alemanha/ Finlândia, 2016); **Consumed**, de Richard Seymour (Reino Unido, 2015); **Brumaire**, de Joseph Gordillo (França, 2015); **What We Have Made**, de Fanny Tondre (França, 2016) e **Factory Complex**, de Heung-Soon Im (Coreia do Sul, 2015)

IV - QUAL TRABALHO TEM FUTURO?

Como o sistema global do capital macula tanto as esferas da *vida dentro e fora do trabalho*, a *desfeticização da sociedade do consumo* tem como corolário imprescindível a sua *demolição no modo de produção* das coisas, tal como ela é estruturada pelo capital. O que torna a sua conquista muito mais difícil, se não se inter-relaciona *decisivamente* a ação pelo *tempo livre* com a luta contra a lógica do capital e a vigência do *trabalho abstrato*.

Uma vida cheia de sentido em todas as esferas do ser social, dada pela *omnilateralidade humana*, somente poderá se efetivar através da demolição das barreiras existentes entre *tempo de trabalho* e *tempo de não-trabalho*, de modo que, a partir de uma *atividade vital* cheia de sentido, autodeterminada, *para além da divisão hierárquica que subordina o trabalho ao capital hoje vigente* e, portanto, sob bases inteiramente novas, possa se desenvolver uma nova sociabilidade. E se o trabalho tornar-se novamente *dotado de sentido*, será também (e *decisivamente*) através do verdadeiro tempo livre, do ócio em sua forma mais autêntica e livre, que o ser social poderá humanizar-se e emancipar-se em seu sentido mais profundo. (ANTUNES, 2013)

Posso dar aqui um exemplo *aparentemente* simples. Se o fundamento da ação coletiva for voltada radicalmente contra as formas de alienação e estranhamento no mundo das mercadorias, a luta imediata pela redução da jornada ou do tempo de trabalho torna-se *inteiramente compatível* com o *direito ao trabalho* (em jornada reduzida e sem redução de salário). Em vez de serem excludentes, tornam-se necessariamente *complementares*.

E a construção societal dotada de um *trabalho cheio de sentido* e por uma *vida autêntica fora do trabalho*, por um *tempo disponível* para o trabalho e por um *tempo verdadeiramente livre* fora do trabalho - ambos, portanto, fora do *controle* e *comando* do sistema de metabolismo social do capital (MÉSZÁROS, 2002) - torna-se vital para a construção de uma sociedade não mais regulada pelo sistema do capital e seus mecanismos de subordinação, sujeição e outros tantos constrangimentos humano-sociais.

Eliminado o dispêndio de tempo excedente para a produção de mercadorias (o tempo da geração de mais valia) e também todo o tempo de produção *destrutivo* e *supérfluo* (esferas estas controladas

pelo capital), será possível resgatar o verdadeiro *sentido estruturante do trabalho vivo*, da “atividade vital” contra o *sentido (des)estruturante do trabalho abstrato para o capital*.

Isto porque, sob o sistema de metabolismo social do capital, o trabalho que *estrutura* o capital, *desestrutura* o ser social. O *trabalho assalariado* que dá sentido ao capital, gera uma *subjetividade inautêntica* no próprio ato de trabalho. Numa forma de sociabilidade superior, em um novo *modo de vida*, o trabalho, ao *reestruturar* o ser social, terá como imperativo central *desestruturar*, e de forma cabal, o sistema de metabolismo social do capital. E esse mesmo *trabalho auto-determinado*, ao mesmo tempo em que torna *sem sentido* o capital (eliminando-o), gerará as condições humano-sociais necessárias para o florescimento de uma *subjetividade autêntica* e emancipada, dando um novo *sentido ao trabalho* e para a humanidade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **O Privilégio da Servidão**. São Paulo: Boitempo. 2018.

_____. **Adeus ao Trabalho?** 16ª edição especial de 20 anos da publicação, revista e ampliada. São Paulo: Cortez. 2014.

_____. **Os Sentidos do Trabalho**. São Paulo:Boitempo. 2013.

_____. **O Continente do Labor**. São Paulo: Boitempo. 2011.

BASSO, P.; PEROCCO, F. **Gli immigrati in Europa. Disuguaglianze, Razzismo**. Lotte. 3. ed. Milano: Angeli. 2008.

CLASS CITY WORKERS. **Dove Sono i Nostri: Lavoro, classe e movimenti nell’Itália della crisi**. La Casa USHER. Lucca. 2014.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**, São Paulo: Ed. Xamã. 1996.

HUWS, U. **The Making of a Cybertariat (virtual work in a real world)**. Nova Iorque/Londres: Monthly Review Press/The Merlin Press. 2003.

_____. **Labor in the Global Digital Economy: The Cybertariat Comes of Age**. Nova Iorque/Londres: Monthly Review Press/The Merlin Press. 2014.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. SP: Ed. Boitempo. 2002.

PRADELLA, L.; MAROIS, T. (Edit). **Polarising development: alternatives to neoliberalism and the crisis**. London: Pluto Press. 2015.

RONCATO, M. S. **Dekassegui, cyber-refugiado e working poor: o trabalho imigrante e o lugar do outro na sociedade de classe**. Dissertação (Mestrado). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas. 2013.

VAN DER LINDEN, M. **Trabalhadores do Mundo (Ensaio para uma história global do trabalho)**. Campinas: Campinas/Ed. - Unicamp. 2013.

ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE A UNIVERSIDADE EM TEMPOS DE CRISE: O QUE FAZER?¹

Afrânio Mendes Patani

Nunca existiu touro que não possa ser montado
Nunca existiu *cowboy* que não possa ser derrubado
(Velho provérbio em Wyoming, citado por Sam Shepard em *(Crônicas de Motel)*, 2016, p. 129)

Quase em meados de 2016 tive o prazer de receber e-mail de Marco Aurélio Nogueira, meu ex-colega na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de Araraquara, contendo um *link* para acessar a tradução que ele acabara de fazer de conferência de Umberto Eco (2014), intitulada “Por que as universidades?”. Eu estava morando com a família fora do Brasil e me encontrava ainda impactado com o recente golpe que havia destituído a presidente Dilma Rousseff e sentindo os primeiros trancos que os obscurantistas já desferiam contra a educação em geral e, também, contra a universidade pública do País.

O artigo de Eco recupera o discurso proferido em 20 de setembro de 2013 na Aula Magna de Santa Lucia, Universidade de Bolonha, Itália, por ocasião das comemorações pelos 25 anos da Magna Charta Universitatum. Esclarece o autor que em setembro de 1988, “388 reitores provenientes de toda a Europa e além, firmaram a Magna Charta Universitatum. A partir de então, aquele texto se tornou o ponto de referência essencial acerca dos valores e dos princípios fundamentais da instituição universitária” (ECO, 2014). O professor italiano entende a função das universidades, nos dias atuais, como sendo mais relevante do que nunca, salientando que “nos últimos novecentos anos elas têm sido a matriz de uma identidade internacional e ar-

¹O presente texto recupera as linhas gerais de minha conferência de encerramento, intitulada “Crise da Educação?”, no III Seminário Internacional “Desafios do Trabalho e Educação no Século XXI: Os 100 Anos da Revolução Russa” (Universidade Federal de Uberlândia, 13 a 16 de setembro de 2017). Gostaria de agradecer, pelo convite, a Fabiane Santana Previtali, Cílson César Fagiani, Carlos A. Lucena e Antonio Bosco de Lima, docentes que integraram a Comissão Organizadora do evento.

tíficos dos capítulos mais criativos na história da cultura ocidental” (ECO, 2014). Procurando atualizar o debate acerca do tema, pergunta: “Podem ainda ter um papel no mundo globalizado de hoje?” (ECO, 2014). Na impossibilidade de seguir toda a sua sofisticada e erudita argumentação, procurarei resumir as linhas de força da mesma, retendo o essencial para o propósito do presente texto.

Iniciando com uma citação bíblica, escreve que

[...] não se pode encontrar Deus no rumor. Deus somente se manifesta no silêncio. Deus não está nos *mass media*, jamais está nas primeiras páginas dos jornais, jamais está na televisão ou na Broadway. Deus está onde não há agitação. Esta máxima também vale para quem não crê em Deus, mas pensa que em alguma parte exista uma Verdade a ser descoberta, um Valor a ser criado. Não se pode encontrar verdade e criatividade em um terremoto, somente em uma pesquisa silenciosa. No mundo atual, os únicos locais de silêncio, ao lado das sedes de meditação religiosa, são as universidades. Elas ainda fazem parte daqueles poucos lugares em que é possível um confronto racional entre diversas visões do mundo (ECO, 2014).

O autor não é ingênuo a ponto de esquecer que “o conhecimento não traz automaticamente paz e misericórdia”, recordando que “as pessoas podem amar Brahms ou Goethe e ao mesmo tempo serem capazes de organizar campos de extermínio”. Entretanto, acrescenta, antes de se consumir a “solução final”, tais pessoas “tiveram de perseguir as universidades, uma a uma, subjugar todas as mentes críticas: a universidade sempre representa um perigo para qualquer gênero de ditadura (ECO, 2014).

Retomando a ideia segundo a qual a universidade ainda é o lugar em que podem proliferar confrontos e discussões,² bem como ideias para uma mudança do mundo, prevê que a instituição desempenha hoje uma tarefa que considera fundamental e urgente: evitar a crise da memória histórica, pois “sem memória não há sobrevivência”, constituindo-se em locais em que “as memórias comuns podem ser inventariadas e conservadas”, uma vez que “a memória não é somente inventário, é também filtro”, sendo que uma de suas principais funções “é a de operar como uma espécie de peneira” (ECO, 2014).

²Ver a esse respeito, dentre outros ARESER (1997), CATANI (2003) e TRINDADE (1999; 2000).

Para ele, uma cultura enquanto memória histórica é o resultado de sua filtragem e da capacidade que possuímos de descartar o que consideramos dispensável. Esse processo de descarte - e de apagamento - ocorre na cultura e em nossa vida pessoal. Eco cita um belo conto do escritor argentino Jorge Luis Borges, intitulado “Funes o memorioso”, sobre um personagem que se lembrava de tudo:

[...] toda folha que tinha visto desde criança, toda palavra ouvida no curso de sua vida [...] toda frase que lera. E precisamente por causa desta memória total, Funes era um perfeito idiota, paralisado pela incapacidade de filtrar e descartar os resultados de suas experiências. Nosso inconsciente funciona porque remove [...] se nossa memória fosse como a de Funes, seríamos animais sem alma. Isto é, sem identidade. Nossa identidade não é feita somente de coisas que recordamos, mas também daquilo que conseguimos esquecer (ECO, 2014).

Exemplifica esse processo de filtragem citando o caso da antiga edição dominical do jornal *New York Times*, no que se refere à dimensão do excesso de informações, com perto de 600 páginas, “com todas as notícias que vale a pena imprimir”. Com certeza, esse conjunto de matérias não era lido integralmente por ninguém, sequer durante toda a semana. O leitor bem informado tem condições de selecionar o que considera pertinente, eliminando os suplementos que não lhe interessam. Entretanto, insiste, com a Internet, “o risco é que nos tornemos como o cérebro de Funes”, pois agora todos os conhecimentos e informações possíveis estão disponíveis. E complementa: “a incapacidade de filtrar comporta a impossibilidade de discernir” (ECO, 2014).

Quase chegando ao fim desse conjunto de transcrições do texto de Umberto Eco, ressalte-se que, para ele, apenas as universidades - e, em especial, as instituições de formação - podem nos ensinar como selecionar, inventando e difundindo uma nova arte de depuração. Ela tem condições de criar o que chama de uma “Enciclopédia Comum”, onde se pode “aplicar corretamente uma abordagem unificada da diversidade. Se se acrescentar outro papel relevante a ser desempenhado pelas universidades, qual seja, o de valendo-se do trabalho de uma plêiade de especialistas conseguir ressuscitar conceitos e experiências que caíram acidentalmente na obscuridade” (ECO, 2014). Com este ato, “a memória coletiva pode fazer com que floresçam novamente os

dados perdidos e pode sistematizá-los de novo, senão em uma Enciclopédia Comum, pelo menos em uma enciclopédia setorial”. Esse conjunto de informações, armazenados em bibliotecas e arquivos “em estado de latência”, pode ser revisitado a qualquer momento (ECO, 2014).

Em suma, conclui que num mundo predominantemente virtual, as universidades “estão entre os poucos lugares em que as pessoas ainda se encontram face a face, em que jovens e estudiosos podem compreender quando o progresso do saber necessita de identidades humanas reais, e não virtuais” (ECO, 2014).

Esse conjunto de considerações realizadas por Eco acerca do papel que as universidades podem desempenhar hoje encontra-se ameaçado, uma vez que principalmente nas duas últimas décadas se observa o recrudescimento, em termos dos delineamentos gerais das políticas educacionais em nível mundial, de concepções que remetem àquilo que o sociólogo mexicano Pablo González Casanova qualificava como sendo os “sete preconceitos antigos sobre a educação superior” (GONZÁLEZ CASANOVA, 1973, p. 21). Em rápidas tintas, eles são os seguintes:

- 1º. Preconceito: A educação superior deve ser para uma elite e não para as massas.
- 2º. Preconceito: A educação superior diminui a qualidade conforme se divide com um número maior de gente.
- 3º. Preconceito: Só uma proporção mínima é apta para a educação superior (digamos 0,01 ou 1%).
- 4º. Preconceito: Para a educação superior se devem selecionar os mais aptos.
- 5º. Preconceito: Não se deve proporcionar educação superior além das possibilidades de emprego.
- 6º. Preconceito: O Estado já está gastando demasiado em educação superior. A educação superior não deve ser gratuita ou semigratuita.
- 7º. Preconceito: Não se deve querer que todos sejam profissionais. Seria horrível um mundo em que não houvesse operários (GONZÁLEZ CASANOVA, 1973, p. 21).

Tais preconceitos são reforçados cotidianamente, através de discursos e práticas que visam à oferta de educação superior para uma elite, selecionada entre os estudantes mais aptos de uma dada formação social – ou resultante de processos de internacionalização e/ou de transnacionalização, que “buscam” e “atraem” alunos. Governos, *think-tanks* e formuladores de políticas educacionais destinadas às universidades entendem que o percentual de matrículas nesse nível de ensino não deve ser tão alto, pois isso implicaria, em primeiro lugar, em uma diluição da excelência acadêmica. Além disso, reitera-se, a educação superior implica em elevado custo que, necessariamente tem que ser compartilhado com aqueles que são diretamente beneficiados por ele, isto é, os estudantes.

Reforça-se a tese segundo a qual a sociedade já se encontra saturada de universitários, que ficam desempregados por aí, quando na realidade há carência de mão de obra qualificada para funções que exigem um bom curso técnico de nível médio etc. A exclusão de amplos setores da população de uma educação em nível superior é aceita sem delongas, como algo dado, compatível com o ideário, por exemplo, da economia positiva, que enxerga o funcionamento do sistema econômico como esfera em que as leis de mercado seguem um curso “natural”, a sociedade aos poucos vai se ajustando, as pessoas que perdem seus empregos vão conseguir se realocar em breve e a vida continua.

Bem, não compactuo com essa visão de mundo; ao contrário, penso como Bourdieu que, em *A Miséria do Mundo*, explicita que aquilo que a sociedade faz ela mesma, munida de vontade política, pode desfazer, pode descreir. A ação a ser realizada – e que tento exercer – é aquela que se espera do intelectual crítico que age em um espaço social específico, qual seja, o campo universitário (ou o campo científico), em que o sociólogo, no caso, procura “responder às expectativas mais grandiosas e entrar no papel impossível, e um pouco ridículo, de ‘pequeno profeta privilegiado e estipendiado pelo Estado’, como diz (...) Max Weber” (BOURDIEU, 1998, p. 245).

Hélgio Trindade lembra que um reitor francês utiliza a sugestiva metáfora segundo a qual a “universidade é um dinossauro pousado em um aeroporto”, parecendo sugerir que “a contradição da instituição universitária no mundo contemporâneo não se limita nem ao universo latino-americano, nem resulta exclusivamente de um processo

que atinge seu clímax na hegemonia neoliberal” (TRINDADE, 2000, p. 122 – o autor, para formular tal juízo, refere-se em especial a duas obras: *Pour un modele européen d’enseignement supérieur*, Rapport de la Commission présidée par Jacques Attali, Paris, Stock, 1998, e Erhard Freundberg & Cristine Musselin. *Enquête d’Universités: étude comparée des universités en France et en RFA*, Paris. Éditions l’Harmattan, 1989). A instituição universitária pública, de uns quarenta anos para cá, abarca uma gama variada de funções, de atribuições e de atividades que vão sendo gradativamente incorporadas às suas, digamos, funções tradicionais.

Atualmente, além do ensino de graduação e da realização de pesquisas, as universidades englobam sofisticados cursos e programas de Pós-Graduação (níveis: mestrado e doutorado); dinâmicas e essenciais atividades de extensão, incluindo desde tratamentos odontológico-hospitalares a cursos e palestras sobre os mais variados temas para a comunidade, compreendendo cursos de treinamento e aperfeiçoamento e atualização para adultos etc.; ações culturais e manutenção de praças e complexos poliesportivos, além de museus, rádios, orquestras, televisões, revistas, jornais, editoras; ações de colaboração com outros níveis de ensino, principalmente envolvendo a melhoria da qualidade da educação básica; serviços e acordos de cooperação com os setores produtivos, nacional e internacional (CATANI, 2012, p. 144)³.

As instituições universitárias (ou o campo universitário) guardam estreitas relações com o campo científico, sendo que a tríade universidade, conhecimento e Estado alcança seu ponto crítico com os novos intercâmbios entre ciência e poder. Para Trindade (2000, p. 125), alteram-se “os paradigmas científicos como a interação com o estado e a sociedade, a partir de sua eficácia em termos econômicos e militares”. Da mesma maneira, as universidades, inseridas na produção científica e tecnológica para o mercado⁴ ou para o Estado, “fica-

³Ver também, a respeito, DURHAM (1998).

⁴Na impossibilidade de discutir em detalhe tais relações, em especial para o Brasil, chamo a atenção para o excelente livro de João dos Reis Silva Júnior, *The New Brazilian University: a busca por resultados comercializáveis: para quem?* (2017). Uma breve citação, contida à página 194 da obra, ilustra com precisão parte do que desejo exprimir: “O Estado brasileiro, por meio de vários governos de diferentes partidos, vem implementando nas últimas décadas um conjunto de dispositivos legais que procuram aproximar, como já anunciava Fernando Henrique Cardoso em seu discurso de dezembro de 1994, as pesquisas empreendidas nas instituições de ensino superior, especialmente na pós-graduação, do setor produtivo. E, ao mesmo

ram submetidas a lógicas que afetaram substantivamente sua autonomia acadêmico-científica tradicional (TRINDADE, 2000, p. 125). Acrescenta, com pertinência:

Nas sociedades industriais avançadas, as universidades, a ciência e sua organização tornaram-se uma questão eminentemente política. A ideia de que todo o saber eficaz possa ser, ao mesmo tempo, poder, é muito antiga. A prova é que mais tarde a ciência perdeu a inocência no massacre apocalíptico de Hiroxima [...] E à medida que a ciência também está submetida ao jogo do poder, corre o risco de se transformar num instrumento dos interesses econômicos e políticos” (TRINDADE, 2000, p. 125).

Em perspectiva convergente, o sociólogo britânico Michael Burawoy analisa aspectos semelhantes nas crises que rondam as universidades em vários pontos do globo em meio ao processo de início da mercantilização na produção e na circulação do conhecimento⁵.

Para Burawoy (2015, p. 43), as universidades encontram-se em crise em todos os lugares, não apenas no Brasil e na América Latina em geral, mas também na Europa, na América do Norte, na Ásia, no Oriente Médio e no mundo pós-soviético. O desenvolvimento combinado e desigual do capitalismo em escala global acabou, finalmente, por introduzir a mercantilização na produção e na disseminação do conhecimento. Acrescenta, com propriedade, que em partes da Europa e da América Latina (casos de Afirma, Bolívia e Chile, em que há recuos nos processos que mercantilizam o ensino superior e o conhecimento) observam-se limites, enquanto que outros países latino-americanos e, principalmente Estados Unidos e Inglaterra, estão sucumbindo à privatização. A invasão do mercado na produção e na disseminação do conhecimento combinou-se com sistemas nacionais de educação superior preexistentes, produzindo resultados bastante diversos

tempo, no longo prazo, tem reorganizado suas práticas segundo a mesma racionalidade. A mercantilização permeia todo tipo de prática e política institucional na universidade, tal qual a *New American University*, lembrando que, em face da nova divisão do trabalho acadêmico, o sucesso brasileiro reverte em vantagens para os países de economia central, com destaque para os Estados Unidos. Desta forma, procura-se alicerçar a pesquisa de suportes institucionais que a condicionam às demandas do setor produtivo, que, em face da forma como se adere à predominância financeira, resulta em cultura rentista e ancora na dívida pública para a administração monetária, favorece-se a economia e a educação superior dos países centrais”.

⁵ Ver, a respeito, igualmente, AZEVEDO e CATANI (2013); AZEVEDO, CATANI e HEY (2017); BOURDIEU (2002).

e gerando uma série de crises que impactam diferentes níveis de cada sistema nacional de forma distinta, embora existam, igualmente, semelhanças.

Pelo exposto no parágrafo anterior é possível observar, segundo Burawoy – que utilizarei em vários parágrafos a seguir em minha argumentação –, a consolidação de um campo global de educação superior extremamente hierarquizado e integrado, no topo, por universidades ricas, as chamadas “universidades de classe mundial”, sendo a maioria delas situadas nos Estados Unidos (BURAWOY, 2015, p. 43). Tais universidades se estruturam segundo determinados “padrões”, que tiveram início com as universidades chinesas, ávidas por decalcar o que melhor havia na América do Norte. Entretanto, tais padrões logo “se transformaram na base dos *rankings* mundiais, com a entusiasmada participação dos Estados-nação, ansiosos por ostentar suas respectivas universidades como as melhores” (BURAWOY, 2015, p. 44).

Simultaneamente, ocorre a “retirada seletiva de fundos públicos”, colocando as universidades cada vez mais “[...] nas mãos de clientes particulares”, sejam eles grandes empresas ou estudantes ricos. Nessa dimensão, “privatização e *rankings* andam de mãos dadas”, ocasionando uma série articulada de “crises de finanças, de governança, de identidade e de legitimação” (BURAWOY, 2015, p. 44). É possível constatar, na América Latina e no Caribe, o declínio significativo da educação pública e grande incremento na educação privada, com variações relevantes de país para país. No caso brasileiro, onde apenas 25% das matrículas se encontram em instituições públicas, o sistema se expande a um ritmo mais rápido do que em qualquer das outras nações e, “na medida em que isso afeta o setor público, coloca grande pressão sobre os orçamentos universitários, independentemente de haver ou não cortes” (Idem, p. 44). Em suma, “a privatização está avançando em todos os lugares, mas com diferentes consequências, de acordo com os contextos nacionais” (BURAWOY, 2015, p. 44-45).

No que se refere à *crise orçamentária*, a situação é pouco confortável para as instituições públicas, que enfrentam retiradas contínuas de financiamento do Estado. A crise se acentua se não surgem fontes alternativas de receitas. As melhores universidades conseguem atrair alunos ricos, doadores, docentes realizam consultoria etc. Entretanto, a maior fonte de novas receitas vem das taxas das matrículas es-

tudantis. Na grande maioria dos países da Europa as universidades são pagas, embora com valores relativamente baixos. Exceções constituem o caso inglês e, na América do Norte, destacam-se os Estados Unidos. No Reino Unido a situação é mais dramática, pois em menos de vinte anos as taxas passaram praticamente de zero para cerca de 9 mil libras. “Nos Estados Unidos, as taxas das universidades públicas também têm aumentado nas últimas quatro décadas.

Uma vez que a ideia de taxas estudantis é introduzida, parece não haver limite para seu aumento” (BURAWOY, 2015, p. 45). Além disso, os custos dos diferentes cursos seguem valores diretamente vinculados ao mercado, com os de medicina e direito em um patamar bastante elevado, enquanto os de economia mais baratos, embora com valores superiores aos de sociologia e antropologia. Há, ainda, a alternativa – principalmente para o Reino Unido, a Austrália, os EUA e o Canadá – de se atrair alunos estrangeiros, em universidades de excelência e de fala inglesa (Idem, p. 45). Por sua vez, no Brasil e em muitos países latino-americanos, as universidades públicas são gratuitas e a forma alternativa para enfrentar as reduções orçamentárias é reduzir gastos, através de variada gama de alternativas: corte de verbas de manutenção e renovação de prédios e vias internas, redução de serviços a alunos e professores, envolvendo, todas elas, o enxugamento de força de trabalho e, em consequência, da folha de pagamento (Idem, p. 46). A força de trabalho auxiliar é terceirizada, compreendendo serviços com baixa remuneração (zeladores, auxiliares de escritório, trabalhadores da cantina, jardineiros), “para empresas que negam aos funcionários direitos trabalhistas básicos e proteção” (Idem, p. 46).

Nesse sentido, Moisés Santana e Maria da Graça Druck (2015, p. 53) abordam a crise das universidades federais brasileiras através desse processo de terceirização de suas atividades-meio e da degradação do trabalho daí decorrente, escrevendo que “uma mudança de fundo se operou nos orçamentos das universidades federais e um número crescente de servidores foi deslocado da verba de pessoal para a de custeio, na condição de terceirizados”.

No que se refere ao ensino, há “a substituição de professores efetivos por estudantes de pós-graduação mal pagos e professores assistentes ainda em formação” (BURAWOY, 2015, p. 46). Assim, “formam-se dois tipos de força de trabalho segregados e colocados uma contra a outra”. As novas tecnologias de ensino a distância também

são implantadas “para corroer e desqualificar a própria função docente” (idem, p. 46). Há que se lembrar também, ao menos para o caso brasileiro, a contratação de professores através de cooperativas de trabalho, ignorando benefícios tanto para professores como para funcionários, de seguros de saúde, pensões e licença médica (Idem, p. 46)⁶.

Com os orçamentos universitários em processo contínuo de redução, desenvolvem-se nas instituições um processo de “lutas externas para recuperar receitas”, bem como de “lutas internas” para ver quem pagará os custos dos ajustes”. Cada vez mais se assemelhando a uma empresa, a universidade desenvolve um departamento de vendas para “atrair estudantes pagantes e investimento empresarial”, sendo que tal departamento busca caracterizar a universidade “como tendo um produto superior, e uma das medidas de sua superioridade é sua posição em *rankings* nacionais e globais” (BURAWOY, 2015, p. 46-47). A estrutura universitária vai se modificando, “com aumentos surpreendentes tanto em seu pessoal como no pagamento de seu pessoal”, sendo que o reitor passa a ser selecionado por um

[...] Conselho de curadores composto por eminentes políticos e empresários, e ele é pago com um salário de executivo (CEO), com correspondentes implicações para o pagamento do exercício de novos colaboradores e consultores. E isso bem no momento em que a universidade enfrenta uma crise orçamentária com custos administrativos inflados [...] A *crise de governança* [ocorre na] transição de uma forma colegiada para a regra de uma oligarquia de administradores (BURAWOY, 2015, p. 47).

Tal procedimento descrito pelo sociólogo britânico, corriqueiro em universidades dos Estados Unidos da América e em alguns países europeus, ainda se encontra relativamente distante daquele praticado em países da América Latina⁷ e, em especial, no Brasil, em que

⁶ Ruy Braga e Álvaro Bianchi entendem a articulação entre a precarização e a privatização como resultado do desenvolvimento da mercantilização da universidade brasileira. Referindo-se às universidades públicas, escrevem que se trata “de um processo cujo núcleo se radica na apropriação do aparelho universitário por uma burocracia cujo compromisso principal não é com as classes subalternas que financiam a universidade, mas, sim, com seus próprios interesses mesquinhos de camada social privilegiada em busca de enriquecimento” (BRAGA e BIANCHI, 2015, p. 42).

⁷ Não se deve ignorar, por exemplo, o modelo alternativo de governança representado pela Reforma de Córdoba (1918), na Argentina, levando à democratização das universidades em todo o continente, sendo o reitor eleito por alunos, funcionários e professores em proporções variáveis. Ver a respeito, dentre outros, OLIVEIRA e AZEVEDO (2008).

“cerca de 70% das universidades federais realiza a eleição de reitor via consulta à comunidade com peso de votos paritários (33% dos votos relativos a cada segmento interno). O reitor recebe um salário modesto, pouco maior do que seu salário anterior, de docente” (Idem, p. 47). Como as universidades públicas brasileiras são gratuitas, uma das poucas saídas que resta é a redução de custos, recaindo sobre estudantes, funcionários e professores. “O resultado não é uma oligarquia dominante, mas turbulência contínua e greves que paralisam o funcionamento da universidade” (Idem, p. 47).

Diante dessa situação de crise, Burawoy se pergunta acerca da verdadeira finalidade da universidade,

[...] se é ensino ou pesquisa, se é formar especialistas ou criar cidadãos com ampla formação, se é ser uma instituição de elite buscando a excelência ou se deveria abrir suas portas para todos, se é ser uma universidade de massa definida por uma máquina burocrática ou se é ser uma universidade múltipla, isto é, com muitas funções (BURAWOY, 2015, p. 48).

Elenca três questões que se encontram na ordem do dia dos debates acerca de decisões que ameaçam a viabilidade das universidades. Em primeiro lugar, a *autonomia universitária* encontra-se em sério risco, pois para enfrentar a crise orçamentária a universidade “compromete-se com estratégias para buscar investimentos, o que a deixará em dívida com grandes empresas” (Idem, p. 48). E formula questão das mais relevantes: será que tais recursos obtidos, em vez de promoverem, de fato, a vitalidade da universidade, “não resulta em mais má distribuição de recursos, favorecendo os setores da universidade que produzem pesquisas atraentes para as empresas, com o envolvimento de indivíduos particulares?” Indaga-se, ainda: isso não significa, talvez, “redução do tamanho ou até mesmo eliminação de programas nas ciências humanas e sociais?” Em suma, retomando questão aventada no livro, já citado, de João dos Reis Silva Júnior (2017), “em que medida a universidade se torna um braço do capital corporativo?” (BURAWOY, 2015, p. 48).

Em segundo lugar, quem de fato governa, internamente, a universidade? No Brasil, como se comentou, a legislação existente estabelece mecanismos e proporções para esse governo, envolvendo professores, funcionários e alunos. Quando há cortes, ocorre uma batalha generalizada acerca de como eles serão implementados. Em vários pa-

íses de fala inglesa, em especial os EUA, o princípio da governança compartilhada vai sendo substituído por “decretos administrativos e falsas consultas”, ocasionando tensões que Burawoy caracteriza com a expressão “uns contra os outros”. Os professores se esquecem de seus interesses comuns, ocupados em defender, frente ao mercado, seus próprios interesses. “O aparato gerencial, sempre em expansão, cresce com facilidade”. O quadro de professores efetivos diminui constantemente, dando lugar a professores substitutos, que “adotam estratégias de proteção de curto prazo e são cúmplices na expropriação administrativa de seu poder” (BURAWOY, 2015, p. 48).

A terceira questão refere-se à globalização da produção do conhecimento, envolvendo colaborações internacionais, intercâmbios estudantis e do corpo docente. Entretanto, o sociólogo britânico chama a atenção para um dado de realidade irrefutável: o domínio estadunidense no que se refere aos paradigmas científicos, em razão fundamentalmente da concentração de recursos no hemisfério norte. Assim, os EUA “estabelecem critérios de excelência que tiram a produção do conhecimento de seu contexto e a direcionam para os problemas e as necessidades definidas pelo Norte, os quais podem ter aplicação limitada no Sul” (Idem, p. 49), em especial no domínio das humanidades.

Além disso, as universidades do Norte criam *campi* pelo mundo afora, recrutando os melhores alunos. Ao mesmo tempo, os países que desejam que suas próprias universidades sejam consideradas de classe internacional concentram recursos de grande monta em poucas instituições em detrimento das demais, aprofundando a hierarquia global em hierarquia nacional, criando abismos intransponíveis entre elas. Os dilemas que se estabelecem “por um campo internacional de ensino superior, os dilemas do conhecimento global *versus* local, não vão embora neste mundo tão desigual da educação superior” (BURAWOY, 2015, p. 49).

O autor menciona, igualmente, a crise de legitimidade que assola as instituições de educação superior, tocando na dimensão de sua credibilidade. Nos dias de hoje, pondera, a universidade é questionada em seu papel central para a consolidação da sociedade moderna, sendo vista “como uma máquina de credenciais com um conteúdo cada vez mais irrelevante” (BURAWOY, 2015, p. 50). Há alegações de que os alunos pouco aprendem, de que a pesquisa acadêmica pou-

co contribui para a sociedade, de que os salários dos administradores são bastante elevados etc., sendo “melhor gastar dinheiro em prisões do que em universidades” e, com isso, as instituições dedicadas ao topo do sistema de ensino devem apertar seus orçamentos (BURAWOY, 2015, p. 50).

X

X

X

Governos e mercados têm ambos seu lugar numa sociedade [...] mas podem se transformar numa força do mal se não tiverem restrições. (Timothy Garton Ash. **Os fatos são subversivos**, 2011, p. 41)

Na sessão final de seu artigo, intitulada “A universidade integral”, Burawoy equaciona argumentos que podem contribuir para a reflexão acerca da crise vivenciada pela universidade nos tempos bicudos que ora experimentamos. O que procurarei fazer nestas linhas derradeiras será alinhar mais alguns contornos dessa crise, bem como abordar argumentos alternativos a essa angustiante situação.

Para Burawoy, a sobrevivência da universidade vai depender de se articular as várias dimensões das crises enunciadas nos parágrafos anteriores. No que se refere à crise orçamentária, a mesma só poderá ser minorada se a universidade tiver clientes. Entretanto o risco é grande, no sentido dela se sacrificar, “de corpo e alma”, aos lucros privados. Assim, ela precisa ser bastante seletiva nesse domínio (BURAWOY, 2015, p. 51). Quanto à função política, ela se subordina à função profissional, à produção de políticas estudantis e à produção de pesquisas relevantes. Todavia, a função profissional deve também gozar de autonomia, pois

[...] assim como existe o perigo de a função política ser atraída para a órbita do poder econômico externo, também existe o perigo correspondente de que a universidade seja submetida a formas externas de regulamentação, seja por controle político direto, seja indiretamente, por meio de auditorias de pesquisa e ensino (BURAWOY, 2015, p. 51).

O autor defende, principalmente em momentos como o presente, em que ocorre uma profunda crise de identidade nas universidades, a necessidade de se “construir debates e discussões que passem

por diferentes campos do conhecimento, instituições e disciplinas” (Idem, p. 51). Ou, em outras palavras, é urgente que se coloque “a ideia da governança compartilhada em prática, mantendo uma administração responsável perante a comunidade acadêmica”, enfrentando igualmente a crise de legitimidade através da construção de novas relações com diversas audiências, “não só com os ricos e os poderosos, mas também com os fracos e os subjugados, para desenvolver o debate público sobre os objetivos e a direção da sociedade” (BURAWOY, 2015, p. 51).

Especificamente no que se refere à situação brasileira, Silva Júnior e Catani (2013)⁸, na conclusão de um de seus escritos em conjunto, ponderam que a recente expansão da educação superior se constitui em grande desafio, uma vez que debater a questão educacional tomando como referência as especificidades do capitalismo no País, que se manifestam, entre outros fatores, nas disparidades sociais e regionais, propicia a base para uma análise do processo em curso, especialmente quanto à certificação em massa na modalidade institucional de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) (Idem, p. 178).

Uma série de decisões acabam por referendar divisão de classes relativamente rígida quanto à formação na educação superior, cuja caracterização poderia ser realizada, em poucas palavras, da seguinte maneira: às classes dominantes é reservada uma educação voltada à pesquisa aplicada e ao saber científico; às classes subalternas, educação de cunho profissional, atendendo às demandas imediatas do mercado de trabalho (Idem, p. 178-179). Quanto à formação dos trabalhadores, a certificação exemplifica iniciativas para tal fim. O Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), os mestrados e doutorados profissionalizantes, o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), a tentativa de transferir a educação superior para o âmbito do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), atendem às recomendações de organismos internacionais e às reivindicações empresariais quanto à qualificação de trabalhadores para o exercício de suas funções em um cenário de transformações tecnológicas constantes na produção industrial, motivadas pela mercantilização do conheci-

⁸ Os argumentos que aparecem nos próximos parágrafos encontram-se às páginas 178-180.

mento e pela busca do aumento das inovações e dos ganhos financeiros (SILVA JÚNIOR e CATANI, 2013, p. 179).

O desemprego no Brasil tem sido entendido como um processo conjuntural, e não estrutural, legitimando discursos com aparência transformadora, mas cuja essência é profundamente conservadora. As políticas compensatórias implementadas, legitimadas pelo alto índice de analfabetos funcionais e pela escolaridade historicamente baixa, coloca indagações básicas envolvendo a efetividade do entendimento do desemprego como um fenômeno conjuntural. Tais políticas conseguirão enfrentar os aspectos estruturais do desemprego pela qualificação profissional e da evolução das condições gerais de produção real do valor? Como equacionar a precarização da formação e do exercício da profissão dos professores na educação superior? (SILVA JÚNIOR e CATANI, 2013, p. 179).

Em suma, tudo indica que o capital mundializado e financeirizado submeteu uma economia semiperiférica como a brasileira, mas de grande potencial interno de acumulação e, portanto, de atrativo interesse econômico, aos seus próprios imperativos. Nesse movimento, transformou a política em atividade econômica. A educação superior, como espaço estratégico da construção social, não haveria de ficar incólume aos desdobramentos desse processo (SILVA JÚNIOR e CATANI, 2013, p. 179-180).

O grande desafio a ser enfrentado, para o caso brasileiro, envolveria equação de difícil equilíbrio, qual seja, expandir a educação superior pública, gratuita e com padrão de qualidade aceitável, de acordo com parâmetros universalmente aceitos, em instituições em que ensino, pesquisa e extensão caminhem juntos, integrados. Isso, evidentemente, requer vontade política, grandes investimentos de ordem material e projeto acadêmico consistente, pactuado com as comunidades universitária e científica e, não é supérfluo assinalar, com segmentos significativos da sociedade civil. Convenhamos, não é simples, principalmente sob a égide de um governo golpista e sem qualquer verniz de legitimidade como o que se tem no momento em que escrevo estas linhas, em meados de 2018. Orçamentos apertados, legislação de ocasião e pequenos e variados remendos nessa ampla colcha de retalhos em que consiste o sistema universitário do País, não vai nos levar muito longe. Não se deve ter ilusões de qualquer espécie a respeito. Otimismo e boa vontade nos farão perder o bonde da his-

tória. Tentemos evitar o que Michel de Montaigne (2000) expressa em um de seus brilhantes ensaios, “Da liberdade de consciência”: “Não podendo fazer o que queriam, fingiam querer o que podiam”.

REFERÊNCIAS

ARESER (Association de Réflexion sur les Enseignements Supérieurs et la Recherche). **Quelques diagnostics et remèdes urgentes pour une université en peril**. Paris: Raisons d’Agir, 1997, 128 p.

ASH, Timothy Garton. **Os fatos são subversivos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, 432 p.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. Educação Superior, internacionalização e circulação de ideias: ajustando os termos e desfazendo mitos. **Inter-Ação**. Goiânia, v. 38, n. 2, p. 273-291, maio-agosto, 2013.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula. Circulação das ideias e internacionalização da Educação Superior: inferências a partir da teoria dos campos de Pierre Bourdieu. **Educação**. Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 296-304, setembro-dezembro, 2017.

BOURDIEU, Pierre (Coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, 752 p.

_____. Les conditions sociales de la circulation internationale des idées. **Actes de la recherche en sciences sociales**. Paris, n. 145, p. 3-8, décembre 2002.

_____. Medalha de Ouro do CNRS 1993. In: BOURDIEU, P. NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A.M.(Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 239-247.

BRAGA, Ruy; BIANCHI, Álvaro. Entre duas ameaças: a burocracia e a mercantilização da universidade. **Margem Esquerda - ensaios marxistas**. São Paulo: Boitempo, n. 25, p. 36-42, outubro 2015.

BURAWOY, Michael. Ensino superior em crise: o contexto global. **Margem Esquerda - ensaios marxistas**. São Paulo: Boitempo, n. 25, p. 43-51, outubro 2015.

CATANI, Afrânio Mendes. Alguns apontamentos sobre a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão nos dias atuais. In: BITTAR, Marisa; HAYASHI, Carlos Roberto Massao; OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes A. de; FERREIRA JR., Amarílio (Orgs). **Pesquisa em educação no Brasil: balanços e perspectivas**. São Carlos, SP: EDUFSCar, 2012, p. 143-160.

_____. Universidade na América Latina hoje: espaço de pensamento crítico ou de cumplicidades resignadas? In: COGGIOLA, Osvaldo (Org.). **América Latina: encruzilhadas da História Contemporânea**. São Paulo: Xamã/PROLAM - USP, 2003, p. 253-259.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A política para o ensino superior brasileiro ante o desafio do novo século. In: CATANI, Afrânio Mendes (Org.). **Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998, p. 9-27.

ECO, Umberto. **Por que as universidades?** In: <http://marcoanogueira.blogspot.com.br/2014/umberto-eco-por-que-as-universidades.html>. Acesso em 23 maio 2016.

GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo. Universidad y régimen. In: RIBEIRO, Darcy (Org.). **La universidad nueva: un proyecto**. Buenos Aires: Ciencia Nueva, 1973, 158 p.

LEHER, Roberto. Crise universitária, crise do capital. **Margem Esquerda - ensaios marxistas**. São Paulo: Boitempo, n. 25, p. 27-35, outubro, 2015.

MONTAIGNE, Michel de. Da liberdade de consciência. In: _____. **Os ensaios: livro I**. São Paulo: Martins Fontes, 2000, 592 p.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A atualidade dos ensinamentos da Reforma de Córdoba (1918). Ou qual a herança de Córdoba nas reformas atuais? In: SADER, Emir; GENTILE, Pablo; ABOITES, Hugo (Compiladores). **La reforma universitaria: desafios y perspectivas noventa años despues**. Buenos Aires: CLACSO, 2008, p. 66-78, 298 p.

SANTANA, Moisés; DRUCK, Maria da Graça. Terceirização e degradação do trabalho nas universidades brasileiras. **Margem Esquerda - ensaios marxistas**. São Paulo: Boitempo, n. 25, p. 52-57, outubro, 2015.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009, 271 p.

SHEPPARD, Sam. **Crônicas de motel**. Porto Alegre: L&PM, 2016 (Pocket), 166 p.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **The New Brazilian University: a busca de resultados comercializáveis - para quem?** Bauru, SP; Canal 6, 2017, 286 p.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; CATANI, Afrânio Mendes. A educação superior pública brasileira nas duas últimas décadas: expansão e mercantilização internacionalizada. In: SOUSA, José Vieira de (Org.). **Educação superior: cenários, impasses e propostas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013, p. 157-181.

TRINDADE, Hélió. Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira. **Estudos Avançados**. São Paulo, IEA-USP, v. 14, n. 40, p. 122-133, 2000.

_____. (Org.). **Universidade em ruínas na república dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, 224 p.

AMERICANISMO, O NOVO MARCO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO: SEQUESTRO DO FUNDO PÚBLICO PELO CAPITAL FINANCEIRO.

João dos Reis Silveira Junior

Fabiola South Grello Kato

José Augusto Everton

Everton Henrique Fleutério Fargoni

INTRODUÇÃO

Em cerimônia ocorrida em Brasília no dia 11 de janeiro de 2016, e transmitida ao vivo pela TV Senado, a presidente Dilma Rousseff (2011-2016) sancionou a Lei n. 13.243, que ficou conhecida como Novo Marco Legal de Ciência, Tecnologia e Inovação.

Recebida com aplausos pelos presidentes das principais associações científicas do país, ministros, senadores, deputados, Reitores, professores e pesquisadores, a aprovação do novo marco legal, de acordo com a presidente da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) Helena Nader representava “o início de uma nova fase para a pesquisa e inovação tecnológica no Brasil”, que cumpriria, de acordo com o discurso da presidente, com uma nova agenda para este setor ao integrar agentes públicos e privados que são parte do sistema de Ciência, Tecnologia e Inovação, dando segurança jurídica para a cooperação entre a comunidade científica, o governo e o setor empresarial¹.

¹A Lei institucionalizava processo que já se vinha desenvolvendo no Brasil desde a IV Conferência de Ciência, Tecnologia e Inovação realizada em maio de 2010. Ainda que em sua forma inicial, não era único e tão pouco uma iniciativa de países emergentes, posto que este também se desenvolvia nas economias centrais e o Brasil buscava envolver-se com esses países a respeito da organização da *tríplice hélice* de Etzkowitz (2008), empresa-universidade-governo, com sucesso. As inovações ocupavam lugar central e por isto as universidades eram chamadas a participar de forma adaptativa; a empresa era considerada o centro do crescimento econômico. A diferença entre o Brasil e os países de economia central consistia na servidão financeira de parte daquele. (Cf. Paulani, 2008), portanto, de transformar conhecimento matéria prima em aumento da produtividade industrial e aumento da rentabilidade econômica do país.

Por isso, hoje, sem dúvida, concordo com todos os que me antecederam, hoje é um dia marcante para o futuro do Brasil, porque hoje sancionamos o Marco Legal de Ciência, Tecnologia e Inovação. Estamos com esse novo Marco Legal, promovendo uma reforma na legislação que regula a integração entre agentes públicos e agentes privados que integram nosso sistema de ciência, tecnologia e inovação. Estamos dando transparência, simplicidade e segurança jurídica a uma cooperação. Uma cooperação que é fundamental para o crescimento econômico, a geração de renda e emprego, e que promova ao mesmo tempo o desenvolvimento de forma sustentável ampliando oportunidades para nossa população. (ROUSSEF, 2016)

Em seu discurso, Dilma reconhece tal marco regulatório como parte de um projeto de Estado que conduzirá o Brasil a um novo ciclo de desenvolvimento econômico e social, e que a aprovação dessa lei se traduz numa última etapa já construída, em parte, com a aprovação da Emenda Constitucional 85/2015.

O novo Marco Regulatório da Ciência, Tecnologia e Inovação permitirá implementar as previsões da Emenda Constitucional 85, promulgada há menos de um ano. Esse novo marco resulta da intensa cooperação entre a comunidade científica, o governo e o setor empresarial, em especial a Mobilização Empresarial pela Inovação. Lembremos que a Emenda havia ampliado os compromissos do Estado brasileiro com a ciência, tecnologia e inovação, e agora a sua efetivação será viabilizada por este novo marco. (ROUSSEF, 2016)

Aponta indiretamente em seu discurso para um amplo projeto de reforma na política nacional de produção de conhecimento, que vem, a conta-gotas, alterando as feições da política nacional de ciência, tecnologia e Inovação com mudanças expressivas na forma de expansão do sistema, nas regulações, com vistas a preparação do país para nova etapa de desenvolvimento produtivo pelo usufruto do fundo público pelo setor privado.

Nós vimos, nos últimos anos, aprimorando as legislações e os instrumentos para estimular a cooperação entre governo, universidades, institutos de pesquisa, empresas para gerar inovação. Aprovadas em 2004 e em 2005, a Lei da Inovação e a chamada Lei do Bem, instituíram regras importantes para diminuir a distância entre a produção de ciência e a sua incorporação no processo produtivo. A expansão e a interiorização da rede fede-

ral de ensino técnico e de ensino superior buscaram promover a formação de técnicos, cientistas e profissionais qualificados em todo o nosso País, em todo o nosso território, o que era necessário ao atendimento das diferenciadas demandas do desenvolvimento regional. A criação da EMBRAP II e a expansão da rede de institutos tecnológicos e inovação do Senai foram parcerias vitoriosas entre o governo federal e a CNI. Foram iniciativas em favor da ampliação da oferta de novos equipamentos e laboratórios, como também do compartilhamento dos já existentes entre universidades e institutos públicos e o setor produtivo. (ROUSSEF, 2016)

O novo marco, portanto, foi apontado como um projeto que torna predominante a privatização da produção científica e tecnológica e que figuram entre um conjunto de medidas apresentadas pelo Senado da chamada *Agenda Brasil* com o objetivo de retirar os direitos sociais e manter o superávit primário, favorecendo o uso dos recursos públicos pela iniciativa privada

Para Epitácio Macário, 2º vice-presidente do ANDES-SN e um dos coordenadores do Grupo de Trabalho de Ciência e Tecnologia (GTCT) do Sindicato Nacional, o PLC 77 representa uma regressão imensa no sistema público de ciência e tecnologia. ‘O PLC é mais um ataque, um passo a mais na abertura das veias do fundo público para a apropriação privada. Esse projeto abre a possibilidade de que as empresas privadas direcionem as pesquisas no país, faculta o compartilhamento de infraestrutura física e recursos humanos das universidades e institutos de pesquisa públicos com empresas privadas. O patrimônio humano e material de Ciência e Tecnologia públicos passarão a ser compartilhados, de acordo com a nova lei, com organizações sociais e empresas privadas da área científica, explica. (ANDES, 2017)

Dentre os avanços ao projeto de privatização contidos no âmbito do novo marco, o diretor do ANDES-SN, destacava no âmbito do PLC 77/15 o fato da regulamentação e da criação e atuação das instituições científicas, tecnológicas e de inovação (ICTs), que em sendo organizações sociais ou empresas privadas, terão total acesso ao fundo público.

É um avanço vigoroso do processo de privatização dos recursos humanos e patrimônio científico públicos. Em médio prazo te-

mos a possibilidade do conhecimento desenvolvido nas instituições públicas não possam ser publicados pelos professores e pesquisadores, pois as ICTs vão deter a patente. Ou seja, a produção de conhecimento será patenteada e controlada por instituições privadas, que funcionarão dentro das instituições públicas. (ANDES, 2017) (Ver SILVA JÚNIOR, 2017)

O novo marco, portanto, de acordo com a fala da presidente Dilma propõe mudanças significativas que alteram as relações de trabalho no interior das IFES ao dispor de expedientes que reestruturam o Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal no qual amplia o número de horas que os pesquisadores da rede pública em regime de dedicação exclusiva podem se dedicar às atividades no setor privado, de 120 para 416 horas anuais, ou 8 horas semanais.

Isso vai possibilitar a justa remuneração das universidades públicas e dos centros de pesquisa, propiciando mais recursos para investimento e para novos avanços na qualidade da educação e da produção de conhecimento. Permitirá, portanto, transformar a inovação bem-sucedida em patrimônio de toda a sociedade brasileira. Temos, portanto, muitos motivos para celebrar o novo Código Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação. Abrimos sem dúvida uma nova etapa na cooperação entre universidades, institutos de pesquisa, Estado e empresas, cujos resultados serão mais oportunidades para nossa população e mais competitividade para o nosso País. (ROUSSEF, 2016)

Tal marco regulatório para a ciência, tecnologia e inovação, brevemente exposto, traduz-se na atualização de um projeto nacional que vem se institucionalizando, desde a década de 1990, num amplo processo de mercantilização da educação superior e de produção do conhecimento científico, caracterizado pela penetração de mecanismos e valores de mercado sobre a gestão, o financiamento, a avaliação e a produção de conhecimento em nossas universidades. Há, aqui, mais dois destaques: um primeiro consiste em que a instituição perde sua autonomia e o segundo não determina mais sua própria pauta de pesquisa. Há um deslocamento do lugar social antes e depois do Novo Marco; sai de seu lugar histórico e passa a ocupar um espaço nas Cadeias Globais de Valor. Isto é, a universidade estatal brasileira ocupa um lugar na economia mundializada sob hegemonia do capital

financeiro. Tudo isso pautado pelo discurso da democratização, da igualdade de oportunidades e da transformação social.

1 - OS ANTECEDENTES DO NOVO MARCO.

Como destacamos na sessão anterior, o novo marco legal de Ciência, Tecnologia e Inovação é parte de uma política de Estado que já vem sendo formulada no Brasil desde meados dos anos 2000, operacionalizando-se por meio da formulação de uma agenda nacional, sobretudo, a partir da gestão presidencial de Luís Inácio Lula da Silva onde destacamos os principais marcos políticos e jurídicos: A nova política de Editais do CNPq (KATO, 2013), a política Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior-PITCE (2003), PAC C,T&I (2007-2010), a Política de Desenvolvimento Produtivo-PDP (2008), a Lei de Inovação Tecnológica (2004) e a Lei do Bem (2005), a 4^o conferência Nacional de C,T&I (2010). Vale destacar que a IV Conferência que, em última instância, buscava tornar a Política de Ciência, Tecnologia e Inovação em Política de Estado, cumpriu outro relevante papel histórico, produzindo a tríplice aliança entre a academia (Representada pela SBPC e a Academia Brasileira de Ciência ABC) o Governo como patrocinador do evento e com a presença das principais autoridades governamentais ligadas à educação e à ciência, à tecnologia e à inovação e à economia mundializada, ali representada pela Confederação Nacional da Indústria. Esse conjunto de medidas, políticas e jurídicas passam a reorganizar o papel e a gestão da Ciência, Tecnologia & Inovação do país, sobretudo, com vistas a estimular a mudança de cultural de não envolvimento do setor produtivo nas atividades de C, T&I.

É o governo de Lula (2003-2010) que vai dar solidez a este projeto, sobretudo, por meio de um novo projeto de industrialização que passa a reposicionar o setor produtivo/industrial ao atribuir a ele o papel de indutor de produção de conhecimento, tecnologia e inovação. Ou seja, a agenda nacional de C, T&I, decorrente do novo projeto de industrialização brasileira, resultado da adaptação do país ao novo modelo econômico mundial, passando a demandar um novo ordenamento jurídico de orientação da produção de conhecimento científico, tecnológico e de incentivo à inovação. Sob esta perspectiva, o conhecimento passa a ser um dos elementos centrais da nova estrutura econô-

mica brasileira, e a inovação tecnológica, a mediação entre a produção de conhecimento e a geração de riqueza. (KATO, 2013)

Tal agenda das políticas públicas de C,T&I no país a partir dos anos 2000 já apontavam para o necessário aumento da participação do setor produtivo nos investimentos em P&D e que isso alteraria as práticas institucionais quanto ao financiamento desta atividade, passando a posicionar o setor produtivo como o grande indutor de ciência e tecnologia. Mais que isso. O setor produtivo passa a ser apenas o meio para a inserção da ciência produzida no Brasil à economia mundial no âmbito das Cadeias Produtivas Globais. O que torna as universidades estatais, únicas que produzem pesquisa, submissas às vicissitudes do capital financeiro. (SILVA JÚNIOR, 2017)

Outro grande desafio posto no centro do debate desta agenda residia na importância de aumentar os gastos com C,T&I, buscando ampliar seus principais indicadores: a regionalização das atividades de pesquisa (muito clara hoje com a aprovação do novo marco legal), aumento na produção de patentes e produção científica (sobretudo uma produção internacionalizada), aumento da renúncia fiscal do governo para fomentar atividades e o dispêndio em P&D nas empresas, criação de novos mecanismos de incentivo à mobilidade dos pesquisadores entre as universidades, centro de pesquisas e setor produtivo (a exemplo da Lei de Inovação Tecnológica e da criação dos fundos setoriais), projetos cooperativos que busquem a criação de ambientes favoráveis à inovação, capacitação de recursos humanos qualificados, sobretudo no campo das engenharias². (Os editais e bolsas do CNPq que já preveem).

No âmbito da 4ª Conferência nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação, ocorrida no período de 26 a 28 de maio de 2010, o discurso do Ministro da Educação na ocasião, Fernando Haddad, antevia as principais medidas que seguiram:

Nós temos hoje aqui nessa conferência muitos empresários inovadores, muitas entidades representativas do empresariado, e

²Há um Movimento chamado Mobilização Empresarial pela Inovação-MEI, destacado neste texto na fala da presidente Dilma Rousseff, que foi criado em 2008, sob a coordenação da Confederação Nacional das Indústria-CNI e que se declara em vídeo institucional como um fórum único que se configura como o principal espaço de diálogo de lideranças empresariais e autoridades do governo. Dentre as principais ações que vinha sendo construída por esse fórum era o aprimoramento do marco legal.

nós nunca tivemos uma conferência desse tipo, com uma discussão profunda envolvendo pessoas que tem atuado em setores diferentes, mas que perceberam a importância de nós juntarmos a academia, os centros de pesquisas com as empresas para que nós pensemos o grande desafio de fazer com que o **conhecimento gere riqueza**; o desenvolvimento sustentável e riqueza. O grande avanço então foi, exatamente, essa consolidação, e este plano de ciência e tecnologia é o resultado disso. Ele não partiu da cabeça de uma pessoa, de um ministério, mas ele foi, realmente, construído na sociedade. (HADDAD, 2010, grifos nossos)

A fala do então presidente Lula durante a abertura da 4ª Conferência de C,T&I (2010) destacou que aquela conferência marcaria uma virada na produção de conhecimento por meio da nova política de C,T&I, transformando esta política pública em política de Estado. No terreno econômico, em primeiro lugar, a necessária relação entre política econômica e universidade, pois para que o país lograsse um posicionamento competitivo no mercado externo e passasse da condição de exportador de *commodities* para exportador de conhecimento, seria necessário um pacto entre academia, universidade e setor produtivo e uma ofensiva nos investimentos em Ciência, Tecnologia e Inovação; em segundo lugar, de acordo com o então presidente, a incorporação do trinômio C,T&I como uma efetiva política de Estado, comprometida com o setor produtivo e com foco na inovação. Destaca-se no plano da produção de conhecimento que, além de retirar a autonomia das universidades, pautar as pesquisas do país submetidas as Cadeias Globais de Valor³ impõe uma nova epistemologia ao pes-

³Cadeias Globais de Valor podem ser definidas como o conjunto de atividades necessárias a produção e entrega do produto ao consumidor final. A qualificação do processo como cadeia de valor advém do fato de a produção se dar em estágios que agregam valores adicionados. Em cada estágio o produtor, a fim de realizar sua produção, adquire seus insumos e emprega fatores de produção (capital, terra e trabalho). As remunerações desses fatores irão compor o valor adicionado. Este processo se repete no próximo estágio de tal sorte que o valor adicionado anteriormente se transforma em custo para o próximo produtor. O conjunto de etapas podem ser desempenhadas dentro de uma mesma firma ou por mais de uma firma. Se o conjunto de firmas encadeadas se situarem em mais de um país, então teremos uma cadeia de valor que é global. O interesse recente da literatura econômica pelo novo paradigma produtivo tem ocorrido por dois principais motivos: (i) os fluxos de comércio decorrentes da terceirização de estágios produtivos estão se intensificando; e (ii) porque tais fluxos se dão entre países pobres e ricos. Nesse contexto, temos um indicativo de que essa nova relação tem sido benéfica aos mais pobres, dado que se observa um aumento na participação na renda e nas exportações mundiais auferidas pelos emergentes nas últimas décadas. Disponível em: <<http://ccgi.fgv.br/pt-br/cadeias-globais-de-valor>>

quisador. Se o conhecimento se torna mercadoria no âmbito mundial e a pauta de pesquisa aí tem origem, a nova epistemologia tem em seu centro a racionalidade econômica,.

[...] outra coisa que nós descobrimos, uma coisa importante é que os empresários brasileiros não estavam preparados para inovação [...] eu fiquei horrorizado que um dia o Sérgio (Menezes, então Ministro da Ciência e Tecnologia) me procurou pra dizer que o dinheiro disponibilizado pra investimento em inovação nas empresas não foi. As pessoas não utilizaram, não apareceram empresários. Depois eu recebo o presidente da CNI na minha sala para dizer ‘presidente, eu preciso da sua ajuda. Você precisa convencer os empresários a utilizar o dinheiro e fazer investimento em inovação’. [...] porque no Brasil, historicamente, nós fomos doutrinados a ser considerados seres inferiores. A gente no máximo disputava com a Bolívia, o Paraguai, com o Equador e quando chegava lá no Norte ‘não vamos disputar com eles, pois eles são muito sabidos!’. Aí quando eu vejo um cientista dizer que nós já estamos no 13º, que nós já produzimos mais artigos que a Rússia, do que a Holanda. É motivo de orgulho para nós! [...] então a gente conseguiu mudar um pouco a história sendo teimoso [...] ser cientista nesse país era a arte de ser teimoso. Agora não, agora é a arte de fazer ciência num país que tem política de ciência, num país que tem políticas públicas. [...] para acabar com desafios desse país a prioridade é investimento em educação e ciência e tecnologia. Essa é a prioridade básica [...] tenho consciência que exportar um chipzinho deste tamanho que cabe numa caixa do tamanho dessa televisão vale mais que um navio de 300 toneladas de minério de ferro. Então nós queremos exportar inteligência, conhecimento e não ficar exportando commodities, que é importante, mas nós precisamos sofisticar. [o que se depreende daqui a mudança do tipo de conhecimento que se vai produzir, trata-se do “conhecimento-mercadoria” tradução livre do que desde 2010, Slaughter; Rhoades vem chamando de *Raw Material Knowledge*) (SILVA JÚNIOR, 2017)

Outro destaque na fala do presidente dizia respeito a indicação de que para colocar em movimento uma política de tal magnitude, seria necessário um novo pacto cultural na política de produção de conhecimento. Tal como exposto em sua fala “o dinheiro disponibilizado para investimento em inovação nas empresas não foi. As pessoas

não utilizaram, não apareceram empresários” ou “Você precisa convencer os empresários a utilizar o dinheiro e fazer investimento em inovação’. [...] porque no Brasil, historicamente, nós fomos doutrinados a ser considerados seres inferiores”. Tais excertos indicam que essa conferência ratificou a necessidade jurídica de um consenso para pavimentar a construção de uma nova cultura acadêmico-institucional que aprimorasse a condução da política nacional de C, T&I. Aqui, há um problema estrutural. Florestan Fernandes mostrou de forma magistral que não houve uma revolução burguesa no Brasil, posto que a burguesia nacional se articulou com a internacional e de forma servil, fazendo com que os empresários brasileiros não tivessem um projeto de país, mas, ao contrário, se aproveitavam do fundo público nacional para a aliança nacional⁴. O que significa que todo esforço que foi feito não lograria sucesso.

No ano seguinte após a 4^o Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação, houve a apresentação pelo Deputado Bruno Araújo (PSDB-PE) do Projeto de Lei 2.177/2011 com vistas a instituir “o Código Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação”

A Lei no 13.243, de 11 de janeiro de 2016, poderá ser responsável por uma das maiores reestruturações do setor desde 2004, quando foi promulgada a Lei de Inovação (10.973/04). O novo marco, oriundo do Projeto de Lei (PL) no 2.177/11, foi proposto pelos Deputados Bruno Araújo, Antonio Imbassahy, Ariosto Holanda, Carlinhos Almeida, Izalci, José Rocha, Miro Teixeira, Paulo Piau, Rogério Peninha Mendonça e Sandro Alex, e tinha como objetivo inicial a instituição de um Código de Ciência, Tecnologia e Inovação. Para análise do projeto, foi constituída Comissão Especial e, em 2013, foi escolhido o Deputado Sibá Machado como relator da matéria.

De acordo com o estudo técnico produzido pela consultoria legislativa da Câmara dos deputados federais, publicado em 2016, após a entrada do PL 2.177/11 que tinha como ponto fulcral a maior

⁴ Na terceira parte de seu livro *Revolução Burguesa no Brasil*, segundo Ricardo Musse, Fernandes produz “o conceito de ‘capitalismo dependente’ que passa a ser determinado pela associação da burguesia com o capital internacional. Com isso, altera-se o peso da dinâmica do sistema capitalista mundial e a própria periodização, marcada pela emergência e expansão de três tipos de capitalismo: o moderno (1808-1860), o competitivo (1860-1950) e o monopolista (1950-1970). Em seguida, com a crise to Estado Keynesiano, emergiu o Regime de Predominância Financeira. (Ver Chesnais, 1995).

Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2014/03/28/a-revolucao-burguesa-no-brasil/>>.

interação com o setor produtivo e produzir mudanças que trouxessem maior flexibilização a política de C, T&I do que as já produzidas no âmbito da Lei de Inovação Tecnológica. Acontece que, para produção de tal flexibilização era necessária uma alteração constitucional. Entretanto, a proposta esbarraria na Constituição Federal, que não previa, de maneira detalhada e expressa, a articulação entre entes públicos e privados e, principalmente, o financiamento e a transferência de recursos públicos a entidades privadas de pesquisa. De modo a introduzir essa nova visão para o setor, e pavimentar a posterior aprovação do PL, foi apresentada a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) no 290, de 2013, de autoria da Deputada Margarida Salomão.

A PEC foi aprovada e promulgada na forma da Emenda Constitucional (EC) nº 85, de 26 de fevereiro de 2015. Entre as disposições, a EC instituiu a promoção da inovação pela articulação entre entes públicos e privados de ciência e tecnologia (Instituição Científica, Tecnológica e de Inovação - ICT) e criou um Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação para tal fim. A Emenda permitiu a destinação de verbas públicas para instituições de fomento à pesquisa, assim como a contratação de bens e serviços por regimes simplificados. A alteração inclui a possibilidade de financiamento público a instituições de pesquisa, tanto públicas quanto privadas, nas diversas esferas de governo, assim como permite que entidades não estabelecidas como empresas (caso da Fiocruz, por exemplo) e polos tecnológicos possam atuar em CTI. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016, p.6)

Destacamos primeiro a Emenda Constitucional 85 de 2015 que altera e adiciona dispositivos na Constituição Federal para atualizar o tratamento das atividades de ciência, tecnologia e inovação, pois alguns de seus componentes anteriores feriam a Constituição Federal, e desse modo foi incluído o conceito de Inovação ao lado de Ciência e Tecnologia “Art. 218. O Estado promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa, a capacitação científica e tecnológica e a inovação”.

Fica claro que esta Emenda Constitucional ao alterar os artigos 218 e 219, passa a legalizar o incentivo a participação do Estado, pela via do fundo público, ao estímulo de atividades no âmbito da ciência, tecnologia e inovação nas empresas. No 6º parágrafo “O Estado, na execução das atividades previstas no *caput*, estimulará a articulação en-

tre entes, tanto públicos quanto privados, nas diversas esferas de governo”. E ainda, no parágrafo único “O Estado estimulará a formação e o fortalecimento da inovação nas empresas, bem como nos demais entes, públicos ou privados, a constituição e a manutenção de parques e polos tecnológicos e de demais ambientes promotores da inovação, a atuação dos inventores independentes e a criação, absorção, difusão e transferência de tecnologia.”

No âmbito do Art. 219-B, estabelece o regime de colaboração entre entes públicos e privados para o fortalecimento do Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação “o SNCTI será organizado em regime de colaboração entre entes, tanto públicos quanto privados, com vistas a promover o desenvolvimento científico e tecnológico e a inovação”. Após a atualização da Constituição Federal por meio da EC 85/15, o PL 2.177/11, recebeu novo impulso, sendo aprovada em janeiro de 2016.

Atualizada a Constituição e dado um novo propósito para o setor de CTI, o PL no 2.177/11 ganhou redobrado impulso e passou a tratar não mais da promulgação de um Novo Código, mas sim da regulamentação das novas diretrizes constitucionais. Nesse contexto, a Lei finalmente aprovada busca incentivar o desenvolvimento do setor por meio de três grandes eixos: i) a integração de empresas privadas ao sistema público de pesquisa; ii) a simplificação de processos administrativos, de pessoal e financeiro, nas instituições públicas de pesquisa; e iii) a descentralização do fomento ao desenvolvimento de setores de CTI nos Estados e Municípios. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016, p.7)

Aos poucos a tese de Florestan Fernandes se atualiza. A construção do Novo Marco mostra a articulação da burguesia nacional especialmente com os Estados Unidos. Na década de 1980 aquele país enfrentava um problema semelhante, apesar de sua economia ser desde sempre privatizante, tal qual o próprio o Estado, para a solução do

aumento da rentabilidade econômica foi aprovado o Bayh-Dolle Act⁵. (Ver SILVA JÚNIOR, 2017)

2 - A APROVAÇÃO DO NOVO MARCO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO

A Lei mais atual, conhecida como *Novo Marco Legal de Ciência, Tecnologia e Inovação*, Lei n. 13.243, aprovada em 11 de janeiro de 2016, dispõe sobre os incentivos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação. Esse novo marco alterou 9 outras leis⁶ e recebeu elogios do governo e do empresariado ao desburocratizar o sistema de licitações, compra e venda de produtos destinados a pesquisa científica e tecnológica; ao flexibilizar a carreira e o trabalho do professor-pesquisador e estimula a inovação no ambiente empresarial e a relação público-privado.

⁵ Landmark Law ajudou as universidades a liderar o caminho. O Bayh-Dole Act mudou fundamentalmente o sistema de transferência de tecnologia do país, permitindo que as universidades mantenham o título de invenções e assumir a liderança em patentes e licenciamento de descobertas inovadoras. Promulgada em 12 de dezembro de 1980, a Lei Bayh-Dole (PL 96-517, Alterações da Lei de Patentes e Marcas Comerciais de 1980) criou uma política uniforme de patentes entre as diversas agências federais que financiam pesquisa, possibilitando pequenas empresas e organizações sem fins lucrativos, incluindo universidades, para manter o título de invenções feitas sob programas de pesquisa financiados pelo governo federal. Esta legislação foi co-patrocinada pelos senadores Birch Bayh de Indiana e Robert Dole do Kansas. O Bayh-Dole Act foi especialmente importante para incentivar as universidades a participar de atividades de transferência de tecnologia. O Ato é "talvez a legislação mais inspirada a ser promulgada na América durante o último meio século", de acordo com The Economist. "Innovation's Golden Goose", uma publicação de opinião publicada na edição de 12 de dezembro de 2002, a respeitada publicação, afirma: "Juntamente com as emendas em 1984 e o aumento em 1986, isso desbloqueou todas as invenções e descobertas que foram feitas em laboratórios ao longo de os Estados Unidos, com a ajuda do dinheiro dos contribuintes. Mais do que tudo, essa medida política única ajudou a reverter o deslizamento precipitado da América para a irrelevância industrial".

Disponível em: <<https://www.autm.net/advocacy-topics/government-issues/bayh-dole-act/>>

⁶ Esta Lei alterou 9 leis até então vigentes. Lei de Inovação Tecnológica 10.973 de 2 de dezembro de 2014; a Lei 6.815 de 19 de agosto de 1980 cria o Conselho Nacional de imigração e define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil; Lei 8.666 de 21 de junho de 1993 que institui normas e contratos para a licitação da administração pública; Lei 12.462 de 04 de agosto de 2011 que institui regime diferenciado de contratações públicas; Lei 8.745 de 9 de dezembro de 1993 que estabelece a contratação temporária no serviço público; Lei 8.958 de 20 de dezembro de 1994 que estabelece a relação entre as instituições de ensino e as fundações; Lei 8.010 de 29 de março de 1990 dispõe sobre de a importações de bens destinado a pesquisas científicas e tecnológicas; Lei 8.032 de 12 de abril de 1990 que dispõe sobre isenção ou redução de impostos sobre importações; Lei 12.772 de 28 de dezembro de 2012 que dispõe sobre o plano de carreira do magistério Federal.

Há vários componentes de cunho empresariais de incentivo à comercialização dos resultados das pesquisas produzidas nas universidades dentro deste novo Marco: a missão das Instituições de Ensino Superior públicas passam a ter a inovação tecnológica como fator central; permite a contratação de servidores (técnicos, pesquisadores, tecnólogos sem exigência de concursos, em via de excepcionalidade (Art. 6), desregulamenta a Dedicção Exclusiva ao permitir e estimular que os docentes busquem remuneração adicional Art. 14-A “O pesquisador público em regime de dedicação exclusiva, inclusive aquele enquadrado em plano de carreiras e cargos de magistério, poderá exercer atividades remuneradas de pesquisa, desenvolvimento e inovação em ICT ou em empresa e participar da execução de projeto aprovado ou custeado com recursos previstos nesta lei”.

De acordo com o relatório técnico escrito pela comissão de assessoria jurídica da câmara legislativa, são três os principais objetivos mestres com a aprovação do novo marco: integração, desburocratização e simplificação:

1. Lei de Inovação (10.973/04) Reescreveu a maior parte da lei para atender aos três novos eixos de integração, simplificação e descentralização.
2. Estatuto do Estrangeiro (6.815/80) Incluiu possibilidade de emissão de visto temporário para pesquisador.
3. Lei de Licitações (8.666/93) Incluiu dispensa de licitação para aquisição de produtos para CTI, limitada, no caso de serviços, a R\$ 300.000,00.
4. Lei Regime Diferenciado de Contratações Públicas - RDC (12.462/11) Permitiu a adoção do RDC por entidades de CTI.
5. Lei da Contratação Temporária no Serviço Público (8.745/93) Ampliou a possibilidade de contratação temporária em instituições de CTI para incluir técnicos.
6. Lei das Relações Entre as Universidades (8.958/94) Permitiu às fundações de apoio ou aos Núcleos de Inovação Tecnológica de ICT o apoio a parques e polos tecnológicos, assim como o repasse de recursos diretamente a essas entidades.
7. Lei das Importações de CTI (8.010/90) Alterou de “entidades sem fins lucrativos” para “ICT” o rol de agentes habilitados a importar com isenção de impostos.
8. Lei Importações por Empresas (8.032/90) Incluiu a possibilidade de isenção de impostos de importação para projetos de CTI realizados por empresas ou quando importados diretamente por pesquisadores.
9. Plano de Carreiras das Universidades (12.772/12) Permitiu a professor, inclusive em dedicação exclusiva, ocupar cargo de direção em

fundação de apoio e ser, por isso, remunerado. Permitiu a percepção de bolsa paga por fundação de apoio, IFE (Instituições Federais de Ensino) ou por organismo internacional, no regime de dedicação exclusiva. Passou de 120 horas para 416 horas anuais, ou 8 horas semanais, o limite para participação em atividades de CTI externas à ICT. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016, p.7-8)

As ações acima destacadas se concretizam como parte da legítima de uma reforma universitária que coloca a produção de conhecimento, na forma de fundo público tangível e intangível, patrimônio cultural de nossa sociedade, agora transvertido de inovação, a serviço do empresariado, e de apropriação estritamente privada.

A partir dessa constatação de que a estrutura de produção de conhecimento está de modo predominante nas universidades públicas, as metas para o próximo decênio seriam, portanto, a indução a uma maior sinergia entre o ensino de pós-graduação, o setor empresarial e a sociedade.

No caso do modelo Norte Americano, em pesquisa anterior (SILVA JUNIOR, 2017) demonstrou que as alterações na base produtiva do capitalismo que provocaram um redesenho no financiamento público para as instituições republicanas foi alterando, gradativamente, o papel, o lugar e o financiamento da universidade estatal. Tal modelo de universidade inicia seu processo de consolidação com a aprovação, em 1980 do Bay-Dole Act (1980), ou Lei das patentes e licenciamentos cujo objetivo central foi o incentivo à comercialização dos resultados das pesquisas nas universidades, ou seja, a comercialização dos conhecimentos.

As alterações trazidas, portanto, pelo *Novo Marco Legal de Ciência, Tecnologia e Inovação*, são provavelmente os principais meios de incentivo à inovação e tecnologia do Brasil criados recentemente. Isto, porém, de forma a atender à interesses econômicos no âmbito mundial. Para tanto faz-se necessária a análise do conteúdo deste dispositivo.

De início é válido salientar que a lei logo em seu primeiro artigo cumpre sua principal função, alterando grande parte da lei 10.973/2004, a Lei de Inovações Tecnológicas. Iniciando pelo caput do art. 1º desta lei é realizada uma alteração que de início parece apenas estética, com a menção de artigos da Constituição, que antes eram

apenas o 218 e 219, mas com a nova redação passaram a ser os artigos 23, 24, 167, 200, 213, 218, 219 e 219-A. Isto ocorre porque todos estes artigos são os mesmos que foram alterados pela Emenda Constitucional nº 85 e na prática a Lei nº 13.243/16 é uma regulamentação dos ditames desta Emenda.

3 - O DETALHAMENTO JURÍDICO DA EXPRESSÃO DO BAYH-DOLLE ACT NO BRASIL

A hegemonia dos Estados Unidos é total. Não há espaço para outro país. Algumas brechas talvez, com origem no Reino Unido, China, França, mas que não interfere nos interesses estadunidenses. A maioria de seus interesses são satisfeitos. Até mesmo a Constituição de 1988, muito provável a que mais foi influenciada pelo Estado de Bem-Estar Social, foi alterada com uma revisão constitucional sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso, Lula da Silva e Dilma, quanto ao governo Temer ela foi rasgada por meio das reformas em apenas 18 meses. Para que os interesses na conformação da ciência brasileira fossem feitas segundo um Neoamericanismo, produziu-se o Novo Marco e, para torna-lo legal, emendas constitucionais também foram feitas e para consolidá-la, alterações em leis, artigos e parágrafos da lei também foram realizadas.

Neste sentido, entender as alterações Constitucionais também é importante para uma análise do Novo Marco Legal. A emenda nº 85 incluiu na Constituição a categoria “inovação” como medida a ser garantida, no mesmo patamar de ciência e tecnologia. Além disso, destacou a necessidade de apoio financeiro público à tecnologia e inovação no §2º do art. 513. Mas, principalmente, estimula as parcerias entre o público e privado por meio das alterações realizadas no artigo 218 e pela inclusão dos artigos 219-A e 219-B, os quais, inclusive, criam o Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação.

Indo na direção de regulamentar este novo aparato Jurídico Constitucional, a Lei nº 13.243/16 fez alterações em outras legislações, por isso foi incluído, já no primeiro artigo da lei 10.973/2004, um parágrafo Único que dispõe sobre princípios para a promoção de Ciência, tecnologia e Inovação, dentre os quais destacam-se:

I - Promoção das atividades científicas e tecnológicas como estratégicas para o desenvolvimento econômico e social; [...] IV - descentralização das atividades de ciência, tecnologia e inovação em cada esfera de governo, com desconcentração em cada ente federado; - promoção da cooperação e interação entre os entes públicos, entre os setores público e privado e entre empresas VI - estímulo à atividade de inovação nas Instituições Científica, Tecnológica e de Inovação (ICTs) e nas empresas, inclusive para a atração, a constituição e a instalação de centros de pesquisa, desenvolvimento e inovação e de parques e polos tecnológicos no País; VII - promoção da competitividade empresarial nos mercados nacional e internacional; [...] XII - simplificação de procedimentos para gestão de projetos de ciência, tecnologia e inovação e adoção de controle por resultados em sua avaliação;

Estes acabam sendo os principais eixos do *Novo Marco Legal de Ciência, Tecnologia e Inovação*, sendo a maior parte das medidas posteriores relacionadas algum desses princípios ainda que indiretamente.

Analisando mais profundamente as mudanças na lei de inovações tecnológicas é preciso citar o art. 3º que inclui a possibilidade de o Estado apoiar e cooperar com empresas estrangeiras por exclusão do termo “Empresas Nacionais”. Além disso, o apoio dos entes da federação a empresas, incluindo aí as estrangeiras, está expresso na redação do novo Art.3º-B, além de que a atração de empresas estrangeiras é expressamente estimulada na inclusão do Art. 3º-C:

Art. 3º-C. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios estimularão a atração de centros de pesquisa e desenvolvimento de empresas estrangeiras, promovendo sua interação com ICTs e empresas brasileiras e oferecendo-lhes o acesso aos instrumentos de fomento, visando ao adensamento do processo de inovação no País.

O apoio estatal e a utilização do fundo público para estímulo a iniciativa privada é bastante perceptível nas medidas do art. 4º, com a nova redação dos Inciso I e II, criou-se a possibilidade de uma ICT pública:

I - Compartilhar seus laboratórios, equipamentos, instrumentos, materiais e demais instalações com ICT ou empresas em ações

voltadas à inovação tecnológica para consecução das atividades de incubação, sem prejuízo de sua atividade finalística;

Algo que até então só era possível para pequenas empresas. Além de:

II - Permitir a utilização de seus laboratórios, equipamentos, instrumentos, materiais e demais instalações existentes em suas próprias dependências por ICT, empresas ou pessoas físicas voltadas a atividades de pesquisa, desenvolvimento e inovação, desde que tal permissão não interfira diretamente em sua atividade-fim nem com ela conflite;

Isto só era permitido à Empresas brasileiras ou organizações sem fins lucrativos e agora nacionais estrangeiras entidades de direito privado com ou sem fins lucrativos.

O artigo 8º, §1º, traz uma importante novidade ao permitir que as ICTs públicas celebrem convênios sem que necessariamente seu representante legal máximo realize contrato, podendo este delegar a outras autoridades. Antes somente o reitor, agora não mais, podendo ser delegado aos pró-reitores por exemplo.

O art, 9º e seus parágrafos incluem a possibilidade de estudantes receberem bolsas diretamente da ICT, sem caracterizar vínculo empregatício, bem como a possibilidade de cessão total de propriedade intelectual ao parceiro privado (pode ser cedido ao parceiro privado mediante pagamento) passou a prever a possibilidade de venda destes direitos de criação a terceiros. Em sentido parecido o Art. 11 prevê a cessão de direito ao criador mediante remuneração.

No 14-A passasse a garantir com que pesquisadores de ICTs públicas, mesmo que sejam de regime de dedicação exclusiva, possam realizar pesquisas para iniciativa privada de forma remunerada.

Há a criação de contratação com dispensa de licitação para o fornecimento de produtos relacionados à atividade de pesquisa no Art. 20, §4º.

Além desses novos dispositivos supramencionados, considerados aqui mais significativos, há vários outros que em geral cumprem o objetivo de descentralizar o estímulo a inovação e aproximar o público e privado.

Todavia, a Lei n. 13.243/16 também fez alterações na Lei nº 6.815/80, facilitando a estadia de pesquisadores estrangeiros no Brasil:

Art. 13. O visto temporário poderá ser concedido ao estrangeiro que pretenda vir ao Brasil: V - na condição de cientista, pesquisador, professor, técnico ou profissional de outra categoria, sob regime de contrato ou a serviço do governo brasileiro;

Realizou mudanças na lei de licitações, a lei 8.666/93, para facilitar aquisição de produtos relacionados a pesquisa e desenvolvimento de CTI que não ultrapassem o valor de R\$ 300.000(Trezentos mil reais) com a inclusão de inciso XXI no Art. 24, que dispõe sobre a possibilidade de dispensa de licitações nestes casos. E mesmo esse valor seja ultrapassado criou-se uma facilidade para realização de licitações por meio de dispensa de documentos essenciais para habilitação nas mesmas no art. 32, § 7º.

No art. 5º do novo marco foi realizada uma inclusão na Lei 12.462/11 de um inciso X no seu art. 1º, para que desta forma instituir o Regime Diferenciado de Contratações Públicas (RDC), aplicável exclusivamente às licitações e contratos necessários à realização das ações em órgãos e entidades dedicados à ciência, à tecnologia e à inovação (facilita a contratação de empresas pelo serviço público).

Foi ampliado o rol de possibilidades para contratação de temporários, através da mudança na Lei 8.745/93 em seu art. 2º, para inclusão de técnico com formação em área tecnológica de nível intermediário ou de tecnólogo, em instituição destinada à pesquisa, ao desenvolvimento e à inovação.

Os artigos 8º e 9º da Lei n. 13.243/16 destinam-se a criar facilidades a importações relacionadas a CTI, através de isenções de impostos.

No artigo 10 é alterado o Plano de Carreiras e cargos de Magistério Federal de modo a garantir que docentes possam exercer cargo de Dirigente Máximo em fundação de apoio e ainda garante a remuneração dos mesmos através da inclusão do art. 20-A. No Regime de dedicação exclusiva foram incluídos mais o seguinte:

III - bolsa de ensino, pesquisa, extensão ou estímulo à inovação paga por agência oficial de fomento, por fundação de apoio devidamente credenciada por IFE ou por organismo internacional amparado por ato, tratado ou convenção internacional;

.....

§4º As atividades de que tratam os incisos XI e XII do **caput** não excederão, computadas isoladamente ou em conjunto, a 8 (oito) horas semanais ou a 416 (quatrocentas e dezesseis) horas anuais.” (NR)

Este último parágrafo é um aumento da carga horária possível do professor realizar fora da ICT. Ressalte-se que benefícios parecidos são concedidos em sentido amplo a todos os servidores públicos da Administração Pública, de acordo com o que dispõe o art. 14 do novo marco Legal de Ciência e Tecnologia.

Como se pode notar, quando tal Marco Legal se realizar nas universidades estatais, a mercantilização dessas instituições se completa a exemplo da nova universidade americana ou da universidade de classe mundial⁷. Mais uma vez o Brasil segue como plataforma de realização de valor, especialmente para os grupos americanos com sede nos Estados Unidos.

CONCLUSÃO

A explicação para a estrutural mudança no sistema de produção do conhecimento no Brasil encontra-se com mediações mais amplas e que alcancem as relações entre o Regime de Predominância Financeira, os Estados Unidos e o Brasil. A existência do Novo Marco é exigência estrutural do capitalismo sob esse regime, em última instância. Ficarmos presos ao pé da letra da lei morreremos sem compreender o que de fato motiva toda essa mudança que o Novo Marco pôs em movimento. De forma breve tentaremos desenhar o mosaico que está escondido no fenômeno do ordenamento jurídico detalhadamente anteriormente feito.

A economia que emerge no pós-Segunda Guerra Mundial produz historicamente demandas para a indústria, especialmente para as corporações no âmbito mundial, exigências estruturais que têm requerido uma diminuição de tempo entre a produção científica e sua apli-

⁷O conceito de World Class University é polissêmico e depende do país que buscará ter um sistema de educação superior bastante heterogêneo, tendo nas Universidades de Classe Mundial a elite de suas instituições neste nível educacional. O Banco Mundial em seu relatório *The Challenge of Establishing World-Class Universities* busca caracterizar e induzir os países para um tipo de universidade de pesquisa internacionalizada, que agregue valor à economia do país, seja financiada pelo fundo público e privado e avaliado por indicadores, cuja predominância, seja de racionalidade econômica. (SILVA JR; CARVALHO, 2017).

cação em serviços, produtos e processos. A ciência, básica ou aplicada, voltada para o bem público tem aí uma pressão para mudança, sendo necessário um novo tipo de conhecimento que atenda a tais demandas, postas não mais por parâmetros exclusivamente científicos, mas também pela financeirização da economia. A economia converte-se, pois, no principal fator para a epistemologia da nova ciência acadêmica, em face, especialmente, da posição econômica e bélica que os Estados Unidos passaram a ocupar em nível planetário.

O conhecimento exigido pelas novas corporações ou grupos predominantemente industriais, tem entre suas redes de trabalho uma ou mais parcerias com universidades no mundo todo que se dão de diversas formas, estrategicamente por meio de transferência de tecnologia e pela venda de direitos autorais para as próprias universidades, como se pode observar no caso das pesquisas realizadas nas universidades estatais brasileiras. O conhecimento, na maioria das vezes, é transferido na forma de inovações sociais e tecnológicas e é o tipo de conhecimento que aqui denomino **conhecimento matéria-prima**, termo que tem inspiração na leitura dos trabalhos de Gary Rhoades, Sheila Slaughter, Gustavo Fishman e Daniel Schugurenski.

O conhecimento matéria-prima voltado para a economia e para o mercado é uma parte dos resultados da ciência em seu novo paradigma. Trata-se de conhecimento pronto para ser transformado em produtos de alta tecnologia, novos processos de produção e serviços e está relacionado à possibilidade de lucros imediatos no âmbito econômico. Aqui parece ser um bom lugar para comentarmos o que vem sendo definido como inovação tecnológica. Ao buscarmos a forma mais geral do que se poderia entender por inovação tecnológica, podemos encontrar que esta é um processo, ao mesmo tempo, de mudança, invenção e adaptação, que existe desde os primórdios da humanidade, e que teria como objetivo a melhoria da vida e do trabalho das pessoas e das empresas, agregando mais valor aos produtos no menor tempo possível. Certamente esta definição procede e seria impossível confrontá-la nesta formulação, porém é possível melhor especificá-la.

Até há bem pouco tempo, o grande problema do capital consistia em diminuir o *gap* entre a ciência e a tecnologia e, embora houvesse uma aproximação entre a universidade e a indústria, ocorria, porém, uma considerável demora na solução dos problemas. Os intelec-

tuais das indústrias estavam distantes dos processos de pesquisa e os pesquisadores, ávidos na defesa da autonomia de sua pauta de pesquisa, permaneciam distantes do front industrial e econômico. Contudo, com a falência do regime monopolista de produção e a emergência da predominância financeira, este quadro se altera de forma radical. Ocorre que o ciclo de capital portador de juros faz dinheiro sem trabalho. Na equação marxista, temos $D' > D$. O proprietário do dinheiro investe, empresta e recebe os juros como forma de pagamento desta operação pela mera propriedade privada do dinheiro. Esta operação, além de econômica, é jurídica e impõe as taxas de juros e o tempo de pagamento do que é devido, desconsiderando o que ocorrerá no processo de produção real de valor. É uma aposta com o menor risco e a maior rentabilidade.

Esta operação pode ser feita entre amigos, empresas, grupo de empresas, países e pelos principais agentes institucionais que atuam mundialmente, que são os fundos mútuos, os guias da gestão do sistema monetário mundial, aos quais se subordinam os fundos de pensão e os fundos dos grupos predominantemente industriais, o que caracteriza um regime de predominância financeira. Quais as consequências disso?

Juridicamente, o ciclo financeiro comprime não só o ciclo do capital em funções (as relações sociais de produção), como também as relações sociais em geral, altera a sociabilidade e subjetividade de todo cidadão e exige a produção de valor real em tempo recorde do trabalho vivo. Aí está o verdadeiro problema do capital e a necessidade de fazer desaparecer o *gap* entre ciência e tecnologia. Neste ponto, a universidade e a pesquisa nela produzida cumprem o papel estratégico. Como? Redefinindo a ciência e o conhecimento, conforme a referida necessidade. Por esta via, a racionalidade econômico-financeira interpõe-se nas práticas cotidianas da vida universitária. O que as pesquisas, o trabalho do pesquisador e do professor precisam apresentar é o conhecimento matéria-prima.

Interessa que ele dure um ciclo econômico e que novos conhecimentos dessa natureza sejam produzidos indefinidamente. Isso está na raiz das explicações das reformas universitárias, no financiamento das universidades, na sua organização e gestão, na avaliação, na importância dos *rankings*, na necessidade da expansão e da internacionalização da educação superior, em nova divisão internacional do tra-

balho científico, no acesso e no conhecimento que é produzido nessas instituições. Imprescindível destacar o que os autores denunciam de forma cientificamente consistente nos seus trabalhos; a necessidade da publicação. Elas se tornaram mercadoria nas mãos de seis editoras no mundo todo para as quais as universidades vendem os direitos autorais de produções de seus pesquisadores profissionais. Os pesquisadores recebem adicionais aos seus salários ao venderem seus direitos autorais por quantia razoável para as universidades em que trabalham. Por outro lado, as publicações somente ocorrem em muitas áreas do conhecimento como a farmacêutica, as áreas tecnológicas e a matemática, somente depois que se tornaram patentes ou depois que uma equação matemática tornou-se um produto financeiro em Wall Street.

Isso nos permite inferir ao menos, que os artigos ou qualquer tipo da maioria da publicação acadêmica constituem-se menos a socialização de conhecimento e se caracterizam mais como *marketing* do produto e do próprio pesquisador. Estas mudanças estruturais impõem ao pesquisador publicar em abundância e muitas vezes repetir o que já escreveu com a ajuda luxuosa da estética: As várias formas de plágio e autoplágio e as muitas formas muito bem definidas e analisadas no ensaio sobre tema. As tecnologias de informações diminuem o tempo para a publicação e aumentam o tempo de aparição do texto e de seu autor que se identifica de forma incauta com a ciência financeirizada e, logo, precisamente administrada.

A compressão espaço-temporal própria da sociedade atual e exigida pela economia mundial sob o predomínio do capital financeiro exige a compressão do tempo epistêmico e neurológico do pesquisador, produzindo, nele, muito sofrimento. Esta situação aliena o ser humano trabalhador na universidade. Seu trabalho é fantasticamente voltado para a busca de resultados comercializáveis. A epifania de si mesmo traz-lhe de forma certa o seu adoecimento e a atmosfera de uma vida estranha em que ele não sabe se é a sua própria sombra, sua imagem no espelho, sua foto digitalizada no Currículo Lattes, na página do Research Gate ou da Academia.edu. Suas dimensões humanas se estilhaçam e o fazem voltar-se contra si mesmo e identificar-se com a necessidade de “mais”.

REFERÊNCIAS

ANDES-SN. **Marco legal de Ciência, tecnologia e Inovação (Lei 13.243/16)**: riscos e consequências para as universidades e a produção científica no Brasil. Brasília: ANDES-SN, março de 2017. Disponível em:< <http://portal.andes.org.br/imprensa/documentos/imp-doc-1508946885.pdf>>. Acesso em: 30 de abr.2018.

BRASIL. **Lei nº 13.243**. Dispõe sobre os estímulos ao desenvolvimento científico à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação. 11 de janeiro de 2016Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113243.htm>. Acesso em: 04 de jun, 2017.

_____. **Lei 10.973**. Dispõe sobre os incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo. 02 de dezembro de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.973.htm>. Acesso em: 30 nov. 2012.

_____. **Emenda Constitucional n.85**. Altera e adiciona dispositivos na Constituição Federal para atualizar o tratamento das atividades de ciência, tecnologia e inovação.26 de fevereiro de 2015. Disponível em:< <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2015/emendaconstitucional-85-26-fevereiro-2015-780176-publicacaooriginal-146182-pl.html>>. Acesso em: 15 mar. de 2018.

_____. **CÂMARA DOS DEPUTADOS. As mudanças promovidas pela lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016 (novo marco legal de ciência, tecnologia e inovação) e seus impactos no setor**. Estudo Técnico, Brasília, junho de 2016. Disponível em:< http://www2.camara.-leg.br/a-camara/documentos-e-pesquisa/estudos-e-notas-tecnicas/areas-da-conle/tema11/2016_7581_mudancas-promovidas-pela-lei-13-243-marco-legal-cti-claudio-nazareno>. Acesso em: 20 abr.2018.

_____. **Casa Civil. Diretrizes de Política Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior**. Brasília, DF, 2003.

_____. **Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT). Ciência, Tecnologia e Inovação para o desenvolvimento nacional: plano de ação (2007-2010)**. Brasília, 2007.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã Editora, 1996.

ETZKOWITZ, Henry. **A tripla hélice: inovação universidade-indústria-governo em ação**. Routledge, 2008.

HADDAD, Fernando. Conferência de Abertura. In: IV Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação. **Anais...** Brasília, 23 de maio de 2010. Transcrição Livre.

KATO, Fabíola. **A nova política de financiamento de pesquisas: reforma no Estado e no novo papel do CNPq**. 2013.179f. (Doutorado em Educação) -Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

PAULANI, Leda. **Brasil delivery**. São Paulo: Boitempo, 2008.

ROUSSEF, Dilma. **Discurso da Presidenta da República, Dilma Rousseff. [durante a cerimônia de sanção do marco legal da ciência, tecnologia e inovação e lançamento da chamada universal]** - Brasília/DF. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/discursos/discursos-da-presidenta/discurso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-durante-a-cerimonia-de-sancao-do-marco-legal-da-ciencia-tecnologia-e-inovacao-e-lancamento-da-chamada-universal-brasilia-df>>. Acesso em: 18 mar. 2018.

SCHUGURENSKY, D.; NAIDORF, J. Parceria universidade-empresa e mudanças na cultura acadêmica: análise comparativa dos casos da Argentina e Canadá. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 88, 2004. Especial. Universidade: reforma e/ou rendição ao mercado?

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **The new Brazilian University a busca por resultados comercializáveis: para quem?** Bauru, SP: Canal 6 editora, 2017.

SILVA JR; João dos Reis; CARVALHO, C. **Pesquisa, Pós-Graduação e Conhecimento Mercadoria no Brasil**. 2017 (no Prelo).

TRABALHO E PRECARIZAÇÃO DOCENTE SOB O ESTADO GESTOR NO BRASIL

Fabiane Santana Drevitali
Pilson César Fagiani
Carlos Lucena

INTRODUÇÃO

Atualmente, o processo de reestruturação produtiva do capital nas economias globais está originando um novo tipo de organização e controle dos processos de trabalho mediante a introdução de tecnologias de informação e comunicação (TICs), também chamadas tecnologias digitais, as quais buscam aprimorar as formas de exploração do trabalho. São estabelecidas novas formas de controle do trabalho que acirram a competitividade e o individualismo entre os trabalhadores e trabalhadoras no local de trabalho, num contexto de redução da proteção social via (des) regulamentação do trabalho na esfera do Estado Gestor que favorece a ruptura da solidariedade de classe. Sob a acumulação da era digital, o fenômeno da precariedade laboral não está restrito aos trabalhadores e trabalhadoras desqualificados ou manuais, mas se aplica também ao trabalho qualificado e profissionalizado, ao trabalho intelectual, assumindo um caráter estrutural e transversal a todas às profissões. Numa aparente contradição, ao mesmo tempo que as relações e condições de trabalho tornam-se precarizadas, o novo momento da acumulação capitalista ancora-se no trabalho com maiores exigências de níveis de escolaridade e qualificação. O trabalho docente na educação básica brasileira está inserido nesse contexto. O objetivo desse artigo é problematizar o processo de precarização dos trabalhadores e trabalhadoras, em particular do trabalho docente, considerando-se o novo patamar de desenvolvimento da divisão sócio-técnica do trabalho e as reformas implementadas pelo Estado Gestor. Argumenta-se que têm havido o aprofundamento e complexificação da precarização do trabalho, em particular do trabalho docente no Brasil.

1 - O TRABALHO SOB AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO: QUALIFICAÇÃO E PRECARIZAÇÃO

Expressão das novas relações sociais de produção é o teletrabalho, imbricação entre trabalho e tecnologia informacional ou digital¹. Ele consiste numa forma de trabalho decorrente das mutações tecnológicas nos últimos tempos sob a qual são transformadas as tradicionais relações laborais. Devido à sua particularidade, isto é, realizado sob o uso das tecnologias informacionais e digitais, o teletrabalho pode ser feito total ou parcialmente à distância, deslocando o local de trabalho para onde estiver o trabalhador ou trabalhadora desde que haja um computador ou celular e conexão de internet. Em vez do trabalhador se deslocar até a empresa para realização do trabalho, é o trabalho que se desloca até o trabalhador. Esse processo tem início com a reestruturação produtiva do capital nos anos 1980, com a descentralização da produção na Itália e o retorno ao *putting out* (MURRAY, 1983) só que agora sob o controle das novas tecnologias digitais, mas conservando o elemento essencial no modo de produção capitalista: assegurar o controle do trabalho para o capital (BRAVERMAN, 1981; MURRAY, 1983; ANTUNES, 2000; PREVITALI, 2009; PREVITALI, et al, 2012; ANTUNES, 2018).

O uso do teletrabalho vem reconfigurando o trabalho docente, em especial, de forma mais evidente, mas não somente, na educação à distância. Neste caso, os trabalhadores e trabalhadoras são subdivididos em atividades específicas, como tutores à distância, tutores presenciais, preparador de material didático, coordenador de tutoria presencial e à distância, preparador de conteúdos, numa clara alusão à racionalização taylorista-fordista do trabalho, a qual funda-se na separação entre concepção e execução do trabalho, sendo este dividido em tarefas parcelares, rotineiras e sem conteúdo (BRAVERMAN, 1981). São profissionais de nível superior, muitos deles recém-formados nos cursos de licenciatura, que não atuam como professores, mas sim como

¹Tecnologia digital é um conjunto de tecnologias que permite, principalmente, a transformação de qualquer linguagem ou dado em números, isto é, em zeros e uns (0 e 1). Uma imagem, um som, um texto, ou a convergência de todos eles, que aparecem para nós na forma final da tela de um dispositivo digital na linguagem que conhecemos (imagem fixa ou em movimento, som, texto verbal), são traduzidos em números. A estrutura que está dá suporte a esta linguagem está no interior dos aparelhos (computadores, celulares) e é resultado de programações que não vemos.

executores de tarefas pré-determinadas. No lugar do cronometro em mãos dos gerentes, estão as tecnologias digitais, com o estabelecimento e monitoramento de metas e resultados concebidos pelos gestores. E ainda, o trabalhador ou trabalhadora pode realizar o trabalho em sua própria casa, custeando suas próprias despesas e, muitas vezes, sem vínculo empregatício algum.

Se o trabalho é alterado, as relações laborais também são transmutadas rumo a uma crescente e generalizada precarização que se torna a marca estruturante da acumulação do capital nos tempos atuais (ANTUNES, 2018). A instituição de novos estatutos jurídicos, sob os princípios do neoliberalismo, normatizam e (des)regulam o trabalho em vários países, tendo sido seu nascedouro a Inglaterra de Thatcher e os Estados Unidos de Reagan (PREVITALI; FAGIANI, 2017). O Brasil, país inserido subalternamente na divisão internacional do trabalho, tem seguido, num movimento não sem contradições internas, os ditames dos países do Norte. Nesse contexto, a classe dominante brasileira tem forjado a ferro e fogo, no seio da sociedade civil e na esfera do Estado, a imposição das reformas como a PEC 241, agora PEC 55, que regulamenta a precarização dos trabalhadores. Mais recentemente foi aprovado pelo governo de Michel Temer (MDB) a Lei Nº 13.467/2017 da Reforma Trabalhista, a qual autoriza o uso do trabalho flexível, terceirizado, subcontratado, temporário e em tempo parcial em atividades meio e atividades fim, com direitos limitados, ou mesmo ausentes.

Deve-se destacar que o fenômeno da precarização não é recente. Na verdade, a precarização é elemento constituinte da categoria trabalho no modo de produção capitalista. Em outras palavras, no capitalismo, o ser humano é alienado de si mesmo no e pelo trabalho posto que o trabalho passa a ser objeto de exploração e manipulação pela classe burguesa na sua dimensão abstrata. No entanto, se a precarização não é um fenômeno essencialmente novo, ela assume novas características na acumulação capitalista do século XXI. Numa aparente contradição, ao mesmo tempo que as relações e condições de trabalho tornam-se precarizadas, o novo memento da acumulação capitalista ancora-se no trabalho com maiores exigências de níveis de escolaridade e qualificação, dado o patamar em que se encontra a divisão sócio-técnica do trabalho mediante a difusão das inovações tecnológicas de matriz flexível e informacional.

Nesse contexto, a precarização atinge um conjunto de trabalhadores e trabalhadoras mais jovens, com maiores níveis de escolaridade e com qualificação em nível superior, como os professores e professoras da educação básica. Esses jovens profissionais são inseridos no mercado de trabalho sob condições laborais que se opõem ao contrato de trabalho de tempo integral e com algum nível de proteção social, com rendimentos tendencialmente inferiores.

Portanto, o elemento novo que merece destaque é que o trabalho qualificado e com maiores níveis de escolaridade no contexto das novas tecnologias é precário e os grupos sociais mais jovens ingressam nesse novo mercado de trabalho sob condições de (des)regulamentação do trabalho e desprotegidos das forças de mercado e da insegurança resultante deste, tornando-se cada vez mais expostos às intempéries impostas pelos capitais (ALBERTI, et al, 2018; ANTUNES, 2018).

No bojo do processo de reestruturação produtiva na atual fase da sociabilidade do capital², esses jovens tendem a ser mais adaptáveis ao uso das novas tecnologias digitais posto que nela são forjados. Pode-se afirmar que todas as relações de emprego são permeadas, em alguma medida, pela relação com as tecnologias. Imersos nesse quadro, aprendem e a ser flexíveis e interativos e a buscar sempre maior qualificação num esforço cotidiano que, por sua vez, dilacera suas condições físicas e, em especial, psíquicas, com uma consciência apenas imediata e superficial quanto aos imperativos estruturais, sociais e culturais, sob os quais se apoiam a nova organização produtiva do trabalho e sua correlata (des)regulação.

Os jovens trabalhadores e trabalhadoras são constrangidos a adaptarem-se à fluidez das relações de emprego, que passam a ser pautadas nos contratos temporários, à relação com mais de um emprego com extensão da jornada de trabalho total, às formas individualizadas de avaliação e desempenho que levam à diferentes remunerações. Sob essas novas condições de trabalho e de vida, eles são fortemente influenciados em sua subjetividade, desenvolvendo sentimentos de insegurança, injustiça, insatisfação, falta de reconhecimento profes-

² Destaca-se que a reestruturação produtiva não é um fenômeno recente e pontual que passou a ocorrer a partir dos anos 1970. Ela é elemento histórico e intrínseco ao capitalismo para promover acumulação e expansão do capital na dinâmica das relações de classe. A reestruturação produtiva nasce e se desenvolve com o próprio capitalismo enquanto modo de produção.

sional, frustração e depressão. Esse conjunto de elementos dificulta o reconhecimento de uma identidade de classe e contribui para a desmobilização coletiva de formas de resistência, ao mesmo tempo em que aflora sentimentos de “naturalização” da precarização das condições trabalho e de vida.

Dadas as formas ampliadas de acumulação que envolvem a conjunção entre exploração da mais valia absoluta e relativa do trabalho, a crescente imbricação entre o trabalho manual e intelectual, assim como a determinação em última instância da lei do valor (ANTUNES, 2000; MÉSZÁROS, 2008; ANTUNES, 2017; ANTUNES, 2018), o fenômeno da precariedade laboral estende-se aos trabalhadores e trabalhadoras mais qualificados, ao trabalho intelectual, assumindo um caráter sistêmico e transversal a todos as profissões. Se há alguns anos, ainda sob o regime taylorista-fordista de acumulação, o trabalho precário era visto nas franjas do sistema e relacionado ao atraso, nos dias atuais, ele é a forma predominante. Para Antunes (2017),

Uma das principais ideias que eu apresentava no [livro] ‘Adeus ao Trabalho?’ era que estávamos penetrando numa era de precarização estrutural do trabalho em escala global. O que naquele momento era uma relativa exceção – o trabalho precário, informal, terceirizado – tenderia a se tornar regra. E a regra – o trabalho contratado, regulado, com direitos – tenderia cada vez mais a se tornar a exceção. A tragédia é que esse quadro se consolidou³.

Assim, na direção da argumentação de Antunes (2018), pode-se deduzir que uma nova fração da classe trabalhadora vem se constituindo no bojo da nova divisão sócio-técnica do trabalho e da dinâmica conflitante das relações de classe que marcam a sociabilidade humana sob a vigência do capital. Sua marca é a qualificação com a precarização das condições de trabalho e vida, sem que ainda se tenham constituído formas sustentáveis de resistência, adequadas ao novo contexto das lutas sociais. Nas palavras de Mézáros (2008, p. 53), “a aprendizagem é nossa própria vida”.

³ Entrevista com Ricardo Antunes na CARTA CAPITAL, publicada em 17/05/2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/201cna-escravidao-o-trabalhador-era-vendido-na-terceirizacao-ele-e-alugado201d>. Acesso em: 9 de Fev. 2018.

2 - A EDUCAÇÃO BÁSICA SOB O ESTADO GESTOR: LEGALIZAÇÃO DA PRECARIZAÇÃO

A educação é um processo social amplo, de criação e reprodução da sociabilidade humana. Como diz Saviani (2007), só o ser humano trabalha e educa e assim se faz homem ou ainda, segundo Mészáros (2008), ser social. Não há uma natureza humana dada à priori. O homem se faz homem na sua interação com a natureza e com outros homens coletivamente, num processo histórico, dinâmico e marcado por contradições. Nesse sentido Saviani (2007) afirma haver uma confluência entre trabalho e educação que marca o processo de humanização. O ensinar e o aprender, enquanto relação dinâmica e histórica, implicam em garantir aos seres sociais o seu acesso ao acervo cultural da humanidade, isto é, à cultura material e imaterial constituída socialmente através das gerações. Se esse processo de conhecimento perpassa todas as esferas da vida social, desde a família, hoje, mais do que nunca, ele é sistematizado na instituição escolar.

Por seu lado, os educadores, professores e professoras, no ato de ensinar, manifestam suas histórias de vida e sua formação profissional, uma concepção de mundo e de educação. Nesse sentido, a educação escolar não pode ser entendida como neutra, posto que os educadores que nela estão são sujeitos políticos no seu sentido mais amplo, isto é: da política enquanto tomada de decisão que se faz cotidianamente, nas salas de aula, nos conselhos, nas reuniões e nos debates e se traduzem em escolhas dos conteúdos, dos procedimentos pedagógicos, do material didático e das avaliações. A escola, portanto, se configura em palco de conflito político-ideológico sobre qual os fins da educação, quais sejam: o cidadão que se deseja formar, como e para quê. Em outras palavras, se uma educação escolar voltada para o pleno desenvolvimento da pessoa humana, preparando-a para o exercício da cidadania e para a qualificação para o trabalho ou se apenas para uma qualificação restrita, vinculada às ocupações no mercado de trabalho (SAVIANI, 2017).

Para Saviani (2017, p. 60), o objetivo da educação escolar de formar na perspectiva do pleno desenvolvimento humano não poderá ser atingido

[...] com currículos que pretendam conferir competências para a realização das tarefas de certo modo mecânicas e corriqueiras

demandadas pela estrutura ocupacional, concentrando-se ainda, e ainda de forma limitada, na questão da qualificação profissional e secundarizando o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania.

Concebendo-se a educação escolar como um instrumento formador e de expressividade sociocultural, torna-se impossível analisá-la de maneira independentemente e apartada da sociedade. No âmbito das relações sociais capitalistas de produção, essa educação tem por função, não sem contradições internas e considerando-se sua relativa autonomia, a produção e reprodução do sujeito que trabalha sob o regime de exploração, do ponto de vista técnico e ideológico (ENGUITA, 1989; MÉSZÁROS, 2008). Sendo a educação escolar parte constituinte da estrutura social, a sua transformação somente é possível no bojo da transformação dessa própria estrutura, num movimento recíproco, mas determinado pela mudança estrutural.

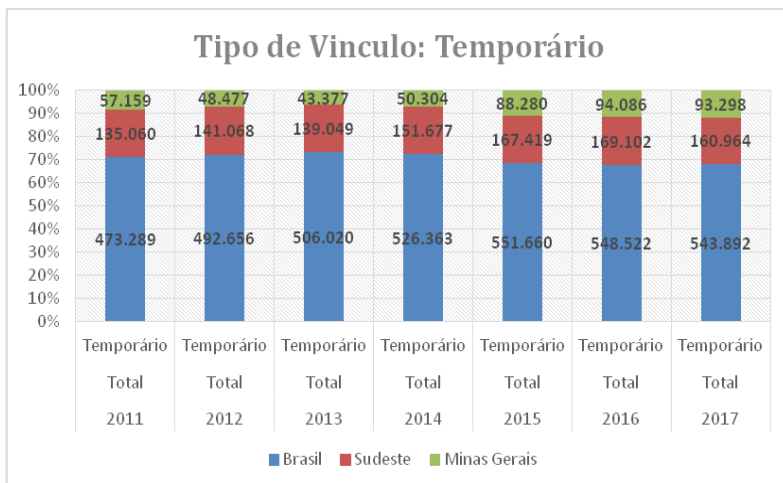
Na fase atual do capitalismo da era digital, designada como “destrutiva” por Mészáros (2011), sob o ideário neoliberal e do Estado Gestor, as mudanças na educação básica pública - e suas correlações no ensino superior - visam, segundo as diretrizes mundiais, melhorar a sua qualidade. Observa-se a implementação de um conjunto de políticas educacionais orientadas por Fóruns Mundiais de Educação, sendo o último realizado em 2015⁴ e fortemente assentadas em relatórios e diagnósticos do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional (FMI) e da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento econômico (OCDE), os quais propõem o aumento da desregulação por parte do Estado, a diminuição da sua burocracia, bem como das suas contas e orçamentos destinados à educação pública (FRIGOTTO, 2012; FAGIANI, 2018), visando uma formação flexível e adequada ao mercado de trabalho (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011; KUENZER, 2017).

O Estado, adotando os fundamentos do gerencialismo (HOOD, 1995; NEWMAN; CLARKE, 2012), tem reformulado o exercício do trabalho docente na educação básica, difundido contratos flexíveis e temporários de trabalho, avaliações padronizadas de desempenho individual, vinculadas à metas e resultados, implicando em pa-

⁴Os fóruns mundiais da educação são realizados pela UNESCO. O primeiro Fórum ocorreu na cidade de Jomtien, Tailândia em 1990, o segundo na cidade de Dakar, no Senegal em 2000 e o terceiro em Incheon, Coréia do Sul em 2015.

gamentos diferenciados. Essas mudanças constituem, em última instância, novos mecanismos de controle e submissão do trabalho, implicando na precarização do trabalho docente e no esgarçamento do sentimento de solidariedade de classe. Conforme demonstra o Gráfico 1⁵, observa-se uma tendência de aumento dos contratos temporários de trabalho docente na educação básica em nível nacional, na região sudeste e no estado de Minas Gerais entre os anos 2011 e 2017.

Gráfico 1 – Contrato de Trabalho Temporário na Educação Básica Pública no Brasil, na Região Sudeste e no estado de Minas Gerais no período 2011-2017.



Fonte: Elaborado a partir de dados do Censo da Educação Básica, INEP, 2011 a 2017.

As estratégias do Estado para recompor a lucratividade do capital inserem-se no bojo de um amplo programa de reforma da gestão pública, que podem ser resumidas da seguinte forma: a) privatizações diretas de setores públicos e/ou parcerias com o setor privado e assim transferência de recursos públicos para o setor privado; b) injeção de fundos públicos na revitalização de empresas privadas e c) desregulamentação das relações laborais para criação de condições favoráveis

⁵Nossos agradecimentos ao estudante Henrique Perone, responsável pela elaboração dos gráficos deste artigo no âmbito do seu projeto de iniciação científica cujo título é: “Trabalho e Educação sob o Estado Gestor a partir da Década de 1990: diálogos entre Brasil e Portugal”, em desenvolvimento na Universidade Federal de Uberlândia, com apoio Fapemig no período de março de 2018 a fevereiro de 2019, sob orientação da Profa. Fabiane Santana Previtali.

de aumento da produtividade do trabalho com redução de custos ao capital (PREVITALI, 2015).

Já na década de 1990, Hood (1995) identificava uma nova realidade na gestão pública em países membros da OCDE, a partir de sete dimensões, quais sejam: a) profissionalização da gestão nas organizações públicas; b) medidas explícitas e quantificadas de desempenho; c) controle dos resultados; d) desagregação das unidades; f) aumento a competição no local de trabalho por meios de individualização de pagamentos e premiações e g) maior disciplina e parcimônia na utilização dos recursos.

Para Newman e Clarke (2012), o processo de reforma do Estado em direção ao que denominam “Estado Gestor” ou “Gerencialista”, inaugura um profundo reordenamento na esfera político-jurídica de regulação social. Sob a ideologia gerencialista, mesmo onde os serviços públicos não sejam totalmente privatizados, passa-se a exigir que tenham um comportamento e um desempenho como se estivessem em um mercado competitivo, em um negócio.

A partir dos anos 2000 o gerencialismo vem sendo continuamente desenvolvido, adotado e reforçado mundialmente como receituário de eficiência do Estado na gestão da coisa pública (OLIVEIRA, 2015). Esse movimento não se faz homogêneo e linear, mas sim de forma desigual e combinada em função da posição dos países e regiões na divisão internacional do trabalho (PREVIRALI, 2011; PREVITALI et al, 2012). A reforma do Estado não significa que este de deixe de ser um agente regulador. Ao contrário, “[...] o que muda é o foco da regulação que passa a ser a (des)regulamentação das relações entre trabalho e capital concomitantemente à abertura e garantia de novos caminhos para a acumulação do capital” (PREVITALI; FAGIANI, 2015, p. 66). A consequência é a introdução e difusão de uma nova lógica de tomada de decisão que privilegia o capital privado, a produção e reprodução do valor em escala ampliada, em detrimento dos direitos sociais historicamente constituídos.

No Brasil, a reforma do Estado sob os princípios da Nova Gestão Pública assume um caráter mais sistêmico no governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), quando da criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) em 1995, pelo então Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira sob explícita influencia da reforma do Estado implementada na Inglaterra (PREVITALI; FAGI-

ANI, 2017). Essa política sofreu refrações durante o governo do Partido dos Trabalhadores (PT) a partir de 2003, na medida em que se buscou implementar uma perspectiva de desenvolvimento de base nacional, mas ganhou novo impulso com o governo de Michel Temer em 2016 (FREITAS, 2016).

Destaca-se que o estado de Minas Gerais sob o governo de Aécio Neves que foi um dos primeiros a adotar a proposta gerencialista no âmbito de seu programa denominado “Choque de Gestão” em nome da eficiência administrativa e da racionalização dos gastos públicos mediante implantação de um sistema informatizado de avaliação e monitoramento das ações e das metas estabelecidas, bem como dos resultados auferidos (MACIEL; PREVITALI, 2011; SILVEIRA; PREVITALI, 2017). Considerando-se que as palavras não são neutras e carregam consigo significados que se constroem nas relações sociais que, por sua vez, estão imbuídas de relações de poder e ideologia (FAIRCLOUGH; MELO, 2012) a expressão “Choque de Gestão” remete à ideia de necessidade imperiosa e urgente, de única alternativa possível para a gestão pública. Para Silveira e Previtali (2017), das ferramentas de gestão concernentes ao programa, destacam-se o Plano de Gestão de Desempenho Individual (PGDI) e a Avaliação de Desempenho Individual, gerenciados pela Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão (SEPLAG) e cuja ênfase recai no corte de despesas e investimentos do Estado, intensificação do trabalho dos servidores e redução de direitos sociais.

3 - A REESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: TENDÊNCIA À PROLETARIZAÇÃO E PRECARIZAÇÃO

A categoria proletariado foi desenvolvida por Marx (2013) ao denominar de proletário o operário moderno, nascido no bojo das relações industriais. Em oposição ao burguês, o proletariado é despojado da propriedade dos meios de produção, possuindo apenas sua força de trabalho a ser vendida ao capitalista como condição de sua sobrevivência. O seu trabalho torna-se determinado por outro, pelo capitalista, num processo crescente de alienação. Braverman (1981), quando fala de proletarização, alude que uma determinada fração de classe, distinta da classe trabalhadora, transforma-se em parte desta última na medida em que o capitalismo avança no controle do trabalho

mediante a introdução de inovações técnicas e/ou organizacionais no local de trabalho.

Para o autor, as inovações são seletivas e garantem maior controle do trabalho pelo capital através da simplificação e segmentação do trabalho, o que implica na perda de autonomia dos trabalhadores na determinação dos meios e dos fins do trabalho, conduzindo a um processo de desqualificação profissional e de forma mais geral, à degradação do trabalho. Conforme Previtali e Fagiani (2014, p. 760): “a cada passo dado para a introdução da automação contemporânea, baseada na microeletrônica, há uma oportunidade para a destruição de formas de resistência ao controle do trabalho e à exploração”.

Braverman (1981), ao analisar os trabalhadores da educação, argumenta que estes também estariam sujeitos a um processo de proletarianização mediante a racionalização técnica imposta pelo capital, ao processo de desqualificação e de achatamento dos níveis salariais, levando, cada vez mais, à perda de seus valores, sejam eles simbólicos ou materiais. Para o autor, a desqualificação do trabalho docente deve ser entendida como uma “perda na capacidade de realizar todas as etapas e tarefas da profissão docente e pelas formas de descontrole sobre o coletivo docente instituídas com o tecnicismo” (BRAVERMAN, 1981, p. 235).

As teses de Braverman são fundamentais para a compreensão de como a essência do controle permanece no processo de proletarianização do trabalho docente atualmente no Brasil. Destaca-se que a reestruturação do trabalho docente se torna peça fundamental para a reestruturação da educação básica pública de maneira geral. O docente vai sendo (trans)formado, simultaneamente, objetiva e subjetivamente, num movimento histórico e dialético sob três aspectos: 1) a formação e profissionalização, 2) o processo de trabalho e 3) as relações laborais. Se o conjunto dessas mudanças é induzido a partir da base material da sociedade, expressando os interesses dominantes do capital na sua relação com o trabalho, é na esfera do Estado que ele é sistematizado e implementado através das políticas educacionais. O Estado, como já afirmava Marx (2013), não é neutro.

Do ponto de vista da formação e profissionalização docente as mudanças ocorrem sob o impacto de novas demandas e diretrizes formativas, da difusão de novas tecnologias digitais no processo de trabalho, bem como das novas condições laborais, as quais são pautadas no

trabalho precarizado. Essas dimensões devem ser analisadas conjuntamente para que se possa apreender a totalidade das mudanças em toda a sua complexidade. A construção do novo perfil do profissional interage diretamente com as mudanças na sua formação. Por sua vez, os elementos que compõem a formação, traduzidos em saberes e práticas sistematizados, não estão alheios às demandas do mundo do trabalho e seu patamar sociotécnico. No entanto, cabe ressaltar que a relação de influência recíproca não ocorre de maneira horizontalizada. Ao contrário, elas formam, como diz Mészáros (2011, p. 16), “um todo estruturado, com uma ordem interna adequada e uma hierarquia determinada e deve ser apreendida como dinâmica e em constante mutação”.

Para Gatti (2016, p. 168):

As condições do exercício profissional dos professores interagem com as condições de formação em sua constituição identitária profissional, conduzindo a formas de atuação educativas e didáticas que se refletem em seu processo de trabalho. Daí a necessidade de se repensar entre nós os processos formativos de professores, de um lado, e sua carreira, de outro.

Silva Jr. (2002) aponta que o eixo da formação docente passa a privilegiar as dimensões técnica e praticista do trabalho docente ao mesmo tempo em que ocorre um processo de desvalorização das dimensões políticas e éticas da formação. Há uma formação mais aligeirada, com uma feição mais individualizada e empreendedora, colaborando para a desmobilização política desses novos profissionais, conforme os ditames do mercado de trabalho.

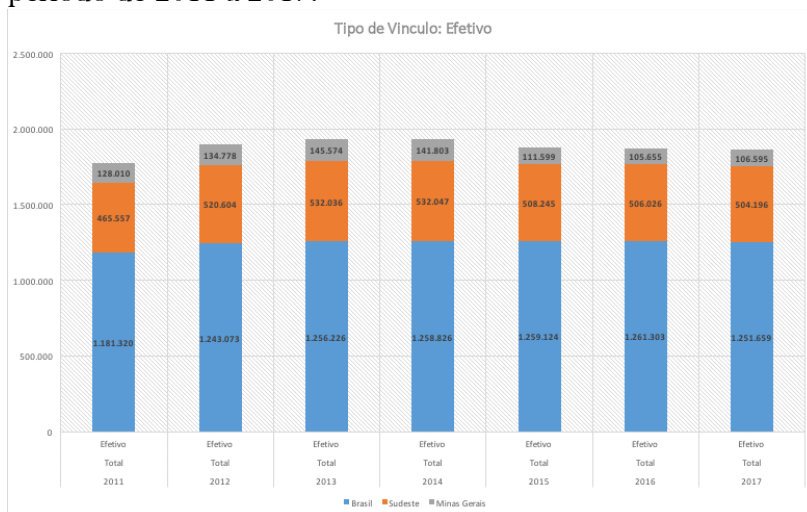
Outra mudança pela qual vem passando o trabalho docente está relacionada as atividades no local de trabalho, isto é, ao próprio processo de trabalho. Através da divisão das especialidades entre administrador, supervisor, orientador, coordenador e outras, esses profissionais deixam de ser apenas professores, exercendo também as funções de gestor, o que contribui para a intensificação do trabalho (FRIGOTTO, 2012). Lima, et al (2013) afirmam que os professores passaram a se preocupar, além das questões relativas ao processo ensino-aprendizagem, com as atividades de gestão, planejamento, assistência e acompanhamento e integração escola-família-comunidade. Essas mudanças repercutiram diretamente no trabalho do professor, com o aumento de tarefas durante a jornada de trabalho e incremento

das responsabilidades de decisão na comunidade escolar. O modelo de gestão escolar implementado passa a ser baseado na junção de formas de planejamento e controle central na organização de políticas, associado à descentralização administrativa na implementação dessas políticas. Essas estratégias possibilitam a organização local como o complemento orçamentário com recursos de parcerias privadas, as quais devem ser “captadas” por projetos desenvolvidos pelos docentes.

No que tange as relações laborais, cabe destacar o expressivo número de docentes que trabalha em mais de uma escola e leciona para grande número de alunos por turma, recebendo em contrapartida uma remuneração menor que o de outros profissionais com nível de formação equivalente ou mesmo inferior (ALVES; PINTO, 2011; HYPOLITO, 2015). Com relação ao vínculo empregatício na administração pública, pode-se observar, conforme os Gráficos 2 e 3, o crescimento do trabalho temporário. Nota-se que a proporção dos docentes dessa categoria de trabalho representava 40, 29 e 45 por cento do número de docentes efetivos em 2011 e aumenta para 43, 32 e 87 por cento do número de docentes efetivos em 2017 considerando o Brasil, a região sudeste e o estado de Minas Gerais respectivamente. Essa categoria inclui o trabalho eventual ou intermitente, isto é, aquele que não possui nenhum tipo de contrato, sendo que o professor e professora ministram aulas em substituição àquele que falta ou tira licença (SOUZA, 2016). Segundo Souza (2016, p. 223):

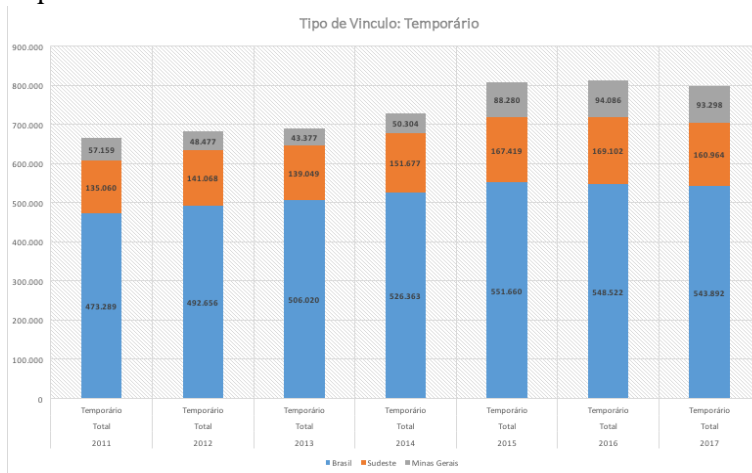
[...] os professores eventuais não têm aulas ou classes, mas sim uma vaga em uma escola para substituir professores. São formados em diferentes campos disciplinares e alguns ainda são estudantes universitários, não sabem em que horário trabalharão nem quantas aulas ministrarão por semana ou por mês, muito menos em que disciplinas trabalharão.

Gráfico 2: Número de docentes efetivos nas escolas de educação básica públicas do Brasil, da região Sudeste e do estado de Minas Gerais no período de 2011 a 2017.



Fonte: Elaborado a partir de dados do Censo da Educação Básica, INEP, 2011 até 2017.

Gráfico 3: Número de docentes temporários nas escolas de educação básica públicas do Brasil, da região Sudeste e do estado de Minas Gerais no período de 2011 a 2017.



Fonte: Elaborado a partir de dados do Censo da Educação Básica, INEP, 2011 até 2017.

Para Pereira (2018) os contratos temporários de trabalho fazem com que os professores e professoras migrem frequentemente de uma escola para outra ao término de cada vínculo⁶ o que gera um descompasso no processo de ensino-aprendizagem. Outro dado importante que demonstra a precarização do trabalho docente diz respeito ao incremento da terceirização através das parcerias com ONGs, OSs e parcerias públicos-privadas, através de contratos de trabalho, ao mesmo tempo que ocorre a redução de concursos públicos (PEREIRA, 2018).

Garcia e Anadon (2009) destacam a desqualificação da formação profissional dos docentes pela pedagogia oficial das competências, a intensificação do trabalho dos professores em decorrência do alargamento das funções no trabalho escolar e das jornadas de trabalho, os baixos salários docentes que não recompuseram as perdas significativas que sofreram nos anos da ditadura militar e a emergência de novas estratégias de controle, baseadas na auditoria, no desempenho e no recrudescimento da culpa e da auto-responsabilização mediante a padronização dos currículos da educação básica. De acordo com as autoras, essas estratégias estão deslocando, em parte, formas de controle do trabalho docente que predominaram na organização curricular na década de 1970, agora baseadas na vigilância e supervisão direta dos professores pelos chamados especialistas da educação e na demanda intensa de trabalho burocrático para prestação de contas do ensino.

Conforme Ball et al (2013, p. 26):

Pensar a subjetividade docente implica em ver que os discursos políticos neoliberais modificam o modo como os professores pensam a si mesmos e o seu trabalho, o que significa ser professor, o que é ensinar. Modifica as relações entre os colegas, estudantes e líderes. Constitui a própria educação em novas formas - como desempenho/performance e como mercadoria. É o que se realiza nas práticas, nas relações e nas subjetividades. É importante ressaltar que o neoliberalismo não é apenas algo 'por aí' em novas estruturas, procedimentos e 'liberdades', está 'aqui' em nossas cabeças, estamos neoliberalizados!

Hypolito, Veira e Pizzi (2009), por sua vez, realçam a redução de tempo de descanso na jornada de trabalho, falta de requalificação na área de atuação por falta de tempo, dependência de materiais for-

⁶No estado de Minas Gerais esse tipo de trabalho intermitente é chamado de designação.

mulados por terceiros, despolitização das ações conjuntas, introdução de tecnologias para suprir as carências humanas na formação, gerando o aligeiramento e precarização da formação e manipulação das consciências.

Maciel e Previtali (2011) chamam a atenção no processo de sujeição da subjetividade do trabalhador docente através de mecanismos informacionais e burocráticos de controle que levam à objetivação do seu saber em procedimentos pré-estabelecidos nos manuais de ensino, nas apostilas, nas avaliações já preparadas pela administração escolar e governamental. Nesse sentido, as novas tecnologias digitais nos processos educacionais tendem a exercer uma força imperiosa na medida em que se objetivam nos processos informatizados o conhecimento e a experiência do professor, portanto, o “saber-fazer”.

4.1 - AS RESISTÊNCIAS DO TRABALHO DOCENTE À PRECARIZAÇÃO

Na dinâmica contraditória pela qual se define a relação entre capital e do trabalho no modo de produção capitalista se coloca a dimensão do controle. Por um lado, o capitalista busca controlar o trabalho para a extração do mais-valor e, por outro, os proletários buscam, individual e coletivamente resistir à dominação. É exatamente porque o trabalho cria, sob condições históricas específicas, mecanismos de resistência ao controle e à racionalização do capital que este se vê obrigado a introduzir as mudanças no processo de trabalho e na estrutura político-jurídica de dominação. Se as mobilizações coletivas e o recurso às greves foram a estratégia dos trabalhadores e trabalhadoras para a conquista de direitos relativos ao trabalho em períodos de expansão econômica e social-democrática (HARVEY, 1998; ANTUNES, 2000), atualmente, na fase crítica da acumulação do capital e da ofensiva neoliberal, elas têm se tornado defensivas, vinculadas fundamentalmente à não perda de conquistas adquiridas.

É o caso dos trabalhadores e trabalhadoras da educação básica no Brasil, para quem as perdas relativas ao trabalho têm sido enormes no âmbito das reformas educacionais sob o Estado Gestor. Merecem destaque as greves ocorridas em 2011, quando os professores e professoras da rede pública de seis estados do país (Amapá, Mato Grosso, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte e Santa Catarina)

pararam em defesa da educação básica pública, reivindicando melhorias salariais e de condições de trabalho. No estado do Mato Grosso, os professores e professoras alegaram que mais de 50% dos docentes da rede tinham contrato temporário de trabalho, uma modalidade de trabalho flexível precarizado. Neste estado, a greve foi encerrada por determinação judicial sem que os grevistas tivessem suas demandas atendidas.

Em Minas Gerais houve a deflagração de uma greve que atingiu cerca de 50% da categoria e a principal reivindicação recaiu sobre o fim do sistema de subsídios implantado pelo governo em janeiro de 2011. O subsídio é uma forma de pagamento que incorpora as gratificações, vantagens, abonos e adicionais recebidos pelos servidores numa parcela única (JUSBRASIL, 2010). O estado migrou compulsoriamente todos os profissionais para o sistema de subsídio em janeiro de 2011, sendo que os profissionais que desejassem voltar ao sistema anterior teriam que solicitar a transferência. Para o sindicato dos professores (Sind-UTE/MG), a grande desvantagem do sistema de subsídio está na eliminação da memória remuneratória, mediante a extinção ou absorção de vantagens decorrentes de decisões judiciais. Ou seja, os professores perdem os reajustes progressivos como biênios e quinquênios.

A outra reivindicação, correlata àquela do fim do subsídio, foi a adoção de um piso salarial (salário-base) de R\$ 1.597,87 para a categoria. Um professor em início de carreira com nível de licenciatura plena tinha salário-base de R\$ 550,54 para uma jornada de 24 horas, segundo o sindicato. Com adicionais e gratificações, o valor passava para R\$ 935,00. No sistema de subsídio, esse mesmo professor recebia R\$ 1.320, portanto, menos do que a categoria reivindicava como salário-base. Vale lembrar que as condições precarizadas de trabalho constroem os professores a trabalhar em mais de uma escola recebendo, em contrapartida, uma remuneração menor que o de outros profissionais com nível de formação equivalente ou mesmo inferior (ALVES; PINTO, 2011).

Sob essas condições, em 2015 foram divulgados dados da educação básica e superior no Brasil. Constatou-se que mais da metade dos adultos com idade entre 25 e 64 anos não tinham chegado ao ensino médio e 17% da população sequer tinha concluído a educação básica. É menos do que a metade da média global (37%), e também

abaixo do verificado em Argentina, Colômbia e Chile, todos em torno dos 22% (ENSINO SUPERIOR, 2017). A desigualdade entre as regiões do país quanto ao acesso ao ensino superior também merece destaque: enquanto 35% dos jovens de 25 a 34 anos no Distrito Federal estão no ensino superior, no Maranhão a taxa é cinco vezes menor (7%) (ENSINO SUPERIOR, 2017).

Portanto, se as tentativas de reforma visavam a melhoria da qualidade da educação, esse fato não se verificou e pode ter contribuído para a intensificação das lutas dos professores e professoras posto que em 2015 houve mais uma onda de greves na educação básica pública. A greve dos professores da rede pública estadual de São Paulo, que contou com o apoio dos estudantes, teve uma duração de 92 dias e foi considerada a mais longa da história do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP). Segundo Maria Izabel Noronha, presidente do sindicato, “Foi uma greve de resistência que foi virando uma greve pela sobrevivência. Professores têm família e contas a pagar”.

Os docentes reivindicavam 75,33% para equiparação salarial com as demais categorias com formação de nível superior. O salário dos professores com licenciatura plena atuando no final da segunda etapa do fundamental e no ensino médio era de R\$ 2.145,00 para 40 horas semanais. Os professores demandavam ainda aumento do valor do vale-transporte e do vale-alimentação e a garantia de direitos estendidos aos docentes temporários e exigiam o fim do processo de reorganização das escolas que incluía o fechamento de salas de aulas. Esse processo estava implicando na demissão de cerca de 20.000 professores, concomitantemente à superlotação das turmas remanescentes. Segundo a categoria, mais de 3 mil salas de aula foram fechadas. Também essa greve terminou sem que as reivindicações fossem atendidas pelo governo de Geraldo Alckmin (PSDB).

Assim, os e as docentes da educação básica pública não estão sendo combatidos porque estão defasados em suas qualificações profissionais, mas sim porque estão resistindo coletivamente às reformas educacionais que envolvem a precarização do trabalho docente e, num sentido mais amplo, o desmonte da educação pública.

CONCLUSÃO

O que se presencia na atual fase de acumulação capitalista é um processo de aprofundamento e complexificação das relações de exploração do trabalho pelo capital, permeadas pela difusão de novas técnicas produtivas e de relações laborais. Nesse contexto, a proletarianização e precarização, antes associadas apenas ao trabalho manual e às péssimas condições de trabalho e emprego, ao trabalho informal e periférico, passam a assumir uma dimensão mais estrutural na sociedade brasileira sob o neoliberalismo e o Estado Gestor, configurando-se também na regra do trabalho qualificado e profissionalizado.

No caso dos professores e professoras da educação básica, tem-se que os mesmos têm sofrido uma crescente perda de controle sobre os meios, isto é, dos processos políticos-pedagógicos para o ensinar e dos fins do trabalho, ou seja, a formação do estudante. As formas de controle têm sido aprofundadas, por meio da imbricação crescente entre trabalho vivo e trabalho, bem como sob relações laborais individualizadas e pautadas fortemente na competição entre os que trabalham. São elementos constitutivos dessa intencionalidade a (des)construção dos processos formativos docentes, tornando-os mais aligeirados e de conteúdo essencialmente tecnicista, a expropriação da autonomia do ensinar concomitantemente à imposição de projetos e procedimentos pedagógicos determinados pela gestão superior, a imposição de tarefas típicas da gestão, envolvendo a captação de recursos privados, o desmonte da carreira docente e a imposição de formas flexíveis de emprego, a intensificação do trabalho em função do acúmulo de tarefas, a desvalorização salarial e as más condições de trabalho com destaque ao excessivo número de estudantes por sala de aula, bem como das instalações escolares deficientes e inadequadas.

As mudanças ocorrem concomitantemente, no local de trabalho e via reformas na estrutura político-jurídica, através do Estado. Uma rede de proteção social, ainda recente, fruto das conquistas das classes trabalhadoras e consubstanciadas na Constituição de 1988, começa a ser devastada, implicando na instabilidade e na insegurança dos trabalhadores. Esse completo conjunto de elementos resulta no desânimo e na apatia do e da docente e na desvalorização do seu trabalho perante a sociedade. Esta, por sua vez, acaba por responsabilizá-los por toda a estrutura do processo educacional, influenciada pelo

forte poder da mistificação ideológica presente no modo de produção capitalista, como se o professor e professora “não soubessem o que fazer ou o que ensinar”.

Nesse contexto, torna-se fundamental a recuperação de um sentimento de solidariedade de classe o que somente é possível através da conscientização e organização coletiva dos trabalhadores e trabalhadoras. As novas formas de controle do trabalho representam, em última instância, uma resposta capitalista à taxa decrescente dos lucros e à resistência do trabalho. Na atual fase da reestruturação produtiva do capital, marcada essencialmente pela exploração brutal e pela perda de direitos, é fundamental que os trabalhadores e trabalhadoras reorganizem suas estratégias de lutas de forma coerente e sustentada, buscando romper com os processos individualizantes e alienantes e, ao mesmo tempo, desenvolver e aprofundar o sentimento de pertencimento de classe. Se a nova divisão sociotécnica do trabalho está impondo um novo sujeito trabalhador e trabalhadora, é o próprio trabalho que deverá impor uma nova forma de resistência, mais adequada aos imperativos atuais de controle do capital.

Nesse sentido, os professores e professoras da educação básica assumem a importante e difícil tarefa de resistir aos imperativos ideológicos no capital, os quais estão fundados numa concepção de ciência não-crítica e numa perspectiva autoritária da educação com vistas a promover uma subjetividade conformista. Ocorre que, por maior e mais profundo que seja o processo destrutivo da ordem do capital, não há controle sem resistência. Portanto, o êxito de um projeto opressor, que “(des)humaniza”, como diz Antunes (2018), o ser social, dependerá das lutas sociais em defesa da educação pública e do trabalho docente na medida em que, se a escola possui uma função reprodutivista, ela traz consigo, o seu contrário. Como disse Mészáros (2008, p. 54), “é esse o desafio e o fardo de nosso tempo histórico”.

REFERENCIAS

ALBERTI, G., BESSA, I., HARDY, K., TRAPPMANN, V., & UMEY, C. In, *Against and Beyond Precarity: Work in Insecure Times. Work, Employment and Society*, v. 32, n. 3, pp. 447-457. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/0950017018762088>>. Acesso em 20 de março 2018.

ALVES, T. ; PINTO, J. M. Remuneração e Características do Trabalho Docente no Brasil: um aporte. **Outros Temas**. 606-639 v.41 n.143 maio/ago. 2011. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n143/a14v41n143.pdf>.> Acesso em: 15 de maio 2012.

ANTUNES, R. Na escravidão o trabalhador era vendido. Na terceirização, é alugado. Entrevista **Carta Capital**, 17/05/2017. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/201cna-escravidao-o-trabalhador-era-vendido-na-terceirizacao-ele-e-alugado201d>.> Acesso em: 9 de fev. 2018.

_____. **O Privilégio da Servidão: o novo proletário de serviços da era digital**. São Paulo: Boitempo. 2018.

_____. **O Continente do Labor**. São Paulo: Boitempo. 2011.

_____. **Os Sentidos do Trabalho: ensaios sobre a afirmação e negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo. 2000.

BALL, S. et al A Constituição da Subjetividade Docente no Brasil: um contexto global. **Revista, Educação em Questão**, Natal, v. 46 n. 32, p. 9-36 maio/ago. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufm.br/educacaoemquestao/article/view/5114/4098>.> Acesso em 10 de set. 2017.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Zahar Eds. 1981.

CARVALHO, M. T. G. **A Nova Gestão Pública, as reformas no sector da saúde e os profissionais de enfermagem com funções de gestão em Portugal**. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Secção Autónoma de Ciências Sociais Jurídicas e Políticas. 2006.

ENGUITA, F. M. **A escola oculta: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1989.

ENSINO SUPERIOR. **Apenas 15% dos brasileiros entre 25 e 34 anos estão no ensino superior**. <<http://www.revistaensinosuperior.com.br/um-panorama-educacao-brasileira/>.> 31 de outubro de 2017. Acesso em 4 de jan. 2018.

FAGIANI, C.C. **A Formação do Jovem Trabalhador:** aproximações entre Brasil e Portugal. Editora Navegando: Uberlândia. 2018. Disponível em: <<https://www.editoranavegando.com>.> Acesso em 10 de agosto 2018.

FAGIANI, C. C., PREVITALI, F. S. A nova configuração da classe trabalhadora no século XXI: qualificação e precarização. **Revista Ciências do Trabalho**. vol. 3, 2014. p. 53 - 67. Disponível: <<https://rct.diecee.org.br/index.php/rct/article/view/47>. Acesso em 10 de março 2015.

FAIRCLOUGH, Norman; MELO, I. F. de. Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa social científica. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 307-329, dec. 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/47728/51460>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

FREITAS, L. C. de. Três Teses sobre as Reformas Empresariais da Educação: perdendo a ingenuidade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago., 2016. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n99/1678-7110-ccedes-36-99-00137.pdf> Acesso 20 ago. 2017.

FRIGOTTO, G. Educação, Crise do Trabalho Assalariado e do Desenvolvimento: teorias em conflito, IN: Gaudêncio Frigotto (Org). **Educação e Crise do Trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2012.p. 25- 53.

GATTI, B. A. Formação de Professores: Condições e Problemas Atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016. Disponível em: <<http://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/RIFP/article/view/347/360>.>Acesso em 15 de fev. de 2017.

GARCIA, M. M. A., ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e auto-intensificação do trabalho docente. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 28 ago. 2010.

HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S.; PIZZI, L. C. Reestruturação Curricular e Autointensificação do Trabalho Docente. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, p.100-112, Jul/Dez 2009. Disponível em:

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/hypolito-vieira_pizzi.pdf> Acesso em 10 março. 2010.

HYPOLITO, A. M. Trabalho Docente e o Novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 517-534, set.-dez., 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00517.pdf>> Acesso em 06 de jun. 2016.

HOOD, C. The “New Public Management” in the 1980s: Variations on a theme, In: **Accounting, Organizations and Society**, vol. 20, n. 2/3, pp. 93-109. 1995. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0361368293E0001W>> Acesso em: 14 de março. 2000.

HUWS, U. Working online, living offline: labour in the Internet Age. In: **Work Organisation, Labour & Globalization**. Vol. 7, N. 1, Summer, 2013. p: 1 – 11.

KUENZER, A. Z. Trabalho e Escola: Flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, no. 139, pp.331-354, abr.-jun., 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00331.pdf>> Acesso em 10 de out. 2017.

LIMA, A. B. et al. A Escola na Eterna Dimensão Conflitual: ser conservação e ter transformação. IN: Antonio Bosco de Lima ; Dirce Neri T.T. De Freitas (Orgs). **Políticas Sociais e Educacionais: cenários e gestão**. Uberlândia: Edufu. 2013. pp. 267 – 282.

MARX, K. **O Capital**. Livro 1. São Paulo: Boitempo. 2013.

MATOS, J.; DOMINGOS, N. (Orgs.) **Novos Proletários. A precariedade entre a “classe média em Portugal**, Lisboa, Edições 70 e Le Monde Diplomatique. 2012.

MACIEL, R. M.; PREVITALI, F. S. Impacto das Políticas Públicas do Trabalhador da Educação na Rede Estadual de Ensino de Patos de Minas / MG em 2011. **Revista Labor**. vol. 1, n. 6. pp. 326-343. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S16793951201400040000300017&lng=en> acesso em 20 de jan. 2012.

MÉSZÁROS, I. **Estrutura Social e Formas de Consciência II**. São Paulo: Boitempo. 2011.

_____. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo. 2008.

MURRAY, F. The decentralisation of production – the decline of the mass-collective worker? **Capital & Class**, V. 7, n.1, pp. 74-99. 1983.

NEWMAN, J.; CLARKE, J. Gerencialismo. **Educ. Real**. [online]. vol.37, n.2, pp.353-381. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362012000200003>> Acesso em 14 jun. 2014.

OLIVEIRA, D. A. Nova Gestão Pública e Governos Democrático-Populares: contradições entre a Busca da Eficiência e a ampliação do direito à Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n.º. 132, p. 625-646, jul.-set., 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n132/1678-4626-es-36-132-00625.pdf>> Acesso em 10 de Nov. 2015.

PREVITALI, F. S. Relações Laborais em Portugal: a precarização dos trabalhadores da enfermagem. In: PREVITALI, F. S.; et al. (Orgs.) **Trabalho, Educação e Conflitos Sociais: diálogos Brasil e Portugal**. São Paulo: Edições Verona, s/p. 2015.

_____. O Controle Do Trabalho No Contexto Da Reestruturação Produtiva Do Capital: estudos setoriais. IN: Afonso Scoculglia, et al. **O controle do trabalho no contexto da reestruturação produtiva do capital**. Londrina, PR: Editora CRV, 2011.

PREVITALI, F. S. et al. Globalização, relações interfirmas e trabalho no século XXI. **Historia & Perspectivas** (UFU), v. 25, p.181 - 208, 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/viewFile/19452/10447>> Acesso em 01 jul. 2012.

PREVITALI, F. S; FAGIANI, C.C. Trabalho e Educação na Nova Ordem Capitalista: inovação técnica, qualificação e precarização. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 65, p.58-72, out. 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/.../312657710> acesso em: 10 març. 2016.

_____.; _____. Organização e Controle do Trabalho no Capitalismo Contemporâneo: a relevância de Braverman. **Cadernos EBAPE-BR**, v. 12, nº 4, Rio de Janeiro., p. 756-769. Out./Dez. 2014. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/issue/view/2119>.> Acesso em 20 de out. 2018.

_____.; _____. Estado de Bem-Estar Social, Neoliberalismo e Estado Gestor: aproximações globais. IN: LUCENA, C. ; PREVITALI, F. S.; LUCENA, L. (Orgs). **A Crise da Democracia Brasileira**. Uberlândia: Ed. Navegando. p. 79-98. 2017. Disponível em: <<https://www.editoranavegando.com/>.> Acesso em 10 de out. 2017.

PEREIRA, L. D. S; PREVITALI, F. S. Impactos da nova gestão pública no cenário educacional brasileiro. In: *Pedagogia Histórico Crítica, Educação e Revolução: 100 Anos da Revolução Russa, XIV.*, 2017, Foz do Iguaçu. **Anais...** Foz do Iguaçu: HISTEDBR, 2017.

PEREIRA, L. D. S. **Crise nas Licenciaturas: o novo perfil do professor da educação básica no Brasil sob a égide do neoliberalismo**. Dissertação [Mestrado]. Programa de Pós-Graduação em Educação. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia. 2018.

RIBEIRO, A. E. Tecnologia digital. **Glossário Ceale**. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/tecnologia-digital>.> Acesso em 10 de out de 2018.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012>. Acesso em: 15 jun. 2017.

_____. A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. In LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes (Orgs.) **A crise da democracia brasileira**. Vol. I -. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. Disponível em: <<https://www.editoranavegando.com/>.> Acesso em 13 de set. 2017.

SHIROMA, E. O; EVANGELISTA, O. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**. UFSC. V 29, N. 1, p. 127-160. 2011. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011>>. Acesso em 10 Fev. 2015.

SILVA JÚNIOR, J.R. **Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SINDICATO DOS PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO APEOESP. Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br/>> Acesso em 13 de set. 2018.

SINDICATO ÚNICO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS – SIND-UTE. Disponível em: <<http://sindutemg.org.br/>> Acesso em 13 set. 2018.

SIVEIRA, E. R. M; PREVITALI, F.S. Trabalho Docente E Políticas Educacionais: um estudo sobre o controle do trabalho docente na rede estadual de ensino de minas gerais em Uberlândia - a partir de 2003. **Revista Inova Ciência & Tecnologia**. v. 3, n.2, jul./dez., 2017. Disponível em: <www.editora.iftm.edu.br/index.php/inova/article/view/244> Acesso em 12 fev. 2018.

SOUZA, A. N. de. Professores, Modernização e Precarização. IN: ANTUNES, R. **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil II** (Org). São Paulo: Boitempo, 2016. p. 217- 228.

AUTONOMIA E EXPERIÊNCIAS: APORTES TEÓRICOS E POLÍTICOS SOBRE TRABALHO E MOVIMENTOS SOCIAIS (BRASIL, ANOS 1980 E 1990)

Sergio Paulo Morais

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS.

Marcel Van der Linden (2009), um dos expoentes da perspectiva de análise global sobre o trabalho, afirma que a “Formação da Classe Operária Inglesa”, do historiador inglês E. P. Thompson (1987) “ao enfatizar cultura e consciência, transformou a história do trabalho em história da classe trabalhadora” (VAN DER LINDEN, 2009, p.12).

Além da mudança na proeminência da produção para as ações políticas dos trabalhadores, “nos países de língua inglesa, o livro de Thompson foi a mais importante referência que marcou a transição da chamada Velha História do Trabalho para a Nova História do Trabalho” (VAN DER LINDEN, 2009, p.12).

A Velha História do Trabalho era institucional, focada na descrição organizacional de desenvolvimentos, debates políticos, líderes e greves. Era representada por Sidney e Beatrice Webb, a Escola Wisconsin de John Commons, dentre outros, mas também por marxistas como Philip Foner. A Nova História do Trabalho tentou contextualizar as lutas dos trabalhadores. Conforme Eric Hobsbawm afirmou, em 1964, em *Labouring Men*, ela enfatizou “as classes trabalhadoras como tais e as condições técnicas e econômicas que permitiram ou impediram que os movimentos trabalhistas fossem eficazes” (VAN DER LINDEN, 2009, p.12).

Em “Trabalhadores do mundo: Ensaio para uma história global do trabalho”, Marcel Van der Linden (2013) apresenta uma ampla e dinâmica visão sobre diferentes modos de produção, conflitos, lutas e interesses de classes e demarca fronteiras não “europeias” de estudos sobre a temática.

Citado por Marcel Van der Linden (2009), no Brasil, encontra-se a reconhecida e atual produção do Grupo “Mundos do Trabalho”, vinculado a Associação Nacional de História (ANPUH), desde 1999. O mesmo conta com mais de 130 participantes, organiza diversos dossiês temáticos, publica periódico próprio e trata de temáticas que não somente dizem respeito ao “movimento operário urbano”, já que:

[...] tem reunido estudiosos dos mais diversos movimentos sociais urbanos e também das organizações e lutas do universo dos trabalhadores rurais. Também é preocupação de seus participantes a integração dos estudos sobre trabalhadores escravizados, libertos e livres e o estabelecimento de conexões entre a escravidão e o pós-abolição. (GT MUNDOS DO TRABALHO, s/d)¹.

Além de fazer o registro sobre a vasta produção e articulação de pesquisadores no Grupo de Trabalho acima citado, este artigo retoma discussões ocorridas na década de 1980 para debater aspectos que influenciaram a historiografia social brasileira naquela década e que continuam a ser importantes referências para os pesquisadores do presente.

Inicialmente registro o transcurso de uma “tradição ensaística das ‘grandes interpretações’”, que se propunha pensar a construção de um país capitalista não dependente, com uma classe operária ruralizada e migrante, formada por sujeitos “incapazes de definir projetos e prática fora da ação e do consentimento do Estado” (CHALHOUB, SILVA, 2009, p.40), para uma historiografia que perscrutava sociabilidades e ações dos sujeitos sociais.

Seguindo o indício de Marcel Van der Linden (2013), examino a recepção das obras de E. P. Thompson, nas particularidades do contexto histórico brasileiro dos 1980. A intenção é a de situar parte da produção acadêmica no quadro político de então. Diversas obras localizam as lutas operárias, concomitantemente seguidas por movimentos sociais e os embates por democracia, como importantes para mudanças de paradigmas em suas pesquisas.

Assim, procuro elementos de aproximação entre as obras do historiador inglês e a perspectivas de autores brasileiros. Tanto no que

¹C.f. <https://gtmundosdotrabalho.org/historico/>. Acesso em: 30 nov. 2017.

diz respeito à utilização de conceitos sobre classes, lutas de classes e agências, quanto ao momento histórico das produções. Porém, não adentro as particularidades dos estudos citados, limito-me a consultar algumas referências feitas pelos autores ao período político de realização das pesquisas ou às noções teóricas utilizadas em seus estudos.

Posteriormente, procuro incitar aproximações entre tal historiografia e pesquisas sociológicas sobre movimentos sociais, principalmente, a partir de obras e da análise política de Eder Sader. Após, com a finalidade de considerar os desafios e limites das ações populares frente a cooptação do Estado, apresento algumas críticas às noções sobre “autonomia dos sujeitos”.

2. TRANSIÇÃO POLÍTICA E TRANSIÇÃO ACADÊMICA NO BRASIL DOS ANOS 1980.

Atualmente, considera-se que diversas vertentes acadêmicas contribuíram para constituição do atual *métier* da pesquisa histórica sobre trabalho e trabalhadores. Muitas dessas tratavam a atividade produtiva (laboral) como secundária à estruturação do poder de Estado em sintonia econômica e intelectual com os países “moderno”. O trabalho era visto no interior de sociabilidades, selecionado em meio a características culturais, em vistas sob as gêneses de formação do povo, entre outros².

Desdobram, ou, irrompem, dessas vertentes linhagens críticas ao poder e a dominação de elites que descendiam (ou que imaginavam descender) dos antigos colonizadores. Estas, nos anos 1940, 1950 e anteriores a 1964, sustentavam-se em diversas tendências marxistas, dentro do Partido Comunista Brasileiro (PCB) e/ou no interior da Universidade de São Paulo (USP).

João Carlos Reis (1999), ao analisar a trajetória intelectual de Caio Prado Júnior, fornece importante síntese sobre tais ascendências:

² A literatura acadêmica apresentada neste artigo não é extensa. A intenção foi a de abordar os assuntos discutidos a partir de textos que avalio significativos, por constarem em bibliografias de vários artigos e em diversas pesquisas na área de ciências humanas. Grosso modo, refiro-me, neste ponto do texto, a obras que foram de extrema importância às interpretações do Brasil nos anos 30. Sobretudo, resguardando as expressivas diferenças, HOLANDA (1936) e FREYRE (1933).

Ele [Caio Prado Júnior] esteve presente em todas as fases, atravessando-as com inacreditável autonomia intelectual desde 1933 até 1966. Talvez a melhor maneira de localizá-lo no pensamento marxista brasileiro seria situá-los entre Nelson Werneck Sodré, historiador oficial do PCB, e o chamado "grupo do Capital", os marxistas acadêmicos da USP. Seu pensamento representaria uma transição do dogmatismo marxista-leninista ao marxismo mais teórico e refinado dos estudiosos universitários de Marx, sem intermediários. Ele escreveu nos anos 30/40 sem se deixar dominar pela interpretação oficial - por isso ele não pertenceria plenamente a esta época; ele é prenunciador dos pesquisadores ligados a F. Fernandes, mas é anterior a estes, pois tem uma formação teórica menos elaborada, não podia ser indiferente à URSS e sofreu a sua influência e debateu as questões propostas pelas esquerdas dominadas pelo PCB. A terceira geração, além de ter um conhecimento conceitual mais rigoroso não só do marxismo como de outras teorias sociais, pensará o Brasil de forma ainda mais independente do PCB e do marxismo-leninismo (REIS, 1999. s/p).

A “terceira geração”, marcada pela independência teórica em relação ao Partido Comunista, trabalhou com a temática da nação, da dependência econômica do país, com as contradições entre campo e cidade, entre outros. No painel da produção de mercadorias e riquezas se dividiam análises sobre escravizados e homens livres, pobres e ruralizados. Tal separação cindia interpretações sobre a exploração e interpunha determinações ao comportamento dos trabalhadores.

Para alguns representantes de tal escola, a noção de classe estava “ausente” (CHALHOUB, SILVA, 2009) ou em “negativo” e os sujeitos eram “subordinados” às dinâmicas do incipiente capitalismo brasileiro (PAOLI; SADER; TELLES, 1983)³. Nos finais dos anos 1970, as produções sobre o trabalho e trabalhadores lidaram com “[...] a revisão de algumas interpretações clássicas” e “novos caminhos de investigação” (CHALHOUB, SILVA, 2009, p.15) foram abertos, particularmente, para a história social.

Lidando com a ruptura da antevisão que percebia os trabalhadores e sindicatos como entidades dependentes do Estado, Maria Célia Paoli, Eder Sader, Vera da Silva Telles (1983), registraram a ampli-

³Representantes de tais convicções e especificidades de interpretações encontram-se discutidos nos artigos citados neste parágrafo.

ação do que se passou considerar como espaços de agência dos sujeitos sociais:

[...] os trabalhadores urbanos não são mais exclusivamente o operariado organizado, embora continuem a ser, de todos os modos, priorizados; são sujeitos sociais que se expressam em múltiplas dimensões, com formas de vida própria, estratégias de vida caracterizáveis, definindo-se a cada momento em seu local de moradia, de trabalho, nas suas formas de lazer, de religiosidade, de saber. São, sobretudo, sujeitos de práticas diversas que recobrem os vários campos de sua experiência, que se constituem na luta contra opressões específicas, não redutíveis a um único lugar dado pelo Estado fundador de uma dominação de classe, unívoca e homogênea e que produzem, portanto, a imagem de sujeitos múltiplos, que não se subordinam a uma figuração única, para ganhar uma visibilidade que confira significado político as suas práticas (PAOLI; SADER; TELLES, 1983, p. 149).

Na profusão da “crise de representação sobre os trabalhadores” (SADER, 1986, p.49) aberta pela obscuridade do Golpe de 1964, as ciências humanas saíram em busca de novos paradigmas, evidências, conceitos e categorias.

Parece termos chegado a um daqueles momentos onde há a dissolução progressiva de todo um conjunto de premissas e teorias, que anteriormente organizavam a percepção e a análise sobre a forma histórica da dominação e dos modos de existência social e política dos trabalhadores. Deslumbrados (e não sem razão) com a descoberta de tudo aquilo que os intelectuais e pesquisadores dos anos 50 e 60 não viram, com a revelação de uma “realidade que começou a ceder em vários pontos”, com a emergência de “outras falas” até então silenciadas na história, nós todos nos propomos a tarefa de criar um novo, de produzir de ponta a ponta uma nova história, uma nova antropologia, uma nova política, um novo modo de pensar sociologicamente a realidade (PAOLI, 1987, p.53).

O final dos anos 1970 registrou, então, em meio à luta a favor da democracia, a ascensão de movimentos operários e sindicais no país, principalmente na região do ABC, em São Paulo. Ao mesmo tempo, tem-se uma renovação acadêmica sobre a potencialidade da presença no social dos trabalhadores, enquanto partícipes de uma

classe. Ao recompor a trajetória teórica utilizada para o estudo do “processo histórico de formação da classe trabalhadora”, no interior das academias brasileiras, Alexandre Fortes, notou que

[...] o final da década de 1970, foi marcado pelo fenômeno do ‘novo sindicalismo’, que se desdobrou posteriormente num protagonismo de lideranças gestadas nos movimentos de trabalhadores na política nacional. Essa política classista, contudo, coexistiu desde o início com a expansão de um leque diversificado de movimentos sociais. O debate acadêmico sobre o conceito de classe social na década seguinte expressa em grande medida as particularidades desse ambiente político-social (FORTES, 2016, p. 590).

No clima de tais transformações, destacaram-se, em meio a tantas outras, nesse período, discussões sobre sociabilidades e vida urbana (CHALHOUB, 2015⁴; RAGO, 2014⁵) e novas abordagens a respeito do escravismo e das resistências às opressões (LARA, 1988, CHALHOUB, 1990), que recompuseram sentidos e interpretações sobre os séculos XVIII, XVIII e anos iniciais do XX⁶. Em relação às conjunturas daquele período, Sidney Chalhoub, ao referir-se à produção acadêmica que deu origem ao livro “Trabalho, Lar e Botequim”, ambientou a pesquisa “[...] em meio a um turbilhão político contínuo”, marcado pelo “ressurgimento dos movimentos sociais de massa pelo país, luta pela derrubada da ditadura militar, anistia, redemocratização, eleições para governador, campanha pelas Diretas Já” (2015, p.V).

Era um momento histórico raro, desses em que a crença no futuro vira experiência coletiva. À história vivia pertenciam também a empreitada de produzir conhecimento histórico. Surgiam novos programas de pós-graduação, os debates teóricos alargavam-se, possibilidades de pesquisa e exploração de fontes inéditas apareciam a cada dia. [...] Pois tornava-se “legítimo” recuperar a

⁴A primeira versão foi defendida como dissertação de mestrado na Universidade Federal Fluminense em 1984, com o título acrescido de “vida cotidiana e controle social da classe trabalhadora no Rio de Janeiro na Belle Epoque”.

⁵A partir da dissertação: “Sem fé, sem lei, sem rei: liberalismo e experiência anarquista na República - Brasil 1890-1930”, defendida no ano de 1984, na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

⁶Em relação as mudanças nas análises sobre movimento operário, “propriamente dito”, ver BATALHA (2003).

experiência dos trabalhadores em geral, e não apenas a daqueles mais articulados, doutos de uma determinada forma de “consciência de classe”. [...] Na conjuntura dos anos 1980, “libertava” a atividade política da política tradicional, contida em partidos, sindicatos etc. – isto é, ajudava a fundamentar historicamente a ideia de que havia uma pluralidade de sujeitos políticos na sociedade, lutando a seu modo para atingir objetivos que lhes eram caros e assim governar a própria vida. (CHALHOUB, 2015, pp. vi-vii)

Edgar Salvadori de Decca, ao prefaciар o livro de Margareth Rago (2014), “Do Cabaré ao Lar”, na versão de 1985, indicou o registro de um caminho teórico semelhante ao trilhado por Chalhoub (2015):

Qual é a singularidade deste livro? Qual é a sua densidade, mesmo reconhecendo a existência de seu duplo? [...] A densidade está na sua trama, na forma pela qual a autora, convivendo com o debate instaurado pelo seu duplo, produz uma singularidade inconfundível pelo arranjo que dá aos elementos de sua história. No entanto, aqui iremos encontrar Thompson, porque se fala de *experiência* e de cultura operária. [...] Depois desta história perguntaremos onde acaba a fábrica e começa a família, ou, também, como delimitar a sexualidade da mulher diante da educação dos filhos etc., etc (grifado no original - DE DECCA, 2014, p. 21).

Para além da observação do entorno social, produzido nos anos 1980, o que fez dar visibilidade as ações de sujeitos múltiplos, advindos de dentro e de fora das organizações tradicionais dos trabalhadores? E como as indicativas teóricas modificaram olhares para as práticas desses outros sujeitos? Indicativos de respostas de tais questionamentos devem considerar a influência do supracitado historiador inglês E. P. Thompson, que forneceu elementos para junção do contexto de época à ampliação das noções de sujeitos e de espaços de atuação política. De acordo com Fortes (2016),

[...] se as formulações mais conhecidas de Thompson são ainda hoje identificadas como síntese das mudanças ocorridas nos estudos do trabalho no Brasil a partir dos anos 1980, é necessário vê-las como a ponta de um iceberg, e entender que sua recepção e impacto não podem ser compreendidos fora dos contextos que procuramos esboçar [...]. A circulação e a apropriação

desse conjunto de referências possibilitou, em primeiro lugar, a superação de paradigmas teleológicos e vanguardistas, tanto vinculados à teoria da modernização (com foco na adaptação do trabalhador vindo de um mundo “tradicional” ao universo urbano-industrial) quanto na vertente leninista (baseada na memória seletiva de movimentos militantes “exemplares”, na denúncia da “falsa consciência” das massas operárias e na instrumentalização da história do movimento operário para a luta política) (FORTES, 2016, p. 592).

Além de reconhecer o protagonismo das obras de Thompson, para a renovação historiográfica aqui indicada, faz-se necessário demarcar (1) que essas não foram assimiladas tal como produzidas para o contexto inglês, (2) que, no país, este historiador teve identificação conjunta com outros expoentes da renovação teórica internacional⁷.

Em relação ao contexto brasileiro, Paoli (1987) observou a importância de reconstruir a inteligibilidade dos “dominados”, a partir da expressão Thompsoniana do próprio “fazer-se” (PAOLI, 1987, p.57). No conjunto da dimensão teórica utilizada para obter a percepção do “que os movimentos sociais ensinaram”, expressa:

Ao redescobrir a história concreta dos dominados, o marxismo, hoje, revalida a noção de experiência vivida das condições reais de existência, como suporte da reprodução e da luta de classes - e com isso, não apenas enterra uma noção de ideologia como sistema cristalizado de ideias, como a reintroduz na forma de representações culturais como significado real. [...] Quando as ciências sociais incorporam a ideia de “discursos” que disciplinam a singularidade, quando, enfim, se reconhece que os sujeitos históricos têm emoções, experiências, tradições e valores próprios que os colocam numa relação consigo mesmo, diferenciada e se projetando no tempo há um redescoberta do cultural como central ao entendimento da dominação - algo que

⁷A pesquisa de Igor Guedes Ramos (2016), “Genealogia de uma operação historiográfica: as apropriações dos pensamentos do Edward Palmer Thompson e de Michel Foucault pelos historiadores brasileiros na década de 1980”, que registrou o levantamento de mais de uma centena de dissertações e teses, traçou importante panorama sobre o modo que as diferentes tendências se unificaram e constituíram mistos cabedais teóricos. Tal como indicado no título, a obra de Foucault teve, também, fundamental importância e foi “apropriada”, nos anos 1980, por vários pesquisadores que se encontram citados neste texto, em conjunto com as obras de Thompson. Para informações a respeito de tal associação, ver: RAMOS (2016).

não se esgota na ideologia, ou nas lógicas e necessidades da produção e do poder, embora as suponham (PAOLI, 1987, pp.57-58).

Para Thompson, “classe” dizia respeito a “fenômeno histórico” empiricamente observável, e, ao mesmo tempo, a uma “categoria heurística”. Este segundo modo, abriu a aplicação do conceito a sociedades que não passaram pela experiência de “formação de classe” operária ou que foram observadas antes de tal fenômeno⁸.

Nessas circunstâncias, os conflitos sociais foram compreendidos pelos sujeitos e pelos grupos envolvidos fora de algum “sistema cognitivo” sobre classe social. “É justamente nesse caso que se torna mais evidente a anterioridade da [perspectiva] ‘luta de classes’, ‘um conceito mais universal’ em relação à ‘classe como realidade empírica’” (FORTES, 2016, p.594).

Mesmo de forma híbrida, as noções sobre “luta de classes”, provenientes das discussões contidas no texto “La sociedad inglesa del siglo XVIII: ¿lucha de clases sin clases?”, publicado a pela primeira vez em 1979 (THOMPSON, 1989), contribuíram para traçar conflitos e formas de resistências entre sujeitos sociais distintos, em diversos períodos históricos estudados. Entre outros, esta dinâmica foi utilizada proficuamente no país em estudos sobre a escravidão (LARA, 1988).

O estudo do escravismo brasileiro, também se beneficiou em estudos sobre patrícios e plebeus, na Inglaterra do século XVIII. Nesses, Thompson demarcou as contradições antagônicas de categorias sociais distintas, por meio de atitudes “anônimas”, “contra-teatro (modo de ultrajar de forma ridícula os símbolos de autoridade)” e as “ações rápidas e diretas da multidão”. (THOMPSON, 1989, p. 31).

O historiador inglês considerava *sui generis* a presença opositora da multidão, com objetivos próprios e diversos, operando em “complexa e delicada polaridade de forças” dentro do contexto da época por ele estudada (THOMPSON, 1989, pp. 31-32). De fato, E. P. Thompson (1987) percebeu o “movimento” de “artesãos, trabalhadores do campo e pequenos comerciantes (uma “diversidade de experiências”) definindo assim um crescente núcleo coletivo de organiza-

⁸Para uma discussão mais aprofundada a respeito do modo em que Thompson considerava a relação de classes e a formação frente a algumas críticas à tais reflexões, ver (WOOD, 2003, pp. 73-98)

ção da classe trabalhadora e assinalando que é na diversidade que reside sua força”. Porém, seu “objetivo central [foi] o de promover não a diversidade de interesses, mas as semelhanças da experiência comum, a unidade na diversidade” (MÜLLER, 2002, p. 117).

Na ótica de alguns intelectuais brasileiros, entretanto, a diversidade de experiências e reivindicações propiciou a criação de “novos” movimentos que se opuseram de formas plurais à dominação econômica e à opressão política (SADER, 1995). Sem adentrar na seara da probabilidade de que os movimentos tenham evidentemente alcançado tais sucessos, de toda forma, a experiência histórica não permitiu, nos anos 1980, uma escala nacional que os unificassem⁹. Assim, os acontecimentos vivenciados, ou estimados, se deram, em grande parte, em metrópoles brasileiras e em “espaços de encontros” independentes uns dos outros.

As feiras, botequins, salões de beleza, pontos de ônibus, terreiros e fliperamas formam, assim como no caso das pequenas lutas operárias, os espaços de encontro que ajudarão a constituir “pedaços” onde “fluem novos significados coletivos que expressam as interpretações formuladas sobre as condições de vida na metrópole” [...] Nos espaços difusos da cidade, a retórica dominante, que explorados como possibilidade de cuidar dos assuntos referentes à vida na cidade a partir de seus próprios interesses e experiências. (MENDES, 2017, p. 92).

O modo de observação de tais contextos se revela, por um lado, “nas franjas do poder coercitivo militar” (MENDES, 2017, p.92). Abrindo perspectivas e espaços distintos daqueles que correspondiam aos tradicionais lócus de expressão operária. Por outro lado, as noções de experiência (THOMPSON, 1981) e de agência¹⁰ possuíam afinidades com conceitos que circulavam nas dinâmicas sociais do próprio período. Entre alguns, “esferas de participação”, democratização das instituições, dignidade e “autonomia” política (MENDES, 2017). As mediações entre os diversos campos conceituais propiciaram a formulação de um conjunto teórico híbrido que buscava alargar

⁹ Retornaremos às discussões sobre o que aqui indicamos como “novos” Movimentos nas seções posteriores.

¹⁰ De acordo com Marcus Rediker, [...] é muito importante neste gênero de história, é que é não só a história dos pobres ou mesmo das classes trabalhadoras em geral, mas também a da sua capacidade de agir (agency), ou seja, da sua capacidade de afetar o curso da história, não apenas como instâncias passivas do processo histórico. (REDIKER, 2017).

o campo e as categorias sociais do que se tinha até então como referenciais analíticos. Esses sinais indicam que a utilização de noções thompsonianas, no contexto dos anos 1980, marcou a historiografia brasileira, sobretudo, na proposição particular de uma perspectiva dos “de baixo” (SHARPE, 1992).

O mundo da produção, com as análises voltadas para os chãos de fábricas, os latifúndios, os canteiros de obras, os portos e estivas, entre outros, estava presente no painel dos acontecimentos, demarcando condições de vida e extrema exploração do trabalho. Entretanto, a historiografia do trabalho passou a ter nas ações “exteriores” aos processos produtivos o palco de seus mais significativos acontecimentos.

Entre os espaços articulados para a reprodução do viver e do lazer das famílias trabalhadoras (bairros populares, locais de transporte, quadras de esporte, galpões de igrejas) apareciam sujeitos ativos e externos às instituições projetados (a priori) para o enfrentamento político (partidos, sindicatos, entre outros).

Neste interim, os modos de vida, as comunidades, as reivindicações jurídicas, as festas e as cerimônias litúrgicas passaram a ser consideradas como contrapontos à ausência de expressão e de direitos em diversos processos sociais localizados no século XX e em anteriores¹¹.

Assim, a referência de Marcel Van der Linden (2009) à Thompson, sobre a ênfase dada à “cultura” e à “consciência”, e o peso dessas na transformação da “história do trabalho em história da classe trabalhadora”, encontrou ressonância na historiografia social brasileira nos anos 1980. Entretanto, as trajetórias de nossa “classe trabalhadora”, vistas em meio à busca pela democracia, particularizavam as pesquisas realizadas no Brasil e as distinguiam das europeias ou britânicas.

3. NOVOS PERSONAGENS: EXPERIÊNCIAS E PODERES POPULAR.

A síntese de tais particularidades, conjunturalmente experimentada de maneira diversa, tanto por historiadores, quanto por cientistas sociais, a meu ver, foi registrada no conjunto da obra do sociólogo Eder Sader. Neste artigo, o destaque dado ao autor ocorre por alguns

¹¹ Exemplifico autores que trabalharam com tais perspectivas e temporalidades com os já citados: PAOLI, 1987; LARA, 1988; CHALHOU, 1990, 2015; RAGO, 2014.b

motivos. Sader foi um dos signatários do importante, e citado, texto que fez um balanço sobre a produção acadêmica dos anos anteriores a década 1970 e prescreveu possibilidades para o avanço das discussões sobre trabalho, trabalhadores e classes no Brasil¹².

Os referenciais teóricos de Sader (1995), em “Quando novos personagens entraram em cena. Experiências e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo - 1970-1980”, com Thompson entre eles, coincidem com as indicações citadas pelos autores que constam neste artigo. Contudo, uma distinção significativa se faz entre as temporalidades de tais estudos. As pesquisas históricas indicadas na seção anterior remontam aos anos 1930/1950 (PAOLI, 1987) e, as demais, ao século XIX. Eder Sader, porém, ao escrever no final dos anos 1980, praticamente lidou com acontecimentos recentes à sua pesquisa.

Salvaguardando as particularidades entre as pesquisas históricas e as pesquisas em ciências sociais, Sader trouxe ao debate sobre as ações populares e sobre as agências de sujeitos autônomos, interpretações acadêmicas entrelaçadas a avaliações políticas reminiscentes a sua trajetória pessoal.

Advindo de experiências na esquerda radical, com participação na formação da Organização Marxista Revolucionária Política Operária (POLOP), no início da década de 1960, foi exilado, teceu contato com a vida acadêmica no Chile, discutiu teoricamente e vivenciou a derrota da luta armada nos 1970. Para Alexandre Mendes (2017, p. 87) essas situações infringiram uma transição à vida e à obra de Sader. Essa é “definitivamente operada quando irrompe a jornada de lutas dos operários de São Paulo, que evidenciou um ciclo que estava em andamento entre 1970-1980”.

Através dele, Eder Sader pôde não só analisar com lentes totalmente renovadas, a constituição de novos sujeitos em luta, como reavaliar a própria experiência política da década de 1970. Ele se deparou com a multiplicação de lutas operárias que, a partir de práticas que se constituíram de forma autônoma, conseguiam se deslizar tanto da tutela dos sindicatos autoritários, com dos núcleos de militantes iluminados que pretendiam dirigir os trabalhadores (MENDES, 2017, p. 87).

¹² Refiro-me ao texto: “Pensando a classe operária: os trabalhadores sujeitos ao imaginário acadêmico”, publicado em 1983, na Revista Brasileira de História, (PAOLI; SADER; TELLES, 1983).

A “travessia” realizada por Sader propiciou um referencial para compreender uma revisão das ações dos trabalhos brasileiros na vertente acadêmica, quanto nas atitudes de presença no social de militantes-acadêmicos. Em vez de uma postura “de motociclista”, ou de “[...] intelectuais [que] sonham amiúde com uma classe que seja como uma motocicleta cujo assento esteja vazio. Saltando sobre ele, assumem a direção, pois têm a verdadeira teoria” (THOMPSON, 2001, p. 281), o papel de intelectual junto aos movimentos passaria a ocorrer de formas “iminentes”, que consideravam saberes e práticas inerentes aos sujeitos sociais.

Sader percebeu a emergência de um “sujeito autônomo”¹³, com experiência social, agente de sua história, com capacidade de elaborar “falas” e discursos sobre seu lugar no mundo, que buscava espaços de ação nas estruturas (não totalmente determinantes) e criava novas formas de fazer política.

Nessa concepção, sujeito autônomo não é aquele (pura criação voluntarista) que seria livre de toda a dominação externa, mas aquele que é capaz de reelaborá-las em função daquilo que define como sua vontade. Se a noção de sujeito está associada à possibilidade de autonomia, é pela dimensão do imaginário como capacidade de dar-se algo além daquilo que está dado (SADER, 1995, p. 56).

Esse movimento pôde ser percebido pelo autor no interior de “pequenas lutas” e na “auto-organização” popular, em espaços que não tinham função de propor soluções, ou embates, para a concretude dos problemas vivenciados por conta das condições de vida.

E, no entanto, há uma novidade no significado dessas lutas no correr dos anos 70. Movimentações que antes podiam ocorrer de modo quase silencioso, como se fossem a reiteração de um cotidiano onde “nada acontece”, passam a ser valorizadas enquanto sinais de resistência, vinculadas a outras, num conjunto que lhes dá a dignidade de um ‘acontecimento histórico’. Até mesmo acontecimentos que antes poderiam ser vividos como expressão de uma impotência sempre igual começam a ser vis-

¹³ Neste texto não especificuei o importante fator relevado pelo “novo sindicalismo”. Por um lado, o tomei como manifestação de “sujeito autônomo”. Por outro, vale aqui o registro da influência no período, e, sobretudo, nas análises de Eder Sader do “Operarismo”, a partir das noções de autonomia operária propostas por Michael Hardt e Antonio Negri (SADER, 1986, p. 42 e p.57)

tos como lutas que se inserem num movimento sociais (SADER, 1995, pp. 242-243).

Em suma, na perspectiva de Eder Sader, quanto na de Maria Célia Paoli¹⁴, tais sujeitos não articulados no contexto teórico da “teoria da revolução proletária” estavam elaborando “práticas instituintes”, “novos imaginários” e estabelecendo espaços de participação democrática “de baixo para cima” (SADER, 1995, 313).

Não buscavam assaltar o poder instituindo, mas criavam figurações políticas que redimensionavam, em novas matrizes, a luta de classes. Porém, como avaliar os sentidos políticos, *in loco*, de tais movimentos, que exercitavam práticas anticapitalistas, e exerciam pressão social, mas que se encontravam fora da “matriz marxista” (SADER, 1995, p 167-177)? Entre os prováveis elementos que contribuam para elucidar tal questionamento estavam a luta pela democracia, pelo reestabelecimento de direitos sociais e pela participação na política institucional.

4. A PERSPECTIVA DE DERROTA DOS “SUJEITOS AUTÔNOMOS” NO CONTEXTO DO FINAL DA DÉCADA DE 1980.

Defendida ao final de 1987, a tese que deu origem ao livro, “Quando novos personagens entraram em cena: experiências e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo 1970-1980”, continha um tom de desesperança em suas “considerações finais”. Não deixando de reconhecer importância dos movimentos sociais para a “promessa de uma radical renovação da vida política” (1995, p. 313). Pois:

Expressaram tendências profundas na sociedade que assinalavam a perda de sustentação do sistema político instituído. Expressavam a enorme distância existente entre os mecanismos políticos instituídos e as formas da vida social. Havia neles a promessa de uma radical renovação da vida política. Apontaram no sentido de uma política constituída a partir das questões

¹⁴ Para contextualizar, retomo parte da citação anteriormente apresentada, “Ao redescobrir a história concreta dos dominados, o marxismo, hoje, revalida a noção de experiência vivida das condições reais de existência, como suporte da reprodução e da luta de classes - e com isso, não apenas enterra uma noção de ideologia como sistema cristalizado de ideias, como a reintroduz na forma de representações culturais como significado real” (PAOLI, 1987, p.57)

da vida cotidiana. Apontaram para uma nova concepção da política, a partir da intervenção direta dos interessados. Colocaram a reivindicação da democracia referida às esferas da vida social, em que a população trabalhadora está diretamente implicada: nas fábricas, nos sindicatos, nos serviços públicos e nas administrações dos bairros (SADER, 1995, 313).

Porém, após a transição política, a promessa de mudança social havia se tornado “história” (SADER, 1995, p.314), que se manifestava em diversas situações. De acordo com Alexandre Mendes (2017), o problema, posto por Sader, era o de que apesar da importância na derrota do Estado Militar,

[...] os novos movimentos sociais não tiveram, naquele momento, êxito em se constituir como uma força política apta a disputar as institucionalidades. Esse papel acabou sendo exercido pelo MDB [Movimento Democrático Brasileiro] que, a partir de sua atuação parlamentar contra a ditadura, apareceu como representante indireto das insatisfações e aspirações populares difusas. Ele acabaria por reelaborá-las, sempre através de suas expressões particulares, como pressupostos de uma vontade geral de democracia e justiça social (MENDES, 2017, p. 96).

Ao retomar as reflexões sobre as “difusas aspirações de justiça social e de democracia, presentes na sociedade”, o autor observou o acolhimento destas pela “Aliança Democrática que constituiu a chamada ‘Nova República’”, que “a partir de 1982, com o estabelecimento dos primeiros governos estaduais do PMDB [Partido do Movimento Democrático Brasileiro]”, iniciou uma “incorporação” dos movimentos às dinâmicas de um “aparelho de Estado” (SADER, 1995, p. 314).

Após 1987, outras questões poderiam ser adicionadas às reflexões sobre a junção ou a cooptação dos movimentos pela política institucionalizada, iniciada por Eder Sader. Estas, entretanto, não deixaram de significar o arrefecimento do campo de ação dos “sujeitos autônomos”. Para análise geral de tal quadro devemos considerar a formação do Partido dos Trabalhadores (PT), 1980, da Central Única dos Trabalhadores (CUT), 1983, do fim do período militar (1985), e, ao término da década, a promulgação Constituinte de 1988. Esse foi o contexto em que, entre os anos 1989 a 1992, Luiza Erundina, PT, tornou-se prefeita da cidade de São Paulo (PATARRA, 2006).

O período Erundina foi marcado por políticas públicas para a população de modo geral e para trabalhadores de modo específico - através de construção de casas sociais por mutirões autogeridos, luta contra o analfabetismo (através de criação de Movimentos de Alfabetização), modificações no transporte público e outros. Nesses anos, a movimentação política da periferia encontrou ressonância em algumas ações da prefeitura. Por meio da concretude das questões relativas ao dia-a-dia, tal como indicado acima, ou por vias simbólicas, próximas ao que Sader indicou como constituição de uma “memória coletiva” (SADER, 1995, p. 315).

Em relação a isso, alguns projetos de história “extramuros” foram elaborados e praticados por intermédio do “Departamento de Patrimônio Histórico” (DPH)¹⁵, entre eles: o “Memória dos Movimentos Sociais” que tratava da “formação e trajetória de movimentos sociais que modificaram a paisagem e vida da cidade, introduzindo formas de participação, como o Movimento de Saúde da Zona Leste e o de Campo Limpo” (CHAUI, 2006, p.94). O projeto “Pátria Amada Esquartejada”, que através de palestras e aulas públicas, ministradas por acadêmicos com participação e apresentação de vivências de moradores de ruas, nordestinos, indígenas e outros, tentavam dar conta de uma discussão sobre nação incompleta ou para poucos, na qual diversos sujeitos experimentavam a não participação política e social na cidade de São Paulo e no país como um todo (CHAUI, 2006, pp.123-128).

Há de se considerar, entretanto, duas dinâmicas que qualificaram mudanças na compreensão dos movimentos sociais, a partir de tais experiências. A primeira, após o governo Erundina, com a vitória de Paulo Maluf, o Partido Progressista (PP), advindo do conservadorismo situacionista no período o regime militar, iniciou-se um acentuado corte de gastos nos programas de redefinição de políticas culturais e de patrimônio histórico e determinou a diminuição de secretarias e de funcionários públicos¹⁶. Assim, a política instituída superou potencial participação dos movimentos sociais no campo institucional.

¹⁵ Vale ressaltar a realização do “Congresso Internacional Patrimônio Histórico e Cidadania” em agosto de 1991. Diretrizes, temáticas e discussões de tal Congresso foram registradas no livro “O direito à Memória, Patrimônio Histórico e Cidadania” (DPH, 1992).

¹⁶ Cf. http://www1.folha.uol.com.br/fsp/1996/10/20/caderno_especial/18.html, consultado em Acesso em: 10 jul. 2017.

A segunda dimensão dizia respeito a um quando mais ampliado. Os anos iniciais da década de 1990 apresentou uma ambiência menos positiva para as perspectivas concretas de mudanças advindas de “baixo”.

Não sabemos se por conta da “seta do tempo” – quase duas décadas se passaram – ou por conta de “cataclismos desesperadores” – escândalos de corrupção, crise econômica, previdência, habitação etc. – ou pelas duras coisas ou outras coisas, mas a “verdade” é que já há indícios na literatura sobre a participação popular na transição brasileira de que esse mito fora criado (MACIEL, 1994, p. 95).

Além do clima de desilusão, as ações dos “sujeitos autônomos” passaram a ser tecnicamente ordenadas em “movimentos que buscavam assegurar valores básicos” reguladores da “ordem institucional da sociedade” (AZEVEDO; PRATES, 1991, p. 125), tornando-se substancialmente “reivindicativos” e não “faziam questionamentos à base do sistema político”.

Entre esses: “[...] associações de bairros e favelas”, cujo “objetivo principal [foi] o desenvolvimento de estratégias junto ao poder público visando conseguir melhorias urbanas como legalização da posse de terras, saneamento básico e transporte” (AZEVEDO; PRATES, 1991, p. 130). De “natureza negociável”, esses movimentos “apontam para um padrão associativo, mais voltado para a integração, via interação com as agências governamentais, do que para a contestação do sistema político-institucional” (AZEVEDO; PRATES, 1991, p. 144).

Maria José de Oliveira Maciel (1994) indicou modos de relação entre poder político e movimentos sociais urbanos, organizações consideradas pela autora “não tão autênticas e inovadoras”. Pois, “algumas surgiram, ou melhor, foram criadas na esteira do ‘planejamento participativo’ [...] para viabilizar projetos ideológicos governamentais”, por meio de “agentes não remunerados” (MACIEL, 1994, p. 99)

Desse modo, passa-se a avaliar uma baixa intensidade política nas ações descentralizadas, assim,

[...] a existência desse mito requer a aceitação de uma outra coisa, sem dúvida bem mais séria. A “incompatibilidade” da participação popular com o projeto democrático só se torna possível dentro do imaginário político que foi criado ao se tentar

apreender a realidade brasileira na transição e pensar numa sociedade democrática. Imaginário que está longe de comportar organizações tão “perfeitas” (MACIEL, 1994, p. 101).

Diante do novo quadro político e social, as avaliações realizadas no início dos anos 1990 imprimiram à crítica novas leituras sobre o passado. Antes, década de 1980, os movimentos sociais e o novo sindicalismo eram vistos como elementos essenciais na derrubada da Ditadura¹⁷. Ao término dos anos 1980, então, outros personagens voltaram à cena. O Estado, às instituições, o aparato jurídico, entre tantos, estavam novamente sob a análise de uma ciência social (e histórica sobre trabalhadores) mais desconfiada dos sinais emitidos pelos agentes, e que, ao mesmo tempo, amargava um contexto árido provocado pelo neoliberalismo e pela “globalização”¹⁸.

Neste interim, avaliações não muito recentes, mas articuladas à condução da sociedade pelo Estado voltavam ao centro das atenções acadêmicas. Estas estavam mais propensas a reavaliar o fim da Ditadura e a manutenção de uma democracia brasileira como fenômeno de via “prussiana”¹⁹ (COUTINHO, 1980), que demonstrava a ausência de efetiva contribuição social e política advinda dos “de baixo”.

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.

Para Robin George Collingwood, “cada presente tem um passado próprio e toda reconstrução imaginária do passado aspira reconstruir o passado deste presente, do presente em que se está produzindo este ato de imaginar, tal como é percebido aqui e agora” (COLLINGWOOD, 1993, p. 247). Portanto, caberia ainda salientar diversos outros aspectos que devem ser observados para recompor dimensões do passado aqui elencado. Já que, as histórias dos trabalhadores e

¹⁷ Como registrado, autores citados na primeira parte deste artigo registraram o contributo dos movimentos sociais para o contexto de mudança da época.

¹⁸ Contexto que fez as categorias de análises serem lançadas a escalas mundiais (CHESNAIS, 2005).

¹⁹ “[...], ou seja, através da conciliação entre frações das classes dominantes, de medidas aplicadas ‘de cima para baixo’ com a conservação essencial das relações de produção atrasadas (o latifúndio) e com a reprodução (ampliada) da dependência ao capitalismo internacional; essas transformações ‘pelo alto’ tiveram como causa e efeito principais a permanente tentativa de marginalizar as massas populares não só da vida social em geral, mas, sobretudo, do processo de formação das grandes decisões políticas nacionais” (COUTINHO, 1980, p. 41).

dos movimentos sociais não se restringiram apenas ao eixo argumentativo seguido neste texto.

Ocorreram diversas pesquisas, avanços e balanço teóricos em termos de movimentos sociais (BRINGEL, 2012; ALONSO, 2009; GOHN, 2006). Mudanças metodológicas acertaram com mesma densidade [no aprimoramento das questões sobre fontes (KHOURY, 2001) ou no desvio do olhar para o cotidiano (PETERSEN, 1992)] e se fizeram relevantes para as análises dos modos de vida de tais sujeitos.

Além disso, as indicativas, aqui colocadas, sobre o materialismo histórico, poderiam ser vistas por ângulos conceituais e analíticos de maior densidade (SENA JÚNIOR, 2004). Mas a trilha aqui utilizada foi fendida por pesquisadores que atuaram na conjuntura dos anos 1980 e analisaram, no entorno vivido, uma época de mudanças e esperanças na democracia.

O Brasil encontra-se hoje distanciado daquele tempo e de tal euforia. Mas, neste momento, algumas lições podem ser consideradas para o enfrentamento do quadro que político e para a renovação das pesquisas históricas que versam sobre os trabalhadores. Inicialmente há de se considerar o esforço de renovação do materialismo histórico, reelaborado de forma proativa em meio à luta pela mudança social. Esta apenas tornou-se realizável pela: 1. motivação com o quadro no qual sujeitos sociais se movimentavam em torno da democracia e da luta contra diversas opressões.

A necessidade de que o processo de renovação democrática proceda de “baixo para cima”, consolidando e ampliando suas conquistas através de uma crescente incorporação de novos sujeitos políticos, impõe às forças populares — enquanto método de sua batalha política [...]. Nesse sentido, as forças realmente populares devem estar permanentemente alertas contra as tentações do “golpismo”, o qual — mesmo quando se apresenta sob vestes falsamente “progressistas” — não faz senão repetir os procedimentos elitistas que caracterizam a “via prussiana”. Qualquer tentativa de impor modificações radicais por meio da ação de minorias (militares ou não) levará as forças populares a grandes desastres políticos; além disso, significará o truncamento do processo de renovação democrática, um processo que — nunca e demais insistir — só será efetivo e realmente popular quando crescer “de baixo para cima” e quando representar a in-

corporação de amplas maiorias ao cenário político. O “golpismo de esquerda” – que infelizmente marcou boa parte do pensamento e da ação política das correntes populares no Brasil é apenas uma resposta equivocada e igualmente “prussiana” aos processos de direção “pelo alto” de que sempre se valeram as forças conservadoras e reacionárias em nosso País (COUTINHO, 1980, pp. 44-45).

2. Há de se registrar que a renovação de tal perspectiva materialista, realizada em contexto dialógico com as mudanças e forças sociais, deram-se fora e independente da “queda do muro de Berlim” ou do pretense “fim da História” (FUKUIAMA, 1992), estigmas que caricaturaram as diversas correntes da história social do trabalho, nos anos 1990.

Em suma, diferentemente de qualquer sucesso liberal, no Brasil, a revisão de deus no campo da resistência política e em correspondência com as forças que emergiram de setores populares. Independente dos limites e das frustrações adversas, incutidas por diferentes cooptações e derrotas, a revisão do quadro teórico, nos anos 1980, deu-se em meio à derrocada do militarismo e do apreço à democracia “vinda de baixo”, transformadora em potencial das condições de vida e do que se compreende como justiça social. Neste quadro, há de se avaliar as cooptações e limites para as ações das ruas, praças, clubes de mães, associações de bairros, entre outros. Entretanto, um quadrante amplo foi aberto naqueles anos e não há mais como pensar o social sem considerar a potência dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Ângela. As teorias dos movimentos sociais - um balanço do debate. **Revista Lua Nova**, CEDEC, São Paulo, v. 76, p. 49-86, 2009.

AZEVEDO, Sérgio de; PRATES, Antônio Augusto Pereira. Planejamento participativo, movimentos sociais e ação coletiva. **Ciências Sociais Hoje**. São Paulo. Vértice, 1991.

BRINGEL, Breno. Com, contra e para além de Charles Tilly. **Revista Sociologia & Antropologia**, UFRJ, v.02. n.03. pp. 43-67, 2012.

CHALHOUB, Sidney. **Trabalho, lar e botequim**: vida cotidiana e controle social da classe trabalhadores no Rio de Janeiro da Belle Epoque. Editora da Unicamp, Campinas, 2105.

_____. **Visões da liberdade**: uma história das últimas décadas da escravidão na corte. Companhia das Letras, São Paulo. 1990.

CHALHOUB, Sidney; SILVA, Fernando Teixeira da. Sujeitos no imaginário acadêmico: escravos e trabalhadores na historiografia brasileira desde os anos 1980. In: **Cadernos AEL**, Campinas, UNICAMP, v.14, n.26, pp. 11-49, 1º semestre 2009

CHAUI, Marilena. **Cidadania cultural**. O direito à cultura. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

CHESNAIS, François. **A finança mundializada**: raízes sociais, configuração, consequências. São Paulo: Boitempo, 2005.

COLLINGWOOD, Robin George. **The idea of history**. Oxford: Oxford University press, 1993.

COUTINHO, Carlos Nelson. **A democracia como valor universal**. São Paulo: Ciências Humanas, 1980.

DECCA, Edgar Salvadori de. Apresentação. In: RAGO, Luzia Margareth. **Do cabaré ao lar**: a utopia da cidade disciplinar, Brasil, 1890-1930. Paz e Terra, São Paulo/Rio de Janeiro:2014. pp. 17-22.

FORTES, Alexandre. O processo histórico de formação da classe trabalhadora: algumas considerações. **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 29, n. 59, pp. 587-606, 2016.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande e Senzala**. Formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal. São Paulo: Schmidt, 1936 [1933].

FUKUYAMA, Francis. **O fim da história e o último homem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 2006.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978 [1936].

- KHOURY, Yara Aun. Narrativas orais na investigação da História Social, **Revista Projeto História**, PUC, São Paulo, v. 22, 2001, pp.73-109.
- LARA, Silvia Hunold. **Campos da Violência: escravos e senhores na capitania do Rio de Janeiro, 1750-1808**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- MACIEL, Maria José de Oliveira. Anotações sobre a participação popular na transição democrática. **Revista Tópicos Educacionais**, Recife, v. 12, n. 112, pp. 84-102, 1994.
- MENDES, Alexandre Fabiano. A travessia de Eder Sader: da grande tarefa aos pedaços de experiência, **Revista Lugar Comum**, UFRJ: Rio de Janeiro, n.º 49, pp. 83-102, 2017.
- MÜLLER, Ricardo Gaspar. **Razão e utopia: Thompson e a história**. 2002. 282f. Tese (Doutorado em História), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- PAOLI, Maria Celia. Os trabalhadores urbanos na fala dos outros. Tempo, espaço e classe na história operária brasileira. In: LEITE LOPES, J. S. (Org.). **Cultura e identidade operária: aspectos da cultura da classe trabalhadora**. Rio de Janeiro: Marco Zero: Ed. da UFRJ, 1987. pp. 53-101.
- PAOLI, Maria Celia; SADER, Eder; TELLES, Vera. Pensando a classe operária: os trabalhadores sujeitos ao imaginário acadêmico. In **Revista Brasileira de História**, n.6, São Paulo: Marco Zero, pp.129-149, set., 1983.
- PATARRA, Ivo. **O Governo Luiza Erundina: cronologia de quatro anos de administração do PT na cidade de São Paulo, de 1989 a 1992**. São Paulo: Geração Editorial, 1996.
- PETERSEN, Silvia Regina Ferraz. Dilemas e desafios da historiografia brasileira: a temática da vida cotidiana. **Revista História e Perspectivas**, Uberlândia, v.6, p.24-44. jan./jun. 1992.
- RAGO, Luzia Margareth. **Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar, Brasil, 1890-1930**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- RAMOS, Igor Guedes. **A genealogia de uma operação historiográfica: as apropriações dos pensamentos de Edward Palmer Thompson e de Michel Foucault pelos historiadores brasileiros na década de 1980**.

2014. 543f. Tese (Doutorado em História), Universidade do Estado de São Paulo: São Paulo, 2014.

REDIKER, Marcus. **Como as classes populares fizeram história**. Entrevistador: Jérôme Skalski. Resistir. info, 17 jun. 2017. Disponível em: <http://resistir.info/vari0s/rediker_01jun17_p.html#asterisco>. Acesso em: 17 jun. 2017.

REIS, José Carlos. Anos 1960: Caio Prado Jr. e "A Revolução Brasileira". **Revista Brasileira de História** [online], vol.19, n.37, pp.245-277, 1999.

SADER, Eder. **Marxismo e teoria da revolução operária**. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **Quando novos personagens entraram em cena. Experiências e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo 1970-1980**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

SENNA JUNIOR, Carlos Zacarias F. A dialética em questão: considerações teórico-metodológicas sobre a historiografia contemporânea. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, pp. 39-72, 2004.

SHARPE, Jim Sharpe. "A história vista de baixo". In: Peter Burke (org.). **A Escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da UNESP, 1992, p. 39-62.

THOMPSON, Edward Palmer. In: Negro, A. L. S. Silva (Org). **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

_____. **A Formação da classe operária inglesa**, 3.vol. São Paulo. Paz e Terra, 1987.

_____. "La sociedad inglesa del siglo XVIII: ¿lucha de clases sin clases?". In: **Tradición, revuelta y consciencia de clase: estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial**. Barcelona. Editorial Crítica, 1989.

_____. **A Miséria da Teoria ou um planetário de erros. Uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VAN DER LINDEN, Marcel. **Trabalhadores do mundo. Ensaio para uma História Global do Trabalho**. Campinas: Edunicamp, 2013.

_____. História do trabalho: o velho, o novo e o global. **Revista Mundos do Trabalho**, v.1, 2009, p. 11-26.

WOOD, Ellen Meiksins. Classe como processo e como relação.

In:_____. **Democracia contra capitalismo**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003. pp. 73-98.

SOBRE OS AUTORES

Miguel Perez

Mestre pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e investigador integrado do Instituto de História Contemporânea dessa universidade. Actualmente, é bolseiro da Fundação para a Ciência e a Tecnologia e desenvolve o seu doutoramento na FCSH- UNL sobre o movimento operário português na década de 1970. É autor de diversos artigos revistas especializadas e livros colectivos e de entradas no Dicionário da História de Portugal - O 25 de Abril, coordenado por A. Reis, M. I. Rezola e P. B. Santos.

María Caridad Pacheco González

Doutora em Ciências Históricas, Investigadora Titular do Grupo de Pesquisa de História do Centro de Estudos Marianos e Professora Titular da Faculdade de Filosofia e História da Universidade de Havana. Obteve o Prêmio Nacional de História “Primero de Enero” em 1980, o Prêmio da Academia de Ciências de Cuba em 1998, o Prêmio Nacional de Ensaio Juan Marinello e o Prêmio do Concurso “Rubén Martínez Villena” em Investigação Histórica no ano de 2003, assim como o Prêmio Martiano de la Crítica em 2003. Participou na elaboração do Tomo V da História de Cuba (1959-1989), especificamente no capítulo relacionado com a política social da Revolução e a estrutura sócio classista cubana. É coordenadora acadêmica do Grupo Interdisciplinar “José Martí: su visión acerca de los Estados Unidos de América a la luz del siglo XXI”.

Eliane Soares

Graduação em Ciências Sociais e mestrado em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC e doutorado em Ciências Sociais, com especialidade em Estudos Comparados sobre as Américas, pela Universidade de Brasília - UnB. Foi Professora Adjunta no curso de Serviço Social da Universidade Federal de Uberlândia - UFU e atualmente é Professora Adjunta em Ciência Política, no Instituto de Ciências Sociais, da mesma Universidade.

Aldo Duran Gil

Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (1994), mestrado em Ciência Política pela Universidade Estadual de Campinas (1998) e doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (2003), e Pós-Doutorado em Sociologia pela USP (2015). Professor Associado III do Instituto de Ciências Sociais (INCIS) da Universidade Federal de Uberlândia, docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCS/UFU), coordenador do Grupo de Pesquisa Estado e Capitalismo na América Latina (GPESTADO/INCIS/UFU) e coordenador do Núcleo de Estudos Marxistas sobre América Latina (NEMARX-AL) do INCIS/UFU. Membro do Núcleo de Pesquisas em Ciências Sociais (NUPECS/UFU), do Grupo de Pesquisa Estado, Democracia e Educação (GPEDE/FACED/UFU) e do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Sociedade (GPTES/INCIS/UFU).

Farid Eid

Professor Titular aposentado da Universidade Federal do Pará (2015). Doutor en Économie et Gestion (1994) e DEA - Diplôme d'Études Approfondies en Économie et Gestion (1991), ambos pela Université de Picardie Jules Verne, França. Mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 1986). Bacharel em Administração de Empresas e Bacharel em Economia, ambos pelas Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU, 1978). Docente concursado da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar, 1994-2010). Docente transferido para a Universidade Federal do Pará (UFPA), em 2010. Bolsista Produtividade Extensão no País pelo CNPq (2010-2013). Pesquisador do CNPq (2016). Desde 2011, integra o Grupo de Pesquisa da União Européia ;Cooperativismo, Desarrollo Rural y Emprendimientos Solidarios En La Union Europea Y Latinoamérica, em Cooperação Internacional entre a Universidade de Alicante - Espanha, a Universidade Federal do Pará e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Campus de Castanhal, Brasil.

Maria José de Souza Barbosa

Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal do Pará (1984), com mestrado e doutorado em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1998-2003), com pós-doutorado em geografia humana pela Universidade de Alicante na Espanha. Como Assistente Social atuou na Fundação do Bem Estar Social do Pará-FBESP, no período de (1983-1993), desenvolvendo atividades no âmbito da migração e em assentamentos urbanos. Em (1993-1994) realizou atividades de assessoramento à implantação da Diretoria de Assistência Social na Secretaria de Trabalho e Promoção Social - SETEPS. Desde 1994 a 2017 exerceu o cargo de professora da Universidade Federal do Pará - UFPA. Por esta instituição foi licenciada para exercer a função de Secretária da Secretaria Especial de Proteção Social - SEPS, em 2007, e, em paralelo, a coordenação da Câmara de Políticas Sociais da Secretaria de Governo - SEGOV. Com a extinção da SEPS passou a exercer a função de Secretária Adjunta da Secretaria de Assistência e Desenvolvimento Social - SEDES. Em 2008 retornou à UFPA. No período de abril de 2010 a abril de 2014 exerceu a função de Diretora Adjunta do Instituto de Ciências Aplicadas - ICSA, assumindo a gestão acadêmica e atividades de ensino, pesquisa e extensão. Coordena o Grupo de Pesquisa e Extensão Trabalho, Tecnologia Social e Desenvolvimento da Amazônia. Integra o Grupo de Pesquisa Cooperativismo, Desarrollo Rural y Emprendimientos Solidarios en la Unión Europea y la Latinoamerica - em cooperação com a Universidade de Alicante-Espanha. Por esta cooperação coordena Projetos de Pesquisa com a Universidade de Alicante na Amazônia/Pará/Brasil. Nos estudos e pesquisas dá ênfase às temáticas do Desenvolvimento Regional, Local e Rural com ênfase na economia solidária, cooperativismo, incubação, inclusão sócio-produtiva e extensão rural. Atua ainda em áreas das políticas sociais. Atuou como bolsista produtividade do CNPq por seis anos, se desligando por opção em 2014. Realizou estágio de pós-doutorado em Geografia Humana, pela Universidade de Alicante na Espanha, com ênfase em desenvolvimento territorial rural e agricultura sustentável. Atua como professora do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFPA/Campus Castanhal.

Jeovandir Campos do Prado

Possui Graduação em Ciências com Habilitação Plena em Matemática pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Araguari (2002); Mestrado em Educação na Linha de Pesquisa Política e Gestão em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU); e Doutorado em Educação na Linha de Pesquisa Trabalho, Sociedade e Educação na mesma Universidade. Atua como Professor do Ensino Básico na Rede Estadual de Minas Gerais, além de fazer parte do Grupo de Pesquisa: Estado, Democracia e Educação (GPEDE), também na Universidade Federal de Uberlândia, sob a coordenação do Prof. Dr. Antonio Bosco de Lima, Grupo de Pesquisa que desenvolve atividades de investigação a respeito da concepção de Estado, Democracia e Educação no contexto dos processos contemporâneos de transformações sociais, culturais, econômicos e políticos e seus impactos no campo educacional. Integra ainda, o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Conselhos Municipais de Educação no Brasil (GEP-CMEBr) e é membro do Grupo de Pesquisa e Trabalho com Teorias Críticas em Educação Matemática (GPTCEM) do colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA/UFU).

Antonio Bosco de Lima

Possui graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Pires (1983), graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bernardo do Campo (1988), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1995), doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2001) e pós-doutorado pela UNICAMP na área de concentração História, Filosofia e Educação (2012). Atualmente é Professor Associado da Universidade Federal de Uberlândia e coordena o Grupo de Pesquisa Estado, Democracia e Educação (GPEDE). Desenvolve pesquisas com os seguintes temas: políticas educacionais, estado, democracia e controle social. Nestas áreas temáticas, resultantes de pesquisas, publicou livros pela Alínea, Xamã, Edunioeste, Edufu, Paco Editorial e Assis Editora. Escreve contos, crônicas e poesias, que é uma forma de se manter lúcido no mundo da produtividade acadêmica. Pesquisador FAPEMIG e CNPq.

Simone Freitas Pereira Costa

Graduação em Normal Superior Licenciatura pelo Instituto Superior de Educação Almeida Rodrigues (2005). Graduação em Pedagogia - Licenciatura, pela Universidade de Uberaba (2012). Especialização Lato Sensu em Educação Infantil e Séries Iniciais. Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2010). Área de Concentração: Educação e Sociedade. Linha de Pesquisa: Teorias da Educação e Processos Pedagógicos. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Área de concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas. Foi docente do Instituto Superior de Educação Almeida Rodrigues, entre agosto de 2007 e agosto de 2013, ministrando aulas no curso de Pedagogia Licenciatura e na Pós-graduação Lato-Sensu Práticas Docentes e Gestão na Educação Básica e Pós-graduação Lato Sensu Práticas Docentes na Educação Infantil. Foi professora temporária no Instituto Federal Goiano Campus Rio Verde. É Professora efetiva do Instituto Federal do Piauí - Campus Uruçuí, regime Dedicção Exclusiva.

Ricardo Antunes

Professor Titular de Sociologia no IFCH/UNICAMP. Publicou recentemente *O Privilégio da Servidão (O novo proletariado de serviços na era digital)*, Ed. Boitempo, 2018. Publicou também *Os Sentidos do Trabalho*, Ed. Boitempo, editado também na Itália, Inglaterra/Holanda, EUA, Portugal, Índia e Argentina; *Adeus ao Trabalho?*, Ed. Cortez, Edição Especial de 20 Anos, publicado também na Itália, Espanha, Argentina, Colômbia e Venezuela; *O Continente do labor*, Boitempo; *Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil* (organizador), Boitempo, Vol. I, II e III. Atualmente coordena as *Coleções Mundo do Trabalho* pela Boitempo e *Trabalho e Emancipação*, pela Expressão Popular. Foi Professor Visitante na *Universidade Ca'Foscari (Veneza/Itália)* e Visiting Research Fellow na *Universidade de Sussex* (Inglaterra) e ministrou conferências em várias universidades da Europa, EUA, além da Índia e China. Publicou também vários artigos em revistas no exterior.

Afrânio Mendes Catani

Professor Titular na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), Programa de Pós-Graduação em Educação e Curso de Graduação em Pedagogia. Professor no Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina (PROLAM) - USP. Pesquisador do CNPq.

João dos Reis Silva Junior

Doutor no Programa em História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1992). Tem pós-doutorado em Sociologia Política pela Unicamp (1999-2000), pós-doutorado em Economia USP e University of London, Livre-Docente em Educação pela USP, Professor Titular da Universidade Federal de São Carlos, coordenador adjunto do projeto de pesquisa da Rede Universitas/Br "POLÍTICAS, GESTÃO E DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR: novos modos de regulação e tendências em construção", pesquisador convidado - Mercer University (GA-US) e Professor Visitante na condição de Full Professor na Arizona State University (2014-2015), onde mantém pesquisa em andamento com Daniel Schugurensky.

Fabíola Bouth Grello Kato

Mestre (2008) e Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2013). Professora adjunta da Universidade Federal do Pará (UFPA), Professora Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPA atuante na linha de pesquisa em Políticas educacionais.

José Augusto Ewerton

Mestre em Educação (2018) pela Universidade Federal do Pará pelo Programa de Pós-graduação em Educação. Bacharel em Direito pela UFPA (2008).

Everton Henrique Eleutério Fargoni

Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (2018), membro do o Grupo de Estudos e Pesquisa de Economia Política da Educação, Estética e Formação Humana (GEPEFH).

Fabiane Santana Previtali

Graduada em Ciências Sociais (UNESP/Araraquara, 1992), Mestre em Sociologia (UNICAMP, 1996), Doutora em Ciências Sociais (UNICAMP, 2002), Pós-doutora pela (UNL/Portugal, 2014, apoio Capes). Professora Associado III no INCIS/UFU. Membro do Programa de Pós-Graduação em Educação - FACED/UFU e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - INCIS/UFU. Membro do Núcleo de Pesquisas em Ciências Sociais - NUPECS/UFU. Coordenadora do Laboratório de Ensino de Sociologia - LESOC/UFU. Membro do HISTEDBR, GT Trabalho, Educação e Formação Humana (PPGED/UFU) e do Grupo de Pesquisa Metamorfozes do Mundo do Trabalho (IFCH/Unicamp). Investigadora no Instituto de História Contemporânea da Universidade Nova de Lisboa -IHC/UNL, Grupo de Pesquisa História Global do Trabalho e dos Conflitos Sociais. Membro do Comitê Editorial da Navegando Editores. É autora dos seguintes livros: O Controle do Trabalho no Contexto da Reestruturação Produtiva do Capital (CRV, 2011); Reestruturação Produtiva, Trabalho e Educação (Xamã, 2012); Novos Contornos Trabalho, Educação e Alienação (2013), além de artigos em periódicos nacionais e estrangeiros. Coordenadora da equipe de investigadores brasileiros no âmbito do Protocolo de Cooperação Científica entre o Instituto de História Contemporânea, Universidade Nova de Lisboa (IHC/UNL) e a UFU, junto ao PPGED/UFU, e ao INCIS/UFU. Pesquisadora CNPq/PQ e Fapemig.

Cílson César Fagiani

Doutor em Educação (PPGED/UFU, bolsa Fapemig - 2016) com Doutorado Sanduíche na Universidade Nova de Lisboa, Portugal (Bolsa Capes: 2013-2014). Pós-doutorado realizado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Bolsa CNPq: 2017-2018). Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas (UFSCar -1991). Coordenou projetos de extensão envolvendo escolas de educação básica municipal e a Universidade Federal de Uberlândia. Pesquisador no Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Sociedade (GPTEs/UFU) junto a Linha de Pesquisa Trabalho, Sociedade e Educação (PPGED/UFU). É investigador no Instituto de História Contemporânea, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (IHC/FCSH/UNL), Portugal. É membro do Grupo de Pesquisa História Global do Trabalho e dos Conflitos Sociais (IHC/FCSH/UNL). É docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba - UNIUBE (2017). Possui artigos publicados em periódicos nacionais e internacionais, em revistas de divulgação científica e capítulos de livros. Coordena o grupo de estudos e pesquisas Trabalho, Educação e as Transformações Sociais Globais e desenvolve pesquisas que discutem trabalho e educação, formação e trabalho docente, formação do jovem trabalhador na educação básica, reestruturação produtiva e políticas educacionais.

Carlos Lucena

Cientista Social pela Puccamp. Mestre em Educação pela Puccamp. Doutor em Filosofia e História da Educação pela Unicamp. Pós-doutorado em Educação pela Ufscar. Bolsista de Produtividade em Pesquisa 2 do CNPQ. Pesquisador do Histedbr. Professor Titular na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, atuando na graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado em educação. Coordenador do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Formação Humana. Editor da Editora Navegando Publicações vinculada ao Histedbr. Desenvolve pesquisas nas áreas de Trabalho e Economia da Educação, investigando as mediações entre a mundialização do capital e a formação dos trabalhadores.

Sergio Paulo Morais

Professor Associado nos cursos de graduação (INHIS) e de pós-graduação em História (PPGHI) e no curso de pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia. Coordenador da pesquisa “História Social e História oral: pesquisas sobre trabalho e trabalhadores no Triângulo Mineiro (2000-2016)”, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado Minas Gerais (FAPEMIG/APQ - 02063-17).

Esperamos que esse livro contribua para o debate político e filosófico sobre a educação. Afirmamos que caso seja infringido qualquer direito autoral, imediatamente, retiraremos a obra da internet. Reafirmamos que é vedada a comercialização deste produto.

Formato A5
1ª Edição Fevereiro de 2019

Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia – MG
Brasil

Esta obra, na forma de coletânea, consubstancia os resultados dos debates ocorridos durante a realização do III Seminário Internacional Desafios do Trabalho e Educação no Século XXI: os 100 anos da Revolução Russa, realizado entre os dias 13 e 16 de setembro de 2017, na Universidade Federal de Uberlândia em Minas Gerais, Brasil.

O Evento acontece periodicamente a cada dois anos e sua terceira edição coincidiu com o centenário de um dos mais relevantes e extraordinários acontecimentos da História da Humanidade, com grande influência no pensamento crítico, na organização da classe trabalhadora e dos movimentos políticos e sociais mundiais, a Revolução Russa, em Outubro de 1917.

A Revolução Russa representa a primeira experiência exitosa e longeva da classe trabalhadora no poder e a instauração de um novo modelo de organização produtivo. Com o governo dos bolcheviques, tem início a superação das estruturas feudais na Rússia, fundadas numa brutal exploração. Sob o lema paz, terra, pão e trabalho, Lênin uniu os trabalhadores e as trabalhadoras em torno de um projeto de Estado que aboliu a propriedade privada, realizou a reforma agrária, estatizou bancos e investimentos. Foram implementadas reformas educacionais que levaram à erradicação do analfabetismo e promoveu-se a igualdade de gênero. Conquistas essas ainda pouco difundidas em diversos países, entre eles o Brasil, onde mulheres, especialmente as pobres e negras, morrem assassinadas cotidianamente, impunemente.

Com esse livro, esperamos contribuir para o debate acerca da atualidade da experiência revolucionária russa para as lutas sociais em prol da superação da exploração do trabalho em tempos de globalização e mundialização do capital sob a égide de políticas neoliberais e do retrocesso dos direitos sociais.

Os organizadores