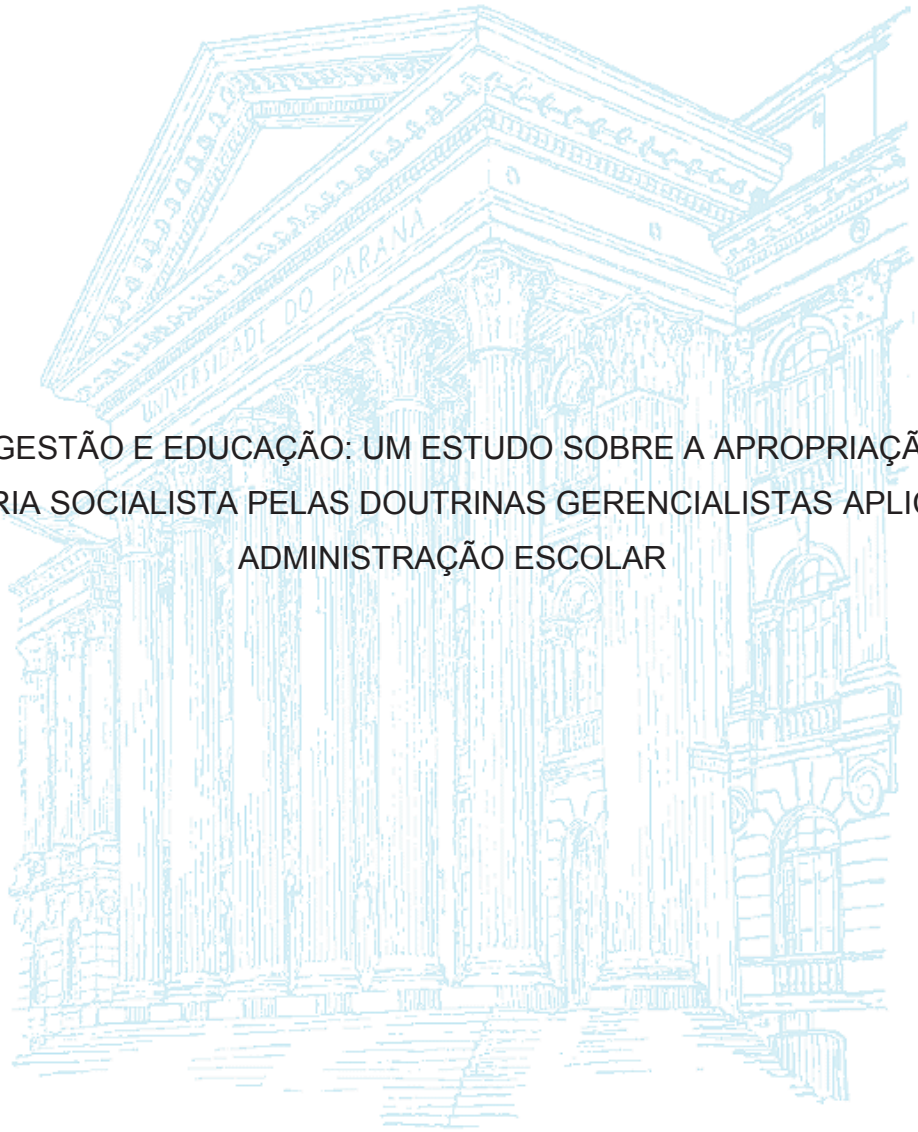
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ALYSSON EDUARDO DE CARVALHO AQUINO



AUTOGESTÃO E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A APROPRIAÇÃO DA CATEGORIA SOCIALISTA PELAS DOUTRINAS GERENCIALISTAS APLICADAS À ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

CURITIBA

2014

ALYSSON EDUARDO DE CARVALHO AQUINO

AUTOGESTÃO E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A APROPRIAÇÃO DA CATEGORIA SOCIALISTA PELAS DOUTRINAS GERENCIALISTAS APLICADAS À ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.
Orientadora: Profa. Dra. Maria Auxiliadora Cavazotti.
Linha de Pesquisa: Trabalho, Tecnologia e Educação.

CURITIBA

2014

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE
BIBLIOTECAS/UFPR-BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS
MARIA TERESA ALVES GONZATI, CRB 9/1584
COM OS DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Aquino, Alysson Eduardo de Carvalho.
Autogestão e Educação : um estudo sobre a apropriação da categoria socialista pelas doutrinas gerencialistas aplicadas à administração escolar. – Curitiba, 2014.
240 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná . Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Profª Drª Maria Auxiliadora Cavazotti

1. Administração escolar. 2. Escolas – Organização e administração. 3. Psicologia organizacional – Escolas. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.

CDD 371.2

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PARECER

Defesa de Dissertação de **ALYSSON EDUARDO DE CARVALHO AQUINO** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, DRª MARIA AUXILIADORA CAVAZOTTI, DR. HENRIQUE TAHAN NOVAES (Por Skype) e DRª TAIS MOURA TAVARES, arguiram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Dissertação: **"AUTOGESTÃO E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A APROPRIAÇÃO DA CATEGORIA SOCIALISTA PELAS DOUTRINAS GERENCIALISTAS APLICADAS À ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR".**

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está apto ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIAÇÃO
DRª MARIA AUXILIADORA CAVAZOTTI		aprovado
DR. HENRIQUE TAHAN NOVAES (Por Skype)		aprovado
DRª TAIS MOURA TAVARES		aprovado

Curitiba, 20 de março de 2014.

Profª Drª Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Profª. Dra. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matrícula: 125750

DEDICATÓRIA

a Francisco

ou Vô Chico

(*In Memoriam*)

Sobre a dor da saudade que insiste em permanecer.

à Maria

ou Vó Maria

A companheira de saudade.

AGRADECIMENTOS

Confesso que me encontrava ansioso por este momento. Talvez tenha sido o mais esperado de todo o processo de pesquisa, principalmente em sua fase final em que o cansaço, proveniente das noites pouco dormidas tentava me desanimar. Apeguei-me à necessidade de terminar a dissertação para poder escrever os agradecimentos. Há muita gente para eu dizer obrigado!

Agradeço à CAPES pela bolsa concedida durante boa parte de realização da dissertação, sem a qual a pesquisa não poderia ser cumprida.

Agradeço especialmente aos meus pais. Minha mãe, mulher admirada em quem sempre me espelhei. Iniciou-me nos passos da busca pelo conhecimento e na paixão pela educação. Meu pai, pelo suporte, por aceitar minhas escolhas ainda que não concordasse, pelos ensinamentos e por acreditar em mim. Aos meus irmãos: Ellen, Jennifer, Ruan, Raul e Rodney, meus maiores amores. Ao querido amigo Nereu, a quem aprendi a amar. Aos meus tios, primos e demais familiares.

Aos meus amigos Felipe "Matralha", Rafael "Bona", Natália "Naty", Felipe "Soneka", por tanto tempo de “unidade”. Por compreenderem as minhas mudanças, meus afastamentos, nossa separação e aceitarem mesmo assim. Processo dolorido, mas que só foi possível aguentar pelo fato de saber que vocês estariam sempre presentes, que não os perderia. Ao amigo Rômulo, pelo suporte durante a escrita.

Agradeço os companheiros de Graduação em Psicologia da UNESP-Bauru, amigos que me acolheram, me ensinaram e que estiveram ao meu lado em processos de grande transformação interna e subjetiva. Aos amigos de militância do Diretório Acadêmico César Lattes e Centro Acadêmico de Psicologia - CAPSI. Aos tantos colegas com quem dividi moradia ao longo da vivência em Bauru.

Aos amigos recentes de Curitiba que me acolheram, me fizeram aprender e conhecer coisas novas, olhares diferentes. Junto deles senti que havia encontrado "pares". Aos colegas de mestrado da turma da linha de Pesquisa em Trabalho, Tecnologia e Educação, por dividirem angústias, conflitos e dificuldades.

Agradeço também aos professores Noela Invernizzi e Alessandro Mello, por suas aulas fundamentais. Elas tornaram possível a realização dessa pesquisa.

Agradeço aos professores Henrique Tahan Novaes e Taís Moura Tavares, presentes na banca de defesa e que me acompanharam desde a qualificação, com paciência e carinho.

Agradeço especialmente a professora Lígia R. Klein: pelo exemplo e por sua maestria.

Agradeço à minha orientadora professora Maria Auxiliadora Cavazotti por sua paciência, dedicação e serenidade. Sua graça me encanta professora. Agradeço por ter confiado em mim como orientando, por me apoiar e me acalmar nos momentos de maior ansiedade.

Agradeço aos amigos de militância em Curitiba, em especial aos companheiros do Coletivo Quebrando Muros e aos amigos do Coletivo Anarquista Luta de Classes. Apesar da minha atual reclusão, ainda me sinto pertencente.

Agradeço de forma carinhosa à família que fiz em Curitiba e aprendi amar: Andressa, Garbin e Augusto. Minha sustentação veio, em partes, das conversas, das confissões, dos incentivos, da amizade e, principalmente, do amor de vocês.

Por fim, não por sua menor importância, mas ao contrário, justamente pelo fato de querer destacar de forma especial, agradeço à Jéssica, minha companheira, amiga, suporte e porto seguro. Você esteve ao meu lado nos momentos mais difíceis, não me deixando sucumbir. Obrigado meu amor por entender os momentos em que fiquei distante, irritado ou doente. Pois, se como diz o poeta "o abismo não nos separa/ nos ronda" é ao seu lado, junto de ti, que desejo estar para nele não cair.

RESUMO

Esta dissertação realiza a análise do processo de apropriação da categoria autogestão - forjada a partir da prática de resistências dos trabalhadores – e sua posterior ressignificação pelas doutrinas gerencialistas neoliberais e pelas teorias de psicologia organizacional aplicadas no mundo do trabalho e, posteriormente, na administração escolar. O estudo caminha no sentido de demonstrar os elementos ideológicos existentes nesse processo, demonstrando caráter antagônico de duas grandes concepções de autogestão: a autogestão entendida numa perspectiva progressista vinculada à noção de democratização radical das relações sociais e a autogestão visualizada a partir do neoliberalismo e das teorias de capital humano, vinculada às noções de gestão e de mercado. Para a realização desse empreendimento traçou-se um caminho histórico das práticas autogestionárias para compreender os significados originais e princípios presentes que permitem estabelecer uma definição de autogestão desde uma perspectiva da classe trabalhadora. Após isso, discutiu-se o processo de reestruturação produtiva e o início do regime de acumulação flexível, destacando o aparecimento de novos discursos ideológicos das classes dominantes sob a forma de participacionismo e de novas teorias psicológicas no campo organizacional, analisando os processos de apropriação e de ressignificação da categoria autogestão no âmbito do trabalho após a década de 1970. Por fim, faz-se um breve resgate histórico sobre o aparecimento da categoria autogestão na educação e como o seu processo de apropriação e ressignificação pelas teorias gerencialistas neoliberais ocorreram dentro de um contexto de modificações estruturais do capital, afetando a escola pública, principalmente por meio de reformas de Estado. Neste último capítulo, o aprofundamento do debate ocorreu a partir da leitura crítica das recomendações dos organismos internacionais para a educação da América Latina e, mais especificamente, para as políticas públicas de educação ocorridas no Brasil nas últimas duas décadas. A partir disso, questionou-se a tese que defende que o fenômeno objeto de nosso estudo acontece visando um processo de “despolitização” das relações sociais. Levanta-se a hipótese de que a “despolitização” nos permite entender apenas parcialmente a atual realidade dos interesses do capital para a educação, visto que os grupos dominantes investem em novas estratégias de utilização da escola pública para cumprir com os seus interesses mercadológicos e criar um novo tipo de pedagogia do trabalho e sociabilidade.

PALAVRAS CHAVE: Autogestão; Trabalho e Educação; Psicologia Organizacional e Ideologia; Neoliberalismo e Gestão Escolar.

ABSTRACT

This dissertation conducts the process of appropriation of self-management class and its redefinition by neoliberal managerial doctrines applied to the school administration. The study demonstrates the existing ideological elements in this process, contrasts the antagonistic character of the two great conceptions of self-management observed within the school self-management perceived as a progressive perspective and left tied to the notion of radical democratization of social relations and self-management viewed from linked to notions of neoliberalism and market management. For the realization of this project we draw a historical journey of self-management practices born in the work to understand the original meanings and principles that allowed to establish a definition of self-management from the perspective of the working class. After this, we discussed the restructuring process and the beginning of the regime of flexible accumulation, highlighting the emergence of new ideological discourses of the ruling classes in the form of participism and analyzing the processes of appropriation and redefinition of self-management category in the work after the 1970s. Finally, a brief historical review of the emergence of the category self-management education and how the process of appropriation and redefinition of neoliberal managerialist theories occur within a context of structural changes in capital that influence and affect public school through State's reforms. In this last chapter, the debate occurred from a critical reading of the recommendations of international organizations in education in Latin America and more specifically for public policy education occurred in Brazil over the past two decades. From this, we question the thesis that argues that the phenomenon object of our study is so that a process of de-politicization of relations in school, encouraged by the ruling elites , hypothesizing that the politicization allows us to partially understand the current reality of occurring interests of capital for education, since the dominant groups have invested in new strategies to use the public school to meet their market interests.

KEYWORDS: Self-Management; Labor and Education; Organizational Psychology and Ideology; Neoliberalism and School Management.

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional dos Profissionais de Educação

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração de Educação

AIT - Associação Internacional dos Trabalhadores

BIRD – Banco interamericano de Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CCQs - Círculos de Controle de Qualidade

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina

CNT – Confederação Nacional do Trabalho

CUT – Central Única dos Trabalhadores

EUA – Estados Unidos da América

FAI – Federação Anarquista Ibérica

FHC – Fernando Henrique Cardoso – Presidente do Brasil de 1995 a 2002

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

OCDE – Organização para o desenvolvimento Econômico e Social

OMC – Organização Mundial do Comércio

ONU – Organização das Nações Unidas

ONGs – Organizações Não-Governamentais

UNAM – Universidade Autônoma do México

PAC - Programa de Aceleração do Crescimento

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROMEDLAC – Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe

PT - Partido dos Trabalhadores

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 15

1.2 OBJETIVOS 17

1.3 HIPÓTESE DO TRABALHO.....18

1.3.1 QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO:.....18

1.4. CONTEÚDO DO ESTUDO.....19

1.4.1 AS RECÍPROCAS DETERMINAÇÕES ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO HOJE.....19

1.4.2 DA CRÍTICA AO FORDISMO AO REGIME DE ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL COM SUA FACE NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO 20

1.4.3 SIGNOS E LUTA DE CLASSES 25

1.5. O MÉTODO DE ANÁLISE.....26

1.5.1 DIALÉTICA MATERIALISTA.....27

1.5.2 O CARÁTER HISTÓRICO DO TRABALHO 28

1.6. METODOLOGIA.....30

1.7 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO. 31

2. AUTOGESTÃO – CONCEPÇÕES EM TORNO DE UM CONCEITO. 33

2.1 CAPITALISMO, HETEROGESTÃO E BUROCRACIA. 38

2.2 A HISTÓRIA DAS PRÁTICAS AUTOGESTIONÁRIAS 47

2.2.1 HERDEIRA DO COOPERATIVISMO. 48

2.2.2. DEBATES EM TORNO DO COOPERATIVISMO, ASSOCIATIVISMO E MUTUALISMO. 55

2.2.3 DA ASSOCIAÇÃO SIMPLES À INTERNACIONALIZAÇÃO DAS LUTAS.....62

2.2.4. AS EXPERIÊNCIAS AUTOGESTIONÁRIAS – FILHAS DA COMUNA DE PARIS. 65

2.3 CRÍTICA À HETEROGESTÃO: AUTOGESTÃO COMO AFIRMAÇÃO DO SOCIALISMO. 73

3. AUTOGESTÃO EM DISPUTA 78

3.1 A POLISSEMIA EM TORNO DA AUTOGESTÃO. 79

3.1.1 TRAÇANDO UM CAMINHO INVESTIGATIVO. 80
3.2 O TAYLORISMO – FORDISMO. 83
3.2.1 TAYLORISMO. 83
3.2.2 FORDISMO. 85
3.2.3 A VIDA CONTROLADA - O FORDISMO COMO MODO DE VIDA. 88
3.2.4 PSICOLOGIA INDUSTRIAL E A ESCOLA DE RELAÇÕES HUMANAS – NASCIMENTO DE UMA IDEOLOGIA PARA A MANIPULAÇÃO CIENTÍFICA DO TRABALHADOR. 89
3.2.5 TAYLORISMO NA UNIÃO SOVIÉTICA.....92
3.3. O TOYOTISMO. 95
3.4 - DO FORDISMO À ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL – AS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO. 99
3.4.1 AS DÉCADAS DA CRISE. 101
3.4.2 MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL – MODIFICAÇÕES DO REGIME DE ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL. 108
3.4.3CONSEQUÊNCIAS DA ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL PARA O TRABALHO – A SUBJETIVIDADE ESMAGADA. 112
3.5. AUTOGESTÃO APROPRIADA – ENTRANDO NO CIPOAL. 115
PSICOLOGIA INDUSTRIAL. 117
3.5.1 “AUTOGESTÃO” CAPITALISTA? - SINÔNIMO DE COGESTÃO E PARTICIPAÇÃO, FACES DA IDEOLOGIA PARTICIPACIONISTA E DAS NOVA
3.5.2 A OUTRA FACE DA “AUTOGESTÃO” CAPITALISTA – A IDEOLOGIA DO EMPREENDEDORISMO, DO INDIVÍDUO AUTOGESTIONADO E “AUTOGESTÃO CONTROLADA”. .....DA.....125
3.5.3 REFLEXÕES SOBRE A IDEOLOGIA NA ATUALIDADE. 129
3.5.4 O SIGNO E A LUTA DE CLASSES. 134
3.5.4.1 AS IDEIAS EM TORNO DO SOCIALISMO DE MERCADO. 139
3.5.4.2 LUTAS ESTUDANTIS E O MAIO DE 1968. 140
3.5.4.3 LUTAS AUTONOMISTAS E IDENTITÁRIAS PÓS MAIO DE 1968. 142
3.5.4.4 ECONOMIA SOLIDÁRIA E A OCUPAÇÃO DE FÁBRICAS. 144
3.5.4.5 OS ESTUDANTES DE 60 SE TORNAM POLÍTICOS PARLAMENTARES..... 146
3.6 AUTOGESTÃO E A DISPUTA IDEOLÓGIC – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....A..... 148
4. AUTOGESTÃO E EDUCAÇÃO – DA CONCEPÇÃO INICIAL À APROPRIAÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO DA CATEGORIA. 151

4.1 AS PRÁTICAS COM CARACTERÍSTICAS AUTOGESTIONÁRIAS NA EDUCAÇÃO 153

4.2 EDUCAÇÃO PÓS REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA – A AGENDA NEOLIBERAL PARA OS SISTEMAS EDUCATIVOS.....161

4.2.1 AS TEORIAS DO CAPITAL HUMANO E DO CAPITAL SOCIAL. 168

4.2.2 OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E AS RECOMENDAÇÕES PARA A AMÉRICA LATINA. 172

4.3 O ESTADO NO CONTEXTO NEOLIBERAL – RELAÇÕES ENTRE PÚBLICO, COMUM E PRIVADO. 179

4.3.2 DITADURA E A LUTA PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL. 183

4.3.3 A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO NOS ANOS 90. 186

4.4 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA APÓS OS ANOS 2000 E A PROPOSTA DE UM ESTADO NEODESENVOLVIMENTISTA. 196

4.5 AUTOGESTÃO E EDUCAÇÃO NAS FORMAS CONTEMPORÂNEAS. 211

4.6 À GUISA DE CONCLUSÃO 214

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS. 218

REFERÊNCIAS.....222

1. INTRODUÇÀO.

Nos últimos dez anos estudos têm apontado para um fenômeno bastante intrigante no campo da educação: trata-se daquilo que alguns autores denominam de “apropriação” de termos provenientes dos movimentos socialistas e anticapitalistas pelas doutrinas gerencialistas neoliberais aplicadas à administração escolar.

César (2007) defende que o fenômeno observado no cotidiano das diversas modalidades de educação existentes no sistema escolar - seja na escola de ensino básico, pública ou privada, seja no ensino técnico ou superior - se apresenta de forma ampla, ainda que em diferentes intensidades de acordo com cada modalidade. Segundo a autora, o fenômeno não se concentraria apenas na gerência escolar ou empresarial, mas é constitutivo da linguagem das novas políticas globais. Essas abusam de vocabulários provenientes dos movimentos sociais críticos. No entanto, a realização de tal empreendimento, na concepção de César, é concretizada a partir do esvaziamento dos conteúdos políticos presentes em tais léxicos, resultando na possibilidade de “uma linguagem sem história e desencarnada, privada de significado” (Idem, p.165). Essa nova sintaxe, representa – na visão da autora - um perigo para o pensamento crítico atual, pois ao eliminar os sentidos historicamente produzidos, ocorre um processo de naturalização dos significados que deixam de integrar o campo político e passam a pertencer ao campo da natureza ou da psicologia.

César (2007) e Gentilli e Silva (2001) apresentam ainda outras questões no sentido de demonstrar que tanto alguns escritos, que supostamente tentam se colocar num âmbito crítico, quantos outros que fazem apologia ao modelo educacional vigente utilizam de vocabulários despolitizados para se expressarem se considerados em relação aos que tomam a educação a partir de uma perspectiva crítica de sociedade. Ao mesmo tempo, para denominar novas práticas ou formas de exercício da política criam- se ou ressignificam outros termos, como, por exemplo: flexibilidade, competência, qualidade, qualidade total, gestão de qualidade, interdisciplinadidade, multiculturalismo, cidadania, participação e crítica.

Groppo (2006) e Passetti (2008) vão mais a fundo e analisam algumas das práticas referentes à gestão administrativa e política da escola incentivadas atualmente, e apontam para a utilização de termos forjados diretamente no campo

das lutas e das experiências socialistas, tais como: autogestão, democracia direta, complexidade, clandestinidade e, até mesmo, sabotagem. Tal fenômeno encontra suas raízes no mundo do trabalho que sofreu intensas modificações no chamado "regime de acumulação flexível" (HARVEY, 2000).

As denominadas "pedagogias empresariais", diretamente influenciadas pelas transformações ocorridas no mundo do trabalho utilizam o mesmo expediente de apropriação de conceitos, usando indiscriminadamente termos socialistas em seu favor, modificando seu caráter de contestação e produzindo uma repaginação que visa a manutenção do *status quo.*

Para autores como César (2007), Gentilli e Silva (2001) e Groppo (2006) dentre outros, esse expediente de apropriação de conceitos ocorre com o objetivo de promover uma *despolitização* das relações sociais em nome de uma sociedade organizada a partir dos pressupostos do mercado.

De acordo com Laval (2004), essas novas pedagogias visam claramente a adaptação da educação às novas formas de organização do mundo do trabalho. Para César (2007, p.165) esse fenômeno "não se trata apenas de uma mera substituição do vocabulário institucional pelo vocabulário empresarial", mas sim de mudanças na percepção dos conceitos de política e de educação que passam a vigorar na sociedade.

Ainda, ao analisar as novas políticas educacionais e a chamada "crise" da instituição escolar, César (idem) defende que há uma transformação da pedagogia como substituição de formação básica pela chamada formação permanente, ou continuada ou formação em serviço. As práticas pedagógicas são transformadas e adaptadas à ideia de Empresa Escolar. Essas práticas, sejam elas de caráter inovador ou reapropriadas (grande parte das vezes recicladas de práticas pedagógicas progressistas ou revolucionárias), podem ser observadas tanto no discurso oficial quanto nas ações cotidianas, como, por exemplo, nas avaliações continuadas, reformas que se pautam na ideia de transversalidade entre outras.

Diante do fenômeno discutido é importante apontar que, embora considerável o número de pesquisas que explicitam a "apropriação" de conceitos e práticas contestatórias do capitalismo, poucas são aquelas que realmente se propõem a compreender as causas de tal processo. Muitos dos estudos realizados se pautam no pressupostos teóricos provenientes de correntes do pensamento pós-

estruturalista[1] e, diante disso, articulam suas análises dando especial ênfase ao campo da linguagem, dos conceitos e da subjetividade ou se situando apenas no campo da política em estudos dedicados a especificidades. Assim, pouco estabelecem relações ampliadas de análises que levem em consideração o processo de multideterminação entre as esferas estruturais e superestruturais, na tentativa de entender a totalidade que possibilita o aparecimento do fenômeno. Em nossa compreensão, essas análises encontram seu limite no fato de não avançarem além das descrições que são apuradas, mas que pouco analisam os próprios processos produtores da realidade estudada.

Nesse sentido, visando colaborar com o debate promovido pelos autores citados, elegemos como objeto de nossa investigação o processo de apropriação e ressignificação da categoria autogestão que, conforme aponta Groppo (2006), tem sido amplamente utilizada no âmbito da educação por doutrinas que em nada se aproximam de sua concepção originária.

1.2 OBJETIVOS.

O trabalho tem por objetivo analisar, a partir das determinações materiais, ou seja, das relações de produção, o aparecimento dos aspectos ideológicos presentes no processo de apropriação da categoria *autogestão* - forjada dentro do movimento socialistas - e seu posterior aparecimento ressignificado pelas teorias de psicologia organizacional e pelas doutrinas gerencialistas neoliberais e sua tentativa de aplicação como um dos princípios de prática da administração da escola pública.

Elencamos ainda alguns objetivos específicos que permitirão melhor compreender esse processo, são eles:

a. Identificar e analisar sob quais modalidades práticas ocorrem os processos de apropriação da categoria autogestão na educação.
b. Compreender quais determinações possibilitaram a ampla defesa e utilização da ideia de autogestão por grupos que anteriormente a hostilizavam.
c. Investigar se, nos grupos autodeclarados de esquerda, ocorre a defesa

[1] Corrente filosófica que teve entre seus principais expoentes nomes como: Jacques Derrida, Michel Foucault, Julia Kristeva, Jean-François Lyotard, Gilles Deleuze, Jean Baudrillard, entre outros.

da autogestão, mas com o seu conteúdo já alterado, e sob quais argumentações.

d. Desenvolver a crítica argumentativa, sempre com base nas determinações materiais, à apropriação reacionária das categorias e, caso confirmada a hipótese do objetivo (c), de seu uso também por extratos da esquerda.

1.3 HIPÓTESE DO TRABALHO.

Vem ocorrendo a apropriação de categorias socialistas – dentre elas a autogestão - pelas teorias de administração escolar de tendência neoliberal, bem como a utilização de forma acrítica e idealista, por setores da esquerda, dessas categorias ressignificadas, gerando confusão e falta de clareza em torno dos significados históricos das categorias. Essa dupla apropriação não se explica pelas análises restritas ao campo da linguagem e da política, requerendo a investigação do movimento de acumulação do Capital e suas relações com o Trabalho.

O estudo do processo de apropriação e ressignificação de uma categoria em específico como a autogestão traz peculiaridades que fazem referência somente à própria categoria, mas os resultados provenientes de sua investigação aprofundada podem, em diversos aspectos, ser generalizados e servir para uma compreensão crítica do processo de apropriação mais amplo ocorrido também com outras categorias e termos políticos.

Em se tratando especificamente da apropriação e ressignificação da categoria autogestão na educação, considera-se que a tese sobre o entendimento desse fenômeno que postula que seu acontecimento ocorre com o objetivo de promover a *despolitização* das relações sociais é apenas parcial, não sendo suficiente para explicar as formas mais contemporâneas de aparecimento do fenômeno. Para a realização desse empreendimento, a categoria *Ideologia* desponta como fundamental na realização da análise crítica do objeto de pesquisa apresentado.

1.3.1 QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO.

Para o desenvolvimento de nossa investigação elencamos algumas questões

que serão norteadoras do trabalho:

1. Quais condições históricas se fizeram presentes nas práticas que originaram a concepção de autogestão formulada no campo do socialismo?
2. Quais condições favorecem o processo de apropriação pelas doutrinas gerencialistas neoliberais aplicadas à administração escolar?
3. Qual o momento histórico de acumulação capitalista em que se inicia e se desenvolve esse processo de apropriação?
4. Como se dá o processo de apropriação na escola? Como ele ocorre nas práticas da administração escolar? A utilização ressignificada realmente chega a ocorrer nas práticas de administração escolar?
5. Como se dá o processo de utilização da categoria autogestão ressignificada pelos setores da esquerda?
6. Qual função cumpre, para o capital, a apropriação da categoria autogestão e sua utilização ressignificada no campo da educação? Quais objetivos busca?

1. 4. CONTEÚDO DO ESTUDO.

1.4.1 AS RECÍPROCAS DETERMINAÇÕES ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO HOJE.

Diversos autores dedicam-se à compreensão das profundas modificações que ocorreram nas últimas décadas no mundo do trabalho. Tais mudanças provocam inúmeros questionamentos, desafios e contradições no campo educacional. O capitalismo vive um novo padrão de acumulação decorrente da internacionalização da economia e de sua reestruturação produtiva. A nova configuração da produção passa a determinar novos projetos educativos para os trabalhadores, independente de área, atribuição ou nível em que atuam na hierarquia do trabalho (SILVA, 2006).

O novo mercado internacional exige respostas às demandas por competitividade e capacidade de produção com maior qualidade e menor custo. A base da produção fordista, responsável pelo ciclo de crescimento das economias capitalistas pós-segunda guerra mundial até parte dos anos sessenta passa, aos poucos, a ser substituída por outro processo de trabalho organizado a partir de novos paradigmas – teóricos e práticos -, marcados pela chamada “flexibilidade”,

presente nas transformações da organização e da gestão do trabalho. Temos também, após as mudanças na organização do trabalho, a introdução de tecnologias assentadas nas descobertas da microeletrônica, capazes de produzir materiais até então não conhecidos e introduzi-los no processo produtivo.

Assim, relações entre trabalho, ciência e cultura, foram modificadas e, desse modo, os princípios educativos também foram transformados. Silva (2006) argumenta que se constrói, a partir de então, um novo projeto pedagógico visando a formação de intelectuais e trabalhadores, cidadãos e produtores aptos a atender às novas demandas postas pela reestruturação produtiva e pelas transformações da economia, agora mundializada. Conforme explicita o autor, o principio educativo característico da base técnica da produção taylorista e fordista é substituído com o tempo por outro projeto pedagógico determinado pelas mudanças ocorridas na organização do trabalho.

O capital propaga demandas por (re)qualificação, afirmando buscar um trabalhador modificado, capaz de atuar na prática a partir de uma sólida base de conhecimentos científicos, tecnológicos e sociais, habilidoso suficiente para acompanhar as dinâmicas de transformação do mundo e possuidor de uma nova subjetividade, marcada pela alta capacidade de resiliência (resistência ao estresse e às frustrações). Não raro, observamos inúmeras falas circulando nos meios de comunicação alardeando a exigência por trabalhadores comunicativos, descobridores de novas linguagens, possuidores de autonomia moral e comprometidos com o trabalho criativo e ético. Temos vendida a imagem de um "novo trabalhador", não mais alienado e especializado – típicos do fordismo - mas agora realmente "qualificado". Será?

1.4.2 DA CRÍTICA AO FORDISMO AO REGIME DE ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL COM SUA FACE NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO.

A administração, entendida como científica, advém da necessidade de racionalização do processo de trabalho. No processo de produção artesanal os artesões tinham o domínio de todas as etapas do trabalho envolvidas na elaboração de um produto. A partir da industrialização, temos uma modificação na estrutura da chamada ciência do trabalho. Ocorreu uma divisão de tarefas baseada na separação

entre trabalho intelectual e manual, planejamento e execução (BRAVERMAN, 1987).

Para que ocorresse o aumento da produção e do lucro, o trabalho passou a ser racionalizado através de um rígido controle do processo produtivo. Na nova estrutura da fábrica, a gerência produtiva (trabalho intelectual) tinha por objetivo planejar, programar, avaliar e controlar todos os elementos do trabalho, economizando, assim, tempo do trabalhador para atividades da produção e aumentando a produtividade (BRAVERMAN, 1987).

A organização taylorista, como foi chamada esta forma de gerir o trabalho, foi combinada às inovações de Henri Ford, que, dentre elas, introduziu a esteira no processo de fabricação de produtos em série e provocou ainda mais a redução do envolvimento do trabalhador no processo produtivo em sua totalidade. Obrigado a se ater apenas ao ritmo fixo imposto pela linha de montagem o operário se encontrava, cada vez mais, preso a movimentos repetitivos e mecanizados.

A relação taylorismo e fordismo estava assentada em princípios de rigorosa divisão, especialização, padronização, hierarquização e disciplinamento da força de trabalho. Esses princípios foram além do domínio da fábrica e apareceram em todas as dimensões da vida em sociedade, influenciando, dentre elas, a administração da educação escolar. As demandas e características do mundo fabril eram copiadas, de forma mais ou menos adaptadas, e aplicadas à organização administrativa e pedagógica da escola (LIMA, 1994).

Na década de 1960, o regime de produção capitalista baseado no modelo fordista-taylorista já demonstra sintomas de seu esgotamento enquanto modelo de organização produtiva. Assistimos, nessa década, no continente Europeu, o acirramento da luta de classes provocado pela crise e questionamento, por parte dos trabalhadores, do modelo vigente. As barricadas operárias, a tomada de fábricas, as greves, tinham como um dos eixos centrais do questionamento a cisão entre os que pensam o processo de produção e os que realmente produzem. É nesse cenário que a categoria Autogestão, entendida como a capacidade de auto-organização da produção realizada pela livre associação dos trabalhadores, reaparece no debate. Mas, as movimentações das massas trabalhadoras não ficam sem resposta do capital. É também nesse momento que se têm alguns movimentos de apropriação por parte do capital de categorias socialistas. Sob a alcunha do chamado participacionismo (Tragtenberg, 2005) e de outras estratégias, muitas das lutas são

esfriadas e ocorrem movimentos de cooptação de lideranças e de sindicatos.

Groppo (2006) comenta que nas lutas operárias da década de 1960, diversas reinvindicações continham, potencialmente, algumas das reformulações no processo de trabalho chamadas de “flexibilização”. Os novos modelos de organização do trabalho que já estavam sendo utilizados davam, aparentemente, conta das contradições postas pelo fordismo-taylorismo.

Além disso, é importante assinalar a existência combinada de relações entre o fenômeno da flexibilização e a criação de novas teorias organizacionais com as chamadas políticas neoliberais - transformando-se em novos métodos de exploração do trabalho. Groppo (2006) argumenta que o neoliberalismo realizou reformas no campo educacional criando “mercados” por meio de métodos variados e que os processos de apropriação de práticas provenientes de lutas socialistas andam unidos a esse movimento. Para o pesquisador, o indivíduo e a escola são tratados atualmente pelo discurso hegemônico como unidades maximizadoras de interesses materiais, guiadas por métodos administrativos típicos de uma empresa privada.

Nesse contexto de modificações no mundo do trabalho influenciadoras da defesa de reformas na educação por parte das elites dominantes, temos no Brasil, conforme nos aponta Carvalho (2012), algumas políticas educacionais adotadas a partir da segunda metade dos anos 90, marcadas por mudanças significativas no que diz respeito à organização e à gestão da educação e da escola. Ao tomar por referência a crítica ao centralismo burocrático que tinha entre suas principais características a rigidez e a ineficiência administrativa, as modificações defendidas passam a caminhar no sentido da elaboração de novos modelos descentralizados, autônomos e participativos. A necessidade política de modernizar a gestão era justificativa teoricamente por discursos que consideravam que a escola deveria se tornar mais produtiva.

De acordo com Carvalho (2012), o novo modelo brasileiro de educação faz parte de uma tendência mundial, vista, por exemplo, em países europeus como Portugal, Espanha e França, e nos países americanos como Estados Unidos e Argentina. As mudanças implementadas nas políticas educacionais concentram-se principalmente na chamada autogestão institucional. As pesquisas realizadas por Dale (2004) e Laval (2004) mostram que as novas políticas educacionais são respaldadas por organismos internacionais como Banco Mundial, CEPAL e

UNESCO.

Ainda a partir da pesquisa realizada por Carvalho (Idem) vemos que a ânsia por eficiência que tomavam os discursos políticos educacionais de camadas da elite naquele período estavam calcadas na ideia de melhoraria da qualidade da educação intimamente ligada à adequação das novas formas produtivas. Dentro da escola a nova gestão envolveu:

> a) a institucionalização da participação da comunidade na tomada de decisões, especialmente por meio de órgãos colegiados (Conselhos de Classe, Conselhos escolares, Associação de pais e Mestres – APMs e Grêmios Estudantis); b) a autonomia da escola na elaboração de seu próprio projeto pedagógico, na definição de seus conteúdos, metodologias e recursos didáticos; c) a liberdade para gerenciar recursos que lhes são repassados diretamente e aplicá-los em suas prioridades, como também para buscar fontes orçamentárias complementares junto à iniciativa privada e à comunidade. (CARVALHO,2012, p.52.)

Nesse sentido, temos, a partir desse quadro, o fortalecimento de uma ideia propagada por alguns setores ideologicamente ligados às classes dominantes, que passam a relacionar a efetividade da administração com a capacidade de certa democratização dos processos dentro da escola. Quanto mais fiel às concepções descentralizadas, flexíveis, participativas e democráticas, mais eficaz uma gestão será considerada por esses setores. O discurso que embasa esta ideia pode, em muitos aspectos, tomar uma aparência encantadora, fazendo com que setores progressistas e humanistas acabem por aderi-lo, ainda que concebam a educação a partir de olhares distintos quando comparados a fundo.

Mas, apesar desse encanto promovido pelos novos discursos, como nos alerta Carvalho (Ibidem), o que se presencia na prática cotidiana é uma concentração de poder nas mãos de uma única pessoa: o gestor.

A respeito dos processos de democratização das instituições escolares, Longo (1996) aponta que estas passam a ficar intimamente ligadas à ideia de boa administração. Administrar, assim, se tomada por referência uma perspectiva crítica e materialista, se torna algo abstrato e sem referência histórica. As relações cooperativas, as boas administrações e a importância da participação passam a ser

naturalizadas, como se fossem possíveis em qualquer conjuntura. A partir daí tem-se a percepção, na concepção do capital, de que basta promover uma gerência moderna e eficaz para que a educação seja sempre alimentada de mudanças inovadoras.

Ao considerarmos essa perspectiva, nos alerta Carvalho (2012) que a tendência natural é a de compreender também que bastaria abandonar o caráter burocrático e centralista de organização da autoridade e do poder da escola pública, modificando as práticas em direção à participação autônoma, que a escola estaria sendo bem administrada. Nessa concepção, conflitos e contradições são desconsiderados e a escola é passa a ser vista somente como um lugar de interesses comuns em que as pessoas compartilham da mesma boa vontade. A nova escola, bem administrada, segundo os gerencialistas, resolveria os problemas sociais do país. A administração escolar é vista então como a chave para a superação das várias dificuldades de desenvolvimento da sociedade. Desse modo, o entendimento das relações democráticas acaba reduzido em sua riqueza e possibilidades quando equiparado e reduzido à ideia de administração eficiente.

Ainda em acordo com a discussão realizada por Carvalho (*Idem*), observamos que a luta pela redemocratização do Brasil levou os envolvidos com a educação à defesa de práticas democráticas também no âmbito da escola. A questão a ser ressaltada é que parte dessa luta foi associada somente à libertação do centralismo burocrático, não necessariamente vinculada com as questões econômicas ou de classe.

A partir dos aspectos discutidos a autora nos coloca:

> “consideramos que, ao se referir aos padrões democráticos nas relações do capitalismo flexível, é possível incorrer no equívoco de se confundir democracia com cooperação ou com participacionismo, nas quais os sujeitos podem sugerir e opinar sobre tudo. As discussões sobre democracia não podem ignorar que, no limite, a efetiva democratização da gestão escolar só é possível com a efetiva democratização da sociedade, quando os bens materiais e culturais estiverem disponíveis a todos os cidadãos” (CARVALHO, 2012, p.57).

Nesse sentido, nossa investigação tentará tomar algumas das questões aqui apontadas como ponto de partida de análise, tentando compreender os aspectos e

características típicos da nova pedagogia do capital para colaborar na produção de apontamentos críticos que auxiliem e forneçam subsídios para a defesa de um projeto de educação vinculado aos interesses da classe trabalhadora e distinto do propagado atualmente pelos ideólogos do capital.

1.4.3 SIGNOS E LUTA DE CLASSES

Diante de algumas questões trabalhadas nos tópicos acima, retomaremos ao nosso fenômeno inicial: a apropriação de vocabulários e práticas provenientes de movimentos sociais anticapitalistas nas atuais teorias pedagógicas e de gestão escolar visando à manutenção dessa sociedade.

Conforme aponta Silva (2001, p.222) é sabido que na "plurivalência" social do signo ideológico confrontam-se tensões sociais de classes". Para o autor, o domínio ideológico se realiza ao mesmo tempo com o domínio dos signos, isto é, correspondem-se mutuamente. No lugar que o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Diante disso, Silva conclui que tudo que é ideológico possui valor semiótico. Tal afirmação se dá a partir de Bakhtin onde "a palavra é o fenômeno ideológico por excelência. O signo se torna arena onde se desenvolve a luta de classes." (BAKHTIN, apud SILVA,2001, p.222).

Gramsci, um dos grandes pensadores do marxismo, compreende a ideologia como um conjunto de ideias, crenças e valores que constituem a visão de mundo de um determinado grupo social. A ideologia pode ter elementos fanáticos e, igualmente, elementos até mesmo de ciência. Assim, a ideologia está ligada à uma certa unificação das supra estruturas em torno dos valores históricos do conhecimento e da cultura (GRAMSCI, 1999).

Para Chauí (2008, p.7), "a ideologia é um ideário histórico, social e político que oculta a realidade e que esse ocultamento é uma forma de manter a exploração econômica, a desigualdade social e a dominação política", sendo esta uma das características do capitalismo.

Portanto, não se trata apenas da descrição de jogos semânticos ou simples capturas de vocabulários presentes nas novas formas de gestão da escola. Trata-se sim da capacidade de imersão na realidade na tentativa de desvendar o véu ideológico que acoberta suas relações fundamentais, as contradições entre capital e

trabalho, a luta de classes.

Reconhecemos a partir dos pressupostos materialistas que os princípios pedagógicos orientadores dos processos pedagógicos encontram seus fundamentos a partir de uma base material, ou seja, as transformações dos processos de produção. Portanto, compreender, a partir das relações sociais de trabalho, as novas formas de organização e gestão do trabalho torna-se fundamental.

Faz-se necessário, ainda, analisar as demandas do próprio capital que possibilitam que categorias antes restritas ao campo do socialismo passem a estarem presentes no ideário das novas pedagogias do capitalismo. Inteligentemente Silva (2006), aponta que tais categorias raramente foram materializadas pelos pensadores do campo do socialismo, no entanto, hoje atravessam pela via de textos oficiais, diretrizes e parâmetros curriculares e discursos dos diferentes setores que atuam na educação.

A apropriação do capital de concepções elaboradas no âmbito do socialismo estabeleceu enorme ambiguidade nos discursos e nas práticas dos profissionais da educação que passaram a crer na possibilidade de encontrar formas de emancipação não antagônicas ao regime de acumulação flexível. (*Idem*)

Defendemos a necessidade de, por meio de reflexão crítica e da ação na realidade, desfazer as teias ideológicas que cobrem as relações fundamentais do fenômeno aqui estudado. Trata-se da importância de demonstrar os limites das pedagogias gerencialistas ou empresariais, apontando para sua perversidade à medida que se encontram assentadas nas relações de exploração e escondem a contradição fundamental existente na nossa sociedade entre capital e trabalho.

Nesse sentido, é a partir da compreensão das radicais diferenças que norteiam o entendimento de mundo e de sociedade presentes nas formulações capitalistas e socialistas, que podemos negar uma (a capitalista) e afirmar outra (a socialista).

1.5. O MÉTODO DE ANÁLISE.

O método materialista parte do princípio de que a realidade - e todos os fenômenos que a constituem- é material. Ou seja, existe de forma objetiva e independente da consciência. A matéria se constitui enquanto dado primário da

existência. Deste modo, as ideias, sensações, conceitos não surgem da consciência a partir de si mesma, de forma autônoma, mas são provenientes na materialidade do real. É, pois, o mundo objetivo que será captado pelos sentidos e representado pela consciência. Essa, por sua vez, tentará torná-lo cognoscível (MARTINS, 2008).

A realidade objetiva não é estática e idêntica a si mesma, ela é “uma miríade de fenômenos que resultam da matéria em movimento” (Martins, 2008, p.42), de processos tanto naturais quanto sociais que estão em transformação continua. A realidade objetiva é a própria história de suas mudanças. Para a concepção materialista histórica, a história é produto dos modos pelos quais os homens organizaram e organizam sua existência ao longo do tempo, e também se forja no movimento e nas contradições do mundo, dos homens e de suas relações.

Desse modo, compreendemos que o todo existente só é compreendido no movimento que ocorre por contradições, portanto, a dialética se apresenta como a lógica pela qual ele deve ser compreendido. A lógica dialética fornece o caminho que possibilita o conhecimento e a interpretação da realidade em seu caráter material e histórico (MARTINS, 2008).

1.5.1 DIALÉTICA MATERIALISTA.

Esse tipo de materialismo, enquanto método de análise, realiza a sistematização dos princípios que orientam a construção do conhecimento de todos os aspectos de um fenômeno da realidade e, sobretudo, das relações mútuas, das interdependências que entre eles existem. Por isso, sua característica é a de um método de compreensão do real como totalidade. O ser humano, que é ser social e histórico é o sujeito cognoscitivo e o objeto a ser conhecido, desvendado, é a realidade (compreendida como produto da ação humana). Mas, de maneira alguma eles são separáveis. Não se pode falar de sujeito sem apropriação do real e, do mesmo modo, falar da realidade humana sem as objetivações dos sujeitos (MARTINS, 2008).

Ao realizar a apreensão dos fenômenos em sua totalidade a dialética passa afirmá-los como síntese de múltiplas determinações, ou seja, a realidade congrega diversos fenômenos que são essencialmente vinculados entre si e interdependentes e, assim sendo, torna-se impossível construir qualquer conhecimento objetivo,

explicar de fato o real, levando-se em conta apenas partes ou aspectos isolados que por ventura venham a constituí-lo. O método dialético abarca o existente como um todo único no qual os fenômenos passam a ser articulados de forma organizada.

Para que se possa realizar a construção do conhecimento objetivo, faz-se necessário a superação da apreensão aparente em direção à apreensão essencial do fenômeno. O mundo empírico representa apenas a manifestação fenomênica da realidade em suas marcas exteriores. Todavia, a essência do fenômeno, de acordo com Kosik (1976), não se revela de modo imediato, mas por meio do desvelamento de suas mediações e de suas contradições internas e fundamentais.

A construção do conhecimento obriga a apreensão do conteúdo do fenômeno, carregado de mediações históricas concretas que só são possíveis de serem reconhecidas à luz das abstrações do pensamento (pensamento teórico). Deste modo, o conhecimento que pretende superar a aparência requer a descoberta das tensões imanentes entre forma e conteúdo. Para buscarmos a essência de um determinado objeto, é preciso ir além das representações primárias e daquilo que é evidente em sua imediatez, observada por nossos sentidos. Busca-se a ida em direção à descoberta das múltiplas determinações do real (MARTINS, 2008).

A realização do método materialista possui como ponto de partida a apreensão do real empírico, imediato. Ao ser apreendido o real imediato é convertido em objeto de análise por meio de processos de abstração que, incorporando as articulações e as contradições resultam numa elaboração final superior denominada de concreto pensado. Porém, ainda é necessário mais uma etapa no processo, uma vez que as categorias interpretativas e as estruturas analíticas constitutivas do concreto pensado devem ser confrontadas diante do objeto inicial, desta vez, captado não mais na sua aparência imediata, mas na forma de totalidade concreta (*Idem*).

1.5.2 O CARÁTER HISTÓRICO DO TRABALHO.

Em toda a obra de Marx temos o trabalho como centro das formulações filosóficas, portanto é importante analisarmos de que forma ele o compreende. O trabalho, para o pensador alemão, é entendido em seu sentido ontológico, ou seja, enquanto aquilo que é atividade vital do homem pela qual ele consegue se relacionar

com a natureza e com os outros homens, sendo capaz de criar as condições necessárias de produção e reprodução da vida. O trabalho humano, assim, apresenta uma dimensão teleológica caracterizada por ser uma ação consciente de uma finalidade que antecede a transformação concreta da realidade natural ou social. Esse traço da atividade humana nos diferencia das demais atividades provenientes das outras formas vivas. A atividade vital humana (também denominada de trabalho social) é a ação material consciente e objetiva, ou seja: é práxis. O animal se configura como sendo sua própria atividade, identifica-se com ela. O homem, ao contrário, não apenas se identifica com sua atividade vital, como também faz da atividade o objeto de sua vontade e da consciência (MARTINS, 2008).

Historicamente os homens consolidaram os modos pelos quais conseguiram garantir sua sobrevivência ou produziram as condições de vida. Tal produção não é um ato solitário, mas comum. Toda produção humana é sempre produção social. Na base de todas as relações sociais encontramos as relações sociais de produção. Ou seja, o trabalho em sua natureza é uma atividade coletiva e, desta forma, os homens se organizam em sociedade para produzir suas condições de vida. A história em seu desenvolvimento pode ser compreendida pela história do desenvolvimento das forças produtivas – constituídas por modos e meios pelos quais o homem produz – e das relações que estabelecem entre si (MARTINS, 2008).

Nesse sentido, a partir de Marx, podemos afirmar que são as mudanças nos modos de produção que requerem as transformações dos modelos organizativos da sociedade, ou seja, daquilo que entendemos enquanto sistema político e econômico. Dessa forma, aquilo que se caracteriza enquanto elemento central de uma sociedade não está posto nas ideias que os homens tecem sobre ela, mas no grau de desenvolvimento das forças produtivas e nas relações de produção que nela é praticada. Atualmente, vivemos sob o modo de produção capitalista. Este tem como fundamento a extração da “mais-valia”.

Na forma organizativa do capital, encontramos duas classes fundamentais: proletariado e a burguesia. O proletariado é a classe que, através da venda de sua força de trabalho, acrescenta mais-valia às mercadorias. A burguesia é a classe social que se apropria dessa mais-valia e a utiliza para a própria reprodução do capital. Em Marx, essa é uma relação caracterizada pela exploração da classe

capitalista sobre a classe trabalhadora. É no bojo das relações de exploração que surge a luta de classes. Visando a manutenção de seus interesses (a dominação de classe) os capitalistas precisam manter o controle do proletariado através de um conjunto de instituições burguesas, onde podemos dar maior destaque para o Estado, que visa regularizar as relações sociais no capitalismo.

As categorias de análise utilizadas para a realização da pesquisa aqui apresentada serão: Totalidade; Luta de classes; Autogestão; Ideologia.

1.6. METODOLOGIA.

As transformações ocorridas nos duas últimas décadas no sistema escolar no que diz respeito à organização e à gestão da educação e da escola mostraram a apropriação de categorias anteriormente carregadas de significados distintos dos empregados na atualidade. Por esse motivo, propõe-se estruturar esta pesquisa de modo a historicizar tal processo, contrastando os antigos significados aos atuais.

Diante da bibliografia consultada selecionamos algumas categorias de análise de conteúdo específico que envolvem e se vinculam ao objeto de pesquisa, são elas: autogestão; cogestão; participação democrática; gestão democrática; descentralização escolar; autonomia escolar; gestão escolar estratégica.

A pesquisa será bibliográfica, realizada a partir de livros, artigos científicos e análise de documentos de órgãos institucionais, dando especial ênfase a documentos produzidos pelos organismos internacionais como o Banco Mundial, UNESCO e Cepal com as recomendações para a educação da América Latina. Outro documento utilizado como importante referência em nosso estudo será o *Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação* lançado junto ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) durante o governo Lula.

Será tomada também como fonte primária de análise publicações recentes da ANPED especificamente do GT Estado e Política Educacional, além de artigos publicados pela ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação) e de outras revistas acadêmicas que discutem as temáticas estudas. As fontes selecionadas foram escolhidas com base na importância que possuem no cenário acadêmico nacional em termos de produção e publicação científica.

Como fontes secundárias utilizaremos a leitura de jornais eletrônicos que trazem notícias sobre educação e, mais especificamente, o sítio virtual www.todospelaeducação.org.br. Além disso, propagandas virtuais, ações de marketing e comerciais envolvendo educação também serão considerados na composição do quadro crítico por nós pensado acerca da educação.

1.7 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.

A dissertação contará com uma organização em quatro capítulos. Conforme já apresentado, o primeiro capítulo é constituído por uma introdução e apresentação geral sobre o objeto de pesquisa.

O segundo capítulo será dedicado à investigação histórica sobre a autogestão no mundo do trabalho e da luta de classes envolvida em torno da produção e da sobrevivência por parte dos trabalhadores, buscando compreender como essa concepção foi forjada e quais foram seus principais defensores, entender quais condições materiais possibilitaram o aparecimento de ideias e práticas que faziam sua defesa, esclarecer contra o que a autogestão se opõe e quais os limites encontrados historicamente pelos socialistas para a implementação socialmente ampliada da autogestão.

O terceiro capítulo buscará realizar uma discussão a partir da ideia de polissemia que vigora em torno de alguns conceitos que se encontram atualmente em disputa pelas diferentes classes sociais em nossa sociedade. Tendo como elemento principal as transformações ocorridas no mundo do trabalho, como a passagem do fordismo ao regime de acumulação flexível e as transformações econômicas ocorridas no mundo soviético, pretendemos avançar no entendimento da questão: como foi possível ocorrer o processo de apropriação e ressignificação da noção de autogestão? Neste capítulo, buscaremos também aprofundar o debate em torno da categoria *ideologia* e discutir como ela se apresenta enquanto elemento fundamental para responder nossos questionamentos.

O quarto capítulo será direcionado ao estudo das modificações ocorridas na educação a partir do processo de reestruturação produtiva. O esforço se dará no sentido de encontrar as mediações que permitam demonstrar as recíprocas

determinações entre trabalho e educação e assim, avançarmos na compreensão de como as modificações ocorridas no mundo do trabalho a partir da década de 1970 afetaram a educação em termos de políticas, organização, propostas pedagógicas e etc.

Este capítulo contará ainda com uma discussão sobre a utilização atual da ideia de autogestão já apropriada e ressignificada no âmbito da escola. A partir da análise de alguns materiais selecionados elencaremos as principais definições de autogestão encontradas e a concepção de mundo que sustenta cada uma dessas definições. Por fim, temos por objetivo fazer uma crítica radical à utilização ideológica da autogestão, reafirmando seus valores históricos iniciais.

2. AUTOGESTÃO – CONCEPÇÕES EM TORNO DE UM CONCEITO.

Iniciaremos nossa investigação a partir da análise do conceito de Autogestão cujo aparecimento ocorre no cenário político e cultural durante a década de 1960, mais especificamente nas revoltas estudantis ocorridas na França no famoso maio de 1968, que, por sua vez, fazia referência à outra experiência de grande amplitude social, política e econômica que acontecia desde a década de 1950 na Iugoslávia[2]. Embora inicialmente popularizada entre grupos estudantis, a noção de autogestão passou a ser incorporada e debatida por outros grupos sociais que se somavam às barricadas, reivindicações, protestos e lutas espalhadas em todo o país, tais como sindicatos, partidos, coletivos de estudo, grupos culturais, e etc. (GUILLERM E BOURDET, 1976).

Nascimento (1992), por sua vez, argumenta que a origem do conceito de autogestão diz respeito à Alemanha pós-primeira guerra, quando foi realizado o debate em torno da "socialização da economia" e do papel exercido pelos conselhos operários surgidos em toda a Europa nesse período.

Entretanto, vários autores indicam que a prática da autogestão – sua história e debates em seu entorno -, mesmo sem utilização específica dessa nomenclatura, pode ser encontrada em períodos anteriores ao apontado inicialmente. Poderíamos afirmar sua origem, ou mais precisamente suas raízes, nas primeiras lutas ligadas aos movimentos socialistas embrionários, denominados pré-revolucionários ou utópicos, marcados, muitas vezes, por concepções reformistas das transformações da sociedade. Embora haja divergências entre os principais teóricos da autogestão sobre seu início preciso, principalmente no que se refere a quem foi seu primeiro formulador teórico (questão desenvolvida mais adiante), é possível reconhecer sua profunda relação com as lutas operárias direcionadas contra o modo de produção capitalista.

Para Novaes (2011), a necessidade de se discutir a temática da autogestão é tão antiga quanto a própria entrada, quase obrigatória e forçada, dos trabalhadores

[2] A palavra autogestão apareceu na língua francesa em meados dos anos de 1960, sendo a tradução literal da palavra servo-croata *samoupravlje* - *samo* equivale ao prefixo grego auto e *upravlje* significa algo muito próximo de gestão - (ALMEIDA, 1983). Verago (s/d) também aponta na origem da palavra para a expressão russa *samupravlje* utilizada pelos anarquistas na Revolução Russa.

nas primeiras fábricas. No século XIX temos movimentos como o cooperativismo[3] e o mutualismo[4], que cresciam e acumulavam grande força em sua tentativa de consolidação de alguma forma de resistência às condições de desemprego e de pobreza encontradas, principalmente, na Inglaterra em plena Revolução Industrial. Segundo Corrêa (2004), no capitalismo, a luta em busca da autogestão para os trabalhadores se transformou historicamente em meio de questionar e confrontar a realidade existente.

Há, em meio aos vários debates possíveis a respeito da história da autogestão, um fato marcante por sua grandeza, importância e dimensão histórica que modificou toda elaboração teórica existente até aquele momento em torno da temática: Trata-se da experiência revolucionária da Comuna de Paris em 1871, que, ainda que de forma embrionária, conforme defende Novaes (2011), marca a primeira tentativa de estabelecer concretamente a autogestão em âmbito econômico e social, bem como a possibilita a virada teórica de grandes pensadores socialistas de então. Afinal, ao se depararem com este acontecimento de características tão peculiares e até então inéditas, pensadores de importância como Bakunin e Marx se viram obrigados ao aprofundamento de suas ideias a respeito da chamada autogestão social. É a partir da experiência histórica da Comuna de Paris que Marx (1986) define a sociedade comunista como sendo a sociedade marcada pelo “autogoverno dos produtores”. O regime comunal, base da nova sociedade, segundo o pensador alemão se consolidaria através da “livre associação dos produtores”.

De acordo com Tragtenberg (2005), o problema central colocado e encarado na discussão sobre autogestão não é outro senão o da alienação do trabalho, compreendido em seu sentido clássico tal como discutido por Karl Marx desde suas

[3] O cooperativismo é uma prática de associação dos trabalhadores que podem se constituir em cooperativas de consumo, cooperativas de crédito e cooperativas de produção. As cooperativas foram criadas como uma alternativa às precárias condições de existência dos trabalhadores, experimentadas após a Revolução Industrial. Em um primeiro momento se organizavam em torno do consumo, oferecendo produtos de boa qualidade à valores mais acessíveis, depois surgiram cooperativas responsáveis por oferecer crédito ou que se constituíram como bancos populares e tivemos ainda o surgimento de cooperativas de produção, em que os trabalhadores passaram a produzir eles próprios determinados produtos sem a existência de um patrão.

[4] Mutualismo é o nome utilizado para descrever o movimento das associações de ajuda ou socorro mútuo. Essas instituições tinham por objetivo oferecer proteção aos trabalhadores, como ajuda nos casos de doença, sustento de trabalhadores em greve e assistência em caso de desemprego. As mútuas se colocavam como alternativa à falta de proteção social e foram um dos primeiros caminhos organizativos dos trabalhadores. Pode ser também utilizado para descrever o nome da doutrina de Pierre Joseph Proudhon e seus seguidores.

primeiras obras. No capitalismo, o processo de alienação se apresenta como uma característica fundamental do capital, em que o trabalhador passa por uma relação de dominação garantida por meio de condições de trabalho sob as quais todo seu poder enquanto produtor é dele retirado. Ainda que ocorram modificações das condições de vida e melhorias advindas de taxas de salário mais altas, aumento do salário mínimo, acesso ao consumo, condições de aposentadoria e etc, as condições fundamentais de trabalho tais como controle do ritmo, concepção e status do trabalho, continuam fora do alcance dos trabalhadores (NOVAES, 2011).

Segundo Viana (s/d), existem duas principais formas de se entender a autogestão no campo teórico: a primeira, de caráter reformista, elabora uma concepção de autogestão possível de ser desenvolvida no interior da sociedade capitalista, caracterizada apenas como um modelo de gestão de empresas cooperativas capaz de viver pacificamente e estabelecer relações com o mercado e o Estado e, uma segunda, à qual o autor se vincula, caracterizada enquanto uma proposta de autogestão social, isto é, não apenas modificações específicas, pontuais e restritas ao nível da unidade produtiva única e simples, mas sim ideias autogestionárias compreendidas enquanto intimamente ligadas ao socialismo revolucionário que postula a necessidade de transformações em todos os âmbitos da sociedade, fundamentada na modificação do modo de produção capitalista e no fim da propriedade privada dos meios de produção.

A concepção de autogestão vinculada ao socialismo de caráter revolucionário foi defendida por correntes políticas do movimento operário consideradas como marginais, tais como o "conselhismo"[5], alguns grupos de caráter libertário, anarquismos e tendências denominadas como marxistas heterodoxas[6].

A partir da concepção socialista revolucionária, outro fator considerado de suma importância para o avanço da temática da autogestão foi a eclosão da

[5] Corrente política de tradição marxista que realizou uma crítica radical à democracia burguesa. Defendiam o "sistema conselhista", um sistema organizado por conselhos operários responsáveis por autogerir o processo de produção e distribuição da sociedade comunista (VIANA, 2008b).

[6] Pode-se chamar de marxismo heterodoxo a corrente de pensamento definida como uma leitura de Marx que foge aos moldes ortodoxos do marxismo-leninismo, colocando em discussão as noções de ditadura do proletariado e de partido hegemônico. Segundo Sardá de Faria (2005, p.4) "Para o marxismo heterodoxo, assumir uma posição crítica em relação às instituições de poder significa centrar a atenção nas formas sob as quais a exploração assume e persiste. E isso apesar de o processo das lutas dos trabalhadores ter resultado em regimes que reivindicam o caráter socialista, mas lhes mantêm separados do controle dos meios de produção, da organização do processo de trabalho e da destinação do produto".

Revolução Russa de 1905, responsável por trazer pela primeira vez na história o papel primordial dos conselhos operários[7] na construção do socialismo. O movimento realizado pelos trabalhadores russos criou uma nova maneira de organização que possibilitava a autogestão das unidades de produção e, de certa maneira, expandiu-se para as cidades que passaram a ser geridas de forma coletiva, tendo em vista que os conselhos não se encontravam limitados apenas aos locais de produção específica, mas eram ampliados em uma escala capaz de abarcar toda uma região territorial (VIANA, s/d).

É a partir do contexto russo que, segundo Viana (Idem), surge "a expressão teórica do movimento dos conselhos operários, o chamado "comunismo de conselhos"" (p.8). Destacam-se nesse momento teóricos como Anton Pannekoek, Kark Korsch, Otto Ruhle, Hermann Gorter, Paul Mattick, entre outros. Além de grandes pensadores, responsáveis por parte da melhor produção e discussão em torno da autogestão social realizadas até hoje, foram revolucionários que participaram de diversas lutas dos conselhos operários, com maior ênfase no caso da Revolução Alemã. Podemos apresentar também, de acordo com Novaes (2011), dentro da tradição marxista, outros autores vinculados à temática como Rosa Luxemburgo, Cornelius Castoriadis, José Mariátegui, Paul Singer, Cláudio Nascimento, dentro outros. Corrêa (2004) assinala também as importantes reflexões desenvolvidas por Antonio Gramsci em seu envolvimento com os conselhos operários na Itália. No campo do chamado marxismo heterodoxo destacam-se as figuras de João Bernardo e Maurício Tragtenberg. Além disso, o anarquismo – que também é uma grande expressão do socialismo - produziu seus teóricos da autogestão, seja no campo do anarco-sindicalismo[8] ou do comunismo-libertário[9], alcançando maior dimensão figuras como James Guillaume, Fernand Pelloutier, Pierrer Besnard, Errico Malatesta, Frank Mintz, René Berthier, Maurice Jouyeux e Murray Bookchin, dentro outros.

---

[7] Conselhos operários são instituições criadas autonomamente pelos trabalhadores com objetivo de controlar e gerir a gestão da produção.

[8] O anarco-sindicalismo foi uma corrente anarquista que acreditava que o processo de revolução social seria garantido através do papel exercido pela organização sindical que seria responsável também pela organização da sociedade após a revolução. O anarco-sindicalismo teve grande expressão nos meios operários de diversos países, como por exemplo, na Greve Geral de 1917 no Brasil.

[9] Comunismo-libertário é uma corrente do anarquismo que defende que o processo de revolução social de destruição do capitalismo deve ocorrer conjuntamente com a destruição do Estado, instaurando uma nova ordem social chamada de Comunista Libertário.

Desta forma, apesar de algumas vezes “esquecida” dentro da própria reflexão de esquerda, há uma enorme riqueza de produções que partem dos princípios do socialismo revolucionário e, a partir de experiências reais e concretas, realizam a defesa de uma concepção de autogestão vinculada às propostas de transformação social ampla e irrestrita.

Compreendemos, a partir de Viana (2008b), que a autogestão social é colocada como uma relação de produção e, dessa forma, sua realização é possível por meio da coletivização das decisões e do fortalecimento das auto-organizações nas unidades de produção (conselhos) e moradia (comunas), nas quais a população de determinadas regiões, em seus locais específicos, podem decidir de que modo ou maneira serão produzidos os produtos que visam suprir as necessidades, carências e demandas mais amplas de determinada coletividade. Nesse sentido, são os produtores livremente associados de determinadas unidades de produção ou comunas que se tornam os responsáveis pela decisão das características e da forma da produção do que é necessário para a sobrevivência e o que se deseja, em termos de bens culturais e demais bens materiais.

Assim, a autogestão social deve ser entendida como “um conjunto de relações sociais” (VIANA, 2008b, p.7) advindas de novas relações sociais de produção, calcadas não mais na propriedade privada dos meios de produção, mas na decisão igualitária, coletiva, sem a mediação do salário, mercado, dinheiro, Estado e divisão social do trabalho do tipo capitalista, marcada pela separação entre dirigentes e dirigidos.

Diante da aproximação e apresentação realizada em torno de algumas das questões que permeiam a categoria autogestão, daremos continuidade na investigação, buscando compreender a partir de quais fundamentos a proposta de autogestão, porventura, se configura como uma contraposição ao capitalismo. Além disso, entender quais concepções de autogestão foram formuladas ao longo da história do movimento operário e, por fim, discutir algumas das experiências reais ocorridas em diversos locais do planeta tendo suas práticas pautadas a partir dos pressupostos autogestionários.

2.1 CAPITALISMO, HETEROGESTÃO E BUROCRACIA.

O trabalho assumiu diferentes formas ao longo do seu processo de desenvolvimento na história. O cultivo da terra, por exemplo, foi realizado em distintos lugares e períodos históricos por escravos, servos ou camponeses de acordo com as peculiaridades de cada determinado momento. Segundo Albornoz (1994), as riquezas produzidas pelo trabalho, como o desenvolvimento da ciência e o avanço das tecnologias de navegação, foram as responsáveis pelo crescimento e intensificação das relações comerciais que possibilitaram o desenvolvimento do trabalho artesanal o qual, posteriormente, culminou no desenvolvimento da manufatura (CORRÊA 2004).

Nesse cenário, aparece uma nova classe social: a burguesia. Ela se desenvolveu a partir das modificações ocorridas nas relações comerciais estabelecidas na Europa no processo de queda do regime feudal. Os burgueses exerciam atividades ligadas diretamente ao comércio, moravam nas cidades denominadas burgos e possuíam certa independência em relação aos senhores feudais e a corte.

A intensificação do comércio possibilitou o aumento da circulação monetária, permitindo com que esta nova classe comerciante, ainda em formação, passasse a acumular riquezas que, por sua vez, através de novos investimentos, movimentavam ainda mais aquela inicialmente acumulada.

É dentro desse arranjo que aparece um novo arranjo social, denominado *putting out system*[10], no qual a produção dos mestres-artesãos passa a ser financiada por comerciantes através da venda de matéria prima e da compra do produto já finalizado. O que esse modelo trouxe de novidade foi a formação de uma nova organização do trabalho em que a produção se tornou subordinada àquele que promovesse o financiamento e não mais ao produtor, no caso o artesão. Houve ainda, nesse processo, o surgimento dos “primeiros sinais de divisão parcelar do trabalho” (MOTTA, BRESSER-PEREIRA, 2004, p. 275).

O sistema de *putting out system*[10] se desenvolveu e cresceu, mas já não dava mais conta das demandas comerciais colocadas, mostrando sinais de esgotamento.

[10] Ou sistema doméstico. Entrou em vigor quando os burgueses passaram a oferecer aos artesãos as ferramentas necessárias para a produção que era realizada, muitas vezes, em suas próprias casas.

Dessa forma, foi substituído posteriormente pela produção organizada e realizada num só local, ou seja, pela manufatura. Na manufatura, observada em relação à produção artesanal, existia a possibilidade de um controle maior sobre o trabalho, sobre sua organização, além de sua forma conseguir promover a junção das várias fases do processo produtivo em um só local, aumentando assim o rendimento da produção.

Se tomada em relação à produção artesanal, a manufatura era uma produção em larga escala, ainda que nela permanecessem resquícios do tipo de produção anterior. Conforme analisado por Marx (1983), no processo manufatureiro a operação ocorria de forma manual e era dependente das habilidades, força e rapidez de um trabalhador individual em seu manejo específico dos instrumentos de trabalho.

A manufatura foi a responsável pela fragmentação na produção, parcializando o trabalhador à medida que se fundou numa “divisão metódica do trabalho” (Tragtenberg, 2012, p.57). Se no caso da produção artesanal o conhecimento do processo produtivo se encontrava nas mãos do trabalhador e ele poderia atuar nas diversas fases da produção, conhecendo-a por completo, agora, o artesão perdia sua função de mestre, ainda que a produção continuasse dependente de seus conhecimentos, saber e habilidades acerca do seu trabalho. A diferença se encontrava no produto do trabalho, não mais pertencente ao artesão, mas agora ao capitalista, responsável por obter as matérias primas e pelo pagamento do salário (PIGNON E QUERZOLA, 1974). Assim como no comércio, nas manufaturas o processo de acumulação de riquezas poderia acontecer sem a necessidade direta da propriedade da terra.

O desenvolvimento da manufatura proporciona a criação e entrada de novas tecnologias no processo de trabalho, além da incorporação do conhecimento do trabalho na máquina-ferramenta[11], possibilitando que a produção de excedentes não ficasse mais presa à capacidade orgânica[12] do trabalhador. Assim, foi possível a

[11] Segundo Marx ocorre a quebra da fusão que matinha unido trabalhador à sua ferramenta de trabalho - máquina-ferramenta. A máquina "é, portanto, um mecanismo que, ao ser-lhe transmitido o movimento correspondente, executa com suas ferramentas as mesmas operações que o trabalhador executava antes com ferramentas semelhantes […] Quando a própria ferramenta é transferida do homem para um mecanismo, surge uma máquina no lugar de uma mera ferramenta" (Marx,1985,vol. II, p.9).

[12] Ou a capacidade de seu próprio corpo, sujeita a doenças, sinais de fraqueza e etc.

realização de um número maior de movimentos, acelerando o trabalho num ritmo mais veloz do que o realizado pelo corpo humano, de modo a ampliar a quantidade de produção de excedentes. A maquinaria, conforme Marx (1985b), é meio de produção de mais valia, pois seu objetivo é o de baratear a produção de mercadorias e aumentar a parte da jornada de trabalho expropriada pelo capitalista.

Ainda em relação à manufatura, Tragtenberg (2012) ressalta uma importante questão ao afirmar que é nela que se encontra a "gênese das estruturas administrativas e da função dirigente imposta pelo caráter antagônico do processo capitalista de produção" (p.57). Na forma de cooperação manufatureira, segundo Corrêa (2004), o trabalho é "dividido, fragmentado, cada trabalhador realiza uma pequena tarefa e nenhum é capaz de realizar o produto inteiro" (p.30). O trabalhador, conforme dito anteriormente, passa, através desse processo, a não ser mais o detentor de todo o conhecimento do trabalho, restando a ele apenas a possibilidade de venda de sua força de trabalho para sobreviver.

A indústria moderna, forjada a partir do desenvolvimento da manufatura, é reflexo da divisão social do trabalho. Ao retirar do trabalhador o saber da atividade produtiva anteriormente comum a ele, com o desenvolvimento das práticas capitalistas sobrevém uma operação que transforma a ideia de trabalho e modifica os significados sociais dela advindos. A divisão do trabalho cria um novo tipo de sociedade, forja novas instituições nela assentadas, gera outras formas de produção e reprodução social, de relações de trabalho e etc. (MOTTA, BRESSER-PEREIRA, 2004).

De acordo com Motta (1981), a característica da empresa moderna está marcada pelo controle intenso e hegemônico do capital sobre o trabalho. Há uma relação dual, antagônica, existente entre o responsável pelo planejamento, organização e controle e aquele que executa, realiza determinada tarefa. A esta forma de funcionamento inerente ao capitalismo dá-se o nome de *heterogestão*.

Para enriquecer a compreensão da heterogestão, é importante ter em vista, conforme aponta Faria (1992), que nas relações capitalistas de produção são firmadas também relações de poder, ligadas às relações de trabalho constituídas desde o seio de cada unidade produtiva simples até as mais complexas socialmente. É necessário relembrar que no capitalismo as relações de trabalho são caracterizadas como relações de assalariamento onde o trabalhador é legalmente

livre[13] para vender sua força de trabalho ao dono dos meios de produção. É nesse sentido que podemos falar de relações de poder, na medida em que sobre o trabalhador está colocada uma coerção econômica, visto que não lhe resta outra opção para se manter vivo senão a venda da força de trabalho nos termos determinados pelo capitalista[14].

Cabe ressaltar ainda que no capitalismo, as relações de trabalho se encontram sob relações de dominação e dependência, garantidas através do poder coercitivo institucionalizado (Estado, sistema legislativo e etc.) que contribuem para a legitimação e reprodução das relações sociais e de trabalho pressupostas pelo próprio modo de produção, ou seja, a aceitação da suposta legitimidade do domínio de um sobre o outro.

A fim de compreender de que maneira a defesa da autogestão se coloca como uma contraposição ao capitalismo no que diz respeito à organização da produção e da própria sociedade, se faz necessário voltar a atenção para o desenvolvimento das formas de cooperação nos diversos modos de produção desenvolvidos ao longo da história, posto que o estudo da cooperação "esclarece as instituições administrativas diversas desses modos de produção" (Motta, 1981, p.11). É justamente na crítica sobre a forma da divisão do trabalho elaborada a partir da cooperação da indústria no capitalismo que a proposta de autogestão também se ancora.

Segundo Tragtenberg, (2012), a cooperação passa a existir no momento em que há a presença simultânea de trabalhadores realizando atividades diversas de forma integrada no mesmo espaço. No que diz respeito à indústria, os vários trabalhadores presentes em uma fábrica, por exemplo, forjam condições sociais de trabalho que necessitam de uma coordenação, criando as funções de direção e gerência. Essas funções são responsáveis pelo funcionamento harmônico das operações e possuem papéis de organização geral. Na cooperação, o trabalho é combinado e, conforme esclarece Tragtenberg, é sempre mais produtivo que o

[13] Fazemos referência aqui a legalidade proposta pelo direito burguês que visa a manutenção do modo de produção capitalista.

[14] Ao trabalhador, cabe, diante dessa situação, exercer um contra-poder, através da organização coletiva. Desse modo, na luta de classes, podemos dizer que há uma luta entre poderes, sendo que o poder exercido pelo trabalhador objetiva a própria destruição do poder da burguesia para que à própria relação de poder enquanto domínio seja destruída.

trabalho individual.

De acordo com Marx, “a forma de trabalho de muitos operários coordenados, reunidos e sujeitos a um plano no interior do processo produtivo ou em processos de produção distintos, mas relacionados, se chama cooperação” (Marx, *apud* Tragtenberg, 2012, p.46). Segundo o pensador alemão as formas de cooperação (simples, manufatureira e industrial) são constitutivas das forças produtivas, conjuntamente com as condições materiais de produção e os instrumentos de produção.

Marx e Engels explicitam a tese na qual as organizações não podem ser compreendidas por si próprias, senão a partir das formas de cooperação. Escrevem os autores:

> “Um determinado modo de produção ou estágio de desenvolvimento industrial se encontra permanentemente ligado a um modo de cooperação ou a um estado social determinado a que esse modo de cooperação é ele mesmo uma força produtiva” (MARX e ENGELS, 1976, p.35).

Assim, com a tecnologia (instrumentos de trabalho e condições materiais de produção) somada à forma de cooperação (força produtiva) e em íntima relação com as forças sociais, é criada a moderna organização empresarial. Esta, por sua vez, está fundamentada no interior de um sistema baseado na separação entre capital e trabalho, entre produtores e meios de trabalho.

O capitalismo se configura como o sistema de cooperação generalizada que passou da cooperação simples à cooperação da manufatura à cooperação da indústria. Portanto, no capitalismo, o fundamento das relações de trabalho não é encontrado no trabalhador individual, mas no trabalhador coletivo com suas as formas de cooperação constituídas enquanto base das formas administrativas e instituições por ele forjadas.

Para Motta (1981), as diferentes relações sociais propiciam que as expressões da cooperação assumam formas distintas. Por exemplo, caso exista uma propriedade comum, a cooperação se estabelecerá de uma maneira; distinta será na relação senhor e servo ou na relação capital-trabalho. Para o autor “no modo de produção capitalista, a cooperação leva a um poder estranho que se coloca acima do indivíduo e que se concretiza na extorsão da mais-valia” (MOTTA, 1981,

p.13).

Retomando a compreensão da manufatura para o entendimento da cooperação da indústria moderna, temos, naquela forma de cooperação, a transformação do processo produtivo em coletivo, por meio da criação trabalhador coletivo. Intimamente ligado ao desenvolvimento do trabalhador coletivo está a necessidade de coordenação e direcionamento da mão-de-obra. Entretanto, conforme a análise de Marx (1982), na manufatura o trabalhador coletivo é constituído de vários trabalhadores parciais. As diferentes operações do processo produtivo apresentam exigências diversas, que necessitam de capacidades distintas como força, destreza, atenção, concentração e etc. Nessa perspectiva, os trabalhadores são separados e agrupados a partir de suas qualidades mais marcantes. Assim, a qualidade produtiva passar a ser de domínio do trabalhador coletivo e se faz necessário criar uma função que integre os vários grupos de trabalho específico. A marca da manufatura é a heteronomia (MOTTA, 1981). Ora, a necessidade de coordenação foi posta pelo próprio desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção, não se configurando como necessariamente condenável, ao contrário, conforme ressalta Motta (idem), ela só se expressa como uma relação de dominação “na medida em que responde à relação de autoridade e submissão que permeia a lógica do capital” (p.15) que, neste caso específico, será estabelecida como uma coordenação construída não pela necessidade do trabalho, mas imposta para suprir as demandas e necessidades do próprio capital.

Na organização manufatureira tivemos o surgimento das técnicas de organização vinculadas às operações parcelares. Houve uma hierarquização tornada cada vez mais aparente no interior da força de trabalho, embora as habilidades manuais do produtor ainda se encontravam presentes. Já na indústria, a cooperação representou uma “subordinação do trabalho ao capital [...] mediada por formas mais sutis e complexas (Motta,1981, p.15). O trabalhador submeteu-se técnica e organizacionalmente. Do ponto de vista técnico, como já vimos, o trabalho foi transferido para a máquina e o trabalhador perdeu o controle de operações específicas. A introdução da mecanização fez também com que o operário tivesse que se colocar sob à autoridade do universo fabril. Em termos organizacionais, as decisões passaram a serem concentradas nas mãos de uma direção, produzindo a cisão entre trabalho intelectual e trabalho manual.

A separação entre dirigente e dirigido foi, neste momento, acentuada. Observada a partir do ponto de vista da estrutura organizacional, a mecanização submeteu o trabalhador em termos de produção e criou e expandiu as funções administrativas até então inexistentes. A função de direção ou gestão tornou-se cada vez mais complexa. Para Motta (1981), este é um momento importante a ser analisado por se tratar do período no qual passou a existir uma valorização da força do saber especializado, mas não mais caracterizado pelo conhecimento técnico e sim por um conhecimento de caráter mais político[15].

Baseada no despojamento do trabalhador e, se afirmando como forma de controle, a empresa moderna e mecanizada intensifica, até sua máxima possibilidade, a heterogestão. As direções autoritárias realizam regulações em prol dos que se encontram na camada intelectual da produção. Esse grupo deve mostrar aos operários dos cargos considerados inferiores que estes recebem baixos salários em virtude do seu não-saber e pela facilidade de sua substituição, marcando a posição do trabalhador no capitalismo, a de mercadoria, facilmente substituída. Para Motta (Idem), a empresa moderna "implica em concentração de saber na administração e em concentração de ignorância na produção" (p.16)[16].

Neste contexto, temos a emergência da burocracia que aparece, ao mesmo tempo, como aparelho de uma direção autoritária e como agente de repressão. Autores como Motta, Tragtenberg, Viana e Bresser-Pereira, Mandel apontam para a articulação existente entre as funções repressivas das empresas capitalistas e o fortalecimento das burocracias públicas. Para seu "saudável" funcionamento, o capitalismo e a unidade econômica básica (a empresa) necessitam do Estado e do Direito burocrático para sua manutenção.

A essência da heterogestão é a cisão e a dualidade entre o que gere e o que é gerido. No ápice hierárquico encontram-se o planejador, o organizador e comandante; do outro lado, abaixo, estão juntados aqueles que executam. Afirma-se a separação entre a concepção e a execução. Ou seja, a heterogestão é

[15] Caráter político pelo fato desse tipo de saber necessitar de características como a da negociação, mediação entre os setores da produção e a criação de planejamentos e estratégias.

[16] Conforme Braverman (1987) a atividade capitalista tem como fim controlar o trabalho vivo e, nesse sentido, realiza uma expropriação do saber operário que desqualifica os trabalhadores ao mesmo tempo em que qualifica um contingente pequeno de quadros compostos por gerentes e técnicos superiores.

responsável pelo rompimento da unidade do trabalho humano enquanto a burocracia funciona como seu escudo.

Um importante teórico da burocracia foi o clássico pensador da sociologia Max Weber (S/D). Em sua produção mostrou que o desenvolvimento da burocracia só ocorreu, da forma como conhecemos modernamente, em razão do aparecimento do Estado Moderno e das formas avançadas de capitalismo. Segundo suas análises as características básicas da burocracia moderna são: a) rege o princípio das atribuições oficiais fixas, ordenadas por regras, leis, regulamentos: atividades distribuídas de forma metódica, poderes de mando (através de normas e coação), nomeação de pessoas com atitudes bem determinadas; b) rege o princípio da hierarquia funcional e da tramitação, sistema organizado de mando, subordinação à autoridade; c) baseia-se em documentos conservados em minutas e em um corpo de empregados subalternos, um “escritório”; d) é moderna e pressupõe uma aprendizagem profissional; e) exige o rendimento do funcionário envolvido; f) introdução de uma tecnologia especial (jurisprudência, ciências comerciais, etc.). Motta (1981) comenta a respeito do caráter dos cargos criados na esfera burocrática que tomam e assumem uma forma parecida com uma “procissão a serviço de uma finalidade objetiva impessoal” (p.21) em que são cultuados a “Empresa”, o “Estado”, o “Partido” e/ou a “Igreja”.

Nos sistemas heterogeridos os agentes são reduzidos à uma única função. A heterogestão, desde modo, segundo Motta (1981) apresenta uma falha fundamental: não dá conta de perceber a complexidade do mundo social, em razão da especificidade de sua visão unidimensional. Nesse processo, o produtor é empobrecido socialmente.

Não é somente a visão heterogestionária que é unidimensional, mas também o próprio produtor se torna “unidimensionalizado” (Motta, 1981), posto que é desprovido das riquezas produzidas por seu trabalho. Além de ver fugir de suas mãos aspectos de sua produção, o trabalhador é submetido a uma força proveniente do próprio trabalho e que o isola em uma função reduzida. O operário se torna subordinado em termos técnicos e organizacionais, comprimido na eterna função de ficar “vigiando a mesma máquina”. Seu trabalho encontra-se em posição fluida, sendo obrigado a colocar-se em obediência “às variações impostas pelo capital” (Tragtenberg, 2012, p.60). Ainda que possa ser transferido de uma função a outra, o

conteúdo do seu trabalho continua sem maiores modificações.

No capitalismo tradicional do início da revolução industrial o monopólio do saber permanecia quase que por completo nas mãos do proprietário. Na história da formação das fábricas, a partir do desenvolvimento da manufatura, temos um constante processo de desapropriação crescente do produtor e sua retirada das funções diretivas sobre o trabalho. O trabalho deixou, aos poucos, de ser um ofício e passou a ser transformado em cumprimento de tarefas parcelares nas quais o trabalhador deixa de incorporar um saber. Ao produtor do trabalho, as finalidades passaram a ser estranhadas e, sobre elas, exerce cada vez menos poder.

No capitalismo moderno há um alargamento do campo do saber e, assim, o proprietário não consegue mais dirigir sozinho, possuindo o monopólio das competências que, por sua vez, passam a ser delegadas. Desse processo, temos o surgimento das áreas administrativas, marcadas por uma hierarquia devidamente constituída.

Em relação ao campo de concentração das informações do processo de produção, o poder fica marcado sob a posse daquele que detém essas informações. Cria-se uma camada que controla a produção, um quadro administrativo, dividido em parcelas e funções “especializadas”. Aqui há o encontro entre a burocracia e a heterogestão à medida que a burocracia concentra as informações a hierarquia da heterogestão passa a ter a função de filtro na rede de informações, selecionando e divulgando o que é de interesse do capital para a manutenção do controle da produção (MOTTA, 1981).

Ora, conforme ressalta Motta (Idem), a heterogestão responde com eficácia ao traço marcante da burocracia, a saber: a retirada do poder da coletividade da qual saiu. O poder burocrático é baseado em uma desapropriação. Sob a forma de sigilo, transformado em função especializada, garante que a burocracia se legitime a partir do domínio do saber (visto como uma especialização) necessário para o funcionamento de toda coletividade. Desse modo, a burocracia pode ser compreendida como um estamento ou camada social que não se relaciona apenas à divisão técnica do trabalho, mas também à sua divisão social. Para verificar essa informação, basta ver que são as classes esclarecidas do final do século retrasado, donas de capital cultural que se transformaram em dirigentes posteriormente. A burocracia segue a tendência de representar frações da classe dominante e, através

do trabalho administrativo, respondem também pela manutenção da divisão de classes ainda existente entre proprietários e não-proprietários (MOTTA, 1981).

A heterogestão, segundo Motta (Idem), é "um aspecto da heteronomia capital-trabalho, da mesma forma que a própria organização burocrática, enquanto estrutura de poder, é um aspecto de um todo ordenamento social mais amplo, igualmente hierárquico" (p.18). A heterogestão explicita, via o sistema administrativo, a relação dominante-dominado, burguesia e proletariado, que permeia toda estrutura social em que vivemos e não apenas reproduz as relações sociais, mas também naturaliza[17] a separação existente entre dirigente-dirigido.

Entretanto, a dominação capitalista, explicitada pela heterogestão e pela burocracia, encontrou historicamente resistência por parte dos trabalhadores. Além da crítica direcionada às consequências produzidas pelo sistema heterogerido, a classe trabalhadora conseguiu realizar, ao longo do processo de desenvolvimento de suas lutas contra a opressão do capital, propostas de enfrentamento e de construção de um modelo de produção e de sociedade totalmente diferente do vivenciado em seu cotidiano. É nessa perspectiva de crítica e de elaboração de um novo sistema econômico e político que se insere a ideia de autogestão.

2.2 A HISTÓRIA DAS PRÁTICAS AUTOGESTIONÁRIAS.

A história do movimento autogestionário é, segundo Corrêa:

> "a história da luta pela emancipação da busca pela liberdade daqueles inconformados com a injustiça social, exploração e aviltamento do trabalho humano, é a história do trabalhador e do movimento operário, que mais do que transformações sociais, econômica e políticas, busca ser protagonista de sua história" (CORRÊA, 2004, p.60).

Neste sentido, ao realizar um resgate histórico, ainda que limitado, de alguns movimentos e pensadores que colaboraram para o desenvolvimento e fortalecimento da proposta autogestionária, permite obter elementos contrastantes entre a

[17] Sobre a questão da naturalização Motta (1981) comenta sobre estudos que demonstram como, por exemplo, ela se realiza também no plano simbólico.

sociedade que temos hoje com a proposta de construção de uma outra baseada na emancipação da classe trabalhadora e, por conseguinte, da sociedade em geral.

Conforme dito, apesar de não realizar uma descrição pormenorizada deste histórico, ainda assim, optamos pela apresentação de alguns de seus momentos e aspectos mais elementares, por se tratar de um debate pouco realizado nas pesquisas atuais em educação. A maior parte dos trabalhos que realizam esse resgate histórico das práticas autogestionárias estão vinculados à pesquisa sobre o mundo do trabalho, discutindo questões ligadas às cooperativas e incubadoras de tecnologias sociais. Assim, apresentaremos algumas ideias centrais que possam nos auxiliar na compreensão geral do problema.

Sardá de Faria (2005) considera a autogestão como uma tendência histórica do movimento operário e a compreende como um fenômeno possível de acontecer nos momentos de crises e acirramento das lutas de classes, produzindo modificações sociais onde os trabalhadores almejam autonomia. Segundo o autor, encontramos na realização da prática autogestionária direta na unidade produtiva por parte dos trabalhadores uma confrontação com o capital, na qual os trabalhadores, a partir da solidariedade de classe, estabelecem relações igualitárias e coletivistas.

2.2.1 HERDEIRA DO COOPERATIVISMO.

Para Groppo (2006), a fonte fundamental das ideias autogestionárias foi o cooperativismo, com especial destaque aos herdeiros da primeira cooperativa de Rochdale na qual “o espírito da autogestão desde logo passou a figurar entre seus princípios” (p.15). Cançado (2007) defende que a Cooperativa dos Probos Pioneiros Equitativos de Rochdale organizada em Manchester na Inglaterra “pode ser considerada como a primeira cooperativa (p. 37). Diversos autores (Singer, 2000, 2002; Schneider,1999; Crúzio, 2002), consideram-na realmente como a primeira cooperativa, uma vez que a partir dela foram sistematizados aqueles que seriam seus valores e princípios em estatuto, dando corpo a ideias até então dispersas. Tais princípios são: autoajuda, caráter voluntário, livre associação e decisões formuladas democraticamente (SCHNEIDER, 1999). Sua fundação ocorreu em 1844 dentro de

um contexto de grande exploração do trabalho em pleno desenvolvimento industrial[18]. Após uma greve derrotada, os pioneiros de Rochdale iniciaram a construção de armazéns cooperativos, cooperativas de produção e de consumo, escolas, cooperativa habitacional e etc (VEIGA e FONSECA, 1999).

Rochdale tornou-se referência histórica para o movimento cooperativista por denotar uma reação dos trabalhadores no campo econômico, confrontando um capitalismo opressor da classe trabalhadora[19]. Para Singer (2000, 2002) é neste aspecto que ela se coloca enquanto marco e modelo de cooperativismo. Sua diferença, em relação a outras experiências associativistas, foi a de conjugar a gestão democrática com a demonstração de sua viabilidade econômica. O êxito da experiência inglesa animou o processo expansão do cooperativismo no país. Conforme apontam os números apresentados por Singer (2002), em 1881 o número de associados a cooperativas chegou a 547 mil na Grã-Bretanha.

Apesar dessa ser referência simbólica, Hillesheim (2003) destaca que já se possui registros da primeira cooperativa organizada pelos trabalhadores empregados nos estaleiros de Woolwich e Chathan nos anos de 1760 que tinham por objetivo a criação de moinhos de cereais próprios para evitar o pagamento dos abusivos preços cobrados pelos moleiros que monopolizam o local.

Além disso, de acordo com Schneider (1999), alguns dos trabalhadores participantes da fundação da Cooperativa de Rochdale já haviam estado em outras experiências pré-cooperativas. Alguns eram seguidores das ideias de Robert Owen e outros aderiam anteriormente ao movimento cartista[20].

Robert Owen (1771 – 1858), socialista inglês, teve em suas elaborações grande influência no movimento cooperativista. Tal pensador foi responsável pelo gerenciamento de uma fábrica de algodão na cidade de Manchester e, após um período, convenceu seus sócios a adquirir mais uma, do mesmo ramo, na cidade de Nova Lannark na Escócia, tornando-se, então, um de seus donos. Owen, após

---

[18] Para melhor compreensão do contexto e realidade dos trabalhadores na Revolução Industrial maiores informações podem ser encontradas em Hobsbawn (1977)

[19] E que, em nossa concepção, continua a oprimir.

[20] O cartismo, ou movimento cartista, segundo Schneider (1999), pregava a emancipação do proletariado pela via política através do direito do voto, considerada uma importante mobilização em prol da conscientização da classe proletária. O cartismo promoveu três insurreições fracassadas: 1839, 1842 e 1848, passando posteriormente a ser perseguido pelo governo, tendo seus líderes exilados.

observar com acuidade as condições de trabalho sob as quais os trabalhadores eram expostos, introduziu algumas modificações que foram transformadoras para a sua época. Dentre as operações realizadas, podemos destacar a redução da jornada de trabalho para dez horas diárias, preocupações com a saúde do trabalhador e as dificuldades produzidas pelo envolvimento com o alcoolismo, bem como a construção de locais de ensino para os filhos dos trabalhadores. (CORRÊA, 2004; BUBER, 1971).

Aos poucos, as modificações trazidas por Owen - que, de algum modo, se adequavam aos princípios empresariais – produziram resultados satisfatórios. Passado o período inicial, o empresário começou a se interessar em assuntos em torno da criação de uma outra sociedade e começou, então, a elaborar um pensamento no qual as forças produtivas deveriam ser colocadas em direção ao benefício de todos os trabalhadores, na forma de propriedade coletiva. A partir daí, já tornado socialista, questiona a propriedade privada e algumas instituições que, a seu ver, garantiam o funcionamento do sistema, tais como a religião e o casamento. Além disso, Owen luta pela consolidação de uma legislação fabril[21], pela ampliação de direitos políticos e liberdades civis dos trabalhadores. (SARDA DE FARIA, 2005). No ano de 1824, Owen vai para os Estados Unidos onde estabelece residência e monta uma comunidade denominada New Harmony (Nova Harmonia) com características de uma comunidade cooperativa experimental de princípios comunista. Entretanto, a experiência não dá certo certo e acaba após várias tentativas de continuidade de seu idealizador (CORRÊA, 2004, BUBER, 1971; KOROSUE, 2007).

Em 1829, Owen retorna à Inglaterra e se aproxima das associações de artesãos, aderindo ao movimento sindical no qual atua durante trinta anos e permanece ligado às lutas de interesse da classe trabalhadora (ENGELS, 1980). Para muitos, Owen é o fundador do sindicalismo moderno e do movimento cooperativo (CORRÊA, 2004).

[21] É importante ressaltar que nesse período os avanços no que dizem respeito “a legislação trabalhista representa desse modo uma conquista do movimento operário, por tornar as negociações menos desiguais, ou mesmo por “proteger a força de trabalho” inferiorizada economicamente e pressionada pela oferta” (SARDÁ DE FARIA, 2005, p.31)

No que diz respeito à Inglaterra, já existiam algumas expressões de resistência que eram desenvolvidas pelos trabalhadores na luta por melhorias na sua condição de vida, como o movimento ludista[22] e o cartismo. Após os confrontos verificados em relação ao avanço das máquinas e do crescente industrialismo, e das ações em busca por reformas democráticas, como a manifestação pelo sufrágio universal em Manchester no ano de 1918, passa a existir um outro nível de organização e forma de luta dos trabalhadores pautado, agora, em ações e instituições mais diretamente vinculadas ao campo econômico (SARDÁ DE FARIA, 2005).

É na conjuntura das primeiras lutas dos trabalhadores que surgem os sindicatos. De acordo com os estudos de Paul Singer, são organizações que, num primeiro momento, tentam evitar que os próprios trabalhadores se coloquem em concorrência entre si para, desta forma, conseguir, de algum modo, compensar a diferença econômica existente entre compradores e vendedores de força de trabalho (SINGER, 2002).

Os primeiros sindicatos da experiência britânica eram formados por trabalhadores qualificados, organizados em seus locais por ofício, as chamadas *trades*, reunidas municipalmente em *trade unions*. O caráter dessas instituições era sindical, mas também assumiam a forma de sociedades mutualistas que agrupavam os trabalhadores a partir dos interesses mais imediatos, como condições de trabalho e salário (Idem). Inicialmente inspirados na Revolução Francesa e nos movimentos de independência que apareciam na América os trabalhadores organizaram-se em torno de pautas pela legislação trabalhista, em movimento por reformas em busca de amparo institucional em questões como a legalização dos sindicatos operários e a realização de greves[23]. Posteriormente, as associações de trabalhadores com caráter sindical, influenciadas pelo owenismo, lançam-se no plano cooperativo, no qual a formação de cooperativas é estimulada pelas direções sindicais (SINGER, 1998).

---

[22] O Ludismo foi um movimento operário que se opunha a mecanização do trabalho. Foi caracterizado pela quebra de máquinas realizadas pelos trabalhadores, pois, para eles, as máquinas eram as responsáveis pela retirada da mão de obra dos postos de trabalho.

[23] Neste período vigorava na Inglaterra as *Combination Acts, leis* que proibiam as coalizões e todas formas de associação de trabalhadores ou de proprietários.

Neste momento, para Singer, existem dois tipos de cooperativas consolidadas: a) cooperativas de base comunitária dependentes da ação de filantropos; b) as cooperativas de novo tipo, operárias, criadas como forma de enfrentamento à realidade das empresas capitalistas, colocando-se nos embates de classe.

Identificada como “a faminta década”, a Inglaterra experimentou uma grave crise econômica e social do capitalismo nos anos de 1840. De acordo com Cole (1958), a crise foi marcante no período que foi de 1826 a 1950, terminada por um momento vindouro de prosperidade comercial e aumento de emprego. Durante esse período, o movimento sindical estava em crescimento, especialmente nos anos de 1833-1834, aliando organização de armazéns cooperativos, propaganda animada por Owen e o estímulo a ações no terreno econômico (tentativa de formação de cooperativas). Entretanto, o movimento sofre grande derrota e recua por conta da repressão imposta por meio da prisão das principais lideranças operárias. Somente após dez anos os trabalhadores voltam a rediscutir propostas no campo do cooperativismo, ação que acaba por culminar na experiência de Rochdale.

Outro país onde as ideias cooperativistas obtiveram bastante sucesso foi a França, tendo François Marie Charles Fourier (1772-1837), socialista pré-revolucionário, como seu primeiro expoente. Suas ideias partiam da necessidade de se organizar a agricultura de forma mais justa e na defesa da passagem para a sociedade socialista sem a utilização da violência, através de pequenas iniciativas coletivas capazes de contagiar outros trabalhadores, espalhando-se em todo o mundo (MOTTA, 1981). Fourier era herdeiro do pensamento de Rousseau e, com isso, acreditava na pureza natural do homem corrompida pela sociedade. Para que pudesse haver uma modificação no agir corrupto do homem seria necessário construir uma nova forma de organização da produção (CORRÊA, 2004).

A proposta prática de Fourier consistia em uma sociedade construída a partir de fazendas de produção e consumo coletivos denominada *falanstérios.* Nessas fazendas, os homens trabalhariam para um fundo comum e repartiriam suas riquezas de acordo com a contribuição realizada por cada membro. Motta (1981) afirma que o falanstério era entendido por Fourier como uma comunidade autogerida.

O pensamento de Fourier teve grande recepção na França, influenciando todo

movimento associativista e cooperativista do país, chegando até mesmo a se espalhar porá outros continentes. No ano de 1823, em Paris, segundo Veiga e Fonseca (1999), já teriam sido registradas mais de 160 associações de ajuda mútua que contavam com cerca de 12 mil membros. Sobre a influência de Fourier fora de seu país, Korosue (2007) destaca a existência até de uma experiência realizada no Brasil nos anos de 1842 e 1844 em Santa Catarina baseada na teoria do socialista francês.

A outro francês, também ligado ao cooperativismo, é dado o título de "pai da autogestão": Pierre Joseph Proudhon (1809 – 1865). Segundo Follis (1992) a autogestão tem seus fundamentos provenientes das ideias desse pensador acerca da democracia industrial.

Proudhon, um dos grandes teóricos do socialismo, responsável pela famosa máxima "a propriedade é um roubo!", concebe a propriedade como a responsável pela dominação do homem pelo homem, e vê nela o fundamento da tirania (CORRÊA, 2004). Segundo Bancal (1984), a crítica proudhoniana vai de encontro a todo tipo de autoridade assentada na dominação. Na perspectiva de Proudhon, a autoridade se manifestaria sob três formas: a) como misticismo, ou seja, na adoração do homem pelo homem; b) como capitalismo, na exploração do homem pelo homem; c) estadismo, ou o governo do homem pelo homem. As ideias de Proudhon foram influentes no socialismo francês e sobrevivem até hoje com seguidores em algumas correntes anarquistas[24] e em movimentos neo-federalistas e cooperativistas.

Esse socialista francês defendia uma mudança social a partir da multiplicação de organizações cooperativas conjuntamente com a criação de um banco de crédito para os trabalhadores de forma autônoma e sem ligação com o Estado. As críticas de Proudhon ao Estado se tornaram mais duras após sua experiência no Parlamento francês onde percebeu que as instituições burguesas não passavam de jogo teatral (CORRÊA, 2004).

Bancal (1984), um dos maiores estudiosos do pensamento de Proudhon, defende que este crítico voraz do Estado e da propriedade desenvolve uma "sociologia da autogestão". Segundo o Bancal, a doutrina proudhoniana estaria

[24] No que diz respeito a ligação de Proudhon com o anarquismo é uma questão que suscita grande debate. Não são todos anarquistas que consideram a filiação do pensador francês a essa corrente.

fundamentada na socioeconomia[25], compreendida enquanto o religamento entre a ciência econômica e ciência social. Para Bancal o socialismo defendido por Proudhon é um socialismo autogestionário à medida que se constitui enquanto um socialismo de antítese do capitalismo, contrário ao governamentalismo e ao absolutismo, ancorado na defesa da liberdade.

Apesar de Proudhon nunca ter empregado o termo "autogestão" Motta (1981) considera que ele se valeu de seu conteúdo, não restringindo o sentido de uma sociedade autônoma a simples administração de uma empresa por um grupo de pessoas. Na sociedade concebida por Proudhon, cada indivíduo, cada grupo social, cada município, cada companhia operária tem sua própria soberania, se autogoverna e se relaciona livremente com outros indivíduos ou agrupamentos (Motta, 1981).

Em Proudhon temos a proposta de um socialismo autogestionário, suportado na dupla série: autogestão econômica e auto-administração política, consequentemente produzindo a necessidade de auto-educação. A questão que já fora colocada pelo pensador francês é a de que a revolução proletária por si só não garantiria a emancipação imediata dos proletários. Era preciso atingir, enquanto sociedade, um "estado adulto", capaz de se autogerir, no qual houvesse o exercício da autonomia e da independência (BANCAL, 1984).

Ainda que muitos teóricos considerem que Proudhon deva receber o título de "pai da autogestão", Guillerm e Bourdet (1976) fazem uma crítica quanto a essa denominação por considerarem que o pensador francês tenha negado a tradição socialista revolucionária, construindo uma teoria de caráter reformista com o objetivo produzir conciliações no lugar da contradição.

Na compreensão de Singer, a invenção da autogestão não pertence a nenhum teórico específico: "Ela é resultado de uma experiência de um século e meio de tentativas de organização coletivistas, cooperativas e igualitárias de produção" (SINGER *apud* GROPPO, 2006, p.17).

Como pode ter sido notado, o movimento cooperativista teve grande adesão na Inglaterra e França, palco das transformações que forjavam as bases da nova

[25] Para o pensador francês a economia se apresenta como ciência do trabalho, tendo o trabalho por ação inteligente do homem sobre a matéria, capaz de produzir tudo que compõe a riqueza. O agente no trabalho é a sociedade. Nesse sentido a ação do trabalho na economia é uma socioeconomia (BANCAL1984, p. 28 e 29).

sociedade capitalista e que coloca a “questão social” na ordem do dia (Teixeira, 2002). No país britânico a Revolução Industrial operou uma modificação no modo de produção e na economia do mundo e, no país gaulês, a Revolução de 1789 ditou a ideologia e a política liberal marcante do mundo capitalista.

Para além da Inglaterra e da França, o cooperativismo continuou a avançar. Maurer Jr. (1966) cita o exemplo de cooperativas de crédito criadas na Alemanha, entretanto, estas cooperativas não eram provenientes da organização popular, mas das ideias de homens advindos da administração pública: Hermann Schulze e Friederich W. Raiffeisen. O cooperativismo também chegou na Suiça (1851), Itália (1864), Dinamarca (1866), Noruega (1885), Suécia, (1899) e etc, tendo se espalhado e chegado até o Japão no final do século XIX[26]. Em cada um dos países onde chegou o cooperativismo tomou grande importância econômica (MAURER JR., 1966).

2.2.2. DEBATES EM TORNO DO COOPERATIVISMO, ASSOCIATIVISMO E MUTUALISMO.

Conforme aponta Novaes (2011), o cooperativismo e o mutualismo ganharam força como forma de resistência ao desemprego e às condições de vida impostas aos trabalhadores. Segundo o autor, é necessário lembrar que as motivações iniciais da criação das mútuas “era para que os trabalhadores não fossem enterrados como cachorros” (p.23). As cooperativas de consumo também exerciam um papel relevante no cotidiano dos trabalhadores ao permitir-lhes consumir produtos de melhor qualidade a um preço mais acessível.

Sardá de Faria (2005), ao discutir o cooperativismo na França, aponta para o sentido político que a ideia de associação assumia - como forma de organização da classe trabalhadora e meio de modificação social. As reinvidações dos associados eram direcionadas ao patronato e estavam marcadas pela recusa à mediação do Estado. Para o autor, as mútuas e as associações de socorro mútuo foram feitas pelos trabalhadores como instituições proto-sindicais e serviam como mecanismo de

[26] Novaes (2009) informa que as leituras sobre o cooperativismo ainda são bastante eurocêntricas, descrevendo apenas as experiências que aconteceram na Europa. O cooperativismo foi um fenômeno que se espalhou por todo o mundo.

defesa. O objetivo desses agrupamentos era a resistência e a prática de socorro, visto que nesses espaços se conseguia auxiliar casos como os de trabalhadores mandados embora por conta de conflitos políticos. Passado o tempo, as associações aumentaram o número de práticas de resistência, criando fundos de greve e associações de produção e consumo (SARDA DE FARIA, 2005).

Ainda conforme Sardá de Faria (Idem) uma hipótese que pode ser observada na literatura é a de que em grande parte do século XIX as associações trabalhavam de forma indissociável, através de duas frentes: a) a organização em forma cooperativa dos trabalhadores no campo do consumo e da produção; b) organização do tipo sindical, visando a defesa dos interesses dos trabalhadores enquanto assalariados.

Entretanto, apesar de se apresentar enquanto uma resistência da classe trabalhadora, o cooperativismo, o associativismo e o mutualismo apresentaram seus limites e contradições. Cançado (2007), a respeito de uma questão surgida na França no final do século XIX, aponta que as grandes cooperativas de consumo recusavam a autogestão plena - característica, segundo o autor, das primeiras cooperativas – tal fato, ocorria por conta do aumento das atividades e da movimentação financeira dessas cooperativas. Essas cooperativas realizavam a contratação de funcionários ligados a atividades que exigiam menor qualificação. Desta maneira, reproduziam, mesmo que em outras proporções, a lógica combatida pelas primeiras cooperativas: a exploração do trabalho. As pesquisas de Schneider (1999) e Singer (2000) apontam que esta prática se espalhou e foi adotada em grandes cooperativas agrícolas no resto da Europa e também na América do Norte.

Ainda de acordo com Cançado (2007), outras importantes modificações ocorreram nas organizações cooperativas. Anteriormente autônomas, por vezes ilegais e perseguidas, mantinham-se independentes em suas atividades. Todavia, com o passar do tempo passaram a ser reconhecidas pelo Estado, o que produziu um conjunto de leis específicas que acabou por separar o movimento associativista em distintas organizações: cooperativa, mutualista e associativa. Conforme as leis (estatutos) específicas se consolidavam, cada grupo passava a ficar isolado em suas próprias definições legais. Para Cançado (Idem), tal realidade produziu uma separação considerada artificial num primeiro momento, tornando-se real na medida em que cada organização passou a defender seus interesses específicos, de forma

isolada. Segundo França Filho (2002), os movimentos de caráter associativista foram institucionalizados ao longo do século XX, tornando-se uma espécie de apêndice do aparelho estatal.

França Filho (*Idem*) afirma que o aspecto apresentado pelas iniciativas associativistas que recusavam a autonomia no âmbito econômico em suas práticas, em troca de avanços em outras vias – social, política, cultural, etc. - produziu um novo tipo de debate, e as práticas dessas associações ficaram posteriormente conhecidas sob a denominação de “economia social”.

Para França Filho (*Ibidem*), a “economia social” parte do ideal de transformação social que não ocorre pela tomada do Estado (poder político), mas se dá através da multiplicação de suas iniciativas, que seriam responsáveis por construir uma hegemonia da nova forma de conduzir a economia. A mudança, nesta perspectiva, é pretendida pelo aumento das cooperativas, das organizações mutualistas e das associações que passaram a se inserir no mercado capitalista, competindo com as demais organizações O problema decorrente dessa lógica é que para competir com as empresas capitalistas, essas organizações necessitam ser competitivas e se obrigam a assumir contornos de aspectos capitalistas.

Antes prosseguirmos, consideramos importante abrirmos um parêntese e assinalarmos que tanto Cançado quanto França Filho são autores que assumem concepções de autogestão e de cooperativismo distintas das desenvolvidas nesta pesquisa. A forma como compreendermos as relações entre autogestão e revolução vinculadas aos interesses da classe trabalhadora estão opostas às entendidas por esses autores que vislumbram a autogestão a partir de uma perspectiva que consideramos reformista. Neste sentido, pontuamos em nosso trabalho apenas alguns elementos históricos sobre o cooperativismo trazidos por esses pesquisadores.

Feito esse adendo, retomamos o debate em relação à questão tratada trazendo Singer (1998) quando comenta que a partir de alguns avanços sociais e de resultados obtidos pelas instituições de lutas anticapitalistas, estas passam a se adaptar à sociedade burguesa por diversos motivos, entre eles a manutenção das conquistas obtidas, consideradas positivas. O autor vê um aspecto de positividade presente nesse movimento, posto que a sociedade burguesa passa a se democratizar e a englobar instituições responsáveis pela promoção do bem-estar

social. Negativamente, ao mesmo tempo, os agrupamentos da classe trabalhadora como sindicatos, partidos e cooperativas se aburguesam em alguma medida.

Seja por instinto de sobrevivência, ou como poderia ser pensado, egoísmo que passa a ser desenvolvido após a obtenção de bons resultados, é importante ressaltar o processo de modificação presente nestas organizações. Para Cançado (2007), parece existir uma tendência à mudança a partir do momento em que se tornam maiores e mais complexas e passam a reproduzir a exploração do trabalho, principalmente no que diz respeito à contratação de trabalhadores em postos que exigem menor qualificação, o que as aproxima, no que se refere à gestão, das outras empresas capitalistas.

Por outro lado, Paul Singer (1998) se insere no grupo de pensadores que prefere observar os aspectos positivos do cooperativismo, situando-o como um possível pertencente do movimento socialista de características revolucionárias. Para o autor, as revoluções sociais surgem a partir de sementes colocadas no interior do modo de produção que a precede. Nesse sentido, as cooperativas seriam vistas como sementes socialistas colocadas no modo de produção capitalista, podendo ou não vingar (SARDÁ DE FARIA, 2005).

Singer ressalta que o cooperativismo e o sindicalismo (derivado daquele) persistem vivos nos últimos dois séculos e recolocam as questões contraditórias do modo de produção capitalista. O autor destaca as cooperativas e as instituições tradicionais do movimento operário naquilo que defende ser seu caráter emancipatório e enquanto embriões de um novo modo de produção.

Na tese defendida por Singer nos debates que realiza, as conquistas dos trabalhadores permanecem como resistência no interior do capitalismo. Em conjunto com a democracia política e os sindicatos, as cooperativas se instalariam nas brechas do modo de produção, possibilitando a criação de espaços que podem ser utilizados na realização de atividades a partir de princípios distintos dos capitalistas – a solidariedade, por exemplo - e, nesse sentido, devem ser chamadas de socialistas. As reações operárias de caráter anticapitalista se deram no campo político e econômico. Em termos de luta política, observaram-se avanços como o fortalecimento de instituições da democracia representativa, possibilidade de livre associação, dentre outras. No campo econômico, foram obtidos êxitos demonstrados pela sobrevivência do sindicalismo e do cooperativismo até a presente época.

Conforme aponta Sardá de Faria (2005) ao discutir as teses de Singer, este realiza um movimento de retomada dos aspectos de luta do cooperativismo para firmá-lo como um dos pilares do socialismo, afirmando sua viabilidade enquanto base econômica do novo modo de produção a ser desenvolvido.

Retomando a questão problemática da possível modificação dos ideais que parece se apresentar enquanto uma tendência do cooperativismo conforme amplia suas relações, e a forma como ele pode representar uma alternativa ou uma ruptura com o modo de produção capitalista, trazemos as reflexões realizadas por Rosa Luxemburgo (1871 – 1919). Em debate ocorrido na II Internacional [27]com Eduard Bernstein[28], apresentado na obra "Reforma Social e Revolução" (entre 1889 e 1899), Luxemburgo destaca a natureza híbrida das cooperativas de produção, por se tratarem de instituições que ao mesmo tempo que constituem uma produção socializada em locais específicos, acompanham o movimento de troca capitalista (CORRÊA, 2004).

De acordo com a revolucionária marxista, o problema colocado às cooperativas de produção estava no fato de que elas não poderiam ter seu pleno desenvolvimento no interior do sistema capitalista pois, em última instância, estavam submetidos à completa dominação das relações de troca colocadas pelo processo de produção. Por se encontrarem obrigadas a oferecer respostas à concorrência e criar mecanismos de sobrevivência dentro desse processo, as cooperativas encontram-se subalternas aos métodos da economia capitalista na qual trabalhadores perdem qualquer capacidade de barganha.

No capitalismo, tanto as cooperativas quanto a empresa convencional estão sujeitas às "mesmas regras e padrões de produtividade e eficiência" (CORRÊA, 2004, p.69). Porém, a exigência de eficiência entra em choque com os pressupostos colocados no trabalho sob o cooperativismo, visto que as regras do mercado forçam a exploração da força de trabalho, o que obriga os empreendimentos a utilizarem estratégias e métodos comuns à empresa capitalista.

Para Luxemburgo (1986), restam para as cooperativas duas possibilidades:

---

[27] As Internacionais eram organizações que uniam vários grupos políticos de esquerda, sindicatos e organizações da classe operária.

[28] Eduard Bernstein (1850 – 1932) foi um político e teórico alemão. Conhecido como o primeiro grande revisionista da teoria marxista.

transformarem-se em empresa capitalista comum, negando todo ideário cooperativista, ou então morrem. Há, segundo a autora, uma contradição fundamental no empreendimento cooperativo que o leva ao fracasso.

Isso posto, Sardá de Faria (2005) questiona se as cooperativas de resistência se constituem enquanto fundamentos de um novo modo de produção, que ocorre através de uma nova "racionalidade econômica" desenvolvida a partir da solidariedade, ou se seu destino é a assimilação por parte do capitalismo, reproduzindo suas relações. Infere o autor: "Isto é, se são as cooperativas embriões de práticas autônomas e emancipadoras no domínio econômico, ou avatares do trabalho e do capital" (SARDÁ DE FARIA, 2005, p.16).

Sardá de Faria (Idem) toma a expressão "avatar", de origem asiática, no sentido de transformação e também de metamorfose que, segundo o autor, possui conotação quase sempre negativa. É mister ressaltar que o autor está, neste contexto, expondo a questão a respeito do debate em torno das formas de cooperativismo presentes no mundo contemporâneo e, mais especificamente, na vertente denominada "economia solidária"[29]. Cabe aqui um parênteses: embora contenha suas especificidades, entendemos que muitos dos problemas discutidos em torno do chamado "novo cooperativismo"[30] não passam de repetições do que já havia sido posto desde os primeiros movimentos cooperativistas[31]. Pelas limitações do trabalho, manteremos nossas investigações nos aspectos presentes nas manifestações históricas do cooperativismo em suas origens.

A respeito dos empreendimentos cooperativos e suas contradições, Novaes

---

[29] Economia Solidária é o nome dado as práticas cooperativistas e associativistas por alguns teóricos que são seus defensores como Paul Singer. Essa denominação ganhou destaque na última década no Brasil com a criação de redes de cooperativas e da Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES) durante do governo Lula.

[30] Novo cooperativismo é o nome dado as formas contemporâneas de cooperativismo e as práticas econômicas alternativas atuais, dentre elas a economia solidária.

[31] A respeito da economia solidária "A referência ao trabalho e ao capital sugere, portanto, que a economia solidária e o novo cooperativismo, na fase atual em que se encontram, podem significar uma metamorfose da relação capital-trabalho, mas não a sua superação. Uma mudança nas relações de propriedade, certamente, porém com a manutenção das relações sociais de produção que fundam o capital e a sociedade contemporânea. Com isto, será apenas a emergência de um novo ciclo de lutas, nas condições atuais do capitalismo, que poderá nos dizer se o surgimento e ampliação desse novo campo de práticas formado pelas cooperativas de produção tende à inversão das contradições do processo de produção material, ou se projeta apenas um modo de desenvolvimento distinto no interior da economia-mundo do capital (SARDÁ DE FARIA, 2005, p.16.)
A respeito de uma crítica da economia solidária recomendamos os trabalhos de Novaes (2011) e Germer (2006).

(2011) destaca que Marx teceu elogios ao movimento cooperativista, mas apresentou ressalvas ao fato de ele se manter preso em torno de si mesmo, faltando ao cooperativismo e ao associativismo estarem inseridos em um projeto “mais amplo de transformação da sociedade” (p.38).

No Manifesto da Associação Internacional dos Trabalhadores (1864), Marx, logo após comentar a conquista da jornada de dez horas obtida pelos trabalhadores ingleses, escreve:

> “Mas o futuro nos reservava uma vitória ainda maior da economia política do operariado sobre a economia política dos proprietários. Referimo-nos ao movimento cooperativo, principalmente às fábricas cooperativas erguidas pelo esforço de alguns operários audazes. [...]. Pela ação, ao invés de pôr palavras, demonstraram que a produção em larga escala e de acordo com os preceitos da ciência moderna, pode ser realizada sem a existência de uma classe de patrões que utiliza o trabalho da classe dos assalariados; que, para produzir, os meios de trabalho não precisam ser monopolizados, servindo como um meio de dominação e de exploração contra o próprio operário; e que, assim como o trabalho escravo, assim como o trabalho servil, o trabalho assalariado é apenas uma forma transitória e inferior, destinada a desaparecer diante do trabalho associado que cumpre a sua tarefa, com gosto, entusiasmo e alegria. Na Inglaterra, as sementes do sistema cooperativista foram lançadas por Robert Owen; as experiências operárias levadas a cabo no Continente foram, de fato, o resultado prático das teorias, não descobertas, mas proclamadas em altas vozes em 1848.

Marx ressalta o papel que os empreendimentos cooperativos cumprem ao tentar superar a contradição entre capital e trabalho, mesmo que de forma incompleta, através de uma produção socializada. Negando os pressupostos da economia política burguesa, que partia da ideia de os capitalistas serem necessários para o funcionamento da sociedade, vistos como naturais e eternos, o cooperativismo teve por mérito demonstrar na prática que a sociedade poderia ser pensada e organizada de outra maneira, sem a presença dos capitalistas (NOVAES, 2011).

As cooperativas de resistência mostrariam “uma forma superior de produção, baseada no trabalho coletivo, com sentido social, onde já existem elementos que nos permitem observar a superação parcial da autoalienação do trabalho” (NOVAES, 2011, p.14).

Todavia, essas cooperativas estariam submetidas às regras do capital:

concorrência, geração de valor e acumulação. [32]Marx, no manifesto da AIT, alerta para o fato do isolamento de cada empreendimento ser quase inevitável, impossibilitando sua sobrevivência e enfrentamento diante dos monopólios capitalistas.

Outro ponto importante tocado por Marx em relação ao cooperativismo diz respeito à questão anteriormente citada sobre o entrelaçamento de algumas experiências com o Estado. Na análise que realiza sobre o Programa do Partido Operário Alemão em 1875, publicado como "Crítica ao Programa de Gotha", Marx se coloca contrário à ideia da criação de cooperativas de produção que fossem realizadas com ajuda do Estado. Em sua visão, as sociedades cooperativas deveriam ser criadas de forma independente, pelas mãos dos próprios operários, sem a proteção dos governos ou dos burgueses (HENRIQUES, 2013).

Em síntese, para Marx, o cooperativismo encontra seus limites em termos econômicos e políticos: no que diz respeito ao primeiro aspecto, decorre do fato de repetir no âmbito da produção, em alguma medida, características do modo de produção capitalista impostas pela concorrência e, no que diz respeito aos aspectos políticos, ocorre pelo fato de nem sempre as práticas cooperativistas se colocarem em termos de uma luta mais ampla que vise superar o antagonismo entre o caráter social da riqueza e sua apropriação privada e, além disso, muitos empreendimentos abandonarem a independência da organização autônoma por benefícios junto ao Estado e ao patronato. De acordo com Marx, as cooperativas não podem ser vistas como o fim da mudança social, mas como um meio, quando se colocam sob o rumo de uma organização maior em que a classe explorada determina as condições para a transformação da sociedade.

2.2.3 DA ASSOCIAÇÃO SIMPLES À INTERNACIONALIZAÇÃO DAS LUTAS.

Os problemas apontados por Marx eram certeiros e as dificuldades postas pela realidade eram sentidas pelos movimentos associativistas, assim como os

[32] Podemos observar que as teses posteriormente defendidas por Luxemburgo já estavam colocadas pelo próprio Marx.

avanços por ele percebidos.

À medida que as condições de vida dos trabalhadores se degradavam, necessidade de luta e de organização eram postas ao trabalhadores, o que ganhou forma de associações operárias. Os métodos associativos transformados posteriormente em associações de produção, ao defenderem a ética da solidariedade no lugar da competição, o coletivismo em substituição da fragmentação, mostram um processo em que auto-organização é tomada como meio e fim. Nesse sentido, temos o aparecimento de um aspecto pedagógico nas lutas operárias, que traz consigo uma dimensão organizativa: a necessidade dos trabalhadores lutarem de forma unida para reagirem à exploração imposta pelo regime de assalariamento (SARDÁ DE FARIA, 2005).

Para Tragtenberg,

> "A necessidade de lutar pela abolição do salariato é que criou essas associações, que rapidamente tomaram a forma de uma associação permanente de luta. Por meio de sua prática, a associação pretendia construir uma existência social comum e, ao mesmo tempo, eliminar a concorrência que o capital estabelece entre os trabalhadores, substituindo-a pela união da classe (TRAGTENBERG, 1986, p.11).

Nessa perspectiva, os vários processos de luta, as greves, as manifestações, as reinvidincações por direitos e etc ocorridas em diversos países davam destaque às ações das associações de trabalhadores "tornando-se estas não somente a realidade antagônica ao sistema capitalista, mas também o prenúncio da transformação deste." (*Idem*)

Nos processos de luta envolvendo os trabalhadores, ocorreram períodos de retração, de perseguição e de enfraquecimento, mas também existiram períodos chamados por Sardá de Faria (2005) de "febres de coalizão", marcadas por surtos associativistas em que os trabalhadores demonstravam na prática uma grande capacidade de dar continuidade às suas lutas de forma autônoma, ainda que enfrentassem legislações repressivas. Segundo Sardá de Faria (idem), "as "febres de coalizão" antecedem aqueles momentos mais agudos da luta de classes" (p.111), em que são colocados em questão a ordem industrial e social e, muitas das vezes, esses momentos são seguidos de ondas repressivas em que as organizações são desmanchadas.

Desde o aparecimento das primeiras organizações ocorreram algumas “febres de coalizão”, que acabaram regredindo e sendo enfraquecidas por conta de dificuldades já citadas. Entretanto, nos anos de 1860 temos novamente o aparecimento desse fenômeno onde os trabalhadores mantiveram um processo de associação e de resistência de maneira ampliada, culminando num período de várias greves. Concomitantemente às lutas, os laços de solidariedade avançam em plano internacional, pois se o capital internacionalizava suas relações sociais de produção, era necessário fazer o enfrentamento na mesma perspectiva (SARDÁ DE FARIA, 2005).

É nesse contexto que surge a Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), no ano de 1864, composta por delegados de vários países. A criação da AIT é a efetivação, em plano internacional, dos processos de coalizão que ocorriam em vários países no mesmo período. Na nova associação, a perspectiva de ajuda-mútua, por exemplo, passa a ser vista além dos limites estabelecidos por fronteiras e nacionalidades (Idem). O caráter das lutas é afirmado como internacional, e é assumida uma perspectiva classista mais clara, apresentada no famoso lema: “Trabalhadores do mundo uni-vos!”. Outra experiência resultante da chamada “febre de coalizão” foi a Comuna de Paris, que discutiremos mais adiante.

Conforme já assinalado, Marx entendia que a principal característica a ser ressaltada sobre o cooperativismo era o fato de ele mostrar a possibilidade da classe capitalista ser descartada, à medida que os trabalhadores são capazes, através da posse dos meios de produção, de produzir por sua própria conta. Trata-se de um ato de dimensões significativas, pois a eliminação dos capitalistas é também a superação das próprias relações de assalariamento, responsável pela dominação e a exploração capitalista. Porém, afirmava também que essas experiências estariam sujeitas ao fracasso enquanto permanecessem isolados em suas práticas. Era necessário, portanto, que os trabalhadores se apoderassem do conjunto da economia e implementassem seus planos em dimensões nacionais. Como aponta Sardá de Faria (2005), além da dimensão nacional, o apoderamento e o planejamento do conjunto da economia devem abranger um conjunto de outros países.

A ressalva feita por Marx mostrava a necessidade dos trabalhadores estenderem suas ações e laços de solidariedade e fraternidade para além dos seus

locais de trabalho, cidades, países. O sentido concreto que dá origem a AIT se configura exatamente nessa necessidade. Caso deixassem de se estabelecer laços de união internacional visando a emancipação de toda a classe trabalhadora, tal comportamento custaria aos vários esforços isolados realizados até então o castigo do fracasso.

Enfim, as várias organizações de luta presentes em âmbito local ou regional, tiveram que buscar unificação em escala nacional e também internacional. A AIT – composta por associações operárias, mútuas, cooperativas, associações de produção e etc - é um símbolo desse movimento e dos passos dados em termos organizativos pela classe trabalhadora. A Internacional tomava as formas associativas dos trabalhadores como elementos de organização da nova sociedade que se pretendia construir: a comunista.

Para concluirmos esse tópico, tomamos as considerações de Novaes (2011) que apontam para uma separação entre dois tipos de papéis do cooperativismo e do associativismo na sociedade de classes, a partir de dois contextos históricos distintos: a) um contexto de defesa, por parte dos trabalhadores, em que há o surgimento de fábricas isoladas que apenas lutam para não sumirem diante do mercado; b) Os processos de coletivização dentro de um contexto mais amplo e revolucionário, tais como ocorreram na Comuna de Paris (1871), na Rússia em 1905 e 1917, na Hungria de 1919, na Espanha de 1936 a 1939 e na Revolução dos Cravos (1974), dentre outros.

2.2.4. AS EXPERIÊNCIAS AUTOGESTIONÁRIAS – FILHAS DA COMUNA DE PARIS.

No ano de 1871, por conta dos desdobramentos da guerra franco-prussiana, a Guarda Nacional Francesa ficou sob o poder da classe trabalhadora em Paris. Esse é o contexto do surgimento de uma "das experiências mais emblemáticas da autogestão na história" (HENRIQUES, 2013, p.34), para muitos, a primeira que pode assim ser considerada. A Comuna de Paris[33] foi eleita em 26 de março,

[33] Em razão dos objetivos do trabalho nos limitaremos a uma breve descrição de alguns aspectos essenciais da experiência da Comuna e suas características autogestionárias. Para maior compreensão a respeito da maneira como foi organizada essa rica experiência, recomendamos a

majoritariamente formada por trabalhadores da produção e tomou decisões que caminhavam no sentido de destruição do Estado burguês e, além disso, pretendia construir uma sociedade socialista autogestionária (NASCIMENTO, 2005).

O proletariado da cidade de Paris avançou em direção às fábricas, ocupando-as. De acordo com Guillerm e Bourdet (1976), a organização capitalista foi substituída por uma "democracia proletária", na qual os operários passaram a possuir o poder de nomeação de seus dirigentes, de chefes de oficina e de equipe, com a possibilidade de revogação desses nomes caso fosse necessário.

Em seu famoso texto "A Guerra Civil na França", Marx (1986) discorre a respeito das várias ações tomadas pela Comuna durante seus pouco mais de dois meses em poderio da cidade luz. Além da tomada das fábricas, o exército foi substituído pela própria população armada. Houve também separação entre Igreja e Estado, abertura das escolas para todos, interferência nos processos eleitorais e demissão de juízes. Na visão do pensador alemão, a Comuna era em essência um governo da classe operária, resultado da luta da classe responsável pela produção das riquezas da sociedade contra aquela que da riqueza se apropriava. Em suma, a Comuna representava a forma política encontrada que poderia firmar o caminho para a emancipação econômica do trabalho.

A novidade da experiência da Comuna foi que, ao colocar no lugar do governo burguês centralizado o "autogoverno dos produtores", conseguiu confirmar a necessidade da luta ser travada na unidade entre a luta econômica e a luta política, visto que a condição de dominação política realizada pelos produtores entraria em contradição com a continuidade da sua condição de dominados socialmente. O resultado da união vitoriosa das esferas econômica e política direcionava os trabalhadores ao caminho da emancipação humana. Nesse sentido, a vitória econômica dos produtores, conseguida por meios revolucionários, representava também sua vitória política.

Embora tivesse obtido avanços consideráveis em pouco tempo, a experiência da Comuna terminou no dia 28 de maio de 1871, de forma violenta e sangrenta com um saldo aproximado de 20.000 mortos. Dois dias após o massacre, Marx (1986)

---

obra do pesquisador anarquista Alexandre Samis intitulada: *Negras Tormentas: o federalismo e o internacionalismo na Comuna de Paris* (2011).

lamentava o seu trágico fim, defendendo que a Comuna tinha por aspiração tomar da mão dos expropriadores o que era expropriado, transformando a terra e o capital e os meios de produção – elementos que no modo de produção capitalista se tornam meios de exploração do trabalho - em instrumentos de trabalho livre e associado.

Como lembra Henriques (2013), a experiência da Comuna foi tão marcante para as reflexões de Marx sobre a relação do Estado com classe operária que o levaram a alterar o prefácio do Manifesto Comunista em 1872, ressaltando, na segunda versão, que a classe trabalhadora não poderia se limitar apenas à posse da máquina do Estado e dele se servir, era necessária sua tomada e posterior destruição.

Outro importante acontecimento para a consolidação prática das ideias autogestionárias foi a Revolução de 1905 na Rússia que, para muitos, foi uma espécie de ensaio geral da Revolução de 1917 (HENRIQUES, 2013). O processo revolucionário foi desencadeado em razão de uma manifestação de operários acontecida em frente ao Palácio de Inverno do Czar em São Petesburgo[34], que reivindicava melhores condições de trabalho. A resposta dada pela Guarda Imperial Russa foi desproporcional, matando cerca de mil operários e ferindo cinco mil, o que provocou ondas de greve no país inteiro (HILLESHEIM, 2003).

A partir das greves que se instauravam, os trabalhadores passaram a se organizar através de conselhos operários denominados *soviets.* Segundo Nascimento (2005), os conselhos surgiram espontaneamente como comissões de greve e de delegação operária, em reação ao violento ataque dos soldados do Czar.

Conforme aponta Tragtenberg (2007), os *soviets*, cujo objetivo de criação era promover o auxílio mútuo entre os trabalhadores caso ocorresse uma greve geral, espalharam-se por todo país e foram combatidos pelo exército. O *Soviet* de São Petesburgo chegou atuar no governo da cidade por 3 meses, realizando atividades ligadas à imprensa operária, instaurando jornada de oito horas de trabalho e realizando combates com suas milícias armadas.

A novidade apresentada em termos de gestão social que ocorreu através da

[34] Dentre as várias manifestações artísticas que destacam o episódio conhecido como “Domingo Sangrento”, ressaltamos a Sinfonia N.11 de Dmitri Shostakovitch escrita em 1957 para as comemorações do quadragésimo aniversário da “Revolução de Outubro”. Composta em 4 movimentos, a obra é de grande beleza e tenta traduzir na forma musical aspectos de tão terrível episódio.

experiência dos *soviets* influenciou a luta pela autogestão operária em diversos países europeus como a Hungria, Alemanha, Itália e Espanha (HENRIQUES, 2013). Como ressalta Follis (1992), a temática da autogestão esteve presente nos movimentos de trabalhadores organizados em Conselhos Operários ocorridos após a Primeira Guerra Mundial.

A prática organizativa dos *soviets* exerceu um papel fundamental na Revolução de 1917, essas organizações participaram tanto na tomada do poder quanto na sua manutenção, garantida através das milícias populares organizadas. Os *soviets* foram responsáveis também pelo reaparecimento dos Comitês de Fábrica, responsáveis pela organização da produção (TRAGTENBERG, 2007).

De acordo com Nascimento (2005), os Comitês de Fábrica contavam com apoio de Comitês de Bairro – organizados nessa época – e realizaram centenas de conferências de fábrica. A organização via conselhos teve atritos com o Partido Bolchevique, que tentava subordinar os conselhos aos sindicatos. Guillerm e Bourdet (1976) destacam que os sindicatos acabaram influenciados pela luta dos conselhos e formaram uma tendência dentro do partido chamada “Oposição Operária”. A direção do partido, contrariada, decretou a proibição das tendências, enfraquecendo o poder dos comitês (HENRIQUES, 2013; NASCIMENTO, 2005).

Ainda no contexto da Revolução de 1917, pode-se destacar o episódio da Revolução Makhnovista no território da atual Ucrânia, sob liderança do camponês Nestor Makhno. Na visão de Tragtenberg (2007), o movimento armado, organizado por milícias camponesas, tinha por objetivo garantir a democracia e a autogestão social, promovendo o fim da propriedade privada dos meios de produção, coletivizando as terras, abolindo o salário e as classes sociais. A experiência foi duramente reprimida pelo Exército Vermelho liderado naquele momento por Trotski com o assassinato de várias lideranças do exército de Makhno.

Conforme dito, os *soviets* influenciaram a formação dos conselhos em diversos locais, dentre eles na Alemanha de 1918 e 1919 no contexto da Revolução Alemã. De acordo com Nascimento (2005), foram formados conselhos em todas as cidades alemãs que, através de seu fortalecimento, conseguiram tomar o poder em diversas cidades por um período do mês de novembro no ano de 1918, quando

decretada foi a República Alemã, que recebia influência da Liga Spartacus[35], liderada, entre outros, por Rosa Luxemburgo.

A Liga tinha entre seus objetivos conseguir legitimar os conselhos e colocar o controle da produção nas mãos dos operários. Segundo Henriques (2013), as medidas tomadas pela Liga no que diz respeito aos mecanismos de democracia direta, tiveram forte influência da Comuna de Paris. Para Guillerm e Bourdet (1976), tratou-se da segunda Comuna, pois os operários de Munique tiveram diretamente o controle da cidade por alguns dias sem nenhum grupo dirigente. Em Janeiro de 1919, assistiu-se um episódio sangrento na cidade de Berlim e Rosa Luxemburgo foi assassinada. As greves gerais continuaram até o final daquele ano (NASCIMENTO, 2005).

Sob influência da Revolução Russa de 1917 e da experiência dos Conselhos Operários, ocorrem processos semelhantes entre os trabalhadores da Hungria e na Itália entre 1918 e 1920. No processo revolucionário Húngaro, realizado em 1919, mas que encontrava suas bases organizativas nos conselhos operários formados em 1918, os trabalhadores ansiavam construir uma República Soviética na Hungria e tomar a gestão das fábricas. Durante quase quatro meses os operários conseguiram manter seus avanços, mas acabaram duramente reprimidos por tropas enviadas da França, Romênia e Iugoslávia (HENRIQUES, 2013). Já na experiência italiana, influenciada por Antônio Gramsci (1891 – 1937), o processo se desencadeou na fábrica da Fiat localizada na cidade de Turim. Segundo os dados apresentados por Nascimento (2005), praticamente meio milhão de trabalhadores estiveram organizados em conselhos em Milão e Turim, ocupando fábricas e dando vida à produção.

Gramsci concebia o desenvolvimento nas fábricas de comissões internas que funcionassem como organismo de representação, organizando o controle e a direção do processo de produção, promovendo o surgimento de órgãos maiores, os Conselhos de Fábrica, responsáveis por produzir as iniciativas de outra forma de se organizar a sociedade. Através dos conselhos, na visão do pensador italiano, os trabalhadores passam a ter em suas mãos o controle do processo produtivo, saindo

[35] A Liga Spartacus ou Liga Espartaquista foi um movimento revolucionário de esquerda. Foi fundada em 1915 e mantinha atividades de circulação de materiais, militância direta, confrontos com a polícia e etc.

de sua condição de mercadoria (TIRIBA, 2011).

Após um período fortemente marcado pelos movimentos organizados através de Conselhos Operários, houve um retrocesso nas lutas operárias e sindicais. Passado o momento de enfraquecimento das lutas revolucionárias verificamos na Espanha, entre os anos de 1936 e 1939, mais uma vez, o ressurgimento das experiências de características autogestionárias. Dentro de um contexto de precariedade das condições de vida - principalmente do campesinato - dificuldades na produção agrária e influência de uma Igreja com histórico de grande influência política e repressiva, surgiram levantes e lutas em busca de coletivização por todo o país. Nesse processo, duas entidades que lutaram a fim de estabelecer a autogestão[36] social e econômica e garantir a força das unidades produtivas merecem destaque: A Federação Anarquista Ibérica (FAI) e a Confederação Nacional do Trabalho (CNT) (TRAGTENBERG, 1986).

A Revolução Espanhola, impulsionada por forças socialistas diversas – com destaque aos anarquistas e trotskistas – levou adiante a prática de coletivização que ocorria através de participação real de trabalhadores urbanos e rurais responsáveis pela direção das unidades de produção. Segundo dados apontados por Mintz (2002), cerca de 1,8 milhões de pessoas participaram do processo de forma organizada, com especial destaque à região da Catalunha em virtude de sua importância industrial.

O fim da Revolução Espanhola ocorreu em abril de 1939, quando, liderados pelo general Franco, as tropas do governo fascista, instaladas no país durante as próximas três décadas, esmagaram os revolucionários. Foi também na Espanha, lembra Corrêa (2004) que ocorreu outro interessante processo de prática autogestionária a partir do ano de 1965 organizado pelo grupo cooperativo de Mondragón. Essa experiência contava com um conjunto de mais de cem fábricas e envolvendo cerca de 30 mil trabalhadores.

Para se falar de autogestão a experiência da Iugoslávia é fundamental, conforme destacado no início do capítulo. Segundo alguns teóricos, tratou-se da experiência autogestionária mais longa da história (Idem). Para Guillerm e Bourdet,

[36] Para se analisar a autogestão, tanto teoricamente quanto na prática, uma excelente obra é o livro Diego Abad de Santillán, escrito poucos meses antes do início da Guerra Civil e da Revolução, intitulado *O Organismo Econômico da Revolução*, cuja intenção era dar bases teóricas a uma possível economia autogerida, e que foi em grande parte usado como modelo para a autogestão.

no entanto, o processo iugoslavo ocorreu sem a participação das massas, sendo, na verdade, uma aliança realizada entre a burocracia política e o proletariado, preferindo chamar o sistema de cogestão[37]. Tragtenberg (1986) compreende que o sistema iugoslavo era uma autogestão limitada, visto que o Estado exercia ainda forte influência na definição de fatores ligados à produtividade, segundo o autor, o que se conseguiu foi apenas "civilizar" o Capitalismo de Estado.

Apesar do debate em torno da validade da autogestão iugoslava, fato é que sua influência foi grande em outros movimentos, principalmente os ocorridos na década de 1960. A Iugoslávia, anexada ao Estado Soviético a partir de 1945, passou por um período comandado pelo stalinismo que contou, num primeiro momento, com uma postura de apoio por parte da população ao processo de substituição da propriedade privada pelo socialismo de modelo soviético. Em 1948, ocorre uma mudança nas relações do país com a União Soviética após o rompimento da Iugoslávia com o Kominfor[38], que passa a ameaçá-la de invasão. A situação da Iogoslávia torna-se complicada, pois fica sozinha e na dependência do apoio das massas e de sua classe operária (CORRÊA, 2004).

Em 1950 são estabelecidos os decretos sobre autogestão que conseguem apaziguar o acirramento entre trabalhadores e burocracia do país, marcando o reencontro, ou, no caso de boa parte dos trabalhadores, o encontro, dos iugoslavos com as ideias de Marx. Nas fábricas, concedeu-se aos operários a possibilidade de participação em alguns processos, embora a planificação das metas ainda ocorresse nas esferas estatais. Em termos de avanço, podem ser consideradas também a abertura ao processo de candidaturas plural, diferente do que ocorria na União Soviética.

Outra experiência marcante de autogestão social ocorre na Tchecoslováquia em 1968, conhecida como a "autogestão interrompida". Segundo Henriques (2013), o processo no país ocorre a partir de uma organização operária que desejava se ver livre do poder russo e do centralismo característico daquele governo no período. Naquele ano, espalham-se conselhos operários por todo o país, mas que são duramente reprimidos e revogados.

---

[37] No segundo capítulo aprofundaremos outras práticas e ideias a respeito da noção de cogestão.

[38] Cominfor (Comitê de Informação dos Partidos Comunistas e Operários) tinha como função ser o centro de controle operário internacional.

A Polônia durante a década de 1970, também vive sua experiência de lutas autônomas, que traziam em seu histórico de organização acontecimentos anteriores ocorridos no ano de 1956 na cidade de Poznan, onde o aumento das cotas de produção revoltou trabalhadores e provocou levantes organizados com a adesão de diversas fábricas e organização de um Conselho Operário. Os movimentos da década de 1970, mais amplos que o de duas décadas atrás, tinham por característica a ação via greve ativa e a expansão da autogestão para todo o conjunto da vida social (Henriques, 2013).

Os trabalhadores que se opunham à elevação dos preços dos alimentos e à estagnação dos salários se organizaram em redes clandestinas articulando Comitês de Defesa e conjunto com o fortalecimento sindical. Ainda nesse país, na década de 80 um forte movimento sindical se levantou, influenciado, segundo Nascimento (1988), pela retomada das ideias de Rosa Luxemburgo.

Dentre as várias lutas que se travavam na década de 70, merece destaque ainda a Revolução dos Cravos (1974 – 1975), caracterizada por ser “um dos últimos momentos do século XX em que se verificou um processo generalizado de lutas sociais autônomas” (SARDÁ DE FARIA, 2005, p. 215). Segundo Sardá de Faria (Idem), pode- se dizer que entre os anos de 1974 e 1975 em Portugal houve uma “febre de coalizão” de características revolucionárias em que diversos movimentos coletivos e ativos se espalharam pelo país construindo greves de ocupação, de produção, tomadas de órgãos públicos: tanto a esfera da produção quanto as instituições governamentais foram questionadas. Os trabalhadores portugueses obtiveram diversas conquistas no período, entre elas a elaboração de uma nova Constituição e o estabelecimento da democracia parlamentar em um país que era dominado por uma ditadura havia vários anos.

Embora os movimentos descritos até agora tenham acontecido na Europa, existiram casos com características parecidas na África – como no caso da Argélia – e com muita intensidade na América Latina, em que processos autogestionários foram levados adiante em diversos países pelas mãos de trabalhadores urbanos e camponeses. Dentre as experiências latino americanas ressaltamos algumas das mais importantes: a República Libertária no México em 1911, influenciada pelos irmãos Magón e contando com forte liderança de Emiliano Zapata e participação de camponeses e indígenas, lutando contra a ditadura de Porfírio Diaz; a Revolta

Vermelha de 1932 em El Salvador em que os levantes organizados por camponeses e indígenas e as associações de cooperação, criadas para aliviar a crise econômica, foram respondidos com uma intervenção militar do governo que executou milhares de pessoas; As experiências da Revolução na Bolívia em 1952 e a importante Revolução Cubana de 1959. Além das experiências revolucionárias em dimensões nacionais, podemos citar ainda as propriedades sociais no Peru em 1968, o Cordobazzo na Argentina também no mesmo ano, e as iniciativas de autogestão na década de 1970 no Chile e no Brasil, com o aparecimento das comissões de fábrica que geraram o fortalecimento do movimento operário e, no caso do Brasil, influenciaram a criação de um sindicalismo de características autônoma, de base e classista. (CORRÊA, 2004; NASCIMENTO, 2005; TRAGTENBERG, 1986).

Sobre as diversas lutas estabelecidas pela classe trabalhadora que assumiram características de organização autônoma e pautaram suas práticas revolucionárias em princípios autogestionários ao longo desses anos que discutimos, Nascimento (2005), apresenta a partir da discussão de João Bernardo a ideia de ciclos de lutas autônomas. De forma resumida, esses ciclos seriam marcados por períodos de ascensão de lutas até um momento posterior em que são assimilados. Seriam eles: 1) o primeiro ciclo ocorrido em 1830 com fase de assimilação de 1848 até 1864; 2) o segundo ciclo em 1870 com fase de assimilação de 1875 até 1916-1917; 3) o terceiro ciclo aberto em 1917 com fase de assimilação entre 1930 e 1960; 4) o quarto ciclo de 1960 até 1975 com fase de assimilação após 1982.

Como a análise dos ciclos se encontra limitada até a fase de assimilação após os anos de 1980 poderíamos questionar se ainda estamos nesse período ou se o aparecimento de ondas de lutas como os observados na América Latina após o início dos anos 2000 podem ser tomados enquanto referencial de abertura de um novo ciclo.

2.3 CRÍTICA À HETEROGESTÃO: AUTOGESTÃO COMO AFIRMAÇÃO DO SOCIALISMO.

A fim de retornamos à discussão em torno da Autogestão, após o estudo de suas origens e de algumas experiências reconhecidas enquanto autogestionárias, e para que possamos compreender seu significado originário, é necessário pensá-la

através de seus fundamentos postos em contraposição ao capitalismo.

Conforme discutido no início do capítulo, no processo de produção capitalista, o processo de trabalho é organizado com bases em uma relação que leva os trabalhadores a perderem o controle tanto sobre o processo de trabalho quanto sobre o produto do trabalho, caracterizando o trabalho alienado. As relações sociais de produção desenvolvidas no capitalismo se estabelecem a partir de uma relação de exploração, descrita pela teoria da mais-valia.

Para autores como Viana (S/D), o trabalho alienado é entendido como sendo a própria heterogestão, ou seja, trabalho dirigido por outro. Para o autor a sua contraposição é exatamente a autogestão, ou, entendido de outra maneira, o trabalho como práxis, objetivação, trabalho em que tanto a finalidade quanto o processo são controlados pelos próprios trabalhadores. O trabalho alienado nega as potencialidades de realização dos trabalhadores e, no capitalismo, produz o exato oposto de sua potência: a desumanização.

Mas na dominação capitalista o poder exercido na produção sobre o trabalhador, os processos de empobrecimento e desumanização, não ficam sem resposta por parte daqueles que sofrem tal processo. Os trabalhadores acabam criando formas de resistência, tentando, em alguma medida, negar o trabalho alienado. Muitas vezes essas resistências acontecem através de ações individuais e outras através de processos coletivos. A greve pode ser tomada como exemplo de luta, desenvolvimento da resistência e da auto-organização (VIANA, 2008b)

Nesse sentido, a autogestão aparece como uma prática que se instala em oposição àquilo que se denomina heterogestão e nasce das “lutas históricas da classe trabalhadora nos séculos XIX e XX para levar a cabo a democracia na produção e a construção de uma sociedade voltada para a satisfação das necessidades humanas” (NOVAES,2011, p.41).

Se por um lado a heterogestão se consolida na organização burocrática do trabalho, através de hierarquias impostas, organizadas por uma lógica de pirâmide, e da submissão da força de trabalho à cargos que diminuem números mas aumentam em poder à medida que chegam ao topo, por outro, a autogestão significa que serão os produtores que decidirão sobre as questões que envolvem a produção em termos de gestão, organização e emprego de recursos, sobre as necessidades do consumo e distribuição e sobre a organização da sociedade (MANDEL, 1988).

A crítica elaborada pelos trabalhadores que se opunham à heterogestão vinda desde o início da revolução industrial e faziam a defesa da "livre reunião dos produtores associados" está ligada, também, à contestação da naturalização dos processos de dominação, que ocorrem quando não há o questionamento, ou ainda, se sacraliza a ordem social vigente através da construção de um "imaginário social" construído, por exemplo, a partir de uma série de formulações pretensamente científicas[39] (MOTTA, 1981).

De acordo Novaes (2011), para alguns autores, a autogestão significa, positivamente, a reunificação entre o ato de conceber e executar o trabalho. Seria o *homo faber* retornando a sua condição de *homo sapiens* segundo as palavras de Gramsci. Ancorado nas análises de Mészáros, o autor defende que a autogestão significa nada mais que "a retomada do controle do processo de trabalho, de si e da civilização humana" (p.41).

Assim, a autogestão se faz numa unidade de negação e afirmação ao mesmo tempo, dialeticamente, à medida que se afirma negando a heterogestão.

Nesse sentido, é inevitável discutir a vinculação entre autogestão e o planejamento da produção para pensar a sustentabilidade de uma ordem global com base numa democracia de produtores livremente associados (NOVAES, 2011).
Assim, achamos importante trazer a reflexão de Braverman que afirma:

> "As demandas de participação e controle pelos trabalhadores escapam de muito à visão marxista. O conceito de uma democracia na oficina baseada simplesmente na imposição de uma estrutura formal de parlamentarismo – eleições de diretores, votação sobre decisões referentes à produção de acordo com a organização existente – é decepcionante. Sem o retorno do requisito de conhecimento técnico pela massa dos trabalhadores e reformulação da organização do trabalho – sem, em uma palavra, um novo e verdadeiramente coletivo modo de produção – a votação nas fábricas e escritórios não altera o fato de que os trabalhadores continuem dependendo tanto quanto antes dos "peritos" e só podem escolher

[39] A economia política burguesa é um desses exemplos de teorias pretensamente científicas que na verdade se constituem enquanto ideologias conforme discutido profundamente por Marx n´O Capital. As chamadas teorias de psicologia organizacional também se encaixariam nesse quadro, conforme discutiremos mais adiante.

> entre eles ou votar nas alternativas apresentadas por eles" (Braverman, 1987, última nota de rodapé do livro).

Ainda que alguns autores tentem tomar o sentido da autogestão levando em consideração apenas a gestão das unidades produtivas simples, ou realizando tipologias a respeito de níveis de autogestão, ela deve ser compreendida, segundo Guilherm e Boudert (1976) em sentido generalizado, realizada a partir de uma revolução radical que modifique profundamente a sociedade em todos os planos. Como diz Tragtenberg (1986), autogestão compreende o poder dos trabalhadores dirigindo a economia e a sociedade como um todo.

Sobre a autogestão vista unicamente a partir de experiências localizadas somente na unidade simples e isolada, Mandel (1988) afirma que elas estão condenadas ao fracasso, e, relembrando as discussões sobre o cooperativismo, não são capazes de sobreviver sem adotar práticas capitalistas. Conforme Corrêa (2004) a autogestão se configura numa proposta em que no plano microeconômico o controle da produção é assumido pelos trabalhadores e da gestão do empreendimento e no plano macroeconômico dirigem a sociedade e a produção econômica, sem desvinculação entre os planos, pois, uma sociedade não pode ser considerada democrática se nas suas relações de trabalho cotidiana também se mantém uma gestão autoritária nas unidades simples. É importante ressaltar novamente, conforme afirma Rosanvallon que

> "a autogestão antes de ser uma ideia, se constituiu como uma prática social e política. A autogestão difiniu uma identidade política suficiente para que possamos falar de corrente autogestionária ou de movimento autogestionário. Esta identidade se define negativamente frente a uma dupla negação, da social-democracia e do socialismo burocrático de Estado. [...] O socialismo autogestionário se desenvolverá ao propor uma política e uma economia diferentes dos modelos socialistas tradicionais. É uma obra de longa duração (ROSANVALLON, *apud*, NASCIMENTO, 2005, p.139).

A partir dessas discussões temos claro que o processo de autogestão, para ser entendido como tal, deve ocorrer "necessariamente no processo de produção" (Viana, s/d, p.5) sendo ampliada para as outras esferas da vida. Não há outro modo de se falar em autogestão social. A emancipação humana só é obra dos trabalhadores pelo fato de serem eles que "produzem as riquezas existentes e

podem iniciar o processo de autogestão das fábricas, empresas, etc., buscando generalizar a autogestão para o conjunto das relações sociais". (Idem)

Nossa reflexão justamente se dá no sentido de que, se tomada a partir dessa compreensão - autogestão social enquanto uma proposta que caminha no sentido da emancipação humana - que outra coisa pode ser pensada, senão a autogestão enquanto uma afirmação do socialismo?

3. AUTOGESTÃO EM DISPUTA

No segundo capítulo da pesquisa foram discutidas questões à respeito dos fundamentos do capitalismo – mais especificamente sobre a heterogestão – e ressaltou- se o debate e as reflexões em torno da noção de autogestão social e sua característica de contraposição à heterogestão e, consequentemente, ao capitalismo.

Entretanto, como já apontado na introdução do trabalho, diversas pesquisas apontam para um processo de apropriação do termo autogestão por grupos políticos, ideólogos da burguesia e concepções teórico-práticas que em nada se aproximam de uma perspectiva de transformação radical da sociedade. É no sentido de compreender como esse processo de apropriação ocorre que será construída a investigação deste terceiro capítulo.

De acordo com Kuenzer ressalta-se que:

> "é importante destacar uma preocupação presente em nossos estudos: a facilidade com que a pedagogia toyotista se apropria sempre do ponto de vista do capital, de concepções elaboradas pela pedagogia socialista e, com isso, estabelece uma ambigüidade nos discursos e nas práticas pedagógicas. Essa apropriação tem levado muitos a imaginar que, a partir das novas demandas do capital no regime de acumulação flexível, as políticas e as propostas pedagógicas passaram a contemplar os interesses dos que vivem do trabalho, do ponto de vista da democratização. Assim é que categorias clássicas da pedagogia (só possíveis de objetivação plena em outro modo de produção) passaram a fazer parte do novo discurso pedagógico: formação do homem em todas as suas dimensões de integralidade com vistas à politecnia, à superação da fragmentação do trabalho em geral e em decorrência do trabalho pedagógico, ao resgate da cisão entre teoria e prática, à transdisciplinaridade, e assim por diante. Torna-se necessário desemaranhar este cipoal e estabelecer os limites da pedagogia toyotista, para que se possa avançar na construção teórico-prática, nos espaços da contradição, de uma pedagogia de fato comprometida com a emancipação humana (KUENZER, 2003, p.78).

A partir do apontamento realizado por Kuenzer (2003) e por Novaes e Dagnino (2010) a respeito da necessidade de se realizar o "desmaranhamento do cipoal", tal como apresentado pelos autores, que se configura o sentido de nossa investigação em sua totalidade, contribuindo para que se amplie a visão crítica em torno do tema.

São esses os passos que pretendemos dar neste momento.

3.1 A POLISSEMIA EM TORNO DA AUTOGESTÃO.

Atualmente, a palavra *autogestão* é utilizada para designar diversos empreendimentos e experiências no âmbito das unidades de produção, além disso, sua utilização é feita também por distintos agrupamentos políticos à esquerda ou à direita. É importante ressaltar, entretanto, que todo uso da palavra, ou melhor, do termo autogestão está vinculado a uma determinada concepção a respeito de seu significado, caracterizando-se enquanto um conceito.

Em um sentido geral pode-se afirmar, conforme discutido no capítulo anterior, a existência de duas perspectivas mais amplas de autogestão, que acabam por criar ramificações e se desdobram ainda em outras perspectivas – mas que, ainda assim, permanecem vinculadas às duas formas gerais –, são elas: a) concebe a autogestão como uma prática restrita a unidades produtivas específicas[40]; b) concebe a autogestão em termos de autogestão social, ou seja, um conjunto de ações que se iniciam no seio da unidade produtiva, mas se expandem para o conjunto da vida social, vinculada a uma perspectiva de transformação radical da sociedade.

Novaes (2011) constata que atualmente o termo autogestão tem sido utilizado, no mundo do trabalho e no campo da esquerda de perspectiva socialista, para caracterizar Fábricas Recuperadas[41] e as cooperativas de trabalhores. É possível acrescentar ainda a esse grupo a utilização do termo para descrever algumas experiências de empreendimentos denominados solidários e/ou de caráter coletivista, tanto no campo como nas cidades.

Quanto a esse fato, o mais adequado seria a utilização do termo *empreendimentos com características autogestionárias* (NOVAES e DAGNINO, 2010). Compreendemos, em concordância com os autores, que a utilização do termo autogestão deve ser designada para se referir a processos mais amplos. Tiriba, em

---

[40] Essa concepção é adotada por teóricos que adotam uma perspectiva socialista quanto aqueles vinculados a uma perspectiva capitalista.

[41] As Fábricas Recuperadas são experiências que ocorrem geralmente após decretada a falência de uma empresa. Nesse contexto, os trabalhadores que se encontram numa situação de dificuldade ante a demissão em massa pelo fim das atividades de trabalho se unem, ocupam o local e passam a tocar a produção eles mesmos. Como diz um lema do movimento de Empresas Recuperadas da Argentina, toda fábrica que fecha “deve ser ocupada e voltar a produzir”. Sobre as fábricas recuperadas ver Novaes (2007).

palestra proferida em 2001, sugere:

> Particularmente, prefiro não adjetivar um empreendimento de "autogestionário". Talvez fosse um pouco mais humilde de nossa parte dizer que nestes processos produtivos [de cooperativas populares, fábricas recuperadas] os trabalhadores se inspiram nos princípios da autogestão para poder repensar a organização do trabalho. Penso que chamar, de antemão, esses processos de autogestionários é reduzir o significado da autogestão a um processo que é vivido apenas entre as quatro paredes de um estabelecimento. Como vimos em outras mesas deste seminário, a autogestão diz respeito aos processos mais amplos da vida (TIRIBA *apud* NOVAES E DAGNINO, 2010, p.247).

Há uma questão a ser colocada diante da separação entre características autogestionárias e a autogestão em si: se diversos pesquisadores apontam que o termo autogestão seria melhor utilizado para descrever determinados processos sociais que são ampliados para o conjunto da vida, o que produz ou possibilita a existência de tamanha confusão em torno da melhor utilização e da concepção de autogestão entre os situados no campo da esquerda defensora dos princípios socialistas?

No que diz respeito ao capital – mais especificamente seus teóricos e suas concepções ideológicas – conforme já descrito por Kuenzer (2003), há um constante movimento de apropriação das categorias forjadas nas lutas socialistas com objetivo de enfraquecer os processos de acirramento e enfrentamento entre as classes. Todavia, para que a crítica consiga se colocar no sentido de desmaranhar o cipoal - a confusão produzida pela apropriação - se faz necessário compreender suas determinações e como se deu o desenvolvimento – do início à consolidação - desse processo.

3.1.1 TRAÇANDO UM CAMINHO INVESTIGATIVO.

Como discutido no capítulo anterior, o desenvolvimento da manufatura com o advento da maquinaria forneceu as condições de produção fundamentais para o aparecimento da revolução industrial que, progressivamente, consolidou um novo modo de produção fundamentado a partir de uma base técnica (mecânica),

organizacional (divisão do trabalho organizada a partir da heterogestão) e de exploração da força de trabalho (através da extração de mais-valia), característicos do capitalismo.

Foi a partir do amadurecimento da revolução industrial que existiu a generalização do que havia de moderno na produção capitalista, conseguindo se consolidar, posteriormente, como modo de produção hegemônico. Conforme discute Tauile (2001), mesmo que o capitalismo tenha sua origem decorrente das modificações ocorridas durante a revolução mercantil, sua produção só se tornou generalizada no mundo ocidental após a revolução industrial, podendo-se falar então do capitalismo produtivo enquanto modo hegemônico de produção.

À medida que o capitalismo alcançou amadurecimento e desenvolvimento, conseguiu potencializar o processo de acumulação social da riqueza. O ponto marcante deste processo é marcado pela mudança do local onde a hegemonia industrial e econômica se desenvolvia em geral: a passagem da Inglaterra para os Estados Unidos da América (idem).

O fenômeno tomado como típico deste novo momento do capitalismo é a criação do fordismo[42] que, através de modificações baseadas em linhas de montagem e rigidez da automação, possibilitou que as indústrias passassem a obter significativos ganhos de produtividade atrelados à produção em larga escala de produtos padronizados.

O fordismo reafirmou a divisão capitalista do trabalho, separando hierarquicamente atividades ligadas à concepção e atividades ligadas à execução, além de acentuar a especialização e a desqualificação do trabalho (ibidem). Apesar de experimentar algumas crises durante o período em que se manteve como paradigma de produção hegemônico, o fordismo continuou firme por longas décadas do século XX.

Entretanto, após a 2ª Guerra Mundial houve a emergência de uma nova potência que passou a rivalizar – no que diz respeito à capacidade produtiva – com a hegemonia mantida até então pelos EUA. Através da utilização de formas alternativas de organização da produção, o Japão do pós-guerra despontou no cenário mundial com os altos níveis de produtividade obtidos pela indústria do país.

---

[42] Método criado pelo industrial estadunidense Henry Ford a partir das elaborações Frederick W. Taylor.

As transformações realizadas pelo novo modelo – conhecido como toyotismo[43] - o colocaram na condição de paradigma a ser seguido, cuja hegemonia passa a ser confirmada a partida de década de 1970. Nesse mesmo período, além do toyotismo, outras formas de organização do trabalho alternativas passaram a ser desenvolvidas em países como a Suécia e Itália. Além das mudanças nos aspectos organizacionais do trabalho, aconteceu também um processo de entrada de novas tecnologias no mundo fabril, processos de modificações institucionais, estatais e econômicos em nível mundial.

Ao mesmo tempo em que os processos de transformação sofridos pela economia capitalista provocaram uma série de rearranjos para sua manutenção, os países que estavam articulados em torno da experiência do socialismo soviético também foram afetados por transformações econômicas e políticas durante o século XX.

Tanto em relação às economias capitalistas – colocando-se como contraposição na tentativa de forjar uma nova sociedade – como em relação às economias planificadas[44] - tentando reformá-las ou buscando um retorno aos princípios considerados desviados - o século XX foi marcado por diversas lutas em busca da autogestão social. Entretanto, conforme aponta Attie (2007), as experiências históricas vinculadas à autogestão acabaram não conseguindo constituir uma base sólida de enfrentamento ao modo de produção capitalista generalizada em nível mundial e nem de se reproduzir integralmente a longo prazo.

As décadas de 1960 e 1970 foram marcadas por um ciclo de lutas operárias e estudantis que passaram a reivindicar a transformação social e a autogestão enquanto horizonte. Justamente no período no qual o capitalismo vivencia uma de suas maiores crises e tenta encontrar formas de se reorganizar.

Passadas essas duas décadas, o termo autogestão perdeu força – ainda que existissem lutas reivindicando seus princípios. Todavia, segundo Attie (*idem*), após a década de 1990 a autogestão reaparece com força, mas dessa vez com nova roupagem, utilizada agora para definir experiências de organizações autônomas ou alternativas de trabalhadores desenvolvidas dentro e em relação com o capitalismo.

---

[43] Por ter sido um sistema desenvolvido na fábrica de automóveis da Toyota.

[44] As economias dos países socialistas apresentavam a característica de planificação econômica, ou seja, no lugar da anarquia da produção capitalista – tal como descreveu Marx – dever-se-ia pensar a produção de forma racional e prévia, organizá-la a partir de determinadas demandas e necessidades sociais.

Tomando por referência esse quadro geral apresentado, aprofundaremos nossa pesquisa nos próximos tópicos desenvolvidos.

3.2 O TAYLORISMO – FORDISMO.

3.2.1 TAYLORISMO.

A partir do desenvolvimento da indústria, o trabalho foi elevado à condição de objeto e saber científico, sendo estudado por diversas áreas do conhecimento. Diante dessa nova realidade, diversos pensadores se dedicaram à investigação de novas formas de organização da produção e do trabalho nas indústrias, na tentativa de propor melhorias e modificações no processo produtivo (CÔRREA, 2004).

Conforme aponta Côrrea (idem), nomes importantes como os de Adam Smith (1776), Robert Owen (1810) e James Mill (1820) – para citarmos apenas os mais conhecidos – podem ser colocados como os primeiros estudiosos que passaram a dar forma ao pensamento administrativo e ofereceram as bases para o surgimento do que ficou posteriormente conhecimento como administração científica.

A consolidação estruturada e sistematizada da administração enquanto uma ciência foi realizada por um engenheiro norte-americano chamado Frederick Winslow Taylor. Em sua obra denominada *Princípios da Administração Científica*, de 1911, fazendo uso de conhecimentos advindos da engenharia, unidos a saberes provenientes da economia, criou a chamada “ciência da administração”.

A questão que movia o desenvolvimento do pensamento Taylor surgia da necessidade de responder, através da criação de um método eficaz, a uma característica prática da produção daquele momento: como reduzir os tempos ociosos de trabalho? Taylor, que havia tido uma experiência como operário, criticava o que chamava de “vadiagem” dos trabalhadores. No período em que foi um trabalhador comum aprendeu junto aos outros operários várias estratégias utilizadas na produção para a redução do ritmo de trabalho visando a manutenção do valor pago por peça produzida e a continuidade da estabilidade existente no nível dos empregos (HENRIQUES, 2013).[45]

[45] As estratégias de redução do ritmo de trabalho eram passadas à todos os novos trabalhadores pelos operários mais experientes. Nada mais eram que estratégias de defesa que a força de trabalho

Quando Taylor foi promovido a um cargo de gestão, se aproveitou dos conhecimentos adquiridos em sua experiência como operário e passou a desenvolver métodos de planejamento e controle da produção. Mas esses métodos não eram pensados para serem exercidos pelos trabalhadores e sim por um novo grupo, responsável pela administração da fábrica. Conforme aponta Henriques (2013), o método criado por Taylor tinha como principal característica a separação entre a concepção da atividade e sua execução. O que se pode pensar a partir disso, senão que o método taylorista[46] é a própria afirmação da heterogestão, característica do capitalismo?

O direcionamento da tarefa que deveria ser realizada por cada operário, ou seja, o planejamento do trabalho, ficou sob responsabilidade da direção. Para dar cabo à ideia de trabalho planejado era necessário desenvolver um estudo rigoroso dos tempos e movimentos utilizados na execução de determinadas tarefas, além de selecionar o trabalhador com características mais adequadas para o cumprimento de cada determinada função.

No método desenvolvido por Taylor, a concepção que entende que o trabalhador deve definir a melhor forma com a qual o trabalho deve ser realizado é eliminada. Têm-se, também, a tentativa de retirada da criatividade da força de trabalho – que passa apenas a seguir as ordens da administração - e uma tendência à individualização das tarefas, pois, na visão de Taylor, o trabalhador reunido em grupos tende a se tornar menos eficiente. Para que um determinado trabalho fosse realizado com sucesso, cabia à administração, além do planejamento, a função de treinar a força de trabalho.

É importante ressaltar, conforme destaca Côrrea (2004), que o surgimento do taylorismo se dá a partir de um capitalismo de livre concorrência em que os produtos devem ser produzidos aos menores custos possíveis para que possam sobreviver à disputa do mercado. Nesse processo, a noção de eficiência passou a ganhar cada vez mais importância.

Segundo Côrrea (*idem*), a proposta de gerência científica de Taylor tinha por objetivo melhorar e intensificar a execução do trabalho através de métodos científicos que possibilitassem o aumento no controle do processo de trabalho e da

---

encontrava para fazer frente - ou apenas suavizar - a exploração do capital.

[46] Taylorismo é o nome dado à primeira escola de organização do trabalho fundamentada no método de Taylor.

velocidade da produção. Produzir mais e em menor tempo, diminuindo o "tempo ocioso", significava tornar a produção mais eficiente.

Apesar de se afirmar enquanto científica, para Braverman (1987), o método de Taylor não pode assim ser nomeado por não possuir caráter científico - visto que não estuda o trabalho em geral. Na verdade, esse método possui um aspecto fortemente adaptativo, demonstrado na sua tentativa de moldar a força de trabalho para que atenda às demandas do capital.

As ideias de Taylor alcançaram grande sucesso. A partir de suas elaborações, temos o surgimento de um movimento de administração científica que produziu teóricos importantes, com destaque a Henry Fayol. Além disso, seu método passou a ser aplicado em diversas indústrias e recebeu elogios inclusive de teóricos socialistas do porte de Lênin – questão que apresentaremos mais adiante.

Quanto à aplicação das concepções de Taylor na indústria, o caso mais importante foi o de Henri Ford e sua utilização no setor automobilístico analisadas a seguir.

3.2.2 FORDISMO.

Henry Ford foi o industrial dono da *Ford Motor Company* que através da utilização dos ensinamentos de Taylor, provocou uma das mais importantes transformações nos métodos utilizados na produção de automóveis em sua época. Ford desenvolveu um sistema de montagem que possibilitou o aumento na velocidade da produção de sua fábrica. A velocidade do processo de trabalho nesse novo modelo foi conquistada através da retirada do controle deste processo das mãos do trabalhador. O novo sistema ficou conhecido como fordismo[47] (CÔRREA, 2004).

As mudanças efetivadas por Ford visavam entrar em sintonia com um aumento no padrão de consumo que passava a ser característico dos Estados Unidos. Diante disso, para se estabelecer definitivamente e permanecer vivo, o fordismo passou apostar na produção em massa como única maneira possível para

[47] O termo fordismo passou a ser utilizado para definir não somente a experiência específica de Henry Ford, mas para se referir as características de um modelo de produção, baseado na relação entre inovações organizacionais e técnicas com o objetivo de produzir em larga escala para o consumo em massa (CÔRREA, 2004).

a redução de custos de produção e, dessa forma, dos preços dos automóveis, fator fundamental para sua manutenção dentro do sistema de concorrência (GOUNET, 1999).

Conforme citado anteriormente, no taylorismo o trabalho de cada sujeito era regulado, entretanto, a conexão entre as diversas atividades ainda não era realizada com efetividade. De acordo com Braverman (1987), antes das modificações realizadas por Ford a montagem do automóvel era feita por mecânicos que detinham um conjunto de habilidades e que necessitavam de um conhecimento completo de todo processo de fabricação para realizar de maneira efetiva seu trabalho. Esses trabalhadores tinham por característica a polivalência, que lhes permitia trabalhar nas diferentes etapas da produção. Mas, aos poucos, os operários polivalentes foram sendo substituídos por montadores que ocupavam determinados postos, limitados a realização de um número de operações pequenas ao longo de uma esteira.

A novidade no método de trabalho instaurado por Ford foi que a linha de montagem passou a ser encaixada numa esteira rolante responsável por fazer a ligação entre as partes isoladas do processo efetuadas por cada operário. Nesse processo, era possível evitar a movimentação dos operários, garantindo a progressão e continuidade do trabalho com o mínimo de dispersão.

O trabalhador, na organização do trabalho fordista, era concebido como um ser vinculado à máquina, uma espécie de complemento colocado ao longo dela, por toda sua extensão. Antes polivalente, agora o operário era responsável apenas por uma parcela do processo de trabalho, atuando de forma repetitiva e mecânica. Além disso, as tarefas pouco exigiam da elaboração intelectual do trabalhador e o ritmo de trabalho passou a ser imposto pela organização (CÔRREA, 2004). A atividade simplificada proporcionou a indústria um novo poder: a facilidade no descarte do operário. Sob a base da fragmentação e simplificação do trabalho, tornou-se fácil e rápido treinar e orientar novos trabalhadores para substituir os retirados da indústria.

Outra importante transformação realizada por Henry Ford, conforme aponta Gounet (1999), foi a compra das fábricas que forneciam as peças dos automóveis, visando a padronização do processo e das próprias peças[48]. Dessa forma, foi

[48] Essa medida – inovadora na época - foi posteriormente criticada pelos gestores do modelo toyotista – como veremos mais adiante - que passaram a consolidar ideias entendida como muito mais

possível realizar a automatização das fábricas de automóvel. No início das observações de Taylor, o tempo médio para a produção de um carro era de 12 a 13 horas. Em 1914, com o sistema já automatizado, um veículo passou a ser produzido em uma hora e meia. Tal processo gerou um abalo na produção das montadoras e em pouco mais de 20 anos da implantação do sistema, o número desse tipo de indústria nos Estados Unidos foi reduzido a menos de dez por cento, pois aquelas que não conseguiam acompanhar a velocidade da produção deixavam de ser competitivas, falindo (GOUNET, 1999).

No que diz respeito à recepção da classe metalúrgica às inovações, Gounet (idem) aponta a existência de resistências. Ao perceberem que, além da fragmentação comum na indústria estadunidense, nas montadoras de Ford os trabalhadores perderiam por completo o ritmo de trabalho, agora ditado pela esteira, a reação foi de boicote. Nesse período ainda existiam possibilidades de trabalhos em outras indústrias considerados menos mecânicos e alienantes. Diante da resistência dos operários, Ford realizou a seguinte estratégia: enxugou a jornada de trabalho, dando padrão de oito horas por dia, e ofereceu uma remuneração diária de cinco dólares, muito superior à média praticada na mesma época. Desse modo, o empresário conseguiu uma oferta de mão-de-obra superior àquela necessária para o início do funcionamento da montagem automatizada. Obtendo maior poder de barganha.

Porém, a estratégia de Ford carregava uma artimanha em relação aos trabalhadores que não eram avisados sobre sua remuneração ficar na dependência da apresentação de um certo leque de comportamentos considerados exemplares. Atrelado à ideia de um trabalhador que desse provas de boa conduta (não ser mulher, não beber, enviar dinheiro à família), a empresa criou um serviço social objetivando controlar os gastos dos funcionários e a situação nas casas dos beneficiários do prêmio Ford. O fato interessante é que um número alto acabava não recebendo os 5 dólares (GOUNET, 1999).

Apesar de todo controle estabelecido dentro e fora do sistema de produção, essa forma de gestão resultou, em aproximadamente uma década e meia, numa catástrofe: a crise de superprodução que acabou culminando na quebra da Bolsa de valores de Nova York em 1929.

---

rentável para o capital: a subcontratação na indústria mundial e a descentralização da produção.

O modelo fordista conseguiu se manter hegemônico, apesar das dificuldades, por volta até a década de 1970 em razão da intervenção maciça do Estado na economia, com a adoção do chamado keynesianismo[49], que conseguiu oferecer mínima sustentação ao sistema. Durante todo esse período coube também ao Estado uma sensível intervenção nas relações entre capital e trabalho.

3.2.3 A VIDA CONTROLADA - O FORDISMO COMO MODO DE VIDA.

As inovações trazidas por Taylor e complementadas por Ford foram sendo desenvolvidas e receberam adesão de diversos ideólogos do capitalismo. Todavia, já na época começou a se desenvolver também apontamentos críticos quanto ao modelo.

Como aponta Henriques (2013), no livro “Minha Obra, Minha Vida” de Ford, é possível notar, além das questões ligadas à organização das fábricas, a própria visão de mundo que sustenta suas ações. No texto de Ford é verificado, segundo Henriques, “o pensamento capitalista em estado puro” (p.87), defendendo características como o desenvolvimentismo, a negação das classes sociais, o ataque ao sindicalismo e ao igualitarismo, dentre outras.

Gramsci (2007), no importante texto “Americanismo e Fordismo” discute que além do controle sobre todo o processo de trabalho, o taylorismo-fordismo ampliava esse controle para outras esferas da vida do trabalhador. Segundo o pensador italiano, o fordismo demandava ainda duas questões: a formação de um novo modelo de Estado e um novo tipo de homem.

As regulações na vida do trabalhador se davam através de questões ligadas desde o modo como administravam suas finanças até a forma como conduziam sua vida sexual e moral. Segundo Gramsci (2007), o controle imposto pela nova ordem do trabalho entendia que se o operário fosse trabalhar após uma noite ligada aos prazeres não desenvolveria bem suas atividades no posto de trabalho, não conseguiria dar conta da exatidão e velocidade dos movimentos exigidos na produção. A racionalização do instinto sexual era importante para o desenvolvimento do novo homem solicitado pelo trabalho racionalizado. Tratava-se de um conjunto de repressões, diretas e indiretas, realizadas a todo conjunto da vida, com objetivo

[49] Corrente econômica baseada nas ideias do economista britânico Keynes.

vinculado à produção.

Outra importante questão apontada pelo pensador italiano, diz respeito à forma como se consolidou o fordismo nos Estados Unidos, que tinha como principal condição para a racionalização da produção a ausência de uma classe parasitária. Nesse país combinou-se a destruição do sindicalismo e movimentos operários de resistência com técnicas de persuasão (salários mais altos, propaganda, ideologia) visando "centrar a vida do país na produção" (HENRIQUES, 2013, p.90). A marca do americanismo estaria na ligação entre racionalização do trabalho e proibicionismo (GRAMSCI, 2007).

David Harvey (1992), numa análise contemporânea do fordismo, apresenta como os elementos envolvidos na disciplinarização da força de trabalho a repressão e cooptação, a familiarização e a cooperação. Para Harvey, esses são elementos organizados no todo da sociedade e, nesse sentido, o controle social se torna amplo e se estende também ao conjunto das capacidades mentais. As técnicas do trabalho como treinamento, a persuasão e a mobilização de sentimentos ligados à ética do trabalho, lealdade aos companheiros, orgulho nacional, vinculados a dimensões psicológicas - como a criação de uma identidade através do trabalho - são importantes para a formação da ideologia dominante[50] cultivada em larga escala pelos meios de comunicação, instituições e pelo próprio Estado.

Nesse sentido, observamos a criação e a consolidação da nova roupagem ideológica capitalista, a partir de novas bases. Assim como nos primeiros momentos da revolução industrial a economia política serviu enquanto base pseudo-científica para a consolidação de um discurso hegemônico, no fordismo essa base ocorre a partir das nascentes teorias da administração e dos métodos avaliativos da psicologia industrial estadunidense.

3.2.4 PSICOLOGIA INDUSTRIAL E A ESCOLA DE RELAÇÕES HUMANAS – NASCIMENTO DE UMA IDEOLOGIA PARA A MANIPULAÇÃO CIENTÍFICA DO TRABALHADOR.

[50] Quando falamos de ideologia dominante ou classe dominante, fazemos uma generalização dos grupos e discursos dominantes. Ainda que estes não possam ser vistos como homogêneos sob todos os pontos de vista, seus interesses se vinculam quando contrapostos aos interesses dos trabalhadores.

Na mesma época em que o fordismo passou a ganhar importância e repercussão, se estabelecendo como o modelo de produção a ser seguido, surge o Movimento de Relações Humanas, no âmbito das teorias da administração, sob direção de George Elton Mayo, cientista social que acreditava na necessidade da sociedade ser conduzida por uma elite de administradores, visando evitar conflitos que impedissem o desenvolvimento social.

O período em que as ideias de Mayo são forjadas foi marcado pelo desenvolvimento da automatização da fábrica e pelo modelo de gerência taylorista que obrigava modificar a estrutura hierárquica da produção – que não poderia mais ser linear e simples – adaptando-a à nova época (FARIA, 1985).

As experiências realizadas por Mayo e sua equipe da Universidade de Harvard em uma fábrica localizada em Chicago (EUA) entre os anos de 1927 e 1932, deram o surgimento da Escola de Relações Humanas. Tais experiências fizeram os pesquisadores chegarem à conclusão de que, apesar das condições físicas do trabalho afetarem a continuidade da produção, elas não são os únicos fatores determinantes para o processo de trabalho. Além das condições físicas, fatores como os psicológicos e a relação informal estabelecida entre os trabalhadores também afetam a produção (idem).

Desse modo, o foco das intervenções deveria se dar no campo das relações humanas e o papel da empresa seria o de gerir os diversos grupos informais surgidos em seu interior para evitar possíveis conflitos com os objetivos maiores da organização.

Assim como o taylorismo, o Movimento de Relações Humanas tinha por objetivo principal o ajuste do trabalhador ao processo de produção. Através da seleção de funcionários, desenvolvimento de técnicas que garantissem a harmonia do local de trabalho, a manipulação e o treino dos trabalhadores, tentava-se garantir a adaptação do operário ao processo de produção previamente organizado (ibidem).

Entretanto, a novidade trazida por Mayo em relação ao taylorismo é que sua forma gerencial estava fundamentada na compreensão no lugar do autoritarismo. Os supervisores habilidosos deveriam conter a insatisfação dos trabalhadores criando um clima de cooperação (ibidem). A preocupação de Mayo era que o domínio dos conflitos ocorresse através da consolidação de relações sociais e da cooperação.

Conforme aponta Tragtenberg (2005), a política adotada pela “relações

humanas" é a do polimento. Têm-se grande desenvolvimento dos estudos em psicologia e a instauração de um vocabulário "psicologizante" para compreender as dinâmicas do trabalhador, tais como: agressividade, frustração, animação e regulação.

Ainda segundo Tragtenberg (*idem*), – que foi um dos grandes estudiosos brasileiros sobre a Escola de Relações Humanas - a psicologia industrial nos EUA, teve como primeiro fundamento os conhecimentos advindos da psicanálise[51]. O novo modelo de chefia proposto por essa escola era o de não-diretividade e da utilização de uma política interna que acentuasse a integração, com especial privilégio dado ao conformismo. Também nesse contexto ocorreu o desenvolvimento dos estudos sobre dinâmicas de grupos, que subsidiaram a ideia de que as técnicas de não-diretividade eram mais hábeis que o interrogatório clássico.

Tragtenberg (2005) mostra ainda que é nesse momento que surgem as noções de diálogo e participação enquanto conceitos ligados à gestão. O que para a mão-de-obra significou a entrada de mais recursos comportamentais que visavam arrancar de suas mãos a produtividade. Parafraseando as palavras desse pensador brasileiro, o fazer das relações humanas se estabelece pela sedução.

Os esforços de Mayo caminhavam no sentido de tornar o trabalho agradável e, se o taylorismo clássico acentuava o papel da contenção direta, o esquema de Mayo coloca no lugar a manipulação. De acordo com Tragtenberg (2012) "essa escola procura acentuar a participação do operário no processo decisório, quando a decisão já tomada de cima, a qual ele apenas reforça" (p. 257).

Para Tragtenberg (*idem*), a teoria das relações humanas teve um importante papel – ideológico, teórico e prático - na luta de classes, pois seu surgimento e desenvolvimento se deu como uma força de reação do patronato ao sindicalismo operário dos Estados Unidos, transformando-se numa verdadeira fábrica de produção de consenso.

Por fim, cabe ressaltar, conforme Côrrea (2004) aponta, que a Escola de Relações Humanas encontrava-se perfeitamente aliada às necessidades do capitalismo de estimular o aumento da produtividade e ganhos máximos para

[51] Freud ao desembarcar nos EUA para uma série de conferências, segundo relato de seu até então discípulo Jung feito à Lacan, haveria dito que trazia a peste para aquele país. O pai da psicanálise parecia estar certo em sua previsão – ainda que não da forma como desejasse. A psicanálise, convertida em psicologia industrial, tornou-se realmente uma peste: para o trabalhador.

superar suas próprias contradições.

O capitalismo daquele período apresentava altas taxas de investimento na indústria vinculadas à produção em massa em níveis crescentes, o que possibilitou que boa parte da população pudesse ser empregada e viesse, através do consumo, a "integrar" a sociedade. Integração, coesão, unidade, participação e consumo em massa: algumas ideias consolidados no capitalismo – principalmente em sua vertente estadunidense- pelo binômio taylorismo-fordismo e pela escola de relações humanas.

3.2.5 TAYLORISMO NA UNIÃO SOVIÉTICA.

As relações de produção estabelecidas na Rússia após a revolução de 1917 em sua vinculação com os princípios traçados pelo modelo taylorista é um difícil objeto de estudos. Logo após 1917, Lênin lançou uma conhecida diretriz em relação à aplicação do taylorismo, que expressa seu olhar a este respeito da experiência socialista que nascia naquele país:

> "Em comparação com o pessoal das nações avançadas, o russo é um mau trabalhador. E não podia ser de outro modo sob o regime tzarista, e em virtude da persistência dos resquícios do sistema feudal. Aprender a trabalhar, eis a tarefa que o poder soviético deve colocar ao povo em toda sua extensão. A última palavra do capitalismo neste terreno - o sistema Taylor - , do mesmo modo que todos os avanços do capitalismo, reúne em si toda a ferocidade refinada da exploração burguesa e uma série das maiores conquistas científicas referentes ao estudo dos movimentos mecânicos durante o trabalho, a supressão dos movimentos supérfluos e torpes, a elaboração de métodos de trabalho mais racionais, a implantação de melhores sistemas de registro e de controle, etc. A República Soviética deve adotar, a qualquer custo, as conquistas mais valiosas da ciência e da técnica neste domínio. A possibilidade de se construir o socialismo depende precisamente do êxito que logremos, ao combinar o poder soviético e a organização soviética da direção com as últimas conquistas do capitalismo. Devemos organizar na Rússia o estudo e o ensino do sistema Taylor, experimentá-lo e adaptá-lo sistematicamente aos nossos próprios fins" (LÊNIN, 1988, p.164).

Segundo Moraes Neto (2009), Lênin se dedicou a estudar o taylorismo desde 1914, sendo que o revolucionário entendia que o taylorismo ilustrava o estágio mais

avançado das forças produtivas conquistado pelo capitalismo. Nesse sentido, apesar de compreender o ódio das massas operárias provocado pelo taylorismo, Lênin ressaltava que o sistema desenvolvido por Taylor possibilitava a abertura de um caminho de aumento da capacidade produtiva do trabalho humano.

Conforme ainda aponta Moraes Neto (*idem*), alguns estudiosos compreendem que os aspectos positivamente interpretados por Lênin do taylorismo se davam em razão da vinculação desse modelo com o avanço geral do capitalismo, o que acabava por abrir caminhos que possibilitavam a construção do socialismo. Para Lênin, a questão colocada em torno da temática era política: sob as mãos de quem estaria o uso do taylorismo?

Para Linhart (1983), Lênin passou a defender a necessidade de uma racionalização socialista na produção, buscando desvincular os aspectos tayloristas ligados à exploração capitalista através da ênfase na ideia de um progresso técnico e aumento da produtividade que permitisse futuramente a diminuição da jornada de trabalho, liberando os operários para o exercício das funções públicas.

É importante destacar um elemento histórico específico da experiência soviética a respeito da conceituação sobre o taylorismo e as forças produtivas: a necessidade extrema do aumento da produtividade. Como aponta Moraes Neto (2009), a urgência desse processo se tornou ainda mais importante por conta das dificuldades do período pós-revolucionário. De acordo com Linhart (1983), a guerra civil a partir de 1918 e a fome que atingia diversas regiões do país, obrigaram a adoção de uma linha autoritária na questão da organização do trabalho, para que se desse conta de responder às demandas sociais mais rapidamente – o que, em última instância, para Lênin, significava a própria continuidade da experiência vivenciada no momento: o futuro do socialismo.

Segundo Moraes Neto (2009), autores como Devinatz defendem que Lênin tomava a utilização do taylorismo apenas como medida temporária – defesa essa que, para Neto, permanece dentro do terreno das possibilidades, carecendo de sustentação.

Para ilustrar a forma como a adoção do taylorismo acabou sendo encarada dentro da Rússia pós-revolução, Mores Neto apresenta trechos de comentários feitos por Alexei Gastev – ideólogo e divulgador do sistema de Taylor na Rússia Soviética – e vencedor da polêmica sobre o taylorismo que deu cabo à *Segunda*

Conferência sobre a Organização Científica do Trabalho no ano de 1924. O instituto formado por Gastev foi apoiado por Lênin e defendia com veemência as ideias de Taylor.

Nos trechos trazidos por Moraes Neto, pode-se notar em Gastev uma visão romântica na qual homens e máquinas se fundem como máquinas de trabalho disciplinadas que deveriam estar disponíveis para serem colocadas em circulação geral: homens com nervos e músculos de aço. Na interpretação de Moraes Neto (ibidem), Alexei Gastev compreendeu a própria essência do taylorismo: a tentativa de transformar o homem em máquina.

Ainda que alguns teóricos defendam a ideia de que a adoção do taylorismo tivesse sido pensada apenas para um período de transição, fato é que os princípios de Taylor foram assumidos pelas direções do projeto soviético "como uma contribuição do capitalismo para o avanço das forças produtivas, cuja incorporação pela experiência socialista seria indispensável e positiva" (MORAES NETO, 2009, p.663). Além disso, experiências de organização operária autônomas que surgiram nas unidades produtivas ou em algumas regiões, foram duramente combatidas pelo exército vermelho como discutido no primeiro capítulo.

A consequência dessa política foi quase inexistência do surgimento de tentativas, nos países comandados pelo Partido Comunista, de criação de inovações no que diz respeito à organização do trabalho. O autoritarismo, visto como necessário, porém defendido como provisório na época de Lênin, foi mantido e exacerbado após sua morte.

Segundo Tragtenberg (1986), os quadros burocráticos[52] soviéticos cumpriram "o mesmo papel industrializante que a burguesia clássica cumprira no Ocidente" (p.44). Os resultados foram percebidos com a URSS – consolidada – se tornando uma grande potência, e por uma política correspondente a essa característica. É notável, por exemplo, que o nível médio de vida e escolarização do soviético comum passou a ser superior ao do período sob domínio czarista.

Todavia, o Estado, segundo Tragtenberg, foi administrado pela burocracia

[52] Como apresentado, na concepção taylorista a força de trabalho é comandada por um grupo de administradores. Em sua versão soviética, os sujeitos colocados como responsáveis pela organização do trabalho passaram a compor o que foi denominado "quadros burocráticos". Segundo Tragtenberg trata-se da "camada dominante que possui privilégios e imunidades acima do homem comum e exerce o poder econômico pelo controle dos meios de produção através do Estado (exemplos: URSS e países do Leste Europeu) e pelo controle político através do partido único (o PC)" (TRAGTENBERG,1986, p.91).

como uma propriedade privada. O papel disciplinador dado aos sindicatos e a adoção do taylorismo nas fábricas, além da manutenção do salariato, foram fundamentais para a consolidação de um Estado que sempre estava disposto a recorrer ao autoristarismo como alternativa na obtenção da eficiência produtiva, impactando perversamente – nas palavras de Moraes Neto (2009) – essa importante tentativa histórica de superação do capitalismo.

É válido lembrar, conforme as formulações de Gramsci (2007) apontam, que os métodos tayloristas-fordistas não podem ser tomados senão a partir de um determinado modo de vida e de pensamento. Assim, pode-se questionar até que ponto é possível conciliá-los aos princípios socialistas: aspecto que permanece produzindo intensos debates entre os teóricos que se propõe analisar a temática do taylorismo-fordismo no processo soviético.

3.3. O TOYOTISMO.

A partir dos diversos elementos econômicos já discutidos e de eventos políticos de grande importância – como a 2a Guerra Mundial - que tumultuaram o primeiro meado do século XX, surgiu outra importante forma de gestão organizacional do trabalho chamada de Toyotismo, construída entre as décadas de 1950 e 1970 no Japão.

Conforme aponta Gounet (1999), o fordismo havia sido implantado no Japão a partir da década de 1920, com montadoras estadunidenses que estabeleceram filiais no país asiático. No entanto, em 1936, marcado por fortes características nacionalistas, o governo japonês sancionou uma série de leis protecionistas que retiram as empresas estrangeiras de seu território. Em 1945, no entanto, após a derrota na segunda guerra, Kiichiro Toyoda, dono da Toyota, percebeu a necessidade de programar uma tecnologia mais avançada, sob a ameaça da indústria automobilística japonesa sucumbir diante do mercado internacional.

O novo método de produção adotado no país deveria, na visão do empresário japonês, partir da experiência estadunidense de produção em série, mas não se limitando apenas em copiá-la. Os japoneses desejavam lançar mão do forte potencial de pesquisa e criatividade que possuíam para conceber um novo método que fosse adaptado à situação econômica e geográfica daquele país (GOUNET,

1999).

Nesse momento, o Japão se encontrava com um mercado consumidor bastante restrito, visto que o nível de vida do japonês, em termos de consumo em massa, apresentava características distintas do país norte-americano. A demanda apresentada era débil e dirigida de maneira preferencial para veículos de menor porte (mais baratos e diversificados). Além disso, é importante destacar a questão geográfica da ilha asiática, marcada pela falta de espaço físico que acarreta em altos custos imobiliários. Os desafios sob os quais os produtores japoneses defrontavam-se deveriam ser levados em conta. É nesse contexto que então vice-presidente da Toyota e pai do chamado toyotismo, Taiichi Ohno, produziu a ideia do *just-in-time*[53].

De acordo com Gounet (*idem*), as mudanças produzidas por Ohno seguiam principalmente as seguintes características: a) a produção é puxada pela demanda, e não empurrada, como no fordismo, e o crescimento é orientado pelo fluxo. A isso se denomina flexibilização da produção, que ocorre através da utilização de estoques mínimos ou nulos de bens de consumo extremamente variados, inclusive pertencentes a nichos diferentes do mercado capitalista; b) o desenvolvimento de relações de subcontratação com os fornecedores de autopeças, impondo-lhes seu sistema de produção: máxima flexibilidade, obrigando-os a se instalarem num raio de 20 km das fábricas principais, com objetivo de redução dos gastos com transporte. Nas fábricas subcontratas deveria ser estabelecido o emprego do *kanban*.

O *kanban* foi pensado como um sistema de placas que podem significar várias situações, mas sua função mais importante seria a de identificar as peças utilizadas na produção. Assim, no momento em que se utiliza uma peça sobressalente do estoque, que possivelmente é a última, a placa é apresentada para manter contato direto com o setor de estoque, que também o faz imediatamente com a fabricante de peças. Com rapidez considerável, outra peça é entregue à montadora, de forma menos burocrática possível – o que costumava ser um fator relevante para os atrasos na produção.

É importante também pensar que uma flexibilização tamanha da produção não é possível com o típico homem formado e educado pelo modelo taylorista-fordista. Assim, ao invés de um operário que controla uma única máquina, como

[53] "Tempo justo", em tradução ligeira ou, segundo Silva (1999) "Produção no momento certo".

ocorria nas empresas estadunidenses, na Toyota um empregado passou a comandar cinco robôs, além de ser obrigado a conhecer o funcionamento das funções de parte dos colegas que se encontravam próximos à ele, produzindo certa horizontalização do processo de produção – em contraposição à verticalização existente no taylorismo-fordismo.

Essa característica do trabalhador exigido pelo sistema Toyota é hoje denominada de polivalência. Outra importante questão a ser apresentada diz respeito à questão dos vínculos empregatícios mantidos pela empresa japonesa que passaram a ser muito menor do que os existentes nos Estados Unidos. Tal fato se deu por conta da política de terceirização da fabricação de peças. Ainda que o mercado exigisse o aumento da produção, a ideia defendida era a de que se pagassem horas-extras no lugar da contratação de novos empregado (GOUNET, 1999).

Assim como o modelo fordista enfrentou resistência por parte dos trabalhadores, sendo necessário criar uma forma de atraí-los, os empresários da Toyota tinham claro que sua nova organização do trabalho também produziria descontentamento. Em sua pesquisa, Gounet (idem) descreve de forma perspicaz a condução da questão pelo patronato japonês quando cria estratégias de cooptação dos sindicatos - até então, o sindicalismo japonês apresentava um histórico combativo e era considerado grande empecilho para o desenvolvimento do capital no país asiático - e estratégias de cooptação dos trabalhadores no nível das suas unidades produtivas específicas.

Silva (1999) aponta que a partir dos anos de 1940 houve também no Japão um estímulo ao desenvolvido da ideia de “relações humanas no método administrativo” (p.223) que apostava – em busca de eficácia - na participação dos trabalhadores nos processos de tomada de decisão no lugar da tradicional obediência. Na Toyota foi adotado também o sistema de participação nos lucros da empresa, o que serviria de estímulo ao aumento de desempenho dos trabalhadores.

Esse sistema de participação contava com o engajamento dos trabalhadores na solução de problemas e na criação de novas estratégias. A experiência fez sucesso no Japão e se manteve durante as décadas seguintes. Tauile (2001) apresenta como exemplo da utilização da Toyota dessa relação estabelecida com os trabalhadores mostrando dados de 1982 em que a empresa recebeu cerca de

1.900.000 sugestões e utilizou 95% delas. Em média, cada trabalhador apresentou quase 39 sugestões naquele ano.

Segundo Gounet (1999) a produção na forma toyotista pode ser resumida a partir dos chamados 5 zeros: a) Zero atrasos**:** a demanda puxa a produção, o fluxo comanda o crescimento; um cliente não deve esperar para comprar um carro; b) Zero estoques: só são permitidas as reservas de base; c) Zero defeitos: cada posto de trabalho controla a qualidade do trabalho do posto de trabalho precedente; d) Zero panes: as máquinas nunca são usadas com capacidade plena e são escolhidas não em função de seu avanço técnico, mas de sua função na cadeia; para uma operação simples é preferível uma máquina simples; e) Zero papéis: o *kanban* reduz bastante as ordens administrativas e a papelada em geral.

Embora alguns autores defendam que o sistema toyotista representou um avanço para o trabalhador à medida que propôs uma horizontalidade maior e valorizou processos de tomadas de decisões ao longo da cadeia produtiva, especialmente no chão de fábrica, Gounet (idem), defende que na realidade da fábrica, ocorreu o aumento da concorrência entre os trabalhadores, que disputavam melhores índices de produtividade entre si. Durante apogeu do Toyotismo no Japão, as condições de estresse as quais estavam submetidos os trabalhadores eram alarmantes.

O chamado modelo japonês caminhou na direção de um processo que almejava o atenuamento, ainda que parcial, do conflito entre capital e trabalho. Pode-se dizer que essa talvez seja uma das razões de seu sucesso – na perspectiva do capital.

Atrelado aos processos de cooptação e ao atenuamento dos conflitos de classe, temos também, a partir do modelo toyotismo, a defesa da flexibilização das relações de trabalho cujo primeiro sintoma é a subcontratação. Essa concepção foi ampliada, adotada e desenvolvida com grande força a partir da década de 1970. É nesse contexto que ocorre o aparecimento das franquias, os contratos temporários, as terceirizações cada vez mais constantes, o forte reaparecimento das cooperativas e as associações diversas de trabalhadores, conforme discutiremos no próximo tópico.

3.4 - DO FORDISMO À ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL – AS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO.

As mudanças provocadas na produção pelo fordismo produziram resultados considerados grandiosos para o capital, exemplificado na consolidação da hegemonia produtiva e econômica estadunidense no capitalismo mundial. Em seus primeiros anos o fordismo representou prosperidade e foi capaz de introduzir os trabalhadores dos EUA ao consumo, incentivado a ser realizado em larga escala e abastecido por uma produção também nesses padrões. Mas o país viveu após alguns anos de crescimento uma crise de superprodução e em 1929, após a quebra da Bolsa de Nova York, a economia mundial sofreu um grande colapso, seguido de uma grande depressão.

Foi no contexto dessa crise que ganhou destaque uma importante figura: o economista inglês John Maynard Keynes, defendendo que um dos principais motivos que levou a economia ao colapso era a falta de capacidade do mercado conseguir resolver sozinho seus problemas, regulando-se apenas por sua característica concorrencial.

Para Keynes, os problemas vivenciados na época só poderiam ser revertidos através de uma intervenção do Estado. Em sua visão, o Estado deveria participar na economia através de investimentos públicos que oferecessem condições de geração de empregos que consequentemente poderiam provocar um aumento do consumo (CÔRREA, 2004).

Keynes considerava que o Estado poderia se colocar como um indutor do desenvolvimento econômico, e assim, garantiria o bem-estar das classes mais baixas. Para superar as dificuldades de uma economia que estava estagnada, o presidente dos EUA na época, Franklin D. Roosvelt, aceitou a ideia e iniciou uma política de modernização o capitalismo estadunidense a partir dos pontos destacados por Keynes. Essa política ficou conhecida como *New Deal* e conseguiu, naquele momento, ajustar a economia.

Harvey (2000) discute que apesar do sucesso do fordismo nos EUA, nos anos localizados entre as duas grandes guerras mundiais, sua disseminação se viu refreada pelo estado das relações de classes no período. O modelo apresentado pelo fordismo sofreu resistência por parte dos trabalhadores que estavam

organizados em sindicatos fortes em diversos locais do mundo. Além disso, é importante pensar, enquanto fator de dificuldade na difusão do fordismo, os modos e os mecanismos de intervenção estatal realizados na época, marcados por políticas autoritárias e, em muitos países, por ditaduras que dificultavam o aparecimento das condições necessárias para seu desenvolvimento.

Após 1945, segundo Harvey (2000), pode-se dizer que o fordismo atingiu sua maturidade. Foi nesse período em que houve definitivamente a consolidação do alinhamento entre o fordismo e o keynesianismo. E os EUA, iniciador desse processo, afirmou sua hegemonia econômica, política e militar (COGGIOLA, 2001), tornando-se o "banqueiro do mundo" quando o dólar assumiu a condição de moeda de reserva oficial (HARVEY, 2000).

O período do pós 2a Guerra foi marcado por uma forte racionalização dos Estados europeus que passaram assumir novos papéis tanto no controle da economia quanto na mediação dos embates entre capital e trabalho. Foi um momento no qual tanto nos EUA, quanto na Europa houve, ao mesmo tempo, ataques aos sindicatos – às vezes explícito, outrora velado - e o incentivo de práticas de cooperação entre o patronato e a força de trabalho, visando a disciplinarização dos trabalhadores, como nos exemplos da co-gestão na Alemanha e do participacionismo na Bélgica. (TRAGTENBERG, 2005).

A necessidade do controle da economia através de uma política econômica keynesiana de incentivo ao consumo aliado ao medo de revoltas e revoluções protagonizados pela classe trabalhadora e em conjunto com a ideologia burguesa de "paz social" que buscava a harmonia entre as classes através da cooptação de sindicatos, do incentivo à participação dos operários nas fábricas e de políticas de concessão de direitos – conquistados à duras lutas - produziram a versão europeia do *New Deal*, o chamado Estado de Bem-Estar Social. De acordo com Harvey (2000), esse período foi marcado pela combinação de Estado de Bem-Estar Social, administração keynesiana e controle das relações de salário.

A estabilidade conquistada a partir de um arranjo que combinava intervenções no terreno econômico e nas relações de trabalho à concessão de direitos para classes trabalhadoras, foi abalada. Entre os anos de 1965 e 1973, o modelo baseado no fordismo – cuja marca era a rigidez da produção – combinado às políticas keynesianas começou a dar sinais de seu esgotamento e, posteriormente,

se mostrou incapaz de lidar com as crises do capitalismo no período.

Para Harvey (2000), a rigidez do fordismo impossibilitava que o planejamento fosse flexibilizado e partia do pressuposto que o crescimento e os mercados de consumo não apresentariam grandes variações. Além da rigidez na produção e no mercado, que começaram a se apresentar como barreira ao desenvolvimento econômico, o capital precisava lidar com a organização sindical da classe trabalhadora que, embora não apresentasse mais preocupações socialistas radicais, era forte o suficiente para lutar pela manutenção das conquistas obtidas até então, garantindo os compromissos do Estado de Bem-Estar Social.

Se no início do pós-guerra os novos sindicatos eram cooptados e serviam como instrumento de expansão da acumulação capitalista, passados alguns anos, essas organizações se fortaleceram e se tornaram um entrave ao capital, consolidando uma resistência à qualquer tentativa de redução de direitos ou mudanças nas relações de trabalho que prejudicassem os trabalhadores.

O surgimento do que Harvey denominou “acumulação flexível de capital” ocorreu por conta da necessidade do capital superar as crises esboçadas durante a década de 1960 - e confirmadas a partir da década de 1970 - e tentar ampliar as taxas de lucros, assegurando seu desenvolvimento. Como o Estado não conseguia, como outrora, manter a estabilidade – buscou-se outra alternativa: a redução dos custos de produção.

A redução dos custos de produção que possibilitaria a retomada do crescimento econômico poderia ser feita através da utilização de um estoque mínimo ou a utilização do menor número de trabalhadores nas fábricas, responsáveis agora pela realização de várias tarefas (CORRÊA, 2004).

O novo modelo, forjado a partir do enfraquecimento do fordismo, passou a se basear em processos de produção flexíveis, relações e contratos de trabalho flexíveis e mudanças nos padrões de consumo. Alterou também a relação entre capital produtivo e capital financeiro, além de modificar o vínculo entre capital e Estado, conforme veremos adiante.

3.4.1 AS DÉCADAS DA CRISE.

Os anos localizados entre 1973 e o início da década de 1990, foram

denominados pelo historiador Hobsbawm (1995) de “Décadas da Crise”[54]. Segundo Hobsbawm (1995), as décadas da crise foram marcadas por novos métodos na organização do trabalho (como por exemplo o *just in time*), mudanças na configuração política com os governos que defendiam uma política econômica de livre mercado (tendo suas maiores expressões em Reagan nos EUA e Thatcher na Grã- Bretanha). Foi também um período das inovações tecnológicas que produziram importantes modificações no processo produtivo.

Para Hobsbawm (idem), as crises das décadas de 1970 a 1990 não foram marcadas por uma “grande depressão” econômica em escala mundial. Na verdade, chegou a existir certo crescimento em alguns locais do globo, ainda que com aceleração menor em relação a períodos anteriores. Em algumas regiões específicas, foi experimentado um *boom* na década de 1980 e os países asiáticos, desde a década de 1970 passaram a ter uma economia bastante dinâmica. No entanto, nos chamados países do Terceiro Mundo, o que existiu foi aumento da pobreza e um período de estagnação em termos de crescimento econômico. Talvez, segundo o historiador, nas áreas vinculadas a URSS pode-se falar de uma “grande depressão”, marcada após 1989, ano símbolo do desmoronamento do regime soviético.

Na visão de Antunes (2001), a partir dos anos de 1970 o capitalismo passou a experimentar uma crise de nível estrutural, marcada pelos seguintes elementos: queda na taxa de lucro decorrente do aumento do preço da força de trabalho – ocasionada pelas lutas operárias nos anos de 1960; desemprego estrutural que diminuiu a capacidade de consumo das massas; crise do Estado de Bem-Estar Social e intensificação das privatizações.

Harvey (2000) e Hobsbawm (1995) situam o ano de 1973 como marco inicial da transição daquilo que o primeiro definiu como um novo padrão de acumulação do capitalismo - confirmada a partir de 1975 - e o segundo como as décadas da crise. Foi em 1973 que o mundo sofreu uma grande crise de petróleo e escassez de trigo, afetando diversas relações comerciais e economias desenvolvidas. Alguns anos depois, em 1979, uma nova crise do petróleo atingiu também países em desenvolvimento, provocando o aumento de dívidas internacionais pós-crise.

[54] De acordo com Hobsbawm, nesse período ideólogos liberais evitaram usar o termo “depressão”, pois remetia aos tempos da grande crise do capital em 1929. Em seu lugar, adotou-se expressões como “recessão”.

Diante do novo cenário econômico estruturado no mundo, alguns sintomas que demonstravam as dificuldades do capitalismo reapareceram nos países mais desenvolvidos, onde questões consideradas até outrora resolvidas, tais como desemprego em massa, instabilidade, aumento da miséria e pobreza, voltaram a fazer parte do cotidiano das pessoas. Os miseráveis, sem tetos e populações de rua passaram a marcar os centros urbanos após a década de 1980. Notável se fez, o aumento da desigualdade social e econômica entre os mais ricos e mais pobres[55].

Outra questão fundamental a respeito das dinâmicas mais essenciais vividas nas décadas da crise, foi que as operações do capitalismo se tornaram incontroláveis e não havia mais instrumentos conhecidos para controlar a crise. Aos poucos, os Estados nacionais - marcados pelo poderio e força adquiridos pós segunda guerra – foram perdendo seus poderes econômicos e sua legitimação social nesse campo. As antigas e até então consideradas vitoriosas intervenções típicas do keynesianismo fracassavam e abriam espaço para uma renovada propaganda ultraliberal alavancadas por dois de seus maiores ideólogos: Friedrich Von Hayek e Milton Friedman. Nesse sentido, dois modelos político-econômicos foram confrontados: o Estado sueco, bem-sucedido em sua política de estado de Bem-Estar Social e o modelo britânico, marcado pelas fortes aberturas de mercado e redução dos gastos públicos realizados no governo de Margareth Tatcher, convencionalmente denominado de neoliberal (HOBSBAWM, 1995).

As décadas da crise foram marcadas pelo chamada “globalização”. Governos de todos os estados encontravam-se a mercê de um “mercado mundial” que assumira ares incontroláveis. Nesse momento, acentuou-se uma crença muito difundida que postulava o capital como criador de todas as coisas boas, enquanto os governos eram tomados como um elemento “mau” que constantemente impossibilitava o desenvolvimento sadio do capital.

A respeito dessa nova característica das relações de troca capitalistas que passou a constituir um grande mercado com relações em todo o mundo, Coggiola (2001) defende haver um processo de globalização, mas sim de internacionalização no qual os Estados Unidos, para sair da crise que enfrentavam, passaram a transferir para os países periféricos e atrasados do capitalismo seu potencial

[55] Segundo Coggiola (2001), entre 1973 e 1993, nos EUA, a renda média disponível aos 20% mais pobres da população caiu quase 23%.

produtivo, mantendo, todavia, a concentração de capitais dentro do próprio país. Esse movimento foi seguido por outros países desenvolvidos. Segundo o autor, em 1993, os 20% que compõe o grupo dos países mais ricos viram sua riqueza saltar de 70% para 85% da concentração de riqueza mundial em relação a 1960, enquanto os 20% mais pobres ficaram apenas com 1,4% do total da renda do planeta.

É importante ressaltar que apesar de um vigoroso discurso contrário às intervenções estatais, realizados pelos seguidores de Hayek, até mesmo os governos que o adotavam eram obrigados a administrar e orientar suas economias. Além disso, não havia política econômica neoliberal única e aplicada igualmente nos países. Contraditoriamente, os governos mais comprometidos ideologicamente com esses modelos, apresentavam, muitas vezes, padrões nacionalistas - observados em discursos xenofóbicos - e se encontravam sempre desconfiados com o mundo externo (HOBSBAWM, 1995), em que a suposta defesa do dinamismo econômico enquanto regulador de crises era transformado em coerção extra-econômica do Estado (COGGIOLA, 2001).

Destacamos também a nova divisão internacional do trabalho organizada no período. Houve uma transferência das indústrias para países nos quais a força de trabalho era mais barata, reduzindo os postos de trabalho nos países ricos. As transformações tecnológicas chegaram ao campo, provocando modificações de tal ordem, que tornaram o campesinato – em número de trabalhadores - praticamente supérfluo. Essas dinâmicas, geraram nos países pobres o aumento da economia paralela, informal e nos países desenvolvidos o surgimento de subclasses, ou as chamadas “sociedades de gueto” (HOBSBAWM, 1995). Segundo Harvey (2000), a força de trabalho excluída adentrou no comércio ilegal (contrabando) ou se estabeleceu na forma subcontratada em negócios que envolviam trabalho de tipo doméstico, familiar e artesanal.

Essas transformações econômicas desencadearam mudanças na política. A combinação entre crise estrutural e o arranjo produtivo que expulsava a mão de obra das indústrias, além da entrada maciça de tecnologia no campo, enviando o campesinato para os centros urbanos, provocou tensionamentos sociais nas cidades. Acostumados ao pleno emprego, as pessoas, principalmente dos países desenvolvidos, se viram diante dos sentimentos de medo e da insegurança em relação ao futuro.

De acordo Hobsbawm (1995), existia uma sensação de desorientação naquele período em que, para Harvey (2000), marcado pela fragmentação, notou- se uma dificuldade de alinhamento entre essa sensação e os discursos com ênfase no papel da autoridade e nas instituições básicas – família, religião e Estado -, conclamados a retomarem sua força. Ao mesmo tempo, os proclamadores desses discursos demonstravam sua incapacidade de lidar com as dificuldades do momento da transição do fordismo para a acumulação flexível[56].

Para a classe trabalhadora também ocorreram transformações, como discutiremos mais detalhadamente nos próximos tópicos. Em termos de organização e de luta, houve um processo de abandono de quadros militantes dos partidos de esquerda e o surgimento dos chamados "novos movimentos sociais". Em termos de ofensiva dos governos liberais, ocorreu a perda de direitos trabalhistas e o enfraquecimento dos projetos políticos trabalhistas em países com partidos dessa vinculação.

As crises da década de 1970 não passaram ilesas ao Segundo Mundo (economias planejadas centralmente). Fortes sinais de regressão econômica marcaram os países que adotavam o modelo socialista, gerando também crises políticas. Na esfera da produção, colapsos em algumas regiões colocaram em cheque a viabilidade do sistema defendido pela União Soviética. Todos foram expostos aos movimentos transnacionais da economia mundial.

O chamado Terceiro Mundo, apesar de ser uma área tão vasta e diversificada, apresentou uma característica observada em praticamente todos os países: encontravam-se mergulhados em dívidas. Aumentou o fosso já existente entre os países ricos e os pobres. De acordo com Hobsbawm (1995), o investimento dos capitais estrangeiros ocorreu apenas em algumas regiões, sobrando para poucas outras o lugar de paraíso turístico ou fiscal, dando força à tese de Coggiola (2001),

[56] É impossível não destacarmos, na esfera da religião, o aparecimento, pós década de 1970, da chamada Teologia da Prosperidade - alinhando uma pregação de características pentecostais com à ênfase na conquista das riquezas terrenas - nos EUA, e das diversas seitas "místicas" que tiveram adesão de muitos jovens também nesse período. Nos momentos de insegurança, são justamente as palavras que trazem segurança que são reivindicadas, dentre elas, as oferecidas pelas instituições religiosas. Mas, se esses elementos de segurança, ao serem convocados, não consigam mais apresentar uma explicação ou um conforto diante da realidade, é provável que se tente elaborar uma explicação com nova roupagem, adaptada às novas características do período, capaz de, ai sim, satisfazer essas necessidades. Entre outros elementos, podemos pensar na questão para compreendermos o aparecimento de fenômenos como a Teologia da Prosperidade que se alinham justamente, no entendimento do espiritual, às características ideológicas do movimento flexível do capital que, segundo Harvey (2000), acentuam o novo, o efêmero e o fugaz.

que permite questionar qual economia “mundial” era essa que se formava? Essa economia, para o historiador britânico, negou o Terceiro Mundo.

A organização transnacional da economia enfraqueceu organizações cujo campo de ação eram os Estados nacionais, a saber: os sindicatos, os parlamentos e os sistemas públicos de comunicação. Tudo passou a se tornar internacional: empresas transnacionais, moeda internacional e meios de comunicação via satélite.

A incapacidade do Estado-nação de lidar com os problemas provocou o surgimento de mecanismos que visavam suavizar as novas contradições produzidas pelo capitalismo. Nesse período, verificamos a multiplicação de organizações internacionais que desejavam se organizar e se constituir enquanto autoridades supranacionais como a Organização Mundial do Comércio. Junto a esse processo, houve o fortalecimento de organizações financeiras internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial. A característica marcante das novas organizações era o apoio às políticas de privatização e ao capitalismo de livre mercado (COGGIOLA, 2001).

No âmbito das resistências e das lutas, houve a expansão de movimentos autonomistas e separatistas. Além disso, destaca-se o apelo ao termo “comunidade” - o internacionalismo provocava, paradoxalmente, a necessidade de vinculação e enraizamento – junto ao o surgimento de grupos vinculados por meio da noção de identidade (HOBSBAWM, 1995; GROPPO, 2006).

Em especial, para compreender nosso objeto de pesquisa, enfatizamos as famosas ondas revolucionárias que invadiram o mundo em 1968 e 1969. Nos países capitalistas industriais a perspectiva clássica de revolução social realizada pela insurreição das massas já não era mais levada a sério, tampouco o socialismo era visto como perspectiva política de muitas organizações da classe trabalhadora (HOBSBAWN, 1995).

Entretanto, num momento no qual o capitalismo ainda experimentava certa estabilidade, a força social dos estudantes provocou acirramentos de perspectivas sociais em diversas instituições como, por exemplo, nas universidades de vários países em que as organizações estudantis, durante seu momento de luta, acabaram se vinculando a greves operárias.

As críticas realizadas pelos envolvidos nas ondas revolucionárias do final de década de 1960, não ficaram limitadas apenas ao "modo de vida" e a dominação, produzidos pelo modo de produção capitalista, caracterizados por imagens como: disciplina, centralização, rigidez, autoritarismo da família, da produção, do Estado, das instituições e etc. Os levantes revolucionários, em grande medida, se opunham também ao modelo de organização econômico-social da União Soviética. Essa oposição se tornou ainda mais acirrada quando em 1968 a URSS invadiu a Tchecolosváquia.

Nas décadas de 1970 e 1980, o regime soviético apresentou uma diminuição do ritmo da economia, queda na taxa de crescimento econômico e dos indicadores sociais básicos, ampliando a desconfiança em relação ao socialismo e o aumento no descrédito sofrido desde a divulgação, realizada em meados da década de 1950, dos crimes praticados por Stálin. No período de 1970 e 1980, ganhou destaque as críticas à Nomenklatura[57] direcionadas à questões como: favorecimentos pessoais através cargos e postos de trabalho na burocracia, enriquecimento ilícito, corrupção, falta de compromisso com os ideias revolucionários, alta burocratização do sistema político e da produtivo e etc.[58]

Se em períodos anteriores a União Soviética esteve imune aos ciclos de crise da economia, tendo uma longa fase de crescimento, agora o socialismo não estava protegido dos choques econômicos comuns à década de 1970. A crise do petróleo em 1973 que aumentou das receitas soviéticas junto da crescente exportação fez com que não se programasse as reformas vistas como necessárias, mas apenas fossem aplicados investimentos onde a estrutura já se encontrava quebrada. Os altos gastos na corrida armamentista – por conta da Guerra Fria - e as intervenções econômicas realizadas no período de riqueza cobraram mais tarde todo um conjunto de políticas equivocadas quando, na década de 1980, ocorreu a crise de energia. Segundo Tragtenberg (1986), a crise do capitalismo refletiu no Leste Europeu nas preocupações de dois grupos internos: a) nos trabalhadores, para os quais a crise significou um momento de reorganização que permitiu a criação de uma oposição do

[57] Termo utilizado para designar o funcionamento dos principais quadros do partido e seu processo de burocratização.

[58] Cabe ressaltar que a crítica era realizada tanto por países capitalistas – dispostos a acabar com qualquer prática de caráter socialista – quanto dos próprios trabalhadores dos países soviéticos como, por exemplo, na Polônia, que passaram a se organizar em torno da liderança do sindicato Solidariedade na busca pela autogestão.

regimento da URSS; b) nos dirigentes dos Estados socialistas, que viam seus países sofrerem reveses materiais e precisavam administrar crises políticas internas e os levantes operários constantes no período.

Esse processo envolvendo crises externas e internas do regime soviético desencadeou o aparecimento de uma série de políticas que não surtiram efeitos, culminando no seu colapso em 1989. Estava decretado, para os defensores do capital, o fim da história, a vitória definitiva do sistema capitalista sobre qualquer alternativa.

3.4.2 MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL – MODIFICAÇÕES DO REGIME DE ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL.

Além desses processos descritos e das mudanças ocorridas após a crise de 1973, marcando um novo padrão do capitalismo, destacamos as reflexões realizadas a partir do conceito de *mundialização do capital,* estudado pelo marxista francês François Chesnais (1996). Segundo o autor, toda riqueza é criada na produção, no entanto, a repartição e o destino social dado a ela é comandada na esfera financeira. Ou seja, o capital financeiro – aplaudido pelos capitalistas - se alimenta da riqueza criada pelo capital produtivo, nada criando.

De acordo com Chesnais (1996) as condições de crise experimentadas até hoje e geradas na década de 1970, continuam provocando medo. As massas passaram a constatar, e se angustiar por isso, a existência de um movimento de degradação das condições de existência, marcados pelo desemprego, precariedade, destruição de proteção social, fomes, epidemias e etc.

O autor defende a tese de que a degradação qualitativa de uma situação que parecia ter atingido índices de melhora mostram o fim de um período histórico no qual, ao final da Segunda Guerra Mundial, a classe operária passou acreditar na possibilidade de uma existência pacífica e coesa com o capital. Acreditou-se que ele estava controlado, sendo que o que se observou posteriormente foi justamente o contrário.

O crescimento do capital financeiro foi seguido pelo reaparecimento de práticas de competição ocorridas de forma agressiva na busca pelo aumento da produtividade do capital nas unidades produtivas. Na visão de Harvey (2000), a

reformulação do sistema financeiro mundial e o aumento dos poderes de coordenação financeira, são as transformações mais importantes do capitalismo nas últimas décadas. Grandes conglomerados e grupos de corretores financeiros ganharam posição de vasto poder, ao mesmo tempo em que ocorreu o surgimento de atividades financeiras descentralizadas em razão dos novos instrumentos econômicos e mercados financeiros implantados.

Chesnais (idem) aponta que o adjetivo “global”, utilizado para descrever as novas relações do capitalismo, surgiu na década de 1980, nas escolas de administração de empresas dos EUA, sendo apresentada como benéfica e necessária, uma expressão natural do mercado. Já expressão *mundialização do capital,* diz respeito ao novo contexto de liberdade quase completa do capital para se desenvolver e produzir auto- valorização. O capitalismo “sem amarras” não é, segundo o autor, de modo algum renovado, pelo contrário, continua em sua agonia, mostrando ainda mais a exaustão de suas possibilidades em oferecer alguma configuração positiva. Assim como também defende Harvey (2000), ao dizer que a acumulação flexível não representa uma ruptura com a era fordista.

Conforme discute Chesnais (ibidem) a noção de “mercado mundial” já fora discutida por Marx e deve ser compreendida de modo que englobe algumas modalidades de capital, tais como: capital comercial, capital produtor de valor e capital financeiro, três componentes do mercado em movimento. É necessário ter em vista também que o capital produtor de valor e mais valia tornou-se mais internacionalizado e “deslocado”, assim como as outras esferas do capital.

As modificações do capital denominadas como “mundialização” não ocorreram somente no sentido da sua configuração estrutural, mas também enquanto um quadro político de ofensiva contra as massas. Após 1978, a burguesia modificou em praticamente todos os países as relações políticas até então vigentes entre as classes. Iniciou-se o processo de destruição de instituições e de estatutos consolidados anteriormente. Foi o momento das políticas de liberalização, desregulamentação e privatização.

Essas novas políticas foram levadas mais firmemente no campo da moeda e das finanças, do emprego e das condições contratuais. Ressurgiu, em primeiro plano, o capital rentista de caráter especulativo. O capital ligado à produção passou utilizar a liberdade que agora detinha de se estabelecer em vários campos do globo.

Os sindicatos foram aproximados da burguesia. O exército industrial de reserva foi expandido em virtude do modelo utilizado de contratos salariais fundados sobre a desregulamentação e flexibilização.

Coggiola, ao comentar a obra de Chesnais, mostra que o processo de mundialização do capital foi responsável pela explosão das três formas institucionais que permitiam, até então, a regulação social pelos Estados, sendo elas:

> "o trabalho assalariado, enquanto forma predominante de inserção social e de acesso à renda; um sistema monetário internacional fundado sobre taxas fixas de câmbio; a existência de instituições nacionais suficientemente fortes para impor uma disciplina ao capital privado" (COGGIOLA, 2001, p.32).

Ainda a respeito da mundialização, Chesnais (1996), sugere que é necessário analisar o capital como unidade diferenciada e hierarquizada. São nas diferenciações assumidas pelo capital atualmente que podem surgir fortes contradições capazes de impulsionar a luta de classes.

O capital – enquanto relação fundamental - ainda se estabelece sobre a forma de propriedade privada enquanto o capital rentista possui a pretensão de avançar todo seu poderio de forma global. Desse modo, pode-se pensar o papel dos Estados nacionais, na estranha situação onde ainda apresentam o objetivo de defesa da propriedade local. Na contradição posta por essa relação, corremos o risco de patinarmos nas análises se não a fizermos a partir do caráter de unidade diferenciada e hierarquizada, levando em conta as diferentes forças, formas e relações envolvidas no processo da atual configuração do capitalismo.

Em comentários tecidos a respeito de sua obra sobre a mundialização, Chesnais (1997), retoma as análises realizadas por Marx a respeito da coisificação e estranhamento produzido no individuo pelo capitalismo em relação ao caráter social da produção que fica escondido quando o produto aparece na forma de mercadoria. O caráter "fictício" das relações capitalistas aumentou com as operações do capital que conserva a forma monetária e consegue se valorizar em cima dos rendimentos da produção do valor sem, no entanto, sair da esfera financeira. As operações do capital- dinheiro estão presentes em toda a atividade social. Nesse sentido, o conceito de "fetichismo da mercadoria" forjado pelo pensador alemão continua atual.

Mesmo diante de tantas modificações do capital, para Chenais (idem), o capitalismo da década de 1990 – época de sua publicação – não se encontrava em novo auge, mesmo que as relações de classe favorecessem a burguesia[59]. Para tal compreensão, a situação econômica e da sociedade deve ser abordada a partir de dois ângulos fundamentais: a) a ofensiva contra a classe trabalhadora, juventude e as massas oprimidas; b) as contradições do funcionamento da economia, com ênfase para o setor financeiro.

O capital colocou e continua a colocar sob as costas do trabalhador os resultados de suas perdas. Embora algumas dirigências operárias tentem realizar "acordos" com características pacificadoras, o capital não deu e não dará paz ao trabalhador, pois sua finalidade imediata se encontra na produção de mais-valia a ser extraída de cada trabalhador (ibidem).

Notadamente, observa-se o aumento da intensidade do trabalho, o aumento do ritmo do trabalho e um processo de desvalorização da força de trabalho. Os capitalistas, buscando otimizar a produtividade do trabalho, adotam novos métodos de intensificação e ampliação do ritmo do trabalho, que, por sua vez, são copiados por outros capitalistas, levando à redução dos preços das mercadorias. Assim, o capitalista contribui para abreviar o valor da reprodução da força de trabalho e aumentar a mais- valia relativa[60].

A mais-valia relativa se baseia no processo de socialização da produção efetuado pelo capitalismo. É uma propriedade geral do sistema capitalista e, graças a essa propriedade, o parasitismo financeiro se sustenta. Não é sem finalidade, conforme têm destacado as pesquisas de Antunes (2001), que pudemos ver a partir da década de 1970, o retorno da exploração nas formas mais brutais, verificado no aumento contínuo da extração de mais-valia na forma de desvalorização do trabalho.

No que se refere ao capital industrial, produtor de mais-valia, pode-se dizer que é o grande fornecedor de base para o parasitismo das operações financeiras. A

[59] Tampouco parece que a situação tenha se modificado em termos gerais. Ao contrário, foi acirrada. Vimos no final da primeira década dos anos 2000 grandes crises ligadas ao capital financeiro de característica especulativa no ramo imobiliário, provocando o aparecimento em diversas partes do mundo – notadamente nos EUA e na Europa - de revoltas com caráter anticapitalista

[60] Mais valia relativa é a extração de mais-valia realizada a partir de inovações técnicas e tecnológicas na produção que permitem produzir certos bens em um tempo de trabalho socialmente necessário menor sem, no entanto, diminuir as horas de trabalho do operário. Desse modo, há o aumento da produtividade. Na mesma quantidade de tempo trabalhado o operário acaba produzindo mais e recebendo o mesmo salário ao final do mês.

mundialização do capital se apresenta na forma de progressão qualitativa e quantitativa do movimento de concentração e centralização do capital industrial, sendo a concentração ligada à acumulação e a centralização à reunião de diferentes focos de acumulação e concentração de capitais já formados e a fusão de capitais individuais (CHESNAIS, 1996).

O capital produtivo estabelece conexões com o capital financeiro, marcando o caráter especulativo que toma o capital ligado à produção. A chamada "financeirização" dos grupos é sua maior expressão. Embora possuam certa predominância industrial, acabam se vinculando ou introduzindo também diversos serviços financeiros e atividades nos mercados de câmbio, mostrando, ainda, a face monopolista do setor industrial e das atividades de serviços.

Conforme discute Harvey (2000), a desregulamentação financeira facilitou os processos de formação de monopólios, observados primeiramente nos EUA e depois numa febre espalhada no mundo inteiro, onde ocorreu uma explosão de fusões em movimentos que giraram somas de capital altíssimas.

Concordamos com Chesnais (1996) na compreensão de que a mundialização do capital foi, e continua sendo, a mundialização de uma forma específica: a do capital monetário que, por sua vez, está assentado no fetiche de que o dinheiro cria valor. O que se nota é a existência de certa autonomia do capital parasitário financeiro o qual alimenta essa noção.

É interessante ressaltar, que no texto de 1997 o autor questionava quanto tempo iria se sustentar a hegemonia do capital especulativo e se o caráter fictício de boa parte do capital financeiro não produziria uma grande crise. Parece que a resposta da segunda questão ocorreu pouco mais de dez anos depois com a crise de 2008 do mercado imobiliário dos Estados Unidos.

3.4.3 CONSEQUÊNCIAS DA ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL PARA O TRABALHO – A SUBJETIVIDADE ESMAGADA.

Apesar de citadas algumas das consequências do regime de acumulação flexível e dos processos de mundialização para o trabalho, vale a pena dedicar um maior aprofundamento em torno da questão, pois, como apresentamos no tópico anterior, o grande prejudicado e que sofreu as maiores derrotas a partir das crises

do capitalismo foram os trabalhadores.

As modificações no mundo do trabalho avançaram desde a esfera produtiva indo em direção à própria subjetividade do trabalhador, passando pelas formas de organização sindical e política (ANTUNES, 2001).

Dentre as principais mudanças, estão àquelas ligadas ao salto tecnológico vivenciado a partir da década de 1970, com os avanços na microeletrônica, nos processos de automação e na entrada da robótica no universo fabril. Mudanças que foram inseridas na produção e passaram a se vincular com diversas possibilidades e novas experimentações – ou reformulações - no âmbito da organização do trabalho. Tanto o fordismo quanto o taylorismo foram mesclados com outros processos produtivos. No lugar da vinculação entre produção e cronômetro – símbolo de uma sociedade organizada pelo trabalho - novos padrões de gestão flexíveis baseados no modelo toyotista.

Todas essas formas transitórias de produção acabaram afetando direitos e conquistas dos trabalhadores, mas não somente. A partir das pesquisas de Antunes (2001), observamos a manipulação como pratica na fábrica alcançando em níveis muito maiores.

Esses processos, hoje bastante analisados por estudiosos vinculados a correntes críticas do pensamento, promoveram uma metamorfose no que Ricardo Antunes (2001) denomina de “o ser do trabalho”, visto que a crise atingiu o universo da subjetividade, das formas de representação e da própria consciência do trabalhador.

Ainda de acordo com o Antunes, as principais repercussões das mudanças no processo produtivo no mundo do trabalho foram: a) desregulamentação de direitos clássicos do trabalho, tais como estabilidade e contratos vinculados à leis trabalhistas, que foram gradualmente eliminados em praticamente todos países onde há produção industrial e de serviços; b) precarização e tercerização daqueles que trabalham; c) destruição do sindicalismo vinculado à classe e sua conversão em sindicalismo dócil, ou “sindicalismo de empresa”; d) aumento do domínio do capital na vida fora do trabalho.

Em termos dos aspectos metamorfoseados no plano ideológico, Harvey (2000), aponta para uma mudança na noção de coletividade – presente em boa parte das organizações de trabalhadores – tornada em individualismo competitivo,

baseado numa cultura empreendedorista na qual toda relação se transformou em negócio. Antunes (2001), caminha no mesmo sentindo de Harvey quando verifica que a apologia ao individualismo se coloca contra as formas de solidariedade e atuação coletiva e é realizada através de uma valorização de um ideário fragmentador e subjetivista.

Enquanto autores críticos do capital apontam que a intensificação da competitividade foi prejudicial para os trabalhadores, para os ideólogos do capital, ela foi responsável pelas mudanças positivas em relação à burocracia rígida do controle estatal e do poder das grandes corporações (HARVEY, 2000). Os defensores do capital entendem, conforme Antunes (idem), que a nova forma do trabalho possibilitou o advento de um trabalhador qualificado, participativo, multifuncional, polivalente e mais realizado no espaço de trabalho. Afirmação desmentida por diversas pesquisas de caráter crítico que demonstram o quanto o espaço de trabalho, atualmente, tem sido ainda mais lugar de sofrimento e adoecimento - físico e psíquico – chegando a culminar, em casos extremos, em processos de suicídio no trabalho (BERENCHTEIN NETTO, 2011).

Além da intensificação da competitividade, a própria esfera da vida pessoal ligada ao “tempo livre” dos trabalhadores encontra-se cada vez mais direcionada à noção de “empregabilidade”, termo utilizado pelo capital para transferir e inserir nos trabalhadores a ideia de que todos precisam se qualificar, individualmente e de forma renovada, para garantir sua manutenção nos postos de trabalho (BERNARDO, 1996).

Para Antunes (2001), no fordismo houve uma expropriação do saber operário transferido para a esfera da gerência científica, já na nova fase do capital, esse saber retorna para o trabalho. Todavia, esse movimento acontece para que ocorra uma apropriação exatamente da dimensão intelectual e das capacidades cognitivas, buscando inovações que aumentem os níveis de produtividade, envolvendo intensamente a subjetividade dos operários.

A individualização do ambiente de trabalho e a fragmentação do coletivo dos trabalhadores, é feita a partir da competitividade – estimulada através de metas a serem atingidas – e pela noção de participação e autonomia. O controle do trabalho se dá por mecanismos afetivos, como o de responsabilizar individualmente o trabalhador pela diminuição da produtividade. Nesse sentido, a sobrevivência no

emprego ocorre por estratégias individuais e não por conquistas de toda uma categoria (LIMA, 2010).

O trabalhador é transformado em um sujeito cuja autonomia – em seu caráter empreendedor - passa a ser incentivada dentro da produção. Como os novos contratos são diversificados, o tempo de contrato de trabalho é reduzido à duração de uma atividade específica, e a subcontratação se transformou numa tendência. Assim, o novo ideal de trabalhador é aquele contraposto ao antigo subordinado das relações de assalariamento (*idem*).

Questões vinculadas em torno das problemáticas discutidas como a passagem do fordismo ao regime de acumulação flexível e as transformações na organização do trabalho que produziram consequências materiais, objetivas e subjetivas, para a classe trabalhadora constituem a base fundamental da compreensão do fenômeno estudado nessa pesquisa. Assim, a partir desses elementos, podemos avançar na análise da atual polissemia encontrada em torno da autogestão.

3.5. AUTOGESTÃO APROPRIADA – ENTRANDO NO CIPOAL.

Mandel (1988) aponta que o final do século XX pode ser caracterizado a partir do deslocamento, em termos da centralidade da luta de classes, da questão de distribuição para questões de organização do trabalho e da produção. A partir da nova configuração do capital foram colocadas outras exigências pela indústria na busca de uma força de trabalho mais qualificada. Todavia, esses trabalhadores demandados se viram em locais de trabalho nos quais as técnicas desenvolvidas pelas teorias gerencialistas e de relações humanas como, por exemplo, a delegação de poderes e formação de canais informais de comunicação, continuaram a manter a relação hierárquica e conflituosa entre capital e trabalho.

É a partir desse contexto que Mandel (idem) destaca que as ideias de controle operário, desenvolvidas nas lutas e práticas autogestionárias, passaram a ser desviadas por uma política que visa à colaboração entre as classes, através das noções de “participação” e “cogestão” e que, além disso, cogita a existência de uma “autogestão” funcionando no interior do capitalismo.

Mandel aponta que, ainda que alguns grupos de trabalhadores tenham em

seus locais de trabalho alguma participação em fases diversas do processo produtivo, o modo de produção capitalista, em seu aspecto mais amplo, permanece intacto e continua se fortalecendo, devido a continuidade do processo de reprodução do capital em sua totalidade.

Outros dois elementos são fundamentais para se pensar a dinâmica da luta de classes a partir da ascensão do regime de acumulação flexível: a) a chamada "crise do socialismo real", ou seja, da experiência soviética, que passou a ser vista e propagada como a crise do próprio socialismo; b) a crise dos partidos comunistas e das centrais sindicais combativas significou também, em certa medida, uma crise na esquerda – de caráter socialista ou não[61]. Conforme discute Antunes (2001), ao final da experiência soviética, propagou-se em todos os cantos que não havia nada possível de ser construído além da democracia representativa e da economia de mercado.

O cenário de precarização e de desregulamentação do trabalho, vinculado ao aumento da informalidade e da economia de terceiro setor, forma uma realidade na qual há o aumento das perdas dos trabalhadores. Para se defender dessa situação, a força de trabalho foi levada a criar alternativas ao desemprego, assegurando sua própria existência. Como discutimos no capítulo anterior, o capitalismo cria mecanismos de apropriação das formas que surgem dentro do próprio sistema como alternativas à imposição do capital, incorporando-as. O caso das experiências envolvendo as primeiras cooperativas é um exemplo. Esse mesmo movimento foi visto após a reestruturação produtiva em que tentativas alternativas de trabalho passaram a ser sistematicamente inseridas na lógica de produção de mercadorias, fortalecendo uma dinâmica produtiva fundamentada na estratégia de precarização e de barateamento do pagamento da força de trabalho.

Numa conjuntura de desemprego estrutural, as alternativas criadas no interior do capitalismo acabam, muitas vezes, não conseguindo ascender à condição de

[61] Podemos afirmar que essa dinâmica se manteve até mais ou menos no início dos anos 2000. A partir de então, temos a chegada ao poder, na América Latina, de vários governos historicamente vinculados à esquerda. Além disso, pode-se apresentar o ressurgimento de movimentos e organizações que afirmam se colocar numa perspectiva de mudança social, tais como o os protestos de Seattle em 1999 e o Fórum Social Mundial. Não entraremos no mérito da questão do quão combativo esses governos ou organizações são ou se encontram vinculados a um projeto revolucionário de caráter socialista. Apenas nos parece que agrupamentos de esquerda voltaram a ocupar – ainda que por um tempo curto, como nos casos de Seattle e do Fórum Social Mundial - espaços de destaque político em âmbito internacional.

negação ao sistema, mantendo-se na simples prática de sobrevivência ou na afirmação – ainda que involuntárias - do próprio modo de produção.

Além desse fato, ocorre também um discurso generalizado de incentivo a práticas baseadas numa perspectiva filantrópica, em que os excluídos das formas seguras de trabalho são incorporados a programas governamentais de geração de emprego e renda, ou são vinculados a atividades desenvolvidas por ONGs (Organizações Não Governamentais) ou ainda grupos de fomento e criação das chamadas "tecnologias sociais" ou incubadoras tecnológicas, difundidas principalmente nas universidades. Esses agrupamentos, em maior ou menor grau, acabam se utilizando de diversos conceitos forjados nas lutas operárias, sendo que a palavra autogestão não escapa dessa realidade.

Ainda que alguns dos envolvidos e incentivadores dessas práticas entendam suas limitações e as tomem apenas como modelo de resistência em relação à deterioração das condições de vida de vários trabalhadores, grande parte, entretanto, não enxerga nessas condições alternativas de trabalho sintomas da precarização, mas formas positivas de inserção num mercado flexível e dinâmico.

Se considerarmos corretas as reflexões de autores como Mandel (1988), que afirma existir um refluxo de movimentos de caráter classista e revolucionário, podemos entender que as práticas alternativas antes de conseguirem arranhar as estruturas do capital acabam, em maior velocidade, subsumidas a ele. Desse modo, ao que nos parece, práticas aparentemente contestatórias ou supostamente anticapitalistas acabam, de alguma maneira, se vinculando em harmonia ao o capitalismo, aprofundando a contradição fundamental entre capital e trabalho.

Assim, questões ligadas à apropriação e ressignificação de conceitos como a autogestão perpassam pelas relações que são estabelecidas atualmente nas indústrias e empresas em termos de organização do trabalho, pelo afastamento de diversos movimentos sociais da centralidade da luta de classes e pelas atuais condições de trabalho que forçam o aparecimento de práticas com características de trabalho precarizado, mas que acabam sendo defendidas enquanto avanços democráticos. Em síntese, serão as temáticas desenvolvidas neste próximo tópico.

3.5.1 "AUTOGESTÃO" CAPITALISTA? - SINÔNIMO DE COGESTÃO E PARTICIPAÇÃO, FACES DA IDEOLOGIA PARTICIPACIONISTA E DAS NOVA

PSICOLOGIA INDUSTRIAL.

O mundo empresarial é um dos lugares onde a ideia de autogestão mais aparece atualmente. Ainda que numa concepção de autogestão bastante diferenciada daquela pensada em sua elaboração inicial, a sua utilização sistemática se dá através de um processo de apropriação e ressignificação que é o principal responsável pela confusão em torno de seu significado.

Pesquisadores como Novaes e Dagnino (2010), Groppo (2006), Viana (s/d), Guillerm e Bourdet (1976) entre outros, demonstram em seus estudos que a ideia autogestão é largamente utilizada pelas teorias e práticas gerencialistas baseadas no toyotismo, tanto no campo da produção quanto nas políticas estatais de cunho neoliberal - tomadas como sinônima de “cogestão” ou “gestão compartilhada”, ou ainda “participação”.

De acordo com Tragtenberg (2005), os princípios da prática denominada cogestão foram desenvolvidos na Alemanha dos anos de 1950, sob o nome de “Conselhos de Estabelecimento”. A fim de instaurar um ideário de “paz industrial”, a prática da cogestão estava fundamentada na doutrina social cristã, que entendia que a cooperação deveria ser o motor principal da relação entre empresários e operários, realizada através de uma comunidade de trabalho regida por normas morais, cujos conflitos de classe fossem resolvidos no interior de cada empresa. A cogestão foi institucionalizada e garantida através leis[62], passando a organizar certas estruturas no âmbito do trabalho – como a criação de comissões políticas, econômicas e de conflitos - desde as unidades produtivas básicas até os espaços institucionais de discussão política nacional[63].

Existiram também outras experiências parecidas com os “Conselhos de Estabelecimento” alemães em países como a Bélgica, Itália e França. Em um contexto de pleno emprego, vivenciado no segundo pós-guerra, essas experiências se encontravam em consonância com os valores da social-democracia europeia, em que houve grande participação dos sindicatos dos trabalhadores no gerenciamento do sistema industrial.

---

[62] Lei de 21 de maio de 1951; Lei de 11 de outubro de 1952; Lei de 7 de outubro de 1956 (TRAGTENBERG, 2005).

[63] Tragtenberg (2005), aponta que a cogestão foi defendida pela Confederação dos Sindicatos Alemães e pelo Partido Socialista Alemão.

A cogestão pode ser vista como representando um avanço em termos de participação dos trabalhadores e como possibilidade de aprofundamento da democratização das relações de trabalho. Nesse tipo de organização, o trabalhador passa a estar mais envolvido com questões técnicas e políticas da fábrica, o que possibilita a criação de espaços onde iniciativas de auto-organização da classe possam aparecer. Porém, a cogestão encontra seu limite à medida que exclui o trabalhador de questões como a definição de metas quanto ao tempo, quantidade e o tipo de produtos a serem produzidos. A última palavra nessas questões é sempre da chefia. No campo político institucional, a representação dos trabalhadores sempre se encontrava em menor número, possuindo pouca capacidade de decisão real. Nesse sentido, a cogestão se distingue da autogestão tal como discutimos, ainda que dê voz ao trabalhador.

Como apontam Guillerm e Bourdet (1976), a cogestão tenta integrar a capacidade de criação à iniciativa dos operários ao processo produtivo capitalista. Todavia, a participação da força de trabalho fica restrita às questões que envolvem os meios do processo de produção e não os fins.

Tragtenberg (2004), radical crítico da cogestão, assinala que na compreensão oficial – do patronato e da classe política, a cogestão é entendida como um equilíbrio de poderes que tem por objetivo o bom funcionamento da empresa. Pode equivaler também à participação, vista como "participação nos lucros". Porém, para o trabalhador, segundo o autor, a cogestão representa a passagem "da luta de classes para a colaboração de classes" (p.57).

De acordo com Tragtenberg, essa ideia de participação, estimulada a partir da década de 1970 na França e vinculada ou equivalente aos princípios da cogestão, já estava presente no vocabulário político do país desde 1958 com De Gaulle[64] quando falava em participação mais no sentindo de conveniências do que num diálogo verdadeiro e permanente com os sindicatos (TRAGTENBERG, 2005).

Tragtenberg denomina de "ideologia participacionista" as técnicas participativas que estimulam os funcionários a acreditarem em sua importância nos processos de decisão, quando as decisões já foram tomadas e os trabalhadores apenas as endossarão. O autor aponta ainda para o papel exercido pelo desenvolvimento de técnicas e saberes advindos da psicologia com o objetivo de

[64] Ex-Presidente Francês.

promover o “engajamento subjetivo” nas tarefas propostas, promovendo sensações de pertencimento ao universo organizacional.

Ainda sobre a França, país exemplar para o estudo das técnicas de participação, ressaltamos o trabalho de Jean Lojkine, sociólogo francês que se debruçou na pesquisa das principais modificações ocorridas na classe operária de seu país no século XX. Ao analisar o participacionismo estimulado pelo patronato após a década de 1970 utilizando termos como o da autogestão, o autor realiza uma exposição das contradições existentes em torno das diversas propostas surgidas nas empresas tentando envolver os trabalhadores em discussões em torno do aumento da produtividade.

Na concepção de Lojkine, a ideia de autogestão se colocava nos anos de 1980 como um desafio aos sindicatos que deveriam levar em consideração as ambiguidades em torno de um termo amplamente utilizado por correntes reformistas e por círculos patronais. O autor na época alertava que

> “Ou o movimento operário saberá fazer dela [a autogestão] o novo eixo principal de uma revolução política e cultural ou o patronato “esclarecido” conseguirá atrair a nova geração para formas refinadas de auto-exploração à japonesa” (LOJKINE, 1990, p.116).

Ao estudar a proposta de “autogestão” patronal, o sociólogo francês indica que esta não passa do que ele chama de “máscara” de uma face exploradora. Para ele, a estratégia do patronato e do estado francês que a subsidia e regula legalmente a “autogestão” e a participação é a de “dissociar a esfera da gestão da esfera da expressão-intervenção direta dos assalariados” (LOJKINE, 1990, p.117). Realiza-se, assim, o estabelecimento de limites do domínio da autonomia do trabalhador - onde ela pode ou não se realizar. Para o operário, a intervenção direta na gestão acaba não ocorrendo.

A estratégia patronal de recorrer à participação dos trabalhadores visa “uma modalidade nova de integração dos assalariados” (LOJKINE, 1990, p.117) com objetivo de aumento da produtividade. Entretanto, segundo Lojkine, esse estímulo do patronato não foi feito sem reservas, pois desde seu início a classe trabalhadora já colocava questões importantes que envolviam a contradição capital x trabalho em debate nesses espaços de participação. À medida que são oferecidas condições que

abrem a possibilidade do confronto, é necessário, para os que estão no poder, criar meios que assegurem a própria manutenção da ordem vigente.

Conforme assinala o autor, a questão da gestão passa, principalmente a partir da década de 1970, a se colocar como uma nova área de “confronto” em que os operários devem ter clareza a respeito das formas de auto-exploração e das novas formas de intensificação do trabalho.

Tomando ainda França como exemplo que pode ser generalizado, os chamados círculos de qualidade acabam sendo a principal estratégia participacionista das empresas. Em última instância, os círculos de qualidade também possuem por objetivo – reconhecido pelos patrões - o aumento da produtividade. Para fortalecer essa tese, Lojkine traz exemplos de discursos de grandes empresários que afirmam, sem nenhum pudor, modificar as palavras que compõem o texto de projetos a serem apresentados aos trabalhadores por saberem que, caso o termo “produtividade” estivesse presente, haveria resistência por parte dos sindicatos.

Outra importante questão demonstrada pela obra de Lojkine é a de que o poder dos trabalhadores nos círculos e na participação na empresa é pequeno e restrito. De acordo com os dados coletados, os temas mais importantes colocados em debate nesses espaços já eram previamente estabelecidos pela empresa e, de uma maneira ou outra, vinculavam-se à questão da produtividade, deixando em segundo plano debates sobre condições de trabalho ou de aspectos vinculados a alterações técnicas na produção como, por exemplo, a utilização desta ou daquela matéria prima. Percebe-se que “a intervenção na gestão deve permanecer “enquadrada” e limitada ao lugar de cada um na hierarquia da empresa” (LOJKINE, 1990, p.131).

Os resultados do estudo de Lojkine se aproximam dos apontamentos realizados por Tragtenberg (2005) quando afirma que o participacionismo - seja sob a alcunha de cogestão, participação ou autogestão - não abre espaço para contestação radical dos trabalhadores, operando para ocultar os conflitos de classe. Na perspectiva de Maurício Tragtenberg, a cogestão e a participação são conceitos que procuram definir o lugar do trabalhador na empresa: o de assalariado com pouco poder.

Apesar de possuir uma aparência renovadora, se tomada em relação à

direção patronal do tipo “direito divino”, o ““participacionismo” não diminui em nada o poder da direção” (TRAGTENBERG, 2005, p.109). Além disso, não altera a estrutura e o poder de grupos financeiros que dominam os conglomerados industriais. Desse modo, a discussão essencial sobre “a divisão entre concepção e execução não está verdadeiramente em questão” (LOJKINE, 1990, p.131). Ou seja, a característica heterogestionária do capital – à qual a prática da autogestão se opõe - não é colocada em pauta.

O que se pode observar é a impossibilidade, na lógica do participacionismo, da existência de uma gestão completa dos meios de produção realizada pela força de trabalho, fato este que, de acordo com Tragtenberg, “significa, na prática, um reforço ao modo capitalista de produção” (2005, p.111). Mandel (1968) vai na mesma direção quando entende que a participação tomada nesse quadro pode ser compreendida como uma tentativa de acentuação da alienação, à medida em que há o investimento numa operação de dissolução da consciência da exploração no trabalhador sem, no entanto, eliminar as relações de exploração.

Ainda que existam modificações no modo de gestão, a direção da empresa ainda permanecerá vinculada e limitada às relações e leis de produção capitalista, restando ao proletariado o direito de ser consultado sobre “quantos trabalhadores serão demitidos na próxima crise”, nas irônicas palavras de Mandel (1968).

Quanto à questão da política de participação nos lucros ou de estímulo à compra de ações de determinada empresa, vista pelos ideólogos burgueses como um instrumento de emancipação dos trabalhadores, Tragtenberg (2005) é taxativo ao dizer que a ideia de um capitalismo de característica mais humanizada ou popular na qual os diversos acionistas são detentores de poder, não passa de utopia, em seu sentido negativo.

A história ensina, há pelo menos cem anos, que a luta por melhores condições de trabalho e aumento no nível salarial constitui-se enquanto motivo de conflitos permanentes entre capital e trabalho. Somente através da organização enquanto classe, os trabalhadores conseguiram adquirir diversos direitos trabalhistas como férias, descanso e direito à formação profissional (idem). Nesse sentido, toda suposta vantagem ou benefício oferecidos pelo patronato leva, no mínimo, à desconfiança.

Contrastando a perspectiva de autogestão social, desenvolvida no seio da luta

dos trabalhadores ao longo de mais de um século, ao modelo de “autogestão” defendido pelo capital após a reestruturação produtiva, encontramos, ao menos, algumas incompatibilidades essenciais entre as duas propostas. Em um aspecto mais prático, conforme aponta Hirata, os também chamados Círculos de Controle de Qualidade (CCQs) não podem ser considerados representantes de uma "uma produção controlada pelos trabalhadores, mas sim uma organização [informal], em pequenos grupos para discutir e resolver problemas diagnosticados no local de trabalho" (HIRATA, 1990, p. 136), sendo que há uma diferença desse modelo de participação em termos de grau e, principalmente, de natureza em relação às propostas e práticas autogestionárias.

Na perspectiva de Tragtenberg (2005), as políticas de estímulo à participação do trabalhador em decisões menores – como as observadas por Lojkine – até as de participação nos lucros e compra de ações, podem ser chamadas de “pseudo-participação”, pois a participação e o controle da produção são, na atual sociedade, realizados substancialmente pelo capital financeiro.

A manutenção dessa participação limitada, de fachada, é sustentada pela relação existente entre dois fortes aliados ideológicos dentro das empresas, que são os cargos executivos e as denominadas “relações humanas” e seus profissionais (psicólogos organizacionais, gestores de recursos humanos, e etc.), os quais constantemente procuram se adaptar às novas situações problemáticas surgidas no cotidiano, utilizando como seu instrumento de trabalho a capacidade de sedução, travestida de formação profissional (*idem*).

A ideia de autogestão vinculada à classe trabalhadora ultrapassa as propostas democratizantes típicas da gestão participativa, visto que não é uma perspectiva que pretende apenas criar grupos de trabalhos autônomos ou reduzir os variados graus de autoridade específicos nas organizações, mas de abolir toda a estrutura autoritária das organizações e da sociedade que as sustenta. A autogestão, tomada a partir dessa concepção, não pretende gerar uma estrutura que minimize as relações de conflito entre capital e trabalho. Ao contrário, ela coloca como horizonte uma mudança radical, revolucionária, que pretende superar a sociedade da alienação a partir de outro modo de produção e gestão social, qualitativamente superior ao atual (FARIA, 1985).

Guillerm e Bourdet (1976) destacam ainda que a autogestão não pode ser

tomada enquanto equivalente à cogestão. Esta estaria caracterizada por uma situação de proximidade em relação ao poder, uma colaboração com o explorador, reforçando assim a própria relação de exploração. A autogestão, praticada a partir da perspectiva revolucionária, se coloca radicalmente em oposição a toda sociedade de classe.

Conforme assinala Mandel (1968), a autogestão realizada pelos trabalhadores parte do pressuposto da necessidade de derrubada do poder do capital em suas diversas esferas: nas empresas, na sociedade e no poder político. Enquanto algum desses poderes existir, a ideia de “poder de decisão” para os trabalhadores será utópica - se entendida enquanto realizável apenas fábrica por fábrica ou em pequenos níveis - visto que as decisões das economias capitalistas hoje são tomadas no nível dos bancos, dos grandes monopólios e do Estado.

Desse modo, a simples ideia de participação – colaboração de classes – ou de “autogestão” vinculada ao modelo proposto pelas empresas e que toma por princípio a continuidade e maior integração na economia capitalista, deve ser confrontada pela noção de *controle total* dos trabalhadores, praticado e difundido de modo amplo e irrestrito (MANDEL, 1968).

Como ressaltou Tragtenberg (2005), a teoria das relações humanas é uma ideologia em seu sentido clássico e sua variante presente no capitalismo flexível, o participacionismo – nas suas mais variadas formas -, também se apresenta como uma expressão da ideologia burguesa contemporânea que tenta mascarar, falsear, através de técnicas psicológicas ou organizativas, as contradições fundamentais e, ainda existentes, entre os interesses da classe trabalhadora e os interesses do capital.

Assim, caminhamos no sentido de ampliar as condições de desmaranhamento do cipoal - de acordo com o apresentado no início do capítulo -, analisando criticamente e confrontando a perspectiva de “autogestão” apropriada e ressignificada pelo capital - se insinuada nas relações cotidianas de trabalho sob a forma de participacionismo - com a autogestão defendida pelos trabalhadores que possui enquanto horizonte a construção de uma sociedade produtora de valores de uso. Nesse sentido, esta se coloca de maneira diametralmente oposta às propostas vislumbradas pelo capital que buscam aumentar a capacidade de extração de mais-valia, expropriando também o conhecimento tácito do trabalhador (NOVAES E

DAGNINO, 2010).

3.5.2 A OUTRA FACE DA "AUTOGESTÃO" CAPITALISTA – A IDEOLOGIA DO EMPREENDEDORISMO, DO INDIVÍDUO AUTOGESTIONADO E DA "AUTOGESTÃO CONTROLADA".

Em continuidade com a investigação sobre as formas nas quais as relações de poder autoritárias ocorrem nas relações de trabalho e como bandeiras e propostas de classe são ressignificadas em seu conteúdo, avançamos em direção a outro modo de manifestação ideológica da concepção de autogestão colocada a partir da perspectiva do capital.

Não são somente as ideias de participação e cogestão, conforme apontadas no tópico anterior, que são estimuladas no interior das unidades de trabalho e em toda sociedade, mas também a ideia de "autonomia" vinculada à noção de "autogestão" tem sido preponderante no chamado novo "espírito do capitalismo" (LIMA, 2010).

Segundo Lima (*idem*), a autonomia propagada atualmente é entendida como "autogestão" individual e, acaba por se tornar um valor que, muitas vezes, é incorporado pelos próprios trabalhadores. Em alguma medida, todo novo valor presente no mundo do trabalho se desenvolve a partir de mudanças estruturais da produção. Desse modo, o estudo desses valores, no que diz respeito à sua gênese, desenvolvimento, transformação, difusão e, por ventura, desaparecimento, deve ser realizado, numa perspectiva materialista, sempre levando em conta a dinâmica estabelecida nas relações com as mudanças estruturais.

Tomando esse princípio por base, temos que a ideia de autonomia entendida enquanto um valor do atual sistema produtivo é estimulada pelo patronato como uma estratégia que objetiva a busca pelo aumento de produtividade. O capital vislumbra que o trabalhador valorize a própria busca pelo conhecimento, funcionalidade e potencialidades do trabalho através de um viés individualista.

Nesse contexto, a participação é vista de uma forma um pouco diferente daquela defendida pelo "participacionismo", porém assentada no mesmo fundamento. Aqui ela aparece através de uma nova faceta, relacionada com as noções de "autogestão controlada" ou "autocontrole". Lima (2010) destaca que nesta

outra perspectiva da “autogestão” defendida pelo empresariado, há a aposta na positividade de ações informais e no investimento na ideia de empreendedorismo[65] de pequena produção como resolução de problemas sociais e da estrutura produtiva. Participar socialmente ou na produção seria assumir as responsabilidades e as capacidades individuais que produzam as transformações necessárias socialmente. Assim, o projeto de trabalho coletivo implicado na transformação social presente na concepção originária de autogestão é, aos poucos, substituído por alternativas de pequeno alcance, subsumidas à lógica do mercado.

De acordo com Lima (2010), a concepção de “autogestão controlada” se apresenta também como um valor que é disseminado com objetivo de aumentar a competitividade empresarial. O trabalho autônomo empreendedor, que passa a ser valorizado, em conjunto com manifestações de trabalho informal se destacam por, supostamente, obterem sucesso através de inovações e risco individuais, valores cultivados pelo empresariado contemporâneo.

Essas características são tomadas enquanto sinônimos de flexibilidade – requisito do trabalhador atual - e acabam por abranger todo universo daqueles que estão ligados ao mundo do trabalho: de consultores qualificados até os trabalhadores envolvidos nas atividades mais precárias.

No estímulo à “autogestão controlada”, manifesta-se uma realidade na qual trabalhador é colocado contra trabalhador, e a diminuição da produtividade passar a ser responsabilizada individualmente. Desse modo, o trabalhador se vê necessitado a criar estratégias também individuais de sobrevivência, na tentativa de saída do perigo iminente de demissão. As antigas saídas coletivas, historicamente experimentadas pela classe trabalhadora, acabam sendo deixadas de lado pelos trabalhadores no cotidiano dos conflitos entre capital e trabalho.

Para Lima (2010), esse processo de individualização coloca a questão da autonomia do trabalhador, sob a forma empreendedora, dentro do processo produtivo, pois quanto mais ela for estimulada, mais capaz de produzir com menor custo e maior velocidade será o trabalhador, sendo que seu processo de descarte

[65] Uma questão interessante, por vezes esquecida, sobre o empreendedorismo é o fato de que, retomando Chesnais (1996), em tempos de comando do capital realizado na esfera financeira, o sucesso de pequenas e microempresas apresentam um fim quase inevitável: a compra ou a fusão desses empreendimentos com grandes monopólios já consolidados, sob o risco de sumirem se assim não for feito. Caso recente visto no Brasil que pode servir de exemplo foi o da compra de dezenas de cervejarias artesanais de pequeno porte pela Schincariol, gigante do ramo.

também se torna mais simples, pois é individual.

Ainda nos utilizando da discussão realizada por Lima (idem), podemos citar que dentro da empresa contemporânea existe uma cultura que investe em um sentido - compartilhado nas instituições - do princípio da “adesão total e de todos” – de forma individual – às metas apresentadas e programadas, possibilitando a realização de atividades sem a existência de um chefe responsável por organizar todo o processo a todo o momento.

Nesse tipo de situação, o capital necessita que cada trabalhador consiga desenvolver a capacidade de gerir a si mesmo. Capacidade que é garantida, assegurada e estimulada por lideranças firmes, mas que adotam estratégias baseadas no carisma, no estímulo e no acompanhamento das potencialidades individuais, realizadas na forma de redes de relacionamento e etc. (LIMA, 2010).

Por outro lado, na perspectiva dos trabalhadores, essa concepção de “autogestão” significa, nada mais nada menos, que um autocontrole que precisa ser desenvolvido a todo custo para garantir a permanência de seu emprego, o qual, na verdade, se encontra sob um controle maior – realizado pelos gestores do alto escalão – responsável por definir as demandas do trabalho e da produção (LIMA, 2010).

Como coloca Antunes (2005, p.53),

> “Hoje, muito mais do que durante a fase de hegemonia taylorista/fordista, o trabalhador é instigado a se autocontrolar, a auto- recriminar-se e, até mesmo, autopunir-se quando a produção não atinge a meta desejada”. (ANTUNES, 2005, p.53).

Desse modo, a “autogestão controlada” não se configura enquanto um projeto de desenvolvimento da autonomia plena, permitindo livremente a utilização das diversas capacidades de cada indivíduo em todos os âmbitos da produção. Mas se apresenta, na prática, como sendo bastante parcial e prejudicial física e psiquicamente ao trabalhador.

Como se pode observar, esse outro modelo de proposta de “autogestão” colocada pelo capital se encontra em oposição àquele que concebe a produção realizada pelas mãos dos produtores livremente associados.

Analisando as mudanças semânticas – inclusive a apropriação de termos - que ocorreram nos cargos e hierarquias pós-reestruturação produtiva, Lima (2010) acredita na existência de um “inculcamento” no trabalhador de uma cultura empresarial, que pressupõe adesão e aceitação de valores, passando a normatizar determinados comportamentos que auxiliam na eficácia da empresa. Nesse sentido, poderíamos pensar o mundo do trabalho como fundamental na criação de novas formas de assujeitamento.

Entendidas enquanto variações da ideologia organizacional pró-capitalistas, essas práticas servem para justificar o aumento da responsabilização do trabalhador, resultando no excessivo autogerenciamento, inclusive, da sua própria subjetividade, desencadeando processos que podem produzir adoecimentos laborais psicossomáticos.

Se por um lado a autogestão como originalmente foi concebida e praticada se colocava como uma proposta de gestão coletiva, socialização da propriedade e da gestão, em que a autonomia seria alcançada em conjunto, por outro, o conceito utilizado no atual momento dentro das empresas passa a ser usado como modelo de autocontrole e responsabilização individual do trabalhador, de uma autonomia limitada aos interesses da empresa. Isso também pode ser observado com as modalidades informais de trabalho autônomo realizado por necessidade – como ausência de postos formais de trabalho - nas quais o sucesso e permanência no mercado estarão vinculadas à capacidade individual de cada trabalhador em empreender e autogerir os próprios negócios (LIMA, 2010).

A valorização exacerbada da autonomia individual, considerada a partir de uma perspectiva crítica, se configura como mais uma das máscaras ideológicas utilizadas pelo discurso do capital à medida que busca velar relações essenciais, como as contradições econômicas, e agem no sentido de pacificar os conflitos de classe advindos dessas contradições.

Nos dois exemplos discutidos – “autogestão controlada” na empresa e “autogestão” como trabalho informal – qualquer suposto fracasso que porventura venha ocorrer será analisado pelos ideólogos do capital apenas através de possíveis determinantes psicológicas, relevando questões estruturais que se referem ao modo de produção.

Conforme aponta Dejours, renomado pesquisador do trabalho, a ideia de

“autocontrole” proveniente do toyotismo e que é hoje estimulada como um comportamento que deva ser positivamente reforçado e admirado significa um aumento de trabalho e um sistema “de dominação auto-administrado, o qual supera em muito os desempenhos disciplinares que se podem obter pelos antigos meios convencionais de controle” (DEJOURS, 1999, p.49).

Assim como o “participacionismo” aparece como um elemento ideológico burguês visando à sustentação dos alicerces do sistema e a continuidade das relações alienadas, desenvolvidas numa sociedade fundada na propriedade privada e na exploração da força de trabalho através da extração de mais-valia, os ideais do “empreendedorismo” individual e da “autogestão controlada” também se revelam enquanto fenômenos ideológicos favoráveis ao princípio de “cada um por si” e ao egoísmo concebido numa noção de liberdade que, para Bettelheim (1979), não passa de abstrata.

Como vimos, esses ideais, em última instância, são defendidos objetivando o aumento de duas das características mais estimuladas da sociedade atual: a produtividade e a competitividade.

Para que avancemos em nossa análise, convém que ocorra a seguir um aprofundamento em torno do debate sobre a temática da ideologia, visto que nosso trabalho discutiu, nos últimos tópicos, o que apontamos serem manifestações ideológicas burguesas contemporâneas.

3.5.3 REFLEXÕES SOBRE A IDEOLOGIA NA ATUALIDADE.

Apresentadas as duas grandes formas – participacionismo e autogestão individual - pelas quais a categoria da autogestão aparece defendida pelo capital com conteúdo distinto do apresentado em sua concepção inicial e entendida enquanto manifestação ideológica burguesa, buscaremos aprofundar a respeito do papel da ideologia na sociedade de classes.

Leal (2011) entende que toda dominação de classe é acompanhada por uma série de ideologias que buscam naturalizar a divisão do trabalho construída historicamente, justificando, através do uso destas, atitudes baseadas em interesses particulares as quais se sobrepõem aos interesses coletivos. Todavia, cabe deixar

claro que a ideologia não deve ser vista de maneira simplista como uma ilusão “nem superstição religiosa de indivíduos mal-orientados”, mas como “uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada” (MÉSZÁROS, 2004, p.65).

Na compreensão de Mészáros, importante pensador marxista contemporâneo, não há a possibilidade de superação da ideologia nas sociedades de classe. Para ele, a ideologia persiste pelo fato de “ser constituída objetivamente (e constantemente reconstituída) como c*onsciência prática inevitável das sociedades de classe”* (idem, grifo do autor). Ela é a consciência prática do conflito social. Desse modo, a ideologia se constrói a partir da confrontação de distintos interesses sociais e, por isso, é um fenômeno da sociedade de classes.

Com base na reflexão de Mészáros, podemos falar em função social da ideologia. E nessa perspectiva, devemos “avaliar o cenário no qual floresce a ideologia em questão” (SILVA, 2013, p.120). A ideologia surge para que se (re)organize a vida social e sua análise deve ser realizada e ancorada na própria realidade social.

Falar sobre a função social da ideologia é levar em consideração a “inserção deste elemento da vida social na complexa articulação das condições objetivas” (idem), tendo em conta que se trata de um fenômeno que congrega diversos atributos – a saber:

> “sua determinação pela base material, sua intervenção nos conflitos de cunho social, sua (auto)construção enquanto momento ideal da prática dos homens e a conformação destes de acordo com um projeto relacionado a essa mesma ideologia” (SILVA, 2013, p.120).

Além disso, ocorrência do fenômeno ideológico se dá com a articulação de vários conjuntos de valores e estratégias rivais que, em disputa, tentam controlar o metabolismo social. Nesse sentido, podemos apontar a existência de tendências ideológicas que conformam uma espécie de “corpo ideológico” dominante e hegemônico, assim como podemos discorrer a respeito de uma ideologia crítica da classe trabalhadora, apresentada de forma contrária à burguesa, na tentativa de se estabelecer enquanto uma “contra- hegemonia”, colocando em seu horizonte a transformação das relações sociais e o fim da sociedade de classes - forma social

defendida pela ideologia dominante[66].

A partir desse quadro, observamos que a ideologia pode se expressar de diversas maneiras: progressista, revolucionária ou retrógrada; podendo ser também esclarecedora ou ilusória no que diz respeito aos determinantes sociais existentes numa dada época e sociedade (SILVA, 2013).

Temos assim, que as formas ideológicas se colocam como um elemento de regulação, através das quais é expresso o caráter coletivo de uma formação social específica e com as quais se anseia afirmá-lo, gerando moldes que tentam produzir uma conformação que caiba a todos (SILVA, 2012).

Conforme aponta Mészáros, na tentativa de resolver os conflitos sociais existentes, uma ideologia não tem a necessidade de prover uma imagem "exata" da realidade ou de uma determinada conjuntura. Ela pode, de acordo com Silva (2013), apenas selecionar algum ou "alguns traços, aspectos, fatores etc. presentes na realidade social que tenham afinidade com algum ou alguns dos interesses sociais em voga" (p.121), ainda que esse processo não seja "consciente". Desse modo, a ideologia não tem por obrigatoriedade uma preocupação com "o reflexo verdadeiro das condições objetivas, mas tão somente uma explicação plausível das mesmas", através da qual seja possível projetar uma organização da vida social como for desejável (MÉSZÁROS, 2004).

Compreendendo essas questões, é importante que retomemos Mészáros, em sua ampla análise da ideologia burguesa, quando expõe que uma de suas principais características é a adoção de uma perspectiva não conflituosa dos desenvolvimentos sociais. Leal (2011) entende que essa perspectiva de não conflito é levada a cabo, justamente, por uma estratégia que estabelece a individualização dos conflitos existentes, na qual as contradições sociais são interiorizadas pelos indivíduos que a vivenciam como sendo de sua exclusividade. Tal processo é bastante presente nas práticas empresariais que se articulam a um discurso sedutor para "construir uma ideologia da empresa" (p.98).

Nessa mesma perspectiva, Silva (2005), afirma que a ideologia da empresa colocada no momento é a da empresa flexível, apresentada, em seu discurso, como uma expressão social inevitável da história a qual caminha, na visão do autor, no

[66] "Ideologia significa aqui um conjunto de crenças que reúne e inspira um grupo ou classe específico a perseguir interesses políticos considerados desejáveis" (EAGLETON, 1997, p.50).

sentido de produzir novas formas de exploração do trabalho, se utilizando desse arcabouço legitimador.

As ideias de busca da pacificação das tensões sociais pelo consenso não conflituoso, de inevitabilidade histórica dos acontecimentos sociais e da noção de "fim da ideologia"[67], colocam-se, nesse período, como alguns dos principais elementos formadores do conteúdo do atual discurso ideológico burguês (SILVA, 2005, MÉSZÁROS, 2004).

Além dessas configurações ideológicas, Alves aponta que

> "O toyotismo é uma nova ideologia orgânica da produção capitalista sob a mundialização do capital, exigindo para o seu pleno desenvolvimento, uma "reforma intelectual e moral" do mundo do trabalho" (ALVES, 2007, p.4).

Todavia, na compreensão de Giovani Alves, o toyotismo ainda possui uma hegemonia social que não se encontra totalmente afirmada. Para esse pesquisador, vivemos em um período de transição para "um novo modo de desenvolvimento do capital" (ALVES, 2007, p.5) que ainda não está constituído como tal e nem está garantido sua constituição, a depender da dinâmica estabelecida pela luta de classes. Tanto as políticas neoliberais quanto o complexo midiático-cultural responsável pela sustentação da hegemonia neoliberal, mantém um mecanismo produtor e construtor de um novo modo de "consentimento social às necessidades da produção orgânica do capital centradas no toyotismo, que atinge e seduz ganhadores e perdedores, incluídos e excluídos" (*idem*).

O que percebemos nesse contexto de tentativa de imposição de uma determinada leitura da realidade ou da manutenção hegemônica de um discurso assentado sobre os valores da burguesia e, consequentemente do toyotismo e do neoliberalismo, conforme discutido pelos diversos autores apresentados, é que o capital tenta, a todo o momento, perpetuar a si mesmo enquanto modo de produção.

Em momentos de crise, nos quais o sistema vigente é questionado e colocado em cheque com maior vigor devido à exacerbação dos conflitos sociais e de classe,

[67] A ideia de "fim da ideologia" teve seu início em círculos intelectuais do pós-Segunda Guerra Esses grupos postulavam que a noção de "ideologia" se encontrava obsoleta, fazendo parte de uma época e filosofia política ligadas a "fórmulas esquerdistas" para mudança social bastante simplórias. A esse respeito consultar Mészáros (2004).

o capital (re)elabora rapidamente fórmulas – inclusive ideológicas - de recomposição de sua hegemonia, em alguma medida enfraquecida. Nessas situações, os ideólogos da burguesia são conclamados a produzirem “explicações” que auxiliem no processo de retomada da pacificação dos confrontos, regularizando, do ponto de vista do capital, a ordem social.

Ora, no contexto de crise do fordismo e o aparecimento do modelo assentado na acumulação flexível, discutidos nesse capítulo, qual outra saída restou ao capital senão, em conjunto com outras ações, produzir e reproduzir um arcabouço ideológico composto de novos – ou apenas reconfigurados – discursos e teorias, tentando garantir assim, sua continuidade?

Cabe destacar que o processo de legitimação de um poder dominante pode envolver algumas estratégias, dentre as quais se apresentam ao menos seis. Essas estratégias se dariam:

> “*promovendo* crenças e valores compatíveis com ele; *naturalizando* e *universalizando* tais crenças de modo a torná-las óbvias e aparentemente inevitáveis; *denegrindo* ideias que possam desafiá-lo; *excluindo* formas rivais de pensamento, mediante talvez alguma lógica não declarada mas sistemática; e *obscurecendo* a realidade social de modo a favorecê-lo” (EAGLETON, 1997, p.19, grifos do autor).

Mas é importante ressaltar que essa situação não é irreversível. Relembramos, aqui, Mészáros (2004, p.472) quando afirma que “o poder ideológico só pode prevalecer graças à vantagem da *mistificação*” (grifo do autor), em uma realidade cujas pessoas são levadas a adotar de forma consensual valores e práticas políticas contrárias a seus interesses vitais.

Nessa direção, apesar de certa vantagem, entendemos ser possível “romper com a hegemonia da ideologia dominante pela articulação vigorosa de uma ideologia crítica” *(i*dem). Ideologia esta que, atrelada aos interesses da classe trabalhadora, esteja vinculada a ações de unidade teórico-práticas com características emancipatórias.

Ainda utilizando as reflexões de Mészáros e em conjunto com o autor, questionamos:

> “Sendo a ideologia a consciência prática inevitável das sociedades de classe, articulada de modo tal que os membros das forças sociais opostas possam se tornar conscientes de seus conflitos materialmente fundados e lutar por eles, a questão verdadeiramente importante é a seguinte: os indivíduos, equipados com a ideologia da classe a que pertencem, ficarão do lado da causa da emancipação ou se alinharão contra ela?” (MÉSZÁROS, 2004,p.327).

Colocadas algumas questões referentes à ideologia e seus aspectos no que se refere à dinâmica presente na luta de classes, damos continuidade em nossa pesquisa no sentido de compreender o fenômeno de apropriação da categoria autogestão pelo capital. Analisemos adiante as relações entre a disputa em torno do significado de uma palavra ou termo e a luta de classes.

3.5.4 O SIGNO E A LUTA DE CLASSES.

A definição de uma palavra não pode ser tomada de forma inocente ou como algo simples. Desde as contribuições dadas pela filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin compreendemos que:

> “Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer esta realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo que é ideológico possui um valor semiótico” (BAKHTIN, 1990, p.32).

Assim, em Bakhtin, há uma relação entre o campo do signo e o ideológico. A palavra, na concepção desse pensador, é um fenômeno ideológico e, desse modo, “o signo se torna arena onde se desenvolve a luta de classes” (BAKHTIN, 1990, p.46). Dessa forma, é possível compreender a existência de posições políticas distintas que façam o uso da mesma palavra, no caso a autogestão, para nomear práticas que, postas frente a frente, demonstram serem provenientes de concepções antagônicas.

Refletindo a respeito da palavra e em consonância com as colocações de

Bakthin, Klein e Klein (s/d) relembram uma passagem de Machado de Assis, para quem “as palavras são volúveis: saem a passear no mercado e voltam grávidas de sentidos” (p.7). Para as autoras, o enunciado traduziria metaforicamente o caráter humano e material das palavras que “são ao mesmo tempo produtos e produtoras de sentido (KLEIN E KLEIN, s/d, p.8).

Bakthin (1990) elenca como problemática essencial de sua reflexão a recíproca relação entre a infraestrutura e as superestruturas, questionando como a realidade é capaz de determinar o signo e como o signo pode refletir e retratar a realidade.

Tomando o enunciado machadiano e as reflexões de Bakthin, Klein e Klein, num trecho de rara beleza literária nos textos acadêmicos atuais, apontam que:

> “Determinadas pela realidade, as palavras são ventres que engravidam “no” e “do” mercado. Contêm aquilo que a realidade material – social – lhes impõe como sentidos possíveis, e sentidos que, aparentemente gêmeos, tem pais distintos, visto germinarem de distinto conteúdo seminal vertido por distintos interesses de classe, em dado momento e contexto da luta de classes” (KLEIN E KLEIN, s/d, p.8).

Produtoras de sentido, as palavras abrem seu ventre para acolher os diversos sentidos que se encontram em disputa e posteriormente apresentam-se “ao mercado”, “agora, entretanto, pondo adiante, sobrelevando o conteúdo dominante” (*idem*) que é advindo da classe dominante, “em detrimento daquele outro filho, obscurecido, aquele filho que, não tendo sua gênese na classe dominante, não domina ou não predomina nos discursos” (*ibidem*).

Nesse sentido, há a abertura para o entendimento das disputas em torno das palavras e dos processos de apropriação e ressignificação existentes dos conceitos que foram forjados dentro de determinadas práticas e compreensões e, depois passam por modificações, atendendo a interesses diferentes e até antagônicos daqueles presentes em seu aparecimento inicial. A tendência, numa sociedade de classe, é a de que predomine o conteúdo discursivo desejado e defendido pela classe dominante.

Assim entendido, podemos retornar ao uso já apropriado da autogestão e sua utilização cada vez mais ligada às técnicas e métodos administrativos, mistificando outros aspectos do processo de trabalho, tais como: os gerenciais, os de produção,

as relações de poder e outras práticas sociais existentes em torno dele (ALBUQUERQUE, 2003).

Na disputa existente entre os interesses antagônicos das classes que se encontram em luta, o capital se utiliza de uma ferramenta ideológica de apropriação de uma categoria forjada em práticas contestatórias da ordem vigente, ressignifica seus conteúdos e significados e passa a propagá-los a seu bel interesse.

É nesse sentido que ressaltamos a importância de atrelarmos as relações existentes entre: a) ideologia e luta de classes; b) signo e a luta de classes. Levando em consideração as relações internas dos elementos a e b e as múltiplas determinações existentes na relação entre os dois. Pois, de acordo com John B.Thompson (*apud* EAGLETON,1997, p.19), o estudo da ideologia é o estudo dos "modos pelos quais o significado (ou a significação) contribui para manter as relações de dominação.

Retomando as reflexões de Mészáros (2004), lembramos que a ideologia não pode ser desvinculada do signo e o signo também não pode ser visto de forma isolada das formas concretas de intercâmbio social. É somente dentro dessas formas que o signo é capaz de "viver" e, por sua vez, as formas de intercâmbio se relacionam com a base material da existência social (EAGLETON, 1997).
Tendo isso em conta, se faz necessário também ter a clareza que

> "a ideologia dominante do sistema social estabelecido se afirma fortemente em todos os níveis, do mais baixo ao mais refinado. De fato, há muitos modos pelos quais os diversos níveis do discurso ideológico se intercomunicam" (MÉSZÁROS, 2004, p.59).

Se os discursos ideológicos se intercomunicam em diversos níveis, a luta contra- ideológica ou contra-hegemônica também pode ocorrer nessas instâncias de propagação da ideologia dominante. Conforme ressaltam Klein e Klein (s/d, p.9), "todo texto que se pretende orientado por uma perspectiva progressista" é conclamado a proclamar o conteúdo ideológico de que se serve o autor. Tomando isso como premissa, as autoras defendem a importância de, a todo o momento, "aprofundar, esclarecer e repetir, exaustivamente se necessários, os conteúdos classistas" (idem) que irão ser negados ou afirmados nas propostas sociais,

políticas, educacionais e etc que estão em curso.

É levando em conta estas considerações que nossa pesquisa se coloca no esforço de tentar estabelecer as relações históricas e as práticas sociais presentes na gênese da concepção de autogestão, demonstrando os seus conteúdos classistas e sua oposição à exploração, aos conflitos de classe, à heterogestão e à dominação. Conteúdos estes que, segundo Mészáros (2004), foram sendo abolidos do vocabulário intelectual das últimas décadas em nome de uma suposta objetividade científica, em busca de uma conciliação segura.

Entendemos que damos mais um passo na compreensão da polissemia em torno da autogestão com a indicação feita por Mészáros. À medida que os intelectuais passam a abrir mão de determinados conteúdos, seu efeito pode ser a existência de uma produção com pouco rigor teórico no que se refere à análise objetiva da sociedade, com a utilização de categorias e conceitos que pouco elucidam a realidade concreta. Nesse contexto, a utilização da autogestão pode se tornar pouco precisa no vocabulário acadêmico[68], podendo ser usada para descrever uma série de experiências que não necessariamente possuem algum vínculo histórico ou ideológico.

Apesar de esta questão poder ser apontada como um dos aspectos que colaboram para a utilização da autogestão de forma ressignificada por parte do capital, acreditamos não se tratar do principal fator que tem possibilitado a existência desse fenômeno sem que haja um combate ou confronto eficaz por parte daqueles que se vinculam à noção de autogestão vista de uma perspectiva revolucionária.

A questão colocada em nosso horizonte neste momento - após apresentarmos as formas como o capital se apropriou da autogestão e quais interesses busca realizar através desse processo - é: Afinal, que condições históricas permitiram que o capital se apropriasse de conceitos forjados em luta que visavam a sua destruição e os ressignificasse?

Como verificamos, há uma relação existente entre o processo de disputa em torno dos significados e a dinâmica da luta de classes estabelecida na sociedade em determinado período histórico. Dessa forma, trazemos novamente uma reflexão

[68] Damos destaque à questão da utilização do termo nos meios acadêmicos por se tratar de um dos espaços onde a noção de autogestão mais circula sem uma definição exata. Seja nos cursos de Administração, Economia e Psicologia - nas aulas de Recursos Humanos - ou nos projetos de extensão e pesquisa de tecnologias sociais e incubadoras solidárias, o que vemos é um uso indiscriminado convivendo com os mais diversos significados.

apresentada no início do item 3.5 dessa dissertação: trata-se do afastamento ideológico de diversos movimentos sociais da centralidade da luta de classes.

Esse afastamento, presente no campo da esquerda principalmente após a década de 1960, é assinalado por autores como Mandel (1988) e Antunes (1995). Resultado, dentre outras coisas, do surgimento de movimentos que traziam novas demandas para o contexto político que não necessariamente as ligadas ao mundo operário, de uma crítica ao centralismo autoritário presente nos Partidos Comunistas de diversos países, da fragmentação da classe trabalhadora nos postos de trabalho e da complexificação da estrutura de classes, o desvinculamento dos movimentos de esquerda e progressistas de um corte analítico de característica classista[69] acabou, na perspectiva desses autores, por fragilizar a formação de um projeto de disputa contra-hegemônico colocado de encontro ao capital.

A fragilidade e dificuldade encontrada pela classe trabalhadora em produzir uma unidade prática de organização de classe - diferente das burocráticas experimentadas - em torno da superação das contradições do modo de produção capitalista pode ser considerada como o principal elemento facilitador do processo de apropriação e ressignificação de conceitos críticos realizado pelo capitalismo contemporâneo.

Em relação à categoria autogestão, temos uma série de outros contextos que contribuíram para o aparecimento desta polissemia analisada que estão vinculados à dinâmica da luta de classes no contexto do capitalismo flexível. Retomando alguns elementos já apresentados anteriormente, faremos adiante, um rápido apontamento daqueles contextos verificados em nossa análise como corresponsáveis – ainda que em menor escala se tomados em relação às questões ideológicas já apresentadas – pela confusão produzida através da difusão de diferentes concepções de autogestão e seus mais diversos usos contemporâneos. O que há de distinto agora é o fato de essa profusão de usos ser verificada dentro da própria esquerda, dos diversos movimentos sociais, fragmentados após os anos de 1960.

Deixamos claro, com perigo de sermos repetitivos, que trazemos apontamentos realizados sem o estabelecimento de um rigor hierárquico quanto a

[69] Ou que toma a questão da luta de classes como a principal luta a ser travada em nossa sociedade. Vale lembrar que nem todo adepto da perspectiva classista entende que as outras lutas não possuam sua importância e também são necessárias no que diz respeito às conquistas materiais e mais imediatas da vida cotidiana.

ordem de apresentação entre aqueles considerados mais ou menos relevantes no processo. Cada um dos itens a seguir mereceria uma pesquisa monográfica específica. Nesse sentido, a proposta por nós buscada é de fornecer subsídios que ampliem a capacidade coletiva de leitura e análise da realidade.

3.5.4.1 AS IDEIAS EM TORNO DO SOCIALISMO DE MERCADO.

Presentes no período em que as críticas direcionadas ao modelo de planificação econômica baseado no centralismo de Estado - o qual se mostrou autoritário - levado a cabo pela União Soviética começaram a ganhar força, receberam destaque as ideias de certa tendência econômica, que pretendia unir os princípios do socialismo ao das relações de mercado. Groppo (2006) assinala que os denominados “socialistas de mercado” enxergavam este como um possível integrador das diversas unidades socioeconômicas não capitalistas. Nessa perspectiva, não consideravam que o mercado fosse possuidor de uma natureza intrinsecamente capitalista e que, se bem estimulado, poderia ser a base de modificações progressivas, dando suporte à construção de uma sociedade mais igualitária.

Sobre a expressão “socialismo de mercado”, de acordo com Tauile (2001), pode ser tomada em amplo sentido. Foi utilizada desde os anos de 1930, mas ganhou força, novamente, a partir das discussões sobre a experiência da Iugoslávia e também por teóricos “radicais” estadunidenses.

Alguns dos socialistas de mercado defendiam uma sociedade onde a empresa capitalista e os empreendimentos do tipo solidário conviveriam harmoniosamente numa economia plural, não defendendo a transformação da sociedade advinda por meios radicais (NOVAES, 2007).

No caso da Iugoslávia, esses teóricos costumavam tomá-la de exemplo para fundamentar suas teses à medida que se ampliava o processo de valorização da crítica à “centralização” e a “planificação econômica” ocorridas naquele país. O que os socialistas de mercado entendiam era que o crescimento da economia de mercado protegeria o trabalhador do autoritarismo da centralização vista, por exemplo, no regime soviético.

Entretanto, Mandel (1968) assinala o fato de esses autores fecharem os olhos

para as rupturas provocadas na democracia operária pelo mercado nos países que experimentaram esse tipo de abertura econômica, para o aumento da desigualdade social, para o aumento do poder da burocracia e para outras desvantagens trazidas por essa relação aos trabalhadores. Segundo Mandel, há uma diferenciação entre a planificação econômica ocorrida pelo planejamento feito através do controle operário e a planificação ocorrida aos moldes soviéticos. Em última instância, Mandel coloca que a questão central do debate deveria ser sobre quem determina o alocamento dos recursos da produção: os trabalhadores ou o mercado?

Numa perspectiva crítica, as propostas difundidas pelos socialistas de mercado não passam de tentativas frustradas de reformar o capitalismo. O que é importante destacar para nossa pesquisa é o fato de os teóricos desta corrente terem utilizado amplamente o termo autogestão, defendendo a ideia da autogestão realizada através de uma relação de abertura entre unidades produtivas controladas pelos trabalhadores e o mercado, levada a cabo por meio de empreendimentos baseados na solidariedade das trocas. Questão que não é novidade na história do socialismo e que poderia ser analisada criticamente com a utilização dos argumentos já expostos no capítulo anterior, por exemplo, por Luxemburgo, Mandel, Marx e outros.

3.5.4.2 LUTAS ESTUDANTIS E O MAIO DE 1968.

A segunda metade da década de 1960 foi marcada pelo aparecimento de uma série de ondas revolucionárias em várias partes do mundo. Duas novidades podem ser tomadas como centrais nos levantes ocorridos nesse período: a reformulação teórica de análises sociológicas no que diz respeito à organização dos grupos sociais e a participação em larga escala de estudantes nos piquetes e barricadas levantados nos centros urbanos.

De acordo com João Bernardo (s/d), foi o desenvolvimento do capitalismo, trazendo pressões em torno da necessidade do aumento da produtividade e, juntamente com esse movimento, a necessidade de qualificação da força de trabalho, que transformou as universidades, antigos espaços destinados à elite, em universidades de massa, compostas agora em sua maioria por estudantes que seriam futuros trabalhadores. Para o autor, essa foi a principal determinante da

participação estudantil nas lutas ocorridas nesse período.

Tomando o Maio de 1968 em Paris – pela repercussão mundial - como exemplo**,** e analisando os principais temas presentes na imprensa estudantil do período, Bernardo (idem), destaca que os estudantes apresentavam ideias de recusa ao exercício de funções ou ocupação de cargos de autoridade sobre os trabalhadores, a recusa de uma universidade ditada pelos interesses do capitalismo e a identificação de interesses comuns entre estudantes e trabalhadores.

A crítica em torno das formas de gestão do trabalho, da sociedade e da vida sob o capitalismo foram colocadas por aqueles que iam às ruas. As relações autoritárias e a burocracia presente na política e nos diversos espaços sociais, dados tanto no capitalismo como no regime soviético, também foram confrontadas e denunciadas. Na América Latina, o enfrentamento ocorria, com maior destaque, contra os regimes ditatoriais que assolavam o continente, existindo diversas organizações clandestinas e de luta armada compostas por estudantes e trabalhadores.

Mandel (1988) traz que autogestão[70] passou a ser um termo utilizado para fazer referência às práticas sociais colocadas como alternativas ao capitalismo, transformando-se em palavra de ordem presente em diversas lutas reivindicatórias. As reivindicações estudantis traçavam em seus horizontes questões como “controle estudantil”, “poder estudantil” “autogestão das universidades”, tomando por referências as históricas lutas operárias de características autogestionárias.

Bernardo (s/d) afirma que a temática da organização social vinda da classe trabalhadora no confronto com capitalismo não serviu apenas de *referência* ao movimento estudantil, sendo na verdade, *determinante* a este grupo, visto que os trabalhadores também se encontravam mobilizados em greves naquele momento.

Apesar do destaque recebido em torno do termo pela sua propagação feita através das lutas estudantis, Nascimento (2005) informa que 20 anos antes do maio de 1968 os “ventos autogestionários” já sopravam em organizações de trabalhadores franceses que tiveram importante papel nas lutas daquele ano. O Maio de 1968 experimentou, na valorização da ação direta e na vontade de democracia

[70] Merece aqui que façamos referência à revista Socialisme ou Barbarie publicada de 1949 a 1965. Segundo João Bernardo (2009) “muitos dos temas geralmente associados ao Maio de 68 foram na realidade inaugurados pela revista”. Suas publicações influenciaram as discussões estudantis no período (GROPPO, 2006).

ativa, o “encontro do movimento estudantil com os temas caros ao sindicalismo revolucionário” (GROPPO, 2006, p.20).

Todavia, ainda que autogestão signifique uma revolução social ampla e profunda, envolvendo um processo histórico longo, a partir dessa conjuntura discutida, a palavra autogestão passou a ser utilizada para fazer referência, no meio dos movimentos sociais, a todo um conjunto amplo de práticas, teorias e de processos heterogêneos. Outras expressões foram fundidas à autogestão, como por exemplo: “habitação autogerida”, “pedagogia autogestionária”, “autogestão das lutas”, “socialismo autogestionário”, etc. (NASCIMENTO, 1992). Nesse sentido, diversos setores – partidos políticos, intelectuais, coletivos e pequenos agrupamentos, setores midiáticos - passaram a se apropriar do termo, dando novos significados e dissolvendo sua versão inicial (CORNELIO, 1978).

Mandel (1968) aponta que o processo de utilização sistemática dessa categoria, desvinculado das situações pré-insurrecionais em que foi colocada a derrubada do sistema capitalista como objetivo finalista, produziu naquele período uma confusão perigosa: o entendimento da autogestão apenas como modelo de participação semelhante à defendida por De Gaulle, ou enquanto a simples criação de cooperativas de produção submetidas às leis da economia capitalista.

A nosso ver, a leitura realizada por Mandel do maio francês, no que diz respeito à “utilização sistemática do termo” fora de/após um contexto de luta insurrecional ampliado que acaba por provocar confusões em torno deste, pode ser generalizada para outros momentos históricos e para a análise de outros conceitos e categorias que sofreram processo semelhante.

O que se viu no contexto francês após os levantes foi a utilização sistemática da palavra autogestão no vocabulário cotidiano presente principalmente nas universidades, sem a preocupação de uma definição exata, tornando-a difusa, sem precisão. Foi visto também a passagem, facilmente realizada, do conceito de autogestão das lutas sociais para às empresas capitalistas, sendo agora defendidas pelo patronato para fazer referência às estratégias e técnicas de administração como já apresentamos.

3.5.4.3 LUTAS AUTONOMISTAS E IDENTITÁRIAS PÓS MAIO DE 1968.

Após as agitações ocorridas em diversos países envolvendo organizações e protestos de trabalhadores e estudantes, ganhou destaque o surgimento de agrupamentos de manifestantes que traziam, como bandeira de lutas, questões anteriormente esquecidas por estarem desvinculadas do universo do chão de fábrica que, de certa maneira, ditava as principais pautas de luta social. Segundo Groppo (2006), a palavra que mais apareceu nessas novas lutas foi "liberação", presente entre movimentos feministas, pacifistas, ambientalistas, ativistas negros e ativistas *gays* e etc.

Esses movimentos traziam novas urgências ao cenário político em termos de direitos a serem conquistados ou de questionamentos das relações sociais vigentes. Realizados a partir de outros olhares – mulheres, negros, gays, imigrantes -, denunciavam as diversas relações de opressão existentes, não somente a do capital sobre o trabalho. Apresentavam também, como característica, modos diferentes de organização em relação às estruturas "duras" e verticais presentes nos clássicos partidos comunistas.

Os movimentos "autonomistas" ou "identitários", como ficaram conhecidos, fizeram uso sistemático da temática da autogestão. Tragtenberg (2005) enxergava como positiva a crítica trazida por esses grupos em relação à "maquinaria opressiva da burocracia constituída em vanguarda"[71] que haviam se tornado os partidos e sindicatos de esquerda (p.140).

Entretanto, apesar desses aspectos carregados de positividade, nesse caso também existiu uma dissolução dos significados da autogestão. Como se tratavam de movimentos muito heterogêneos, eram formados por um amplo espectro de atores que iam desde aqueles mais vinculados à luta revolucionária atrelada à classe trabalhadora, visando a construção de outra sociedade, até aqueles que se limitavam a buscar questões pontuais e específicas.

Nesta falta de unidade política, as lutas se apresentavam cada vez mais dispersas e fragmentadas, e a palavra autogestão sofreu desse sintoma, passando a ser utilizada para fazer referência a qualquer prática considerada "alternativa" ao sistema. Podemos citar como exemplo de práticas que foram tomadas como

[71] Sobre essa questão, basta ver que no Maio de 68 na França tanto o Partido Comunista Francês quanto grandes organizações sindicais tentaram refrear o movimento surgido nas bases, negociando com o Estado e patronato de forma desvinculada dos anseios apresentados pelos trabalhadores no momento.

sinônimo de autogestão: a ocupação de casas realizadas por movimentos de contracultura; a criação de cooperativas agrícolas; as experiências e vivências pessoais consideradas exóticas entre membros de determinados grupos educativos e terapêuticos com forte influência do pensamento *new age* e pós-moderno; intervenções estéticas coletivas e etc[72].

Ainda que nessas práticas se encontrassem propostas baseadas em princípios de organização distintos e opostos aos oferecidos pelo modo de produção capitalista, entendê-las como exemplos de expressão máxima da autogestão seria, no mínimo, uma redução do significado original do termo.

Todavia, a questão mais agravante do ponto de vista de quem entende a autogestão como uma prática social coletiva foi o fortalecimento, dentro de algumas organizações sociais e movimentos autonomistas, de um discurso - defendido por alguns militantes - baseado numa oposição a toda forma de organização. Tomando por princípio uma perspectiva individualista que via, mesmo nas organizações sociais, uma "essência" autoritária, esses militantes propagaram a ideia de autogestão enquanto uma prática individual bastante sectária, estimulando rachas e fechamento de organizações, dissensões e ainda mais enfraquecimento das ações de caráter coletivista[73].

3.5.4.4 ECONOMIA SOLIDÁRIA E A OCUPAÇÃO DE FÁBRICAS.

Como já destacado anteriormente, na década de 1990 o termo autogestão ganhou força novamente para designar ações de enfrentamento ao crescente desemprego e à onda de empresas que entraram em processo de falência principalmente na América Latina.

Tomando o Brasil como exemplo, observamos que esse aumento do desemprego e falência generalizada de empresas tiveram vinculação com a reestruturação produtiva já iniciada na década de 1980, com as crises econômicas

[72] A esse respeito destacamos a importante obra de Murray Bookchin Anarquismo: crítica e autocrítica (2011) em que o autor destaca o aumento dessas tendências nos movimentos libertários estadunidenses.

[73] Sobre essa questão, recomendamos a leitura do depoimento de Maurice Joyeux chamado "A Federação Anarquista e a revolta da juventude" presente no livro Maio de 68 – Os anarquistas e a revolta da juventude (2008). Joyeux conta como se deu a presença de militantes "antiorganizacionistas" na Federação Anarquista Francesa e as consequências nefastas dessas ideias para a organização e para as lutas nas quais estava envolvida a federação a qual pertencia.

daquele período e com o início dos processos de privatização das empresas estatais acentuados nos anos de 1990 pelo governo de Fernando Henrique Cardoso.

Nesse cenário de crise estrutural do emprego, o movimento por uma economia popular solidária chamou atenção no final da década de 1980 no contexto latino americano, contando com a adesão de inúmeros trabalhadores (TIRIBA, 2006). Este movimento, buscando fundamentar suas práticas em uma “pedagogia da produção associada”, retomou a ideia do cooperativismo como alternativa dos trabalhadores frente ao desemprego, mas não somente; na concepção do movimento, existiria a possibilidade de se desenvolver uma “outra economia”, baseada nos pressupostos da solidariedade.

Conforme assinala Tiriba (2006), em uma realidade de crise estrutural do emprego, os trabalhadores acabam se associando na produção não necessariamente com o objetivo de revolucionar as relações de produção, mas somente de garantir a própria reprodução ampliada da vida.

Esses movimentos associativistas, em conjunto com movimentos de ocupação de fábricas abandonadas pelos patrões disseminados em vários países latino americanos, passaram a denominar, desde então, suas práticas de *autogestionárias*.

Apesar dos trabalhadores envolvidos nessas experiências muitas vezes destacarem o papel de confronto que essas lutas possuem com o capital, vale lembrar, retomando Tiriba (2006) que, no contexto neoliberal, essas associações acabam adentrando na complexa cadeia adotada pelo padrão de acumulação flexível: as cooperativas são inseridas na cadeia produtiva da organização de modelo toyotista vendendo produtos que isentam o patronato da contratação de trabalhadores e do pagamento de direitos trabalhistas. Desse modo, elas participam ativamente do processo de reprodução do capital (GAIGER, 2005).

Como já discutimos a questão do cooperativismo na pesquisa, apenas indicamos que os movimentos envolvidos em torno dessas ideias são, atualmente, grandes difusores, no campo da esquerda, do tema da autogestão, mas colocada como sinônimo de unidades produtivas específicas ou experiências restritas.

Além do fato de entenderem o conceito de autogestão de forma bastante restrita e numa perspectiva reformista, temos ainda que, diante da precarização e a flexibilização do trabalho, onde ocorrem o aumento de cooperativas, os trabalhos

familiares ou domiciliares, e a ideologia do empreendedorismo ganha força nesses estabelecimentos (TAVARES, 2004). Como o trabalho assalariado é sistematicamente substituído por modalidades de trabalho autônomo, as relações de emprego ficam obscurecidas, fornecendo possibilidades de florescimento das novas ideologias (BARBOSA, 2007). Dessa maneira, vinculado à ideologia do empreendedorismo, acaba-se, muitas vezes, apenas reproduzindo num campo progressista o modelo de "autogestão" apropriado e ressignificado pelo capital.

Para exemplificar essa questão, Verago, analisando a descrição do verbete autogestão feita pelo *Dicionário Prático de Cooperativismo* (FIGUEIREDO, 2000), ressalta que: dos quatro princípios – dimensão humana, racionalidade das organizações, legitimidade, continuidade/perenidade da organização - apresentados enquanto características da autogestão entendida pelo atual cooperativismo, três são "baseados na lógica da competição de mercado, na lógica econômica e administrativa das organizações" (VERAGO, s/d, p.6).

Outro aspecto importante se refere ao fato de essas iniciativas econômicas se constituírem à margem do Estado, que passa a se interessar por isso pelo fato de, assim, não ter mais de se responsabilizar pela realidade de pauperização vivenciada em determinada região. Mais uma vez, ocorre o encontro com a ideologia neoliberal que alimenta o discurso de enxugamento e desmonte do Estado (MENEZES, 2007).

3.5.4.5 OS ESTUDANTES DE 60 SE TORNAM POLÍTICOS PARLAMENTARES.

Por fim, outro fator que nossos estudos indicaram contribuir para a disseminação de conceitos forjados na luta de esquerda, mas com conteúdo ressignificado, foi a ascensão aos cargos políticos, anos mais tarde, de parte daqueles jovens – estudantes ou professores e pesquisadores em início de carreira - participantes das manifestações das décadas de 1960 e 1970.

Essa realidade de entrada em cargos parlamentares ou em outros estatais de sujeitos que haviam se envolvidos nas lutas estudantis pôde ser vista na Europa, na América Latina como um todo, não sendo diferente no Brasil (COELHO E SANTANA, 2010; LAVAL, 2004; RIEZNIK, 1997).

A esse respeito, tratando do contexto latino americano na década de 1990,

Rieznik (1997, p.73) escreveu:

> "A *intelligentsia* latino-americana está no governo. São os intelectuais contestadores ou críticos das décadas de 60 e 70, muitos deles vítimas dos regimes militares da época, perseguidos e desterrados. Foram opositores das ditaduras, flertaram ou aderiram à esquerda, proclamaram-se nacionalistas, socialistas ou ambos, e também revolucionários. Fizeram parte da geração que foi testemunha e protagonista do impacto continental da revolução cubana de 1959".

Esses intelectuais, formados em ampla escala pelas universidades num contexto de avanço dos estudos em ciências sociais e sobre a questão do "desenvolvimento", fizeram parte das primeiras turmas de pesquisadores em ciência social na América Latina, destes, muitos estudaram em solo europeu. Realidade esta que levou muitos a se tornarem simpáticos às revoltas do Maio Francês, participar de agitações políticas e a se filiarem aos partidos políticos.

Passado o período de contestação e insurreição mais acalorado, vários desses intelectuais que haviam sido retirados e perseguidos nas universidades acabaram adentrando em organismos e instituições internacionais, vinculados à nova realidade de domínio do capital financeiro (RIEZNIK, 1997; LAVAL, 2004). Para Rieznik, essa *intelligentsia* respondeu de forma satisfatória à política defendida pelo grande capital, passando a defender práticas que evitavam confrontos abertos.

Outra parte da geração de 68 se tornou figura de destaque na política, alcançando significativa influência no processo político interno de seus países. No Brasil, esse processo ocorreu após o fim do regime militar e o início da democratização. A antiga ideologia que sustentava os ideais revolucionários, quando jovens, acabou se esvaindo[74] ou tomando outras formas (COELHO E SANTANA, 2010).

Não cabe aqui analisarmos as razões produtoras desse fenômeno de afastamento da esquerda de parte dos quadros políticos daquela época. O que vale indicar é o fato de, por terem mantido relações – algumas mais próximas algumas menos – com a esquerda revolucionária, esses sujeitos acabaram por receber

[74] Coelho e Santana (2010) mostram que, no Brasil, a participação nas manifestações estudantis não significou, necessariamente, uma atuação posterior, enquanto parlamentar, com foco em projetos que defendiam questões, por exemplo, de igualdade em vários dos políticos estudados.

formação e absorveram determinados conteúdos classistas, acessando conceitos e categorias também formados pela esquerda.

Dessa forma, no momento em que se inseriram em espaços políticos distintos daqueles vivenciados nas reivindicações e se desvincularam dos conteúdos ideológicos críticos, passaram a utilizar os conceitos, termos e conteúdos que apreenderam na esquerda revolucionária, em propostas e projetos políticos "democratizantes" via parlamentar ou - no caso de envolvidos em organismos internacionais - a serviço do capital. Essa foi uma das razões que auxiliaram no aparecimento e no uso constante, já a partir da década de 1970, de termos críticos ressignificados – dentre eles a autogestão - em projetos políticos estatais, programas de governos e diretrizes de organismos internacionais.

3.6 AUTOGESTÃO E A DISPUTA IDEOLÓGICA – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.

Após traçado um caminho investigativo em torno da existência da polissemia e da disputa entre distintas compreensões de autogestão, vinculadas a distintas concepções de sociedade, prosseguimos na tentativa de compreender como se deu o processo de apropriação e ressignificação pelo capital – e por estratos da esquerda - dessa categoria nas esferas da produção, da política, do discurso ideológico e da dinâmica da luta de classes. Além disso, nos moveu o questionamento a respeito de quais objetivos estariam envolvidos nesse processo: Por que ele ocorre? A serviço de que e quem? De que forma?

Não deixando de considerar os diversos contextos que colaboraram para emergência desse fenômeno (parte de nosso objeto de pesquisa), apontamos como elementos fundamentais para a realização dessa análise o papel da ideologia na sociedade de classes, em sua intrínseca relação com a dinâmica da própria luta de classes, e a relação existente destes processos com a disputa em torno dos significados de uma palavra.

Mészáros (2004, p.116) coloca que se quisermos de fato compreender os temas ideológicos dominantes que circulam nos diversos grupos e climas intelectuais, é necessário apresentá-los de forma situada dentro de um quadro que ele considera ser os

> “três conjuntos fundamentais de determinações: a) Os parâmetros socioeconômicos de uma fase histórica específica; b) Os principais movimentos políticos e suas necessidades ideológicas e intelectuais; c) As teorias e práticas científicas importantes, assim como as várias filosofias e auto-reflexões da ciência referentes à sua função reguladora no complexo total das atividades humanas” (MÉSZÁROS,2004, p.116).

Ainda segundo Mészáros, essas determinações não acontecem e apresentam variações no mesmo ritmo e simultaneidade. Entretanto, sobreposições e aparentes contradições existentes não alteram a fisionomia intelectual de determinadas fases históricas.

É na direção de tentar auxiliar no processo de “desmaranhamento do cipoal” empreendido por diversos autores, como assinalado no começo do capítulo, que tentamos dar passos em nossa investigação no sentido de considerarmos o fenômeno estudado em sua totalidade e não apenas parcialmente.

Assim, tomando por base as indicações feitas por Mészáros, (idem) apresentamos ao longo do capítulo alguns dos parâmetros socioeconômicos presentes na atual fase do capitalismo, a saber: a passagem do fordismo para o novo padrão de acumulação denominada “acumulação flexível”; o movimento de transnacionalização e “mundialização” do capital em todo o globo; o aumento da extração de mais-valia relativa e a desvalorização do trabalho; os processos de desregulamentação financeira e a formação dos monopólios e oligopólios internacionais; a ascensão do setor financeiro e do capital rentista, produzindo um novo caráter fetichista das relações atuais; e outras.

Discutimos e apontamos também alguns dos principais movimentos e acontecimentos políticos desse novo período e suas necessidades ideológicas e intelectuais, tais como: o surgimento de organizações políticas e financeiras internacionais pró-capital; as políticas neoliberais e o desmonte do Estado de Bem-Estar Social; o enfraquecimento e questionamento das organizações de classe, partidos e sindicatos; as contestações estudantis e operárias em diversos países nas décadas de 1960 e 1970; o aparecimento dos movimentos sociais comunitários, identitários e autonomistas; o reaparecimento dos movimentos associativistas e

cooperativistas;

Por fim, apresentamos algumas das teorias, filosofias, reflexões e práticas científicas que passaram a fazer parte do cotidiano do mundo do trabalho e das ciências dispostas a discuti-lo. Dentre elas, citamos: a teoria do fim da ideologia; a teoria do fim da história; as teorias das escolas de Relações Humanas; as teorias participacionistas; os estudos sobre os Círculos de Qualidade; a reconfiguração da Psicologia Industrial; os modelos de gestão flexível acompanhados das inovações tecnológicas; as teorias econômicas ultraliberais; a teoria do socialismo de mercado; dentre várias outras.

Os diversos elementos que trouxemos possibilitam a realização da análise fundamentalmente no campo da produção e das esferas mais diretamente vinculadas a ele. No próximo capítulo, partiremos para o desafio de tentar entender como o movimento de apropriação e ressignificação da categoria autogestão ocorreu no âmbito na Educação, objetivando forjar instrumentos adequados que possibilitem a realização de uma crítica vigorosa e rigorosa dos discursos propagados pela ideologia dominante nos múltiplos espaços da sociedade.

4. AUTOGESTÃO E EDUCAÇÃO – DA CONCEPÇÃO INICIAL À APROPRIAÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO DA CATEGORIA.

Após o estudo realizado no primeiro capítulo deste trabalho sobre as origens históricas das práticas autogestionárias, diretamente relacionadas ao aparecimento das primeiras organizações da classe trabalhadora em busca de direitos e melhores condições de trabalho, e a luta por uma sociedade baseada em outro modo de produzir a vida, analisamos, no segundo capítulo, os processos e determinantes históricos envolvidos em torno do fenômeno da apropriação e ressignificação pelo capital da categoria autogestão.

Até o momento, nossa pesquisa se dedicou mais especificamente a observar e discutir essas questões em torno do mundo do trabalho e das esferas mais diretamente ligadas a ele. O desafio que colocamos a partir de agora é o de avançarmos nosso debate para outra esfera: a da educação.

Entendemos que apesar de existirem múltiplas e recíprocas determinações entre o âmbito do trabalho e o da educação, não podemos ser ingênuos e reducionistas ao ponto de transportar as análises realizadas em um determinada esfera e aplicá-las de forma “dura” a outra. Apesar de utilizarmos um método de análise que possui como questão central o entendimento da categoria *totalidade,* esse mesmo método também nos incita a entender a totalidade por meio de *mediações específicas* que permitem a elaboração de abstrações e a criação de conceitos a respeito de fenômenos específicos, mas sempre observados em sua relação com a totalidade, possibilitando a teorização e a ação sobre a realidade.

Nesse sentido, o estudo da educação e de suas especificidades demanda o manejo de categorias e mediações próprias que se diferenciam, em alguma medida, daquelas utilizadas no âmbito do trabalho. Todavia, ao mesmo tempo, essas categorias e mediações também não podem ser tomadas de forma isolada e restritas à própria educação - como sozinhas no mundo -, assim como não se pode achar que as categorias formadas em outros âmbitos de nada servem à educação, visto existirem categorias que perpassam e são comuns às diversas esferas do metabolismo social à medida que são elaboradas dentro de uma mesma realidade social, tendo por base o modo de produzir e reproduzir a vida que atualmente é hegemônico: o modo de produção capitalista.

O desafio enfrentado pelo pesquisador que assume essa perspectiva de análise é o de conseguir compreender o movimento, a dinâmica e a relação dialética existentes entre o *específico* e o *geral*, entre aquilo que é *singular*, o que é *particular* e o que é *universal* e como eles se determinam[75].

Esse desafio, conforme já assinalado, se apresenta nesta pesquisa no que diz respeito aos limites e às dificuldades encontradas na realização de uma análise iniciada numa esfera - a do trabalho - e que caminha em direção a outra – a da educação -, realizando uma leitura que, ao mesmo tempo, consiga considerar as duas esferas sem que ocorra o "esvaziamento" ou o "empobrecimento" - em nome de uma suposta análise teórica total e geral - da riqueza dos conteúdos específicos que compõem uma e outra esfera: movimento no qual os resultados se revelariam superficiais.

Isso dito, daremos continuidade em nossa pesquisa com o objetivo de compreender o processo de apropriação da categoria autogestão na educação e sua aplicação posterior, já de forma ressignificada pelas doutrinas gerencialistas neoliberais, na administração escolar. Dados os limites dessa pesquisa no que se refere aos objetivos e ao tempo de finalização e entrega dos resultados finais estipulados pelo Programa de Pós-graduação, não realizaremos, neste momento, a análise pormenorizada e empírica de locais e experiências em que foram aplicados os conteúdos ressignificados da autogestão – demanda que consideramos importante e objetivamos atender em estudos próximos. Porém, empreenderemos esforços no sentido de apontar as *tendências gerais* observadas em torno nosso objeto de pesquisa no que diz respeito: às formas como o fenômeno tem sido visto e sob quais condições ele aparece com maior destaque; às principais determinações econômicas, políticas e culturais que possibilitam seu desenvolvimento; e às leituras e aos estudos teóricos realizados a seu respeito.

---

[75] Em nosso estudo para compreender a questão da apropriação da categoria autogestão e sua utilização ressignificada pelas teorias gerencialistas neoliberais em educação, explicitando suas múltiplas determinações e sua singularidade, faz-se necessário perceber os elementos que moldam as singularidades (os exemplos de pesquisa, as propostas de autogestão dos diferentes grupos sociais como neoliberais e tendências progressistas), mediados pela compreensão da particularidade (a educação, a escola pública, as relações entre Estado e educação na América Latina e no Brasil) para explicitar a universalidade concretizada nela. A universalidade tomada aqui é a sociedade capitalista, e a preocupação central é de entender como a universalidade se concretiza nas propostas singulares e como as singularidades são expressão do universal.

Nesse sentido, damos prosseguimento neste quarto capítulo estudando o início das práticas com características autogestionárias na educação.

4.1 AS PRÁTICAS COM CARACTERÍSTICAS AUTOGESTIONÁRIAS NA EDUCAÇÃO

Conforme ressaltado nas discussões até o momento apresentadas, a autogestão deve ser entendida como uma prática social ocorrida de forma generalizada objetivando a transformação radical e revolucionária dos modos de produzir e gerir a produção e a própria organização da vida em sociedade.

Em se tratando da temática em torno das práticas autogestionárias e sua relação com a educação, é importante percorrermos um caminho histórico semelhante ao que foi feito até o momento no âmbito do trabalho.

O debate sobre a autogestão na educação tem seu início em período muito próximo de seu aparecimento no mundo do trabalho, sendo possível observar a influência deste sobre aquele. Com o aparecimento e fortalecimento das organizações (partidos e sindicatos) e associações operárias inseridas na luta por melhorias nas condições de vida e de trabalho, houve também, nesses meios, o surgimento de debates sobre questões que diziam respeito à educação tanto dos trabalhadores quanto de seus filhos (muitas vezes também trabalhadores desde a infância naquele contexto). Esses debates se davam majoritariamente em duas direções: na crítica das escolas existentes - mantidas em sua maioria por instituições religiosas – e na defesa da necessidade dos trabalhadores terem acesso à educação – realidade da qual estavam excluídos.

No campo revolucionário, merece destaque o olhar de diversos militantes anarquistas[76] dedicados a pensar questões educacionais como: o papel da educação e da escola na sociedade de classes; a necessidade de acesso de todos os trabalhadores aos conteúdos científicos em oposição aos conteúdos religiosos e ideológicos da burguesia; a construção de um processo de aprendizagem feita

[76] Como exemplo da preocupação dos anarquistas por questões envolvendo a educação, indicamos a existência de um manifesto escrito em 1898 denominado A liberdade pelo Ensino: bases para a escola libertária – escrito pelo Comitê de Iniciativa para o Ensino Integral. Compunham esse grupo, dentre outros, militantes importantes como Élisée Reclus, Louise Michel, Jean Grave, Liev Tolstoi e Piotr Kropotkin.

através de conteúdos críticos e de uma perspectiva da classe trabalhadora; a formação para o trabalho; a didática e a organização do espaço escolar; a criação de espaços que possibilitassem o desenvolvimento e a circulação de uma "cultura operária"; a formação de professores que fugissem do modelo autoritário e coercitivo observado nas escolas de época; a necessidade da criação de instituições promotoras de uma autoeducação da classe e etc.

Tomando por base os princípios da *Instrução Integral*[77] desenvolvidos por Bakunin, os anarquistas investiram esforços no sentido de construírem experiências educacionais que estimulassem a vivência, a defesa e a propagação de valores como a solidariedade de classe, a igualdade econômica, a emancipação dos trabalhadores, a liberdade e o fim das relações autoritárias e de opressão e exploração típicas do capitalismo, se colocando em oposição aos valores da sociedade burguesa. Entretanto, engana-se quem pensa que esses esforços significaram a adesão a uma fé ingênua na capacidade revolucionária da educação. Como declara Bakunin:

> "Sim, os operários sem dúvida farão todo o possível para dar-se toda a instrução que puderem, nas condições materiais nas quais eles se encontram no presente momento. Contudo, sem se deixar desviar pelo canto das sereias dos burgueses e dos socialistas burgueses, eles concentrarão seus esforços antes de tudo sobre essa grande questão de sua emancipação econômica, que deve ser a mãe de todas as outras emancipações" (BAKUNIN, *apud* RAYNAUD, 2003, p.50).

A experiência da Comuna de Paris, como já vimos, vai colocar e reiterar de forma prática nas lutas operárias a concepção a qual compreende que no horizonte das lutas da classe trabalhadora deve estar presente a necessidade de sua emancipação total, realizada na unidade das esferas econômica, política e cultural. Defendendo a necessidade de auto-organização da classe em todas as esferas da vida, fora da relação de dependência do Estado e do capital, os anarquistas e outras correntes socialistas durante as duas primeiras décadas do século 20, nos diferentes

[77] Bakunin elaborou um texto intitulado A Instrução Integral (1869) onde aponta algumas questões em torno das relações entre a instrução do proletariado e a dominação de classe exercida pela burguesia através de instrumentos educativos. Dentre outras coisas, Bakunin coloca também que os princípios da educação de uma sociedade libertária deveriam se pautar na unidade entre dois aspectos gerais: 1) a instrução científica; 2) o ensino industrial; promovendo uma educação considerada verdadeiramente emancipatória.

territórios nos quais estiveram presentes, passaram a incentivar a criação de escolas, universidades populares, oficinas de ensino manual e ateneus - sustentados pelos sindicatos ou mantidos de forma autônoma - estimulando a aproximação dos trabalhadores aos métodos e conteúdos científicos e culturais, e aos saberes e conhecimentos práticos necessários ao desenvolvimento de atividades no mundo do trabalho que lhes eram negados o acesso, enquanto classe, pelos poderes vigentes.

Essas propostas de abertura de espaços onde se apreendiam conteúdos escolares e culturais dos mais diversos (teatro, literatura, música, etc) eram incentivadas também como forma de resistência à pregação dos dogmas da Igreja Católica - a instituição responsável pela educação formal naquele período em vários países. Esses locais de ensino se mostraram, ainda, estratégicos para a propaganda em massa dos ideais revolucionários e para a aproximação e formação de quadros militantes envolvidos diretamente na organização da luta contra o capital.

O que havia de mais interessante nessas práticas e que demonstram a existência de princípios forjados nas lutas autogestionários é o fato de colocarem enquanto objetivo de suas intervenções a superação da sociedade alienada, marcada pela divisão do trabalho, pautada na separação entre teoria e prática, conhecimento intelectual e conhecimento manual, entre aqueles que pensam e aqueles que executam: característica da heterogestão capitalista. Assim como as lutas autogestionárias defendiam a unidade existente entre a vida social e a produção, que deveria ser gerida pelos produtores livremente associados. Essas propostas educativas surgidas no seio do movimento operário apresentavam a máxima “pela educação e pelo trabalho”, ressaltando a existência de uma unidade entre as duas esferas e, assim sendo, a superação das relações de alienação deveria ocorrer em todos os sentidos.

Outro importante momento no qual os princípios autogestionários apareceram no debate educacional na perspectiva da classe trabalhadora foi no contexto da primeira guerra mundial e da Revolução Russa de 1917. Na situação revolucionária vivenciada naquele país, alguns pedagogos como M. Pistrak (1888 - 1940)[78] colocaram em voga preocupações sobre a teoria e a prática educacional no que

[78] Em Fundamentos da Escola do Trabalho podemos ter acesso às preocupações pedagógicas daquele período e o relato de algumas práticas desenvolvidas por Pistrak.

tange a necessidade de formar um novo homem, capaz de se envolver no projeto de construção de uma sociedade emancipada (NOVAES e CASTRO, 2011).

Em conjunto com outros educadores, dentre os quais estava Krupskaya, esposa de Lenin, houve um esforço coletivo no sentido de criar um novo modelo de escola, uma instituição revolucionária que estabelecia o trabalho – entendido como trabalho socialmente útil - como elemento central e articulador do ensino e da construção do currículo escolar (*idem*).

Na ordem do dia estavam colocada saos educadores vinculados ao projeto de construção de uma outra sociedade questões da organização do trabalho e da própria sociedade. Pistrak, por exemplo, ao pensar a instituição escolar, entende como essenciais "dois grandes fundamentos: as relações da escola com a realidade atual e a auto-organização dos estudantes" (CALDART, 2000, p.10). Uma pergunta deveria ser colocada como paradigmática: como a escola poderia ajudar a consolidação do socialismo?

As chamadas "escolas-comunas" traziam a necessidade do exercício de práticas educativas e políticas, colocando a auto-organização do trabalho e dos estudantes como princípios fundantes, na tentativa de eliminar a barreira entre mundo da escola e o mundo da vida. Criaram-se conselhos internos nos quais se discutiam questões importantes do cotidiano escolar e da sociedade. Os alunos eram estimulados à participação política ampliada. Nesse sentido, existia uma relação entre a teoria e a prática das lutas sociais com os conteúdos e métodos utilizados e vivenciados no espaço escolar.

Olhando ainda para os momentos históricos nos quais foi possível verificar uma aproximação positiva entre o âmbito da educação e o âmbito do trabalho em contextos revolucionários, temos também o exemplo dos processos de coletivização da Espanha na Revolução de 1936. Durante o período em que ocorreram esses processos, diversas escolas populares e escolas modernas[79] surgiram, criadas pelas mãos da própria classe trabalhadora por todo território espanhol, alfabetizando e educando os trabalhadores numa perspectiva pautada nos ideias da nova sociedade.

Os contextos revolucionários e as lutas autogestionárias ensinam é que a

[79] Nome dado às escolas libertárias baseadas nos princípios educativos desenvolvidos por Francisco Ferrer, pedagogo anarquista espanhol que fora assassinado décadas antes sob acusações de terrorismo.

autogestão das lutas tende a levar a perspectiva da autonomia para outras esferas. A autogestão praticada no trabalho e nas lutas sociais traz a necessidade de que a educação esteja ligada a um projeto mais amplo de superação do trabalho alienado. Esses modelos de educação nascidos nesses períodos deveriam preparar desde cedo os filhos da classe trabalhadora para a experiência de se viver numa sociedade autogovernada pelos produtores associados (NOVAES e CASTRO, 2011). O exemplo disso é o fato de que as escolas surgidas nos contextos revolucionários trouxeram e possibilitaram o surgimento de práticas distintas e inovadoras em relação às vistas nas escolas tradicionais.

Nesse sentido, temos a vinculação das práticas autogestionárias em educação com as práticas autogestionárias ocorridas em esferas mais ampliadas, num contexto de generalização social dessas práticas. O traço elementar é o não isolamento da perspectiva autogestionária vinculada de forma restrita a um espaço exclusivo como somente a escola ou somente uma unidade produtiva.

Para também considerarmos um exemplo ocorrido no território latino-americano, podemos citar as práticas pautadas nos princípios autogestionários ocorridas no âmbito da educação e vinculadas a um contexto mais amplo de lutas, a experiência brasileira vivida nos anos de 1980. Naquele período, o Brasil experimentava o ressurgimento de movimentos populares desde meados da década de 1970 que traziam modalidades de organização pautadas em princípios autogestionários.

Os trabalhadores brasileiros, envolvidos em ocupações de fábricas, na criação de unidades produtivas alternativas e em movimentos grevistas, constituindo um ciclo importante de lutas, colocaram para si o desafio de demonstrarem sua capacidade de autogerirem a produção. Essa experiência contou com a vinculação, a partir do ano de 1978, de diversos Centros de Educação Popular, que passaram a orientar suas atividades pela perspectiva da autogestão e do incentivo à autonomia da classe trabalhadora (NASCIMENTO, 1992). Além disso, o sindicalismo de base surgido no período também conseguiu avançar no debate sobre a educação dos trabalhadores.

Ainda que o contexto brasileiro não se tratasse de um processo revolucionário, como os da União Soviética e da Espanha, o debate em torno da autogestão da educação, da classe se autoeducando, acontecia vinculado ao debate

sobre a autogestão da produção e da própria sociedade. As duas práticas – lutas no trabalho e a educação popular – se encontravam atravessados pelos mesmos valores éticos e políticos e eram cúmplices em termos de estabelecer em seus objetivos a consolidação de práticas autônomas em termos econômicos, políticos e sociais.

Em termos de exemplo mais contemporâneo em nosso continente do debate sobre autogestão na educação vinculado a autogestão das lutas de forma ampliada, podemos destacar os levantes empreendidos pelo Movimento Zapatista no México. Esse movimento de bastante organizadores de origem camponesa, contando com a força de seu exército rebelde, ocupou e estabeleceu diversos territórios autônomos durante década de 1990, existentes ainda hoje naquele país.

Tal como outros movimentos, os zapatistas não se furtaram de colocar questões específicas sobre a educação dos oprimidos. A prática zapatista tem se direcionado em duplo sentido: de um lado sinalizam em suas reivindicações, manifestações e documentos direcionados ao Estado Mexicano sobre necessidade da manutenção de um sistema educacional laico, gratuito e de qualidade para a classe trabalhadora, denunciando os efeitos do neoliberalismo na educação do país e, de outro, demonstrando sua insatisfação com a educação mexicana, pautam a construção de uma nova proposta educacional com características autogestionárias, que deve continuar a ser desenvolvida nos territórios autônomos, através da construção de escolas e de novos modelos pedagógicos e organizacionais, os quais atendam à necessidade real dos indígenas e camponeses, modelo este que além de não reconhecido pelo Estado do México, tem sido rechaçado pelas autoridades políticas (MENDES, 2011).

A mais popularmente conhecida experiência de relações entre práticas autogestionárias e educação é a ligada aos estudantes universitários do Maio de 1968 discutido por nós. Durante os levantes realizados pelos estudantes ocorridos no período, múltiplas propostas de alternativas educativas foram experimentadas. Algumas dessas propostas foram concretizadas, por exemplo, em Universidades Populares como as surgidas na França, mas que tiveram curta duração.

Essas universidades foram influenciadas por experiências anteriores como as ocorridas no contexto da Alemanha de 1966-67, onde a criação da Universidade Crítica de Berlim permitiu politizar questões de didática e de metodologia em

tentativas como a de trazer para o universo dos estudos a experiência dos trabalhadores, aproximando-se deles através de reuniões e grupos de trabalho conjunto.

Outras universidades populares se espalharam pela França a partir de 1968 e um movimento parecido se deu em distintos países da Europa numa velocidade considerável. Além da criação de novas instituições, os movimentos estudantis espalhados pelo mundo traziam questões provenientes de princípios autogestionários, como a defesa da autonomia da universidade, que não deveria sofrer com a pressão de instituições externas, a luta pela democratização das relações de poder, as ideias de cogestão estudantil ou de participação nas decisões e a radicalização das ações através da criação das chamadas antiuniversidades.

Merece destaque nesse cenário os movimentos ocorridos na UNAM do México, na Universidade Livre de Berlim, Universidade de Tóquio e a estadunidense Berkeley. Na América Latina, num contexto de ditaduras políticas, o movimento se deu em várias universidades no sentido de garantir maior participação da política institucional por parte dos estudantes, caminhando no sentido de uma cogestão política. Nas universidades francesas, as ideias inspiradas na autogestão se expressavam na formação de comissões paritárias e no estímulo às assembleias permanentes. Em suma, as contestações foram da necessidade de democratização das relações nas universidades ao anseio, em alguns momentos, de autogestão radical ampliada para todo contexto social, expressos na unidade de luta estabelecida entre estudantes e trabalhadores.

Entretanto, apesar da radicalidade das contestações estudantis, da capacidade criativa demonstrada por esse setor em produzir alternativas educativas ainda que pontuais ao sistema vigente e da aproximação de luta aos setores operários, a noção de autogestão nesse meio se tornou, em alguns momentos, um tanto quanto confusa. Conforme assinala Groppo (2006), mesmo que as práticas autogestionárias tenham nascido no campo da contradição capital x trabalho a ideia de autogestão presente na universidade começa a circular enquanto uma vontade de caráter popular mais ligada a questões de dominação do que de exploração tidas como típicas do âmbito trabalhista.

Diante disso, nesse bojo ganham espaço as ideias da pedagogia institucional, uma corrente pedagógica desenvolvida a partir de elementos da análise

institucional[80] que traz a questão da autogestão para o âmbito da instituição escolar. A pedagogia institucional realiza uma crítica à autoridade e às relações autoritárias presentes também da escola, concebendo a autogestão como um meio para transformar a instituição. Desse modo, a autogestão é entendida como um instrumento de análise e de formação de grupos direcionados à construção de novas relações não autoritárias no espaço institucional (VIANA, 2008).

A pedagogia institucional se mostra interessante à medida que insiste na dimensão política existente em qualquer relação pedagógica, mas acaba por tomar as questões da instituição escolar de forma distante da luta de classes. Nesse sentido, ela se coloca como uma proposta que poderia ser colocada a cabo numa sociedade pós- capitalista, mas no contexto da sociedade capitalista a ideia de autogestão nela presente acaba se tornando presa dentro de si mesma, apartando-se das outras dimensões como as econômicas e políticas.

As propostas de ações educativas baseadas nos princípios autogestionários criadas no seio dos movimentos revolucionários discutidas até aqui estabelecem enquanto questão fundamental de uma educação emancipadora a ação para a superação da heterogestão, um dos traços marcantes da sociedade capitalista. Essa superação se daria através de um ensino baseado na unidade entre teoria e ação, entre ciência e trabalho, em propostas nas quais a educação prepara os sujeitos para o trabalho, recebendo nomes como educação politécnica ou instrução integral. O outro elemento fundamental dessas práticas diz respeito à busca pela unidade entre educação e vida, entre a escola e a prática política e de gestão da sociedade.

Como vimos, experiências como essas aparecem ou num contexto de socialização dos meios de produção em processos revolucionários ampliados dando suporte à criação da nova sociedade, ou num contexto de lutas vinculado a tentativas de transformação radical da sociedade. Todavia, no período após o maio de 1968, a palavra autogestão passa a ser utilizada para nomear práticas mais vinculadas às esferas cultural e política que do trabalho. Ela passa também a fazer referência a métodos pedagógicos específicos não necessariamente relacionados às lutas sociais em sua relação com a esfera da produção e do embate entre capital x

[80] Trata-se de uma abordagem que desenvolve um conjunto de conceitos e instrumentos para a análise e intervenção nas instituições com influência de diversos campos do saber como história, filosofia, sociologia e psicanálise. Dois de seus principais teóricos foram René Lourau e Georges Lapassade.

trabalho, afastando-se do seu sentido originário.

Estabelecidas essas questões, avançaremos na pesquisa discutindo de que maneira o processo de reestruturação produtiva influenciou mudanças na educação em níveis mundiais e como o processo de apropriação e ressignificação da autogestão aplicados à administração escolar pelas teorias neoliberais ocorreu e continua ocorrendo.

4.2 EDUCAÇÃO PÓS REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA – A AGENDA NEOLIBERAL PARA OS SISTEMAS EDUCATIVOS.

Conforme vimos no capítulo anterior, diversas transformações ocorreram no capitalismo desde o processo de reestruturação produtiva e o início do regime de acumulação flexível, tais como: a mundialização das trocas, transnacionalização da economia, modificações na organização do trabalho, a adoção de novas tecnologias no mundo da produção, o crescimento das esferas envolvidas em torno do capital financeiro, o desmonte do Estado de Bem-Estar social, as privatizações, a perda de direitos trabalhistas, a flexibilização e precarização das relações de trabalho, e etc.

Em conjunto com essas modificações, houve o aparecimento de "novos" discursos políticos, teóricos e ideológicos visando legitimar os processos de mudança do capitalismo e objetivando diminuir tensões e conflitos de classe deles provenientes. Dentre as diversas ideologias do capital defendidas no período, aquela que despontou ganhando maior destaque foi a teoria político-econômica do neoliberalismo[81], que, sob seu manto, agregava também um conjunto de discursos menores, se consolidando enquanto uma ideologia ampla, capaz de obter alcance em diversas áreas.

O neoliberalismo se consolidou primeiramente em práticas políticas e econômicas, afetando diretamente as esferas do Estado, do mercado e, consequentemente, da produção. Todavia, com o passar do tempo, seu alcance se estendeu às outras áreas, chegando também à esfera da educação. Essa doutrina se transformou no discurso hegemônico da burguesia dona dos monopólios transnacionais, sendo adotado, em poucas décadas, pelas elites de diversos países

[81] Sanfelice aponta que duas teses centrais do neoliberalismo são: "o conceito de mercado como eixo das relações sociais, bem como a defesa do estado mínimo contra o benfeitor" (SANFELICE, 2009, p.10)

dos diferentes continentes.

No debate sobre a educação, o neoliberalismo passou a exercer influência – em vários níveis - nas suas variadas modalidades: na educação formal básica, na universidade, nos espaços não-formais de ensino, nas elaborações teórico-pedagógica, nos programas de formação da força de trabalho, nas políticas públicas de educação, dentre outros.

De modo geral temos nas décadas de 1980 e 1990 uma conjuntura em nível mundial de desemprego estrutural e uma classe trabalhadora que, também por conta disso, se encontrava acuada. A partir disso, o neoliberalismo estabelece um discurso que anseia por eliminar a "rigidez" típica do período keynesiano-fordista - característica marcante da formação dos trabalhadores até então[82]. Nesse contexto, a educação passa a ser vista como questão fundamental e ser conclamada a formar novos sujeitos adaptados às novas situações instáveis de trabalho e de vida. Dentre outros – como veremos mais adiante – a formação para adaptação é um dos papéis que passam a ser fervorosamente defendidos pelos neoliberais como de responsabilidade dos setores envolvidos com educação.

No que diz respeito à educação formal e à instituição escolar, surge uma tendência mundial de defesa, por parte dos ideólogos e políticos neoliberais, de um projeto tentando criar e disseminar aquilo que Laval (2004) denominou de "escola neoliberal". Segundo esse pesquisador, se trataria de "um certo modelo escolar que considera a educação como um bem comum essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico" (p.XI).

O projeto de uma "escola neoliberal" passa a ser acompanhado por pressões, feitas em escala mundial, em torno de reformas que deveriam ser realizadas pelos Estados nacionais as quais estariam pautadas nas ideias de descentralização administrativa, de novo "gerenciamento" escolar e de nova profissionalização dos professores, tendo como horizonte a criação de centros de competitividade (idem).

As organizações mundiais vinculadas ao grande capital como a OMC, OCDE, Banco Mundial e FMI, passam a produzir documentos e análises em massa contendo "constatações", "avaliações", "comparações", tentando forjar um discurso

[82] De acordo com Kuenzer (2003) a pedagogia orgânica do taylorismo/fordismo é atravessada pela rigidez, estabilidade e pela racionalidade formal. Suas expressões, em termos de concepção pedagógica, são as escolas: tradicional, nova e tecnicista. Estas apresentam seu fundamento no rompimento entre pensamento e ação.

aceito globalmente (ibidem). Por meio das organizações globais de caráter "humanitário" - se tomadas em relação àquelas mais diretamente vinculadas a questões de mercado - como a CEPAL, UNESCO, ONU, UNICEF tenta-se elaborar, através de recomendações, publicações, seminários e etc, um discurso também mundializado de saída e resolução dos problemas sociais através da educação.

Por se tratar de um período de instabilidade do capitalismo no qual a incerteza estava colocada no horizonte de muitas pessoas, com o sistema educativo não seria diferente: ele deveria estar preparado para as mais diversas situações. Assim, na perspectiva da propaganda neoliberal, só havia uma saída: cortar gastos desnecessários e gerenciar a escola como uma empresa, de forma eficaz.

Nessa direção, houve um processo, em relação à escola pública, de tentativa de implementação de novos métodos referentes a sua administração. Conforme aponta Laval (2004, p.12):

> "Usando como pretexto os numerosos defeitos, cada vez mais manifestos, de um sistema burocrático que se havia hipertrofiado e massificado no grande período do Estado fomentador, as pressões se acentuaram, em nome da eficácia e da democracia, para introduzir os mecanismos de mercado e os métodos de gestão inspirados na lógica empresarial."

A partir dessa nova configuração, o discurso neoliberal praticado passa a postular o Estado como apenas um "regulador", delegando suas funções, criando regras de gerenciamento participativo e aceitando a entrada de novos "atores" responsáveis pela organização e resolução das demandas sociais (GROPPO, 2006).

Em se tratando dos conteúdos pedagógicos, em estudo mais especificamente da escola pública francesa, Laval (2004) demonstra que naquele país ocorreu, a partir da influência desse discurso, a tendência ao abandono dos conteúdos clássicos[83], anteriormente marcados pelos ideais republicanos e iluministas que, até então, foram característicos dessa escola influenciando, inclusive, a concepção de projetos de escolas públicas em outros países. O abandono dos conteúdos clássicos – pouco pragmáticos na visão gerencialista – se dá através da substituição destes por aqueles considerados mais viáveis econômica e socialmente.

[83] No Brasil, tal situação de abandono da utilização dos conteúdos clássicos na educação básica é estudada e denunciada por autores como Demerval Saviani e Newton Duarte.

Conjuntamente com essa questão, outras transformações passam a ser vistas nos documentos oficiais que tratam sobre a escola e a educação. Mudanças em palavras e definições caminham no sentido de aproximar o universo empresarial ao educativo: no lugar de *escola*, a instituição escolar é denominada "empresa educativa"; ao invés de *pedagogia* a "gestão"; o antigo professor é transformado no "gerente de classe".

Acompanhando esse movimento, o discurso neoliberal sobre educação coloca ainda que a formação não deve mais ser entendida como algo ocorrido apenas na escola, mas sim em locais múltiplos. Há uma ênfase na "autodisciplina" e na "autoaprendizagem", as quais devem ser de responsabilidade individual e buscadas a todo instante para assegurar a capacidade de empregabilidade[84] (idem). Em certa medida a nova psicologia do trabalho também é incorporada no espaço escolar.

Como já dito, o novo trabalhador deveria estar pronto para enfrentar as dificuldades e as incertezas do mundo capitalista, tomando para si a importância do desenvolvimento de capacidades referentes à "autonomia" e à "liberdade", assumindo uma postura ativa e não simplesmente a de um assalariado passivo. O novo ideal pedagógico defendido por esse discurso tomaria como referência o "homem flexível" e o "trabalhador autônomo"[85]. A competitividade é colocada como um paradigma/princípio que deve ser dominante nos sistemas educativos (ibidem).

Entretanto, como aponta Laval, essa autonomia e/ou "autodisciplinada", não acontece sem um certo saber, pois são comportamentos que devem ser desenvolvidos e aprendidos. Assim, pedagogos adeptos a esse ideário fazem a defesa da capacidade de estimular o desenvolvimento de novos saberes; é preciso "aprender a ser", "aprender a fazer", "aprender a viver em grupo", "aprender a conhecer" ou "aprender a aprender".

---

[84] Segundo Machado da Silva (2003, p.165) "empregabilidade representa o elenco dos atributos subjetivos – disposições pessoais, competências etc. - que as empresas esperam dos trabalhadores e, simplificando um pouco, correspondem às necessidades de uma produção "flexibilizada". Para uma análise mais detalhada da noção de empregabilidade consultar o texto do trecho citado chamado Mercado de Trabalho, ontem e hoje: informalidade e empregabilidade como categorias de entendimento.

[85] De acordo com Carvalho (2012, p.7) dentre as competências buscadas nesse novo perfil de trabalhador estão: "capacidade de abstração, seleção, interpretação e processamento de informações; autonomia intelectual, moral e ética; atenção e e responsabilidade; capacidade de comunicação; capacidade de identificar e resolver com agilidade problemas decorrentes da própria variabilidade e dos imprevistos produtivos; criatividade inteligência, capacidade de adquirir visão de conjunto do processo produtivo; capacidade de assumir múltiplos papéis; flexibilidade para se adaptar às novas situações; capacidade de gerar resultados; busca de aperfeiçoamento contínuo; autodisciplina; capacidade de trabalho em equipe e liderança."

Nos mais diversos países capitalistas, o patronato e suas organizações apontam seus desejos no sentido de implementar e determinar, de forma mais precisa, os conteúdos presentes nas formações da mão-de-obra para torná-la mais "empregável".

Temos aqui o encontro de duas necessidades de formação dos trabalhadores, sob o ponto de vista do capital, presentes nesse contexto: a formação para as novas formas de organização do trabalho como, por exemplo, o toyotismo; e a formação para capacidade de adaptação às conjunturas políticas provenientes da crise estrutural do capitalismo.

Além das questões mais diretamente ligadas ao âmbito pedagógico, há também a defesa neoliberal de um processo de privatização da educação, visto principalmente nos países europeus num primeiro momento. O discurso apresentado para defender essa questão se faz em nome da promoção de liberdade, objetivando retirar as questões educativas da responsabilidade da esfera pública e transferi-las para o mercado. Sob as leis da oferta e da procura, cada pessoa ou família teriam a possibilidade de realizar sua escolha como consumidor.

Essa política é defendida nos estudos desenvolvidos por organismos como o Banco Mundial que, conforme coloca Tedesco, propõe:

> "[...] uma política favorável à privatização da educação. Segundo seus estudos, a privatização oferece aos pais e à comunidade a possibilidade de um controle mais direto sobre o pessoal e a direção das escolas, permite aos pais estabelecer padrões de qualidade para a educação de seus filhos, incremento à habilidade dos professores, administradores e pais para adaptar os programas às necessidades e condições da comunidade, estimula a possibilidade da comunidade para as atividades da escola e melhora a eficiência para estimular a competência entre os estabelecimento" (TEDESCO, 1991, p.24).

Como exemplo prático dessa tendência temos, em vários países, a adoção do esquema de *vouchers*[86] em que o Estado deixa de ser o financiador direto do sistema de educação, passando para os pais "consumidores" uma determinada quantia de dinheiro - calculada a partir de um custo considerado razoável – para que se possa escolher, dentre as opções oferecidas no mercado, a escola entendida como mais adequada aos filhos. Essa ideia foi largamente defendida por Milton

[86] Cupons ou bônus.

Friedman[87], um dos maiores ideólogos do neoliberalismo.

Desse modo, nos locais onde se adotam sistemas como esse, as escolas passam a funcionar a partir de "uma lógica mercadológica" e são convidadas "a empregar técnicas mercantis para atrair o cliente" e, devem "desenvolver a inovação e esperar um "retorno de imagem" ou financeiro (LAVAL, 2004, p.107)".

Em uma conjuntura de crise, cuja propaganda neoliberal coloca a "necessidade" de diminuição dos gastos públicos como medida político-econômica inevitável, a eficácia é posta como palavra de ordem. Nesse sentido, para aliviar o "custo" da educação nos orçamentos públicos, há também o encorajamento da "diversificação" de seu financiamento, ficando as escolas livres para buscar patrocínios, realizar parcerias, e outras ações nesse sentido.

Sobre a privatização, Dale (2002), analisando as reformas realizadas na Nova Zelândia, entende que o mais importante para os neoliberais não é "privatizar", mas sim estimular o processo de criação de mercados nos quais os indivíduos possam exercer suas escolhas baseadas nos ganhos presentes ou futuros que terão.

Em relação à educação e à dinâmica estabelecida com o mercado mundial, Laval (2004) traz alguns elementos importantes de serem visualizados: a partir da defesa desses processos de reestruturação - colocados em prática em diferentes graus de acordo com a especificidade de cada Estado e das lutas travadas internamente por tendências progressistas - observou-se a ascensão de um grande "mercado da educação", envolvendo a entrada de patrocínios e publicidade – principalmente em relação à educação infantil - dentro das escolas; a participação e envolvimento através de "programas", doações, parcerias, instalações físicas e etc; de grandes empresas com as instituições educacionais; a criação de empresas voltadas especificamente à área.

É possível verificar, a partir de então, o aparecimento de um mercado também mundializado[88] em educação. Grandes empresas percebem que o investimento em produtos ligados à educação é bastante rentável. Conforme aponta Rallet (*apud* Laval, 2004, p.114) os gastos públicos "com educação representam cerca de 5% do

[87] FRIEDMAN, M. Liberdade de escolher. Rio de Janeiro: Record, 1980

[88] Como exemplos dessa configuração temos: a criação de "pacotes" de educação; o estímulo à presença de estrangeiros nas universidades – principalmente em instituições estadunidenses e europeias – através de programas internacionais de colaboração acadêmica; a comercialização de serviços educativos. Segundo Groppo (2006) esse processo se dá "criando complexos e heterogêneos "mercados" educacionais, por meio de métodos variados, como a concessão, concurso, autorização, vendas diretas, cartelização e controle de conglomerados" (p.106).

PIB dos países desenvolvidos e 4% nos países em desenvolvimento […] na OCDE, o montante de despesas anuais de seus estados membros em favor do ensino se eleva a mil bilhões de dólares" e, segundo Laval, "a UNESCO fornece cifras igualmente significativas, situando em 2.000 bilhões o montante de despesas educativas no mundo" (LAVAL, 2004, p.114).

Ao nosso ver, há uma dupla faceta de interesse do capital nesta situação: a) com a defesa do corte dos gastos públicos com educação, a escola pública passa a ficar em situação delicada e de dificuldade, favorecendo setores privados de ensino que passam a oferecer seu produto para um público maior. Alguns desses setores chegam a se consolidar como empresas de grande porte, movimentando até mesmo ações de significativas quantias nas bolsas de valores[89]; b) a defesa da redução de gasto público com educação por parte do capital não ocorre de forma tão radical no que diz respeito à aquisição de novas tecnologias, serviços de formações, materiais didáticos, consultorias ou serviços dessa espécie, que possam ser oferecidos por empresas especializadas em educação. As reformas educativas são defendidas, inclusive, por meio de *lobbies,* visando o favorecimento desses grandes grupos através da compra de seus produtos em larga escala pelo Estado.

No que se refere ao item *b,* Laval (2004) também discute sobre a criação de mercados de novas tecnologias com fins educativos. O desenvolvimento desses mercados e produtos – aulas online, materiais didáticos via CD-ROM, softwares educativos e etc. - ocorreu acompanhado de um discurso – assumindo ares de teoria pedagógica – que anunciava o "fim dos professores"[90]. Nesse sentido, a informática e a internet, cada vez mais presentes no cotidiano (ao menos das famílias de classe média) são entendidos, por essa propaganda, como as "alavancas revolucionárias que servirão para mudar radicalmente a escola" (LAVAL, 2004, p.128) e não como objetos técnicos ou ferramentas suplementares, úteis na aprendizagem.

O avanço tecnológico acompanhado de serviços de educação via internet ofereceu alimento à utopia liberal de "liberdade irrestrita e sem fronteiras", de "abertura do mundo" e o surgimento de meios de comunicação "horizontais" e "democráticos", como se essas questões simplesmente dessem conta de eliminar as

[89] Sobre as empresas de produtos educativos, segundo Laval (2004) dos anos de 1996 a 2000 trabalhava-se com estimativas de giro de capital destas em torno de mais de 6 bilhões de dólares.
[90] Segundo essa tese o professor clássico, educador, estaria por sumir enquanto tal, passando a ser substituído por noções como: "facilitador", "gestor do conhecimento", "agente estimulador" e coisas assim.

contradições do modo de produção capitalista.

Traçado o panorama geral de algumas tendências vistas no âmbito da educação após a reestruturação produtiva e a agenda defendida pelo discurso neoliberal para questões educacionais em nível mundial, a pergunta que parece ficar em aberto e também trazida por Laval (2004) é: há é um processo de adaptação da escola pública à economia capitalista ou há um movimento da destruição dela?

Nessa direção, daremos continuidade em nossa análise na tentativa de entender os processos fundamentais que a escola vivencia atualmente. O importante a se ressaltar, desde já, é o fato de entendermos que essa proposta fomentada pelo capital de um "escola neoliberal"[91] ainda permanecer enquanto uma tendência, não estando totalmente consolidada. Dessa forma, revela-se assim a existência de possibilidades de resistência por parte de grupos contrários a essa perspectiva de mundo e à defesa de um outro projeto de educação emancipatório para a humanidade[92].

4.2.1 AS TEORIAS DO CAPITAL HUMANO E DO CAPITAL SOCIAL.

A partir desse pano de fundo geral traçado até o momento sobre as mudanças e disputas ocorridas em torno da educação por parte dos defensores de uma perspectiva de mercado da educação, damos continuidade a nossa análise discutindo duas concepções teóricas utilizadas pelos discursos neoliberais para legitimar "cientificamente" a defesa e a suposta importância das propostas educacionais recomendadas pelos organismos internacionais, sendo elas: a teoria do capital humano e a teoria do capital social.

Segundo Motta (2008) e Gentili (2003), no período de predominância da ideologia desenvolvimentista durante os anos de 1950 e 1960, surgiu a teoria do capital humano, popularizada por Theodore Schultz e Garry Becker. A ideia básica da teoria era de que o trabalho, além de um fator de produção é um tipo de capital, chamado de "capital humano". Ela entendia que, quanto maior fosse a qualidade do desenvolvimento desse capital em cada trabalhador, maior seria força produtiva. Em

[91] "A evolução de um "mercado mundial da educação" não afeta efetivamente da mesma maneira todos os níveis e todos os domínios do ensino" (LAVAL, 2004, p.116).
[92] A esse respeito recomendamos a leitura de A educação para além do capital de István Mészáros (2005).

consequência disso, a qualidade do capital humano bem desenvolvido não melhoraria apenas o trabalhador individualmente, mas também se tornaria fator preponderante na geração de riqueza e crescimento econômico dos países, possibilitando o desenvolvimento social.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento de uma nação subdesenvolvida se daria em questão de tempo e de capacidade de adequação a alguns fatores. A relação estabelecida era: o progresso técnico gera emprego e exige do trabalhador qualificação cada vez mais específica e permanente. Investindo em qualificação, o trabalhador garante entrada em postos de trabalho qualificados que, por sua vez, aumentam os níveis de renda, produzindo mais riqueza.

Desse modo, conforme aponta Motta (2008), estabeleceu-se o credo de que as desigualdades sociais – de classes, países ou regiões - eram provenientes de fatores como a falta ou o investimento na qualificação dos trabalhadores e na modernização da produção, não uma questão estrutural e orgânica do sistema capitalista no seu todo.

Tomando por base essa concepção, a educação passa a receber uma atenção privilegiada à medida que “potencializa trabalho e, enquanto tal, constitui-se num investimento social ou individual igual ou superior ao capital físico" (Frigotto, 1986, p. 136). Fornecendo maior qualidade ao trabalho, o investimento em educação se tornaria uma forma de redução das desigualdades econômicas e sociais, posto que ela possibilitaria aumentar a produtividade e, consequentemente, produzir melhores condições de vida para os indivíduos, famílias e para a sociedade em geral. Valores tanto econômicos quanto sociais são atribuídos à educação na teoria do capital humano.

Também nessa direção, a instituição escolar - responsável por formar o contingente incorporado ao mercado – é entendida enquanto lugar estratégico para contribuir no processo de integração econômica, política, social e cultural da sociedade. A escolaridade era interpretada como questão fundamental na formação e consolidação do capital humano (GENTILI, 2003).

Entretanto, após a conjuntura observada a partir de meados da década de 1970, as condições estruturais – pleno emprego, por exemplo - sobre as quais a teoria do capital humano foi pensada foram abaladas. A realidade vivenciada de crise em larga escala e em variadas esferas da vida colocou em cheque todo o

arcabouço de argumentações dessa teoria (MOTTA, 2008).

A partir daí, segundo Gentili (2003), nos anos de 1980 e 1990 há um processo de releitura da teoria no qual se desloca a ênfase em relação à função da escola, colocando- a como instituição que capacita para o emprego ou para a empregabilidade. O substrato liberal-democrático anteriormente visto, que desejava formar para a integração social e buscava a superação das necessidades e demandas de caráter coletivo através da educação, entra em decadência e é substituído pela radicalização de pressupostos individualistas e meritocráticos, organizados a partir de uma lógica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades individuais. O papel da educação é revalorizado pelo fator econômico.

Na “neoteoria” do Capital Humano, a inserção no mercado de trabalho dependeria da capacidade de cada um “consumir” os conhecimentos considerados adequados para a garantia desta inserção, cabendo a cada indivíduo buscar as competências necessárias para disputar uma melhor posição no mercado de trabalho.

Mas, já em meados da década de 1990, os ideólogos do capital constataram que “educar para o desemprego” não seria o bastante. Conforme aponta Motta (2008, p.7), para eles:

> “não basta atribuir à escola a função de atender as demandas do capital, qualificando e modernizando as forças produtivas para aumentar a capacidade competitiva; não basta atribuir à escola a função de atender a demanda do trabalhador de inserção no mercado de trabalho - é preciso 'educar para sobreviver'; é necessário atribuir outras funções à escola.”

Novamente a teoria do Capital Humano é repaginada, dessa vez através da introdução de elementos da teoria do Capital Social de Robert Putnam.

De acordo com Motta (2008), no início dos anos 2000 as políticas econômicas de perspectiva neoliberal encontraram obstáculos para a reprodução de sua legitimidade nas esferas políticas e econômicas. Dentre esses obstáculos, um se destacou: o avanço do pauperismo.

A imagem alardeada de “novo” mundo livre e aberto, cheio de possibilidades produtivas e de infindáveis formas de acumulação de riquezas - como propagado por intelectuais da “globalização” - é contraposta pela miséria crescente, por questões

apresentadas pela comunidade científica e por movimentos sociais a respeito da destruição acelerada do meio ambiente.

O pauperismo é visto pelas entidades internacionais como responsável por uma série de dificuldades outras, configuradas como problemas globais que, de uma forma ou outra, dizem respeito a toda humanidade. Questões como o avanço da AIDS, os processos imigratórios, o crescimento populacional, a destruição do meio ambiente são tomados como diretamente ligados à pobreza extrema.

Conforme assinala Motta (2008), esse fator mobiliza os setores políticos e econômicos dominantes a discutirem em vários encontros sobre a possibilidade de, a partir dessa realidade, surgirem processos de ruptura social, sendo necessário, na perspectiva desses setores, forjar novas ações e políticas sociais, evitando conflitos posteriores.

Nas novas políticas sociais e diretrizes de orientação para os países, as bases ideológicas passam a se assentar na premissa da necessidade de se gerar "capital social". A tese central é a de que além das reformas econômicas anteriormente vislumbradas é necessária também a realização de ajustes em outras dimensões, tais como culturais e sociais. A defesa se dá no sentido de incorporar no processo econômico a dimensão humana.

Groppo e Martins (2008) assinalam que a teoria do Capital Social foi adotada pela ONU e pelo Banco Mundial[93], os quais concebem que a superação dos problemas sociais advindos da pauperização ocorrerá por meio de questões culturais. Desse modo, é preciso possibilitar o "desenvolvimento humano" aos pobres, para que eles tenham acesso às oportunidades não fornecidas exclusivamente pelo mercado.

De acordo com Motta (2008), o Banco Mundial, por exemplo, entende que a sociedade global – e também local ou nacional – deve auxiliar os pobres na superação dos obstáculos encontrados na vida e que impedem a participação das camadas da população nessa situação nas relações de mercado de forma livre. Além de inseri-los no mercado, a teoria do Capital Social, segundo Groppo e Martins

[93] Mueller (2011) aponta que a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) realiza a publicação anual de um documento que trata das perspectivas sobre a educação formal no mundo. Analisando o material de 2009 produzido pela organização, o autor coloca que esse órgão internacional - apesar do momento econômico de crise no qual ele foi escrito - defende que deve existir uma racionalização dos recursos mas, de acordo com Mueller, os investimentos em "capital humano" e "capital social" ainda estão presentes na agenda econômica mundial.

(2008), se apresenta no sentido de fomentar a "capacidade" de grupos, indivíduos e/ou comunidades locais se articularem na resolução dos problemas sociais mais imediatos.

Mais adiante, veremos que a teoria do Capital Social será vinculada a uma reformulação ocorrida também da própria teoria neoliberal. Por enquanto, destacamos o papel preponderante que as teorias do Capital Humano e do Capital Social receberam nos discursos das organizações internacionais na busca da legitimação "científica" de suas recomendações políticas, se instituindo como duas das principais ideologias defendidas pelo capital nas últimas décadas.

Daremos continuidade em nossa análise, investigando como essas teorias e recomendações foram defendidas e colocadas em prática na América Latina e, mais especificamente, no Brasil.

4.2.2 OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E AS RECOMENDAÇÕES PARA A AMÉRICA LATINA.

Diversas reformas na educação foram vistas na América Latina, principalmente na década de 1990, tendo por referência e base as recomendações realizadas em documentos da CEPAL e da UNESCO[94]. Esses documentos, em sua maioria, foram produzidos em reuniões organizadas pelo Comitê Intergovernamental do Projeto Principal de Educação – PROMEDLAC, cuja criação se deu por iniciativa das duas instituições citadas (CASTRO, 2008). As orientações para o continente latino- americano eram no sentido de delinear políticas de educação específicas para a região. Essas orientações fazem referência a diversas questões, as quais vão desde a distribuição e o investimento do financiamento na educação até as formas de gestão consideradas adequadas a serem adotadas.

Tomando especificamente o debate sobre o modelo de gestão educacional a ser adotado e orientado por essas organizações para o continente no período, merece destaque o documento solto pelo CEPAL no ano de 1990, denominado *Transformación productiva com equidad,* em que é ressaltado o papel fundamental e

[94] Rodriguez (2009, p.221) aponta algumas dessas reformas: "a Argentina promulgou em 1993 a Lei Federal de Educação. Do mesmo modo, o Chile – que muito cedo amoldou o sistema educativo aos "tempos modernos" - sancionou em 1990 a Lei Orgânica Constitucional; o México, em 1993, sancionou a Lei Geral de Educação; a Colômbia, em 1994, sancionou a Lei Geral de Educação; também o Brasil promulgou uma nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996, entre outros."

estratégico da educação na saída das desigualdades, na busca pelo progresso técnico e na inserção dos países da região no mundo "globalizado".

Esse modelo, baseado nas transformações ocorridas na organização do trabalho, estabelece a necessidade de produzir na escola uma nova cultura organizacional, tendo por premissa as noções de gestão estratégica e de controle de qualidade. A UNESCO, por sua vez, também defende modificações no modelo de gestão baseados na descentralização dos sistemas de educação e na flexibilização das formas de financiamento da educação e dos currículos escolares.

Ainda sobre a questão da gestão, Klaus (2011) aponta para a criação do emblemático *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993 – 2003) e da *Declaração Mundial de Educação para Todos*, desenvolvidos a partir da *Conferência de Educação para Todos*, em Jomtien, na Tailândia, contando com a participação e convocação da UNESCO, da UNICEF, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. Na análise da autora, nesses documentos há uma mudança de ênfase na concepção de educação, que coloca a ideia de *gestão educacional* no lugar da antiga ideia de *administração educacional*.

A tendência observada nos documentos lançados na década de 1990, de acordo com Castro (2008), acentuava a "decadência" do modelo utilizado na administração dos sistemas de ensino, considerados muito burocráticos. O processo de "modernização" da gestão deveria ocorrer também nos órgãos políticos como ministérios e secretarias, não somente nas unidades escolares.

Para a UNESCO, a busca por resultados deveria ser o eixo delineador da nova gestão da educação. Alcançar essa meta de forma eficaz só seria possível através da profissionalização dos administradores e da passagem de determinados profissionais da função de diretor para a função de gestor. Aos agora gerentes da educação, caberia a demonstração de novas habilidades e criatividade na capacidade de encontrar soluções para possíveis problemas e aumentar a eficiência e o desempenho dos locais sob sua responsabilidade (idem).

A gestão eficaz, defendida por esses organismos, só seria realizada em um sistema descentralizado e de "autonomia" das instituições, como já dito. Mas, cabe ressaltar, conforme aponta Klaus (2011, p.83), que a "descentralização na tomada das decisões, a autonomia institucional e a autonomia individual" (p.83) exigem uma gestão considerada responsável. Essa gestão é medida através de avaliações em

autoescala, cabendo ao gestor sempre demonstrar a capacidade de conquistar avanços em relação aos índices anteriormente apresentados. Ou seja, a descentralização e a autonomia estariam constantemente reguladas.

Além das dimensões mais diretamente ligadas à gestão como forma de obter eficácia na educação, os documentos também dão ênfase na necessidade de participação de outros agentes educativos. Castro (2008), tomando por referência a conferência do PROMEDLAC realizada na capital da Jamaica, a cidade de Kingston, considera que a gestão passa a ser enfatizada também como forma de se oferecer protagonismo às comunidades locais.

Não serão mais somente as questões diretamente econômicas levadas em conta, mas a necessidade, na ótica dos documentos, de desenvolver mecanismos que possibilitem e auxiliem na gestão participativa da família e da sociedade na escola.

Um novo conceito é trazido para se defender essa ênfase: *cultura organizacional da escola*. E em conjunto com ele, a ideia colocada em voga é a de que:

> "o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem e de participação torna necessário um trabalho colaborativo que se realize não somente entre os docentes, mas que envolva o seu entorno, propiciando a participação de toda a comunidade escolar. Conseguir a plena participação de todos exige o estabelecimento de canais de governo democrático nas escolas, de forma que todos os envolvidos na tomada de decisão que os afeta possam não só participar, mas definir níveis de responsabilidade de cada um" (CASTRO, 2008, p. 400).

Todos os processos e sujeitos inseridos nas relações acima citadas seriam responsáveis por promover uma melhora da educação, e uma instituição com governo democrático garantiria as condições necessárias para o funcionamento e andamento de uma *cultura organizacional da escola* plena e saudável, em que todos estivessem envolvidos em suas responsabilidades.

O Banco Mundial, por sua vez, estimula a participação de variadas formas, pois entende que ela colabora com o Estado na capacidade de elaborar políticas. Nessa perspectiva, a participação tem papel fundamental por ajudar o Estado a resolver de forma mais barata determinados problemas para os quais supostamente não tem condições. O que se estabelece é que a responsabilidade da educação não

deve estar restrita à esfera estatal, mas ela é de responsabilidade de toda a sociedade civil (CASTRO, 2008).

Observa-se também nos documentos elaborados por esses organismos o aparecimento e a defesa de palavras de ordem como “consenso” e “participação” entendidas como fundamentais para o funcionamento da educação. A dinâmica instaurada é a de que os processos de descentralização só são efetivados através da “democratização” e a participação só se torna possível por meio da gestão democrática.

Analisando os documentos, principalmente da CEPAL e UNESCO, sobre os desafios para a América Latina, Klaus (2011) aponta que ambos estabelecem a consolidação e o aprofundamento da democracia como horizontes a serem vislumbrados no continente. Também nessa direção, Rodriguez (2009, p.221) assinala que:

> “as recomendações dos documentos dos organismos internacionais têm focalizado a necessidade de oferecer condições materiais para assegurar o processo de democratização no continente e evitar o aumento do número de pobres e excluídos como consequência da radicalização da “globalização” econômica”

Para o território latino-americano, no entendimento dos organismos internacionais, há desafios externos colocados pelo mercado mundializado e desafios internos aos próprios países a serem superados. Os desafios externos só serão vencidos através de respostas internas de “democratização” e de estímulo à competitividade do mercado internacional, à inovação tecnológica e na gestão e às alianças dentre instituições públicas, privadas e do terceiro setor (KLAUS, 2011).

Em grande medida, as recomendações apontavam também para a defesa de um Estado favorecedor da base empresarial, entendendo este setor como o mais capaz de promover o aumento dos níveis de competitividade internacional. Os investimentos realizados em educação deveriam ser feitos por organizações e empresas, difundindo a ideia de que a educação é responsabilidade geral, sendo, portanto, prudente estabelecer uma conciliação entre os diferentes setores em nome do “bem comum” (*idem*).

O princípio estabelecido é o de vínculo entre *relações mais democráticas* e a *abertura das relações de mercado*, favorecendo supostamente a todos. Assim, sobre

a questão da participação, através de uma leitura crítica dos documentos, o que encontramos pode ser compreendido pela síntese realizada por Rodriguez:

> "Outrossim, os documentos dos organismos internacionais e dos governos apresentam interesse em promover a participação da sociedade, procurando um *consenso social* que legitime o processo reformista. Todos – professores, dirigentes políticos e membros da sociedade – são chamados para a "transformação educativa", mas os setores privados é que são considerados mais aptos para proporcionar uma educação de "qualidade", além de reconhecer que a família é a principal responsável pela educação de seus filhos" (RODRIGUEZ, 2009, p.223, grifo da autora).

A lógica presente nesse tipo de procedimento de descentralização institucional e incentivo à participação, no entendimento de Klaus (2011), funciona da seguinte forma: a reorganização da gestão educativa ocorrida em nível institucional e os processos de descentralização e autonomia servem para que se crie um sistema integrado, maior, composto por uma rede de unidades descentralizadas. Por outro lado, ao mesmo tempo em que é descentralizada, a educação é usada como instrumento que contribui para a construção de uma coesão da sociedade.

O que podemos apontar, a partir de diversos autores estudiosos dos documentos e recomendações sobre educação estabelecidas pelos organismos internacionais para a América Latina, é o fato delas estarem alinhadas aos pressupostos da agenda neoliberal para educação em nível mundial de maneira mais ampla. Nesse sentido, a direção dada ao continente latino-americano na ótica da UNESCO, por exemplo, em se tratando do trabalho de profissionais da educação como os professores foi de investir na capacitação dos recursos humanos, posto que, se bem investidos, aumentam a dedicação e a satisfação dos trabalhadores, instigam a flexibilidade no trabalho, permitindo a elevação da produtividade e diminuindo problemas de coordenação. Conforme aponta Klaus (2011) "os princípios básicos que orientam uma política educacional bem sucedida" no entendimento desse organismo "são altos níveis de qualidade, respeito e valorização dos professores e estreita articulação entre sistema de ensino e empresa" (p.90).

No entanto, esse "respeito" e essa "valorização" dos professores, ocorrem de maneira peculiar. Aspectos do salário, por exemplo, devem ser tratados conforme as

orientações do seguinte modo: o acréscimo no salário base, comum no sistema de salário de funcionários públicos, deve ser substituído por uma política de bonificação para estimular a competitividade.

Soma-se à defesa da retirada de políticas de aumento salarial o acréscimo de atividades as quais esses trabalhadores deveriam assumir enquanto novos gestores, intensificando seu trabalho cotidiano e alimentando a tese do "fim dos professores" da "escola neoliberal". Ou seja, essa política de "valorização" ocorre de forma manca, investindo mais em um "plano simbólico", por meio de discursos que ostentam novos "títulos" e "nomes" dados aos trabalhadores ou através de "cursos" de formação continuada e capacitação, ofertando-lhes "capital intelectual", mas o mesmo não acontece no plano material quando falamos de condições de trabalho tão significativas como a salarial e o tempo e a quantidade de trabalho[95].

Traçados alguns elementos contidos nas recomendações para a educação do território latino-americano por parte de organismos internacionais, observamos que diversas dessas recomendações foram levadas a cabo através de reformas nacionais. Essas mudanças acontecem em um contexto de pressão pela reestruturação dos estados nacionais em conjunto com a necessidade de redução dos gastos governamentais. Conforme colocou Rosar em texto escrito no início dos anos 2000:

> "Nesse contexto, o Estado, independentemente de sua natureza político-partidária, vem assumindo um projeto unificador para a América Central, o Caribe e o Cone Sul, afastando-se das responsabilidades sociais consideradas não rentáveis e assumindo um papel mais tecnocrático capaz de contribuir decisivamente na modernização da economia e da sociedade" (ROSAR, 2009, p.62)

Araújo (2006) aponta que as reformas educacionais podem ser consideradas enquanto uma agenda[96] (in)comum. As camadas dirigentes e as elites, dando

[95] Sobre o resultado das reformas educacionais para os professores recomendamos a leitura de Oliveira (2004).

[96] Evangelista e Shiroma trabalham com o conceito de "agenda globalmente estruturada para a educação", utilizado por Roger Dale para conseguir discutir a relação local-regional-global das políticas implementadas para a educação. Segundo as autoras "esse conceito nos permite discutir tanto a posição do Brasil no que tange às políticas internacionais em vigência, quanto a da América Latina e Caribe e a dos países hegemônicos […] podemos pensar que cada um ocupa uma posição distinta na divisão internacional do trabalho, também não se pode secundarizar o fato de que há lineamentos originários das grandes agências multilaterais, articulados aos interesses dos capitalistas

continuidade a um processo histórico, atuaram segundo aquilo que era ditado pelas propostas internacionais, num processo de integração ocorrido de forma passiva e subordinada, por parte desses setores.

Desse modo, na compreensão de Araújo (idem), as transformações ocorridas nos Estados da América Latina nas décadas de 1980 e 1990 estavam ancoradas no novo modelo de dominação presente no capitalismo mundial em que, aos países periféricos, restou apenas o papel de se manterem subordinados e dependentes ao capitalismo desenvolvido. De acordo com Rosar

> "Desde a década de 1970, acentuou-se essa subordinação aos países centrais por meio da sua dependência de empréstimos externos, o que tornou seu processo de desenvolvimento aberto aos investimentos de capitais estrangeiros, ou seja, às flutuações das conjunturas externas" (ROSAR, 2009, p.63).

A educação na América Latina - que passou por um processo de expansão, incentivada também pelos organismos internacionais através da implementação das teorias desenvolvimentistas e do capital humano entre as décadas de 1950 e 1980, ampliando, nesse período, em quase nove vezes o número de inseridos nos seus sistemas educacionais - continuou sofrendo reformas subordinadas a ajustes estruturais mais amplos.

Para Araújo (2006), o número de documentos e recomendações lançados nas últimas décadas apenas demonstra a existência de um grande interesse dos organismos multilaterais na efetivação da agenda das reformas. Estas se realizam no campo econômico e político determinados pela nova configuração do capital enquanto, no campo ideológico, cumprem o papel de internalização da necessidade de novas relações sociais ancoradas em práticas competitivas, individualistas e privatizantes.

Em resumo, a educação defendida durante os anos de 1990 pelos organismos internacionais propunha o desenvolvimento de formas de gestão que melhorariam indicadores de evasão e repetência, autonomia e participação da família e da comunidade em geral nas questões afetas à escola. A gestão escolar eficiente era entendida como aquela detentora da capacidade de produzir mais com menor custo.

---

hegemônicos. (EVANGELISTA E SHIROMA, 2007, p.533).

Todavia, essas propostas sofreram resistências internas de forças progressistas em diversos países que se colocaram contrárias às deliberações ditadas pela lógica economicista. Diversos educadores e organizações de categorias envolvidas nos vários ramos da educação durante anos entraram em greve e promoveram lutas políticas levantando a bandeira em defesa da educação pública de qualidade se colocando contra o desmonte da escola. Esse modelo de escola neoliberal mais duro e de caráter privatista para a América Latina foi bastante rebatido e demonstrou seu sinal de esgotamento. Além disso, os documentos elaborados pelos organismos internacionais sofreram desgastes por cometerem o erro de pensar o continente como um bloco único, apagando especificidades.

Sobre isso, Trojan (2010) ao estudar os dados da UNESCO de 2008 mostra que o destaque dado à educação pela organização diminuiu na década de 2000, enquanto permanecem as mesmas tendências no que se refere às políticas educacionais. Porém, em termos de aportes internacionais, houve perda de força se comparados com momentos anteriores. As agências financiadoras internacionais têm dado prioridades às áreas mais diretamente ligadas à economia, investindo na competitividade e priorizando o meio ambiente no lugar da educação.

Um exemplo recente e prático desse desgaste de concepções neoliberais mais diretas e do enfrentamento das camadas populares pôde ser observado no Chile. A questão chilena é paradigmática por este ter sido um dos países que levou adiante de forma mais radical as propostas de descentralização e privatização da educação. Conforme aponta Araújo (2006), as reformas educacionais chilenas, até pouco tempo atrás, apareciam nos jornais vinculados às elites como exemplo a ser seguido, provando uma suposta superioridade do mercado na promoção de serviços educacionais. Para o autor, as recentes revoltas de estudantes no país colocam em xeque o modelo.

Realizada a leitura sobre as recomendações internacionais para as reformas educacionais na América Latina que acompanharam reformas de Estado, avançaremos no aprofundamento do debate sobre esse novo Estado produzido pelos discursos e políticas neoliberais.

4.3 O ESTADO NO CONTEXTO NEOLIBERAL – RELAÇÕES ENTRE PÚBLICO, COMUM E PRIVADO.

Diversas reformas e transformações em termos de ação e conceituação ocorreram nos estados nacionais a partir das concepções neoliberais, como já assinalamos ao longo dessa pesquisa. Dentre elas, cabe destacar uma tendência vista com significativa força, inclusive na gestão educacional, de entrada da dimensão do privado na administração e gestão pública.

Conforme assinala Tavares (2007), observa-se atualmente o movimento de transferência daquilo que é público para o controle privado como um dos principais objetivos a serem conquistados pela chamada "modernização administrativa". Este tipo de proposta é legitimada ainda segundo a autora através de mecanismos ideológicos como o da "dissociação entre público e estatal" (p.33).

A tendência predominante nas políticas de Estado são aquelas que vislumbram a adoção, como necessidades *pública* e *comum* a serem resolvidas, das exigências instituídas e ditadas pelas necessidades de ampliação do modo de produção capitalista no âmbito da acumulação flexível.

Dessa forma, desde o momento de consolidação das políticas neoliberais, o Estado sofreu mudanças em seu papel, passando por uma nova "representação da esfera público estatal baseada na dissociação entre o que é *estatal* e o que é *público"* (Tavares, 2007, p.34)*,* sendo que a esfera do *público* passou a ser tomada como a esfera da "sociedade civil".

Um dos movimentos presentes nesse processo de redefinição sobre o que é estatal e o que é público tenta estabelecer a existência de uma contraposição entre o Estado e a sociedade civil. Nesse movimento, a segunda é vista como um campo sem antagonismos, mas permissivo quanto à existência de diferenças como as de gênero, de etnias e de orientação sexual. Nessa perspectiva, a sociedade civil é entendida também como múltipla; em contraste com o Estado e sua característica "essencialmente" mais homogênea, produtora de políticas universalistas, unas, ou seja, mais duras. Assim, Tavares (2007) aponta para o estabelecimento de uma relação que, em seu entendimento, torna-se maniqueísta quando coloca a sociedade civil como reinado da "bondade" e Estado como lugar de controle e totalitarismo.

A questão que Tavares acentua reside no fato de essa leitura tentar abafar o caráter classista da sociedade capitalista, que atravessa tanto o Estado quanto a sociedade civil. Estado e sociedade estão marcados pela disputa constante entre

projetos que carregam interesses de classe antagônicos. Em sua compreensão, “não há, no capitalismo, esfera isenta da disputa de classes, ou seja, não há esfera politicamente neutra” (TAVARES, 2007, p.34).

Nesses processos, destacando a mudança de lugar da noção de *público,* Tavares (2003) assinala que na década de 90 o *público* se tornou responsabilidade da “sociedade” - de todos - em nome de bandeiras como a da diversidade e da participação. Todavia, como acentua a autora, nossa sociedade não é uma sociedade somente de diferenças, mas de desigualdades. Uma sociedade em que não há garantia real de participação, seja social, econômica ou política e cultural para todos.

Para Carlos Nelson Coutinho (1999) deve-se evitar essa visão, a qual considera distorcida e que começou a se tornar predominante, em se tratando do contexto brasileiro, logo após o fim da ditadura. De acordo com Coutinho, a sociedade civil - colocada como oposição à militar - foi entendida como despolitizada e necessariamente positiva, enquanto o Estado foi tomado como intrinsecamente negativo por ser lugar da política, em seu sentido negativo.

O Estado, atendendo ao interesse do capital e colocado sob pressões políticas, passou a se desresponsabilizar pelos serviços ligados aos direitos sociais como a saúde, a educação, a moradia e a segurança. O mercado ampliou, com ajuda do Estado, sua esfera de intervenção nestes espaços. Hoje, ressalta Tavares (2007), a ideia de responsabilidade *social* faz referência também ao mercado, ao mesmo tempo em que *mercado* passa a ser denominado como sinônimo de *sociedade,* logo, aquela noção de *sociedade* como *todos*, na verdade, se constitui em uma submissão de *todos* ao *mercado.*

Conforme assinala Groppo (2006), na concepção de Estado neoliberal, o mercado, entendido enquanto uma esfera da “liberdade”, passa a se configurar como o paradigma a ser seguido tanto na organização quanto na gestão pública, fomentando, nesses espaços, a utilização dos novos modelos empresariais “flexíveis”, em oposição à burocracia e à rigidez dela advinda.

A tendência do Estado mais observada a partir da década de 1990 foi a busca pela privatização através da terceirização dos serviços e pela contínua adoção dos modelos de gestão empresarial, prevalecendo interesses de grupos econômicos possuidores do controle do mercado (TAVARES, 2007).

Essas privatizações ocorrem também pelo fato de, no plano ideológico, a teoria neoliberal entender que o Estado é o principal responsável pelas crises do sistema, posto que realiza gastos excessivos para atender as demandas conquistadas socialmente em períodos de avanço democrático.

Tomado por essa lógica, como destacam Peroni e Caetano (2012), as políticas sociais e as ações de garantia da própria democracia - obrigatoriedades do Estado - devem ser refreadas e diminuídas em nome de ajustes que garantam a efetuação das demandas do mercado. A esse Estado neoliberal, deu-se o nome de "estado mínimo". "Mínimo" no que diz respeito às políticas sociais e "máximo" para os interesses do capital, pois a diminuição dos lucros vividos pelo mercado foi "paga" pelo Estado com os impostos da população, distribuindo renda a favor do capital.

Além das privatizações, Tavares (2004) aponta ainda para outra característica marcante desse novo Estado: o avanço da "publicização" das ações estatais que ocorrem dependendo dos interesses a serem contemplados, criando uma espécie de "espetacularização" da política, oferecendo, para a população, a imagem de um Estado sempre atuante e presente, mas que, na verdade, se mostra ausente no que se refere às necessidades da maior parte desta população.

Para o âmbito da Educação, os efeitos dessas transformações foram notáveis. Ainda de acordo com Tavares (2007), a antiga identidade existente entre *público* e *estatal*, a qual possibilitou historicamente compreender enquanto "escola pública aquela mantida e administrada pelo Estado – poder público" (p.33), acabou abalada pela tomada do mercado como regulador das relações econômicas e sociais, promovendo um processo de abandono do Estado de suas obrigações quanto a essa esfera.

Realizados de forma generalizada esses apontamentos sobre algumas facetas do Estado em sua concepção neoliberal e as mudanças ocorridas em torno das concepções de *público*, *comum* e *estatal*, avançaremos estudando como ocorreram os processos de transformação do Estado brasileiro quando este passou a atuar a partir desse tipo de orientação e, como o novo modelo de ação estatal – nas relações entre *público* e *comum* - passou a influenciar as transformações da escola pública neste país.

4.3.2 DITADURA E A LUTA PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

NO BRASIL.

A década de 1980 foi marcada por um processo de abertura política após longo período de ditadura militar. Tratou-se de um momento no qual houve intensa participação popular e fortalecimento da organização da sociedade em torno da luta por direitos políticos e sociais. Dentro desse contexto, alguns eixos estavam colocados na ordem do dia pelos movimentos sociais, tais como a própria democracia, a democratização dos mecanismos de funcionamento do Estado, a participação da comunidade, dentre outras coisas. Em suma, os anseios da população brasileira apontavam no sentido da consolidação de uma sociedade mais democrática, justa e igualitária (PERONI, 2008).

As lutas por liberdades democráticas, fortalecidas pelos grandes movimentos grevistas e de rua, "configuraram um 'clima' por maior participação e democratização das várias esferas da sociedade brasileira, incluindo-se a organização do próprio Estado" (ADRIÃO e CAMARGO, 2001, p. 69). Destaca-se ainda nesse contexto a criação de entidades dos trabalhadores com forte consolidação na base, como o MST e a CUT.

No âmbito da educação houve, nesse período, uma luta que colocava ênfase na democratização das formas de gestão da educação, caminhando no mesmo "espírito" das lutas por democratização política e social. Estrategicamente, a ideia de autonomia foi privilegiada pelos envolvidos nessa luta enquanto questão a ser garantida na sociedade brasileira em oposição ao período militar, quando o debate sobre educação sempre esteve "marcado pela centralização autoritária e tecnocrática" (TAVARES, 2003, p.248).

Na concepção do movimento que pautava a bandeira da autonomia da gestão escolar, esse tipo de gestão implicaria em maior participação e tentaria garantir a presença de ações políticas no interior da escola. Camini (2009) aponta para o surgimento de diversas tentativas por parte dos movimentos sociais, no sentido de superar o imobilismo e a despolitização causados pelos anos de fechamento do regime militar. Os trabalhadores envolvidos nos debates sobre a educação almejavam uma escola também democrática que oferecesse condições de trabalho interno como questão indispensável à realização do ensino.

As lutas em defesa da escola pública e de melhores condições de trabalho e

salário para os professores contaram com grande envolvimento da comunidade, dando às greves, por exemplo, representativa legitimidade social. A pauta da “gestão democrática da educação” é apresentada atrelada à defesa de mecanismos coletivos e participativos no planejamento e na administração escolar (CAMINI, 2009).

Essas tentativas se revelaram, mais especificamente, em ações como constituição e esforço em torno da organização e do funcionamento dos Conselhos Escolares. Podemos destacar também os processos de escolha dos diretores escolar realizados com a participação direta da comunidade e cuja elaboração dos projetos político-pedagógicos estava fundamentada na defesa da democracia e de uma educação pública de qualidade (ibidem).

Sander (2009) destaca que esse período foi marcado pelo avanço da produção teórica sobre a gestão democrática da educação a partir de perspectivas progressistas, enfatizando os importantes trabalhos de autores como Arroyo, Frigotto, Cury e Gadotti que, apesar de não pensarem de forma igual, colocaram-se na defesa dessa escola democrática e pública.

Apesar do fortalecimento e da ampliação de diversas lutas, do aparecimento de entidades representativas da classe trabalhadora e do avanço em termos de reivindicações por maior participação política, é importante lembrarmos que o processo de abertura democrática ocorreu de forma controlada e gradual. A passagem do regime militar ao regime civil – período de transição -, marcado pelas mobilizações de setores populares, se deu como uma transição ocorrida “pelo alto”, em que se verificou a continuidade - por exemplo, da bancada de políticos que compunham senado e câmara dos deputados - entre a ditadura e a república, forjada de dentro do próprio regime militar (FERNANDES, 1986).

Nesse sentido, Florestan Fernandes afirmava que a democracia no Brasil ainda estava por ser conquistada, visto que a entrada no regime democrático ocorreu por uma estratégia de conciliação entre as elites. Ainda de acordo com Florestan, o país perdeu uma oportunidade histórica de utilizar o descontentamento contra a ditadura visto naquele contexto e a consciência geral presente sobre a necessidade de mudanças profundas como ponto inicial de uma transformação mais radical e estrutural do Estado brasileiro e da sociedade civil (idem).

Camini (2009) entende que a constatação realizada por Florestan Fernandes

ainda permanece viva no atual momento histórico. Desde a década de 1980, segundo a autora, experimentamos a continuidade da "revolução" feita dentro da ordem, desvinculada da luta pela transformação da estrutura capitalista de forma radicalizada. Desse modo, a democracia no Brasil ainda se encontra como um processo em disputa e em construção.

Outra questão importante a ser discutida diz respeito à pauta defendida pelos setores progressistas, populares e de esquerda nos anos de 1980 sobre a necessidade de distribuição do poder, possibilitando maior força social às parcelas excluídas da população. Essa distribuição seria garantida através da descentralização e autonomia das decisões as quais seriam realizadas em instâncias locais. Entretanto, contraditoriamente, essas pautas, legítimas politicamente, se vinculam e são absorvidas de alguma maneira à nova dinâmica presente na gestão do Estado nos anos de 1990 e são usadas não em favor da população e do avanço das políticas sociais, mas para levar adiante o modelo de Estado Mínimo.

Em conjunto com isso, tratando especificamente da escola pública, durante o final da década de 1980, há o aparecimento de uma tendência política assumindo um discurso do fracasso do modelo de escola estatal como decorrente da incapacidade do Estado de gerir questões de educação e atender às demandas da população. Essa postura possibilita uma aproximação com o discurso que advoga a primazia do privado e do mercado sobre o público.

Inicia-se, então, um reiterado movimento dos discursos dominantes na tentativa de comprovar a maior eficiência do setor privado, justificando os processos de privatização e a adoção dos princípios da iniciativa privada na administração pública, características das reformas de Estado ocorridas nos anos de 1990 no Brasil, como veremos adiante.

O importante também a ser destacado nesse processo de transição entre a ditadura militar e a democratização e o início da década de 1990 no âmbito da educação é a evidência em torno do processo de disputa, nesse período, em torno de alguns vocabulários. Conforme assinala Tavares (2003), as ideias de autonomia e descentralização, presentes na ordem do dia nas bandeiras de esquerda passam a compor também o vocabulário dos defensores das políticas neoliberais, que as utilizam para sustentar a fragmentação das políticas educacionais, como

pretendemos analisar a seguir.

4.3.3 A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO NOS ANOS 90.

A década de 1990 teve como um de seus acontecimentos mais importantes no Brasil a Reforma do Estado[97], caracterizada, entre outras coisas, pela prevalência do modelo de gestão empresarial enquanto referência a ser seguida pela gestão pública. Nessa reforma, o Estado assume uma demanda sobre ele colocada, a qual compreende que este deve ser entendido como uma organização privada e deve funcionar de modo semelhante a uma empresa ou tão bem quanto. As noções de eficácia, eficiência e produtividade devem ser tomadas como horizontes a serem alcançados pela administração estatal. Desse modo, se empreende uma modificação no sentido daquilo antes entendido enquanto *direito,* transformando-o em *serviço,* passível de barateamento e redução de custos (TAVARES, 2007).

O objetivo presente na Reforma do Estado brasileiro de acordo com seus realizadores e defensores era o de modernizar a administração pública, possibilitando uma melhora no desempenho das estruturas de governo e uma oferta de serviços mais adequados a todo cidadão. Essa reforma ocorreu alinhada à perspectiva de redefinição do papel do Estado.

Para Tavares (idem), a reforma tinha dois polos principais, sendo o primeiro vinculado à racionalização da administração por meio da adoção do modelo de administração pública com características gerenciais, e o segundo através da criação e do estímulo ao aparecimento de um setor público não estatal – que teria por responsabilidade garantir um espaço fora da esfera estatal da administração pública. Segundo a autora, em relação à educação, entendeu-se na Reforma que esta deveria se encontrar na esfera do público não estatal, caminhando no sentido da privatização.

Para a modernização da administração, uma das tônicas colocadas foi a da

[97] Alguns autores estabelecem o início da Reforma do Estado a partir de 1995 durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Entretanto o chamado ajuste neoliberal foi iniciado ainda no governo Collor, em 1990, sendo que entre suas ações básicas encontravam-se o ajuste econômico, a abertura econômica, as privatizações, o sucateamento dos serviços públicos e a redução dos investimentos sociais. Esse corte neoliberal foi entrelaçado durante o governo FHC ao plano de estabilização econômica – Plano Real, introduzindo um processo de abertura econômica e desmonte do Estado Brasileiro.

descentralização das execuções das ações públicas, organizada, por outro lado, a partir da concentração das decisões e do aumento no controle dos resultados. O Estado se coloca no "papel de supervisor, análogo àquele necessário à regulação da divisão técnica do trabalho no interior da empresa" (TAVARES, 2007, p.36). Nesse sentido, observamos uma tendência discutida por diversos autores críticos de que esse "estado mínimo" não necessariamente se torna mais fraco ou menos poderoso, mas ao contrário, seu movimento de "enxugamento" no que se refere às políticas sociais se dá, muitas vezes, de forma dura e centralizada.

Sobre esse movimento adotado, é importante lembrarmos que no campo do trabalho, conforme já discutimos, há a lógica do mercado que rege a anarquia da produção – os diversos interesses particulares em disputa e competição entre si. Nesse contexto, as empresas criam estratégias como os instrumentos de controle de qualidade buscando transformar todo espaço e tempo em momentos de produtividade. A partir disso e tomando esse modelo, o Estado passa a buscar a mesma lógica nas suas atividades, otimizando seus recursos.

Entretanto, Tavares (2007) destaca a necessidade de se pensar na existência de incongruências na adoção do modelo empresarial no espaço público. O Estado é essencialmente o espaço onde o método que o rege é o político, enquanto a empresa é o lugar de decisões sob a forma da técnica. Na empresa, as mercadorias se encontram em disputa e confronto, enquanto que na política são os sujeitos sociais os realizadores desses movimentos. Além do mais, a adoção do modelo empresarial impõe ao Estado a necessidade de assumir também a forma autocrática presente na empresa, em contraste com a busca de modelos cada vez mais democráticos.

Outro elemento importante que recobre a Reforma do Estado brasileiro em relação à adoção de novos modelos gerenciais discutida por Tavares (idem) é o fato delas permitirem o aparecimento de uma retórica espetacularizada[98] das ações estatais. O Estado se transforma em um divulgador de determinadas imagens, tais como "mudança", "dinamismo", "modernização" "resultados", mas a efetividade da implementação de políticas não ocorre na mesma medida da propagação e veiculação destas.

[98] Harvey (2000) já apontava para a estetização da política mediada por imagens como sendo uma das principais mudanças vistas na esfera da política características do novo regime de acumulação capitalista.

Em educação, esse processo de criação de um "espetáculo político" em relação à ação estatal, ocorre de forma que

> "A palavra e a proclamação substituem a ação, promovendo a estetização da política e, consequentemente, a estetização da gestão do sistema de ensino. Ao anúncio dos programas nacionais, estaduais e/ou municipais, de acordo com a instância responsável, não correspondem mudanças efetivas nas condições de funcionamento das escolas, a não ser no sentido do seu abandono e da sua pauperização. Muito se anuncia e pouco se efetiva. A forma predomina sobre o conteúdo, a aparência cria imagens que não correspondem ao real" (TAVARES, 2007, p.38).

Esse elemento passa a ser fundamental para a análise crítica das políticas em educação e os inúmeros programas lançados a partir de então - sempre alardeando novidades e se apresentando com ares salvacionistas dos problemas sociais. O que Tavares (2007) aponta é o fato de existir uma discrepância entre esses projetos e a sua real efetivação nas diversas escolas.

Ademais, existem diversidades e desigualdades entre indivíduos, grupos e classes, que fazem da sociedade e do Estado locais de conflito e disputa permanente. O elemento da "estetização" esconde além da não consolidação das políticas, o fato de várias ações serem tomadas de forma tecnicista. Segundo Tavares (2007, p.52) "a técnica, ancorada em uma suposta neutralidade da ciência tem sido mecanismo, no âmbito do poder público e da gestão educacional, de fazer política sem explicitar este fazer". Nesse sentido, a política usando roupagem de técnica é resumida a "imagem, ao anúncio, ao espetáculo." (idem). Assim, há o fomento à ilusão da existência de ações públicas destinadas ao atendimento dos direitos sociais, enquanto no campo das ações reais, o que rege são interesses escusos de determinados grupos políticos ou empresariais particulares. O efeito disso tudo é que:

> "não existe necessidade de concretização do discurso em ações. O novo modelo de gestão, mesmo nos seus moldes gerencialistas, não se realiza e não precisa se realizar porque seu efeito é puramente "estético", serve para criar a aparência do movimento no lugar do movimento mesmo" (TAVARES, 2007, p.52).

Há ainda outras questões apontadas que devem ser consideradas nas

discussões e análises das especificidades do Estado brasileiro, por se apresentarem enquanto traço histórico[99] presente no país. Tratam-se dos fenômenos do clientelismo[100] e do patrimonalismo[101].

Conforme aponta Tavares (2007), esse discurso técnico – entendido como neutro- adotado em muitas políticas públicas acaba por camuflar a existência de relações essencialmente políticas em suas formas arcaicas de clientelismo e patrimonialismo. Segundo a autora - ao estudar processos ocorridos no Paraná, mas que podem em grande medida ser generalizados - a ação do Estado caminhou não somente no "sentido da privatização, mas o fez na direção de interesses singulares de grupos ligados ao governo que foram diretamente favorecidos pelas privatizações e pela contratação de serviços" (TAVARES, 2007, p.49).

Seguindo nesta direção, tomamos também a reflexão realizada por Costa (2012) quando compreende ainda existir no Brasil uma numerosa classe de representantes políticos que adotam o processo eleitoral e político como negócio familiar, produzindo espécies de "dinastias" nas quais parentes são inseridos na máquina estatal e onde a vida pública desses sujeitos se transforma em meio de crescimento do seu patrimônio pessoal.

Gandini (2008) assinala ainda como características dos processos políticos brasileiros a existência de traços de indistinção entre as esferas do patrimônio público e do privado. Acrescenta a debilidade das instituições representativas e a presença marcante de governantes do tipo personalista e caudilhista, além do exercício do poder pela elite, feito de modo burocrático, enquanto a política é levada por essa mesma elite de modo centralizado.

Apesar da tentativa de modernização da burocracia do Estado brasileiro ocorrida na Reforma do Estado, as práticas clientelistas continuaram a existir conjuntamente com aquilo que alguns autores chamam de "cultura do favor":

---

[99] Destacamos duas obras fundamentais para a compreensão dessas relações: Os donos do poder (2008) de Raymundo Faoro e A revolução burguesa no Brasil (2005) de Florestan Fernandes.

[100] Segundo Gandini, se utilizando de definição do dicionário Houaiss o clientelismo é o "conjunto de indivíduos socioeconomicamente dependentes que oferecem apoio a uma pessoa de maiores posses e prestígio, frequentemente um político ou alguém politicamente poderoso em troca de proteção, benesses, apadrinhamento, reais ou fictícios" (GANDINI, 2008, p.209)

[101] O patrimonalismo "tem sido identificado, por estudos políticos e históricos, pela utilização de recursos e poderes públicos para fins privados, pela participação política por meio da cooptação, ao invés da representação de interesses, pela personalização do poder e pelo exercício da justiça como prerrogativa daquele que detém o poder, de acordo com indivíduos e situações concretas, seguindo o modelo doméstico, da casa e do pai de família" (GANDINI, 2008, p. 206).

relações que chegam inclusive nos espaços formais e são encaradas como normais, não causando estranheza e indignação (MARTINS, 1999). Segundo Martins (idem), nos anos de 1990 as práticas clientelistas estiveram presentes em diversos momentos como, por exemplo, através da consignação de verbas destinadas a entidades assistenciais no orçamento.

Para Gandini (2008), ao olharmos para o Estado brasileiro devemos nos atentar para o fato de encontramos, de forma simultânea, relações políticas de duas ordens: a) aquelas de característica social impessoal e racional, o Estado de Direito; b) aquelas marcadas pelos privilégios, personalismo e pela dominação pessoal, chamado de Estado patrimonial.

Cabe, neste momento, assinalar que as relações capitalistas não são marcadas somente pelas relações de trabalho e de troca com características mercadológicas, mas também por relações políticas, as quais apresentam diferenciações de acordo com o local e o período histórico em que ocorrem. Tomando isso por base, devemos levar em consideração que nos países onde o capitalismo se desenvolveu a partir de revoluções burguesas bem estabelecidas, foi acompanhado por processos de mudança das relações políticas e sociais que convergiram no sentido de desenvolver certo “impersonalismo” ou universalismo dos procedimentos e da representatividade política, consolidando as bases do Estado de Direito. Nos países considerados periféricos do capitalismo – locais de capitalismo tardio - as relações entre economia e política não caminharam necessariamente na mesma direção e ordem dos países de capitalismo inicial. Assim, em países como o Brasil, onde o capitalismo moderno aconteceu dentro de um contexto diferente dos países industrializados há mais tempo, os arranjos de tipo clientelistas permaneceram integrados à experiência política interna (idem).

Compreendemos que tanto o clientelismo quanto o patrimonialismo presentes no Brasil se colocam de forma antagônica à evolução da democracia, por representarem uma indiferenciação entre a esfera pública e privada. Desejamos destacar - ancorados nos autores estudados – nessa reflexão é que o estudo das políticas de Estado no Brasil devem ser realizados tendo clareza dessas relações historicamente construídas, e o entendimento de questões envolvendo as políticas de educação para a escola pública deve, de igual modo, se apropriar desse debate para fornecer análises adequadas.

Além disso, é importante abrirmos um parênteses e ressaltarmos também que não basta tomarmos o país apenas em sua construção interna, sem levar em consideração o lugar por ele ocupado economicamente na divisão internacional da economia capitalista. Nesse sentido, devemos levar em consideração a existência de uma dinâmica entre questões específicas do Estado nacional em relação com os movimentos ampliados do próprio capital.

A partir desses elementos, retomando a análise, observamos a existência de algumas tendências presentes no debate e na prática da educação no âmbito das políticas públicas que ora coexistem e ora entram em conflito entre si. Podemos elencar entre elas algumas principais como: tendências tecnicistas; tendências clientelistas, tendências patrimonalistas; tendências progressistas, sendo que as tendências progressistas historicamente tendem a caminhar em oposição às outras.

Realizadas essas reflexões fundamentais para a compreensão adequada dos processos políticos nacionais presentes em diversas esferas, podemos prosseguir comentando algumas reformas importantes ocorridas na educação do país durante a década de 1990.

O início dessa década apresentava no horizonte da sociedade brasileira o desejo de implementar as reinvindicações elaboradas e debatidas na abertura democrática e consolidar os direitos estabelecidos na Constituição Brasileira. Esses elementos se apresentam no contexto inicial dos processos neoliberais, conforme já discutido, e formam o caldo presente nas disputas políticas e ideológicas forjadas no âmbito da educação.

É nesse período que os organismos internacionais passam a pressionar de forma mais sistemática o Brasil em razão de seu atraso, comprovado em estatísticas e dados educacionais produzidos por essas organizações, e vão propor o lema “Educação para Todos” estimulando a priorização em torno da melhoria do desempenho educacional (CAMINI, 2009).

Para que fosse cumprida a meta da educação para todos – ou sua utilização como justificativa política para outros interesses camuflados -, ganhou força no cenário político e das elites uma visão que entendia a educação como um serviço não exclusivo do Estado, ou seja, por não se encontrar diretamente relacionado com o poder do Estado, a educação seria um “serviço” a ser oferecido pelo setor público não estatal ou pelo setor privado, seguindo uma tendência mundial e em

consonância com a Reforma do Estado.

Junto dessa visão, há a "adequação da rede pública às tendências gerais do capitalismo contemporâneo no que se refere, especialmente, à reorganização das funções administrativas e gestão da escola e processo de trabalho dos professores" (TAVARES, 2003, p.250).

Dos vários elementos marcantes da reorganização escolar, um dos mais importantes, a nosso ver, foi a descentralização administrativa e operacional do sistema educativo, atingindo as unidades escolares. A descentralização foi realizada a partir de diversos mecanismos políticos e, dentre eles, apareceu sob a forma de municipalização. Ainda de acordo com Tavares (idem), a descentralização[102] serviria como estratégia de racionalização do Estado, combatendo o desperdício dos recursos.

O aspecto fulcral para nosso estudo a ser destacado nesse processo é a justificativa dada pelos defensores da escola aos moldes neoliberais de defesa da descentralização administrativa como uma forma de democratização da educação e de superação do modelo burocrático autoritário. Em nossa concepção, esse é um movimento que tenta ao mesmo tempo ludibriar e cooptar os sujeitos interessados e envolvidos com a escola pública utilizando um mecanismo de apropriação das demandas apresentadas na década de 1980, mas defendendo um modelo escolar diferente do buscado naquela década. As tendências progressistas buscavam a descentralização em nome de uma democratização real ainda não experimentada na educação pública brasileira, tampouco em nossa sociedade, enquanto os neoliberais da década de 1990 colocavam a democratização apenas como bandeira de fachada para a defesa de um projeto de descentralização moldado às demandas do mercado e enxugamento do Estado.

Não iremos nos aprofundar nos processos de descentralização e nas suas implicações para o sistema educacional brasileiro, ou nos efeitos que eles provocaram nas unidades escolares dos diferentes estados da federação, todavia, o que consideremos importante a ser apresentado é que, de acordo com Tavares (2003), descentralizar não significa necessariamente uma democratização de verdade. O que a autora aponta em seu estudo empírico é que houve um

[102] Para uma leitura mais aprofundada dos processos de descentralização da educação pública no Brasil recomendamos o texto Articulações entre a globalização e a descentralização: impactos na educação brasileira de Maria de Fátima Felix Rosar (2009).

deslocamento do autoritarismo na gestão educacional para uma gestão municipal, onde as relações de poder também não se tornam necessariamente mais democráticas ou dão conta de apagar os conflitos políticos presentes naquele local ou território.

Além disso, cabe lembrar que as políticas de descentralização ocorreram de cima para baixo, de forma centralizadora, emanando do próprio Estado, ou seja, uma “descentralização de dentro”. As propostas de nova gestão da educação básica por um lado se colocavam na direção de oferecer maior autonomia para as unidades escolares, mas, por outro, se baseavam em princípios de eficiência e eficácia, tornando essa autonomia limitada, visto que a escola passou a ficar tutelada pelo Estado, por exemplo, através de avaliações de desempenho escolar por meio de testes padronizados.

O discurso de acesso e garantia de educação para todos - de permanência dos alunos na escola e da importância da conclusão da escolaridade para os matriculados no sistema de ensino - ocorria atrelado ao entendimento de que essa garantia se daria por meio de mecanismos de controle e regulação estatais, tais como financiamento e avaliação como instrumentos de gestão. Um exemplo prático disso foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), que tomava o desempenho das escolas como fator de garantia de seu financiamento.

Os sistemas de avaliação criados no período davam privilégio a avaliações externas, instaurados sob a lógica da competitividade entre as organizações, em que a qualidade era vista enquanto produto da própria competição e não uma construção coletiva e legitimada pelos atores envolvidos.

Nesse sentido, o entendimento de questões como a autonomia era esvaziado, se tomadas a partir do sentido forjado na década de 1980, ficando muito mais vinculadas, por exemplo, à forma como as unidades escolares iriam buscar alternativas de financiamento. O Estado passou progressivamente a se ausentar de suas obrigações, transferindo-as para os municípios e para os agentes diretamente envolvidos na prática da educação nas escolas. O modelo de descentralização se constituiu como uma desresponsabilização em vários níveis de governo.

Entretanto, é muito importante destacar que nem todos foram levados pela tentativa de cooptação ou se deixaram enganar pelos discursos neoliberais

propagados. Forças progressistas realizaram durante a década de 1990 variados enfrentamentos e tentaram a todo o momento construir barreiras ao processo de desmonte da escola pública. Tratou-se de uma década marcada por greves, denúncias dos problemas causados pela adoção da lógica neoliberal na educação pública, e a realização de experiências alternativas[103], de movimentos de resistência e da criação de projetos de democratização e participação efetiva em diversas escolas. O comprometimento e a organização daqueles que defendiam o projeto de uma educação pública e de qualidade para a classe trabalhadora conseguiu diminuir, em alguma medida, os impactos e avanços da consolidação do projeto neoliberal na educação.

Em âmbito nacional, a defesa da gestão democrática como um princípio que deveria ser assegurado na educação brasileira também merece ser enunciada como uma bandeira das tendências progressistas, a qual obteve avanços, estabelecendo a presença da comunidade em torno da elaboração dos projetos políticos pedagógicos.

Nesse sentido, a esfera educação continuou sendo espaço de disputa e debate em torno de diferentes concepções de escola pública, ainda que aparentemente as bandeiras defendidas fossem muito parecidas. Mas, por sua vez, entendemos que o Estado assumindo uma posição de defesa dos interesses dos setores dominantes tentou capitanear as mudanças ocorridas na educação, fundando seu discurso nas características técnicas e de agilidade da administração. Conforme aponta Oliveira:

> "as reformas implementadas na educação no período mencionado serão implantadas de forma gradativa, difusa e segmentada, porém com rapidez surpreendente e com mesma orientação. A lógica assumida pelas reformas estruturais que a educação pública vai viver no Brasil em todos os âmbitos (administrativo, financeiro, pedagógico) e níveis (básica e superior) tem um mesmo vetor. Os conceitos de produtividade, eficácia, excelência serão importados das teorias administrativas para as teorias pedagógicas" (OLIVEIRA, 2006, p.93).

Ainda de acordo Oliveira (*idem*), a transposição das teorias e modelos de organização e administração empresarial para a escola foi a marca mais acentuada

[103] Tavares (2003) cita como exemplos a Escola Pública Popular de São Paulo, a Escola Plural de Belo Horizonte e a Escola Cidadã de Porto Alegre

da década de 1990, em se tratando de educação. O Brasil seguiu a tendência de atender e se submeter às recomendações realizadas pelos organismos internacionais para a educação do continente latino-americano. Essas recomendações, como vimos, vinculavam-se a recomendações mais amplas de tendências para a educação mundial indicadas pelo capital internacional.

As reformas educacionais ocorridas no Brasil na década de 1990 se desenvolveram de forma mediada pelas características historicamente construídas do estado nacional e em relação com essas características. Eles partiam de recomendações externas e se vincularam e se adaptaram à dinâmica interna, sendo levados a cabo não somente para atender os interesses mais ampliados do capital, mas também para atender aos interesses das classes dominantes nacionais e locais ou ainda, aos interesses mais imediatos de grupos políticos específicos.

Nesse sentido, devemos compreender que nem todas as recomendações e reformas foram realmente ou totalmente realizadas da forma como foram concebidas em sua integralidade. Entretanto, o estudo apurado desses documentos e discursos nos permite identificar as formas ideológicas que expressam as ideias das classes dominantes, confrontando-as em seu aspecto de tentativa de apagamento das relações sociais fundamentais.

Retomando mais especificamente para o objetivo inicial de nossa pesquisa, trazemos uma síntese do período, a qual nos permite colocar que: para realizar uma adaptação à nova configuração do capital, em alguns momentos, a utilização apropriada e ressignificada de vocabulários provenientes da luta de esquerda e de grupos progressistas por tendências neoliberais teve ideologicamente por objetivo eliminar a esfera da luta política presente no interior das escolas, através da insistência no suposto caráter neutro da técnica administrativa e de gestão das escolas, além da defesa da necessidade de se realizar uma “limpeza” política na educação, eliminando os vícios impeditivos de a educação se realizar plenamente.

Desse modo, concordamos com alguns autores críticos quando compreendem que os processos de apropriação e ressignificação de categorias, ou a presença de bandeiras e a aparente defesa das mesmas reivindicações da esquerda por parte dos teóricos neoliberais, tiveram, em determinado período, o objetivo de promover uma despolitização existente nos espaços escolares e nos debates sobre sistemas educativos em nome da eficiência do mercado – entendido

pelos neoliberais como uma esfera livre das negatividades da política.

Entretanto, como justamente a hipótese de nosso trabalho é a de que essa leitura dá conta apenas parcialmente do fenômeno, sendo que esta característica desse processo foi mais presente nos anos de 1990, continuaremos a investigação trazendo aspectos da política educacional presentes nos governos de Luís Inácio Lula da Silva e de Dilma Vana Rousseff, com objetivo de sinalizar possíveis mudanças que nos forçam a enriquecer nossas análises de perspectiva crítica.

4.4 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA APÓS OS ANOS 2000 E A PROPOSTA DE UM ESTADO NEODESENVOLVIMENTISTA.

Após a chamada década neoliberal na América Latina ocorreu um movimento de ascensão, por via democrática, ao poder de lideranças e partidos de origem popular com tendências ideológicas de esquerda, principalmente na América do Sul. Essa realidade pode ser presenciada em exemplos como os da Bolívia, da Venezuela, da Argentina, do Uruguai e do Brasil.

O voto das camadas populares em lideranças antes rechaçadas pelas elites econômicas ocorreu, entre outros motivos, em razão de um descontentamento geral, que assimilou as críticas realizadas por esses partidos ao modelo neoliberal. Essas críticas apontavam para as implicações sociais que medidas de austeridade e as reformas de Estado provocaram para os trabalhadores e para população mais pobre, usuária direta dos serviços públicos diretamente afetados pelas reformas.

No Brasil, temos a vitória na eleição presidencial de 2002 de Lula pertencente ao Partido dos Trabalhadores (PT), uma organização nascida durante a ditadura militar e historicamente vinculada aos movimentos sociais, movimentos sindicais e movimentos populares.

As reivindicações em torno de bandeiras ligadas a defesa da educação pública e de qualidade sempre estiveram entre aquelas consideradas prioritárias pelo PT, e parte significativa de sua base militante era proveniente de setores da educação pública nas modalidades básica e universitária. O partido também contou, desde sua fundação, com a presença de intelectuais, os quais desenvolveram importantes debates sobre as questões educacionais e culturais do país. Esses elementos marcam a proximidade entre a política e a defesa ideológica do partido

até a eleição de Lula e os setores combativos da educação.

Nesse sentido, esses setores naquele momento se encontraram animados com a possibilidade de terem, a partir de então, a conquista de suas pautas para a educação. Dentre elas, estava a busca pela consolidação de um projeto de educação voltado realmente aos interesses da classe trabalhadora.

Entretanto, apesar de seu histórico em termos de política educacional, conforme assinala Oliveira (2011, p.327) “os primeiros anos do governo Lula foram marcados muito mais por permanências que por rupturas em relação ao governo que o antecedeu”. Ainda segundo a autora, durante o início do mandato do PT não houve o estabelecimento de uma agenda que se diferenciasse da anterior comandada pelo governo FHC, observando-se a continuidade da fragmentação e da descontinuidade das políticas característica da década de 1990.

Em certa medida, o primeiro mandato do governo Lula foi mais evidenciado pela promoção de políticas assistenciais direcionados aos mais pobres que pela criação de políticas regulares com formatos permanentes visando assegurar os interesses universais estabelecidos pela Constituição Federal (idem).

Segundo Camini (2009), pode-se elencar nesse período a criação de programas cujo destaque se davam mais por seus nomes de impacto que por sua efetiva aplicação, como por exemplo: Escola Ideal, Brasil Escolarizado, Escola Moderna, Universidade do Século XXI e etc. Esses programas surgiram na rápida gestão (2003-2004) de Cristovam Buarque (2003-2004), então Ministro da Educação. Em síntese, foi significativo nesse período a chegada de variados programas às escolas apenas como políticas temporárias que ocorriam de forma diferenciada entre elas. Podemos perceber a característica da estetização da política anteriormente discutida de maneira presente nessas propostas.

A primeira grande ação em educação buscando uma reorientação das políticas educacionais foi o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), durante o ministério de Fernando Haddad. Esse plano, tendo como grande direcionar o governo federal, se constitui “na reunião de dezenas de programas que abarcam da educação básica – compreendendo suas etapas e modalidades - à educação superior” (OLIVEIRA, 2011, p.328).

Lula, então presidente do país, ao realizar seu pronunciamento de pré-lançamento do PDE, apresentou-o como parte do Programa de Aceleração do

Crescimento (PAC). Na fala do chefe de Estado brasileiro, esses dois planos fariam parte de uma mesma corrente direcionada para a construção de um "novo Brasil" (CAMINI, 2009).

O PDE desenhou uma configuração política que valoriza a relação de governança entre os entes federativos e entre estes e as organizações da sociedade civil, estabelecendo como fundamental a mobilização e a responsabilização de todos os envolvidos com a educação para o sucesso do programa. De acordo com Oliveira (2011), o movimento empreendido pelo MEC foi o de buscar fortalecer um regime de colaboração generalizada, o qual permitisse repartir as competências e responsabilidades em torno das melhorias em educação entre diversos agentes, elevando assim os indicadores educacionais, sobretudo em relação à educação básica.

Apesar de o plano significar uma tentativa de retomada do governo federal no estabelecimento de uma condução e de uma orientação da política educacional nacional que poderia demonstrar uma possível saída do papel passivo do país assumido, até então, em relação aos programas e recomendações internacionais, o observado foi que as parcerias com os organismos e agências internacionais, ao contrário, continuaram firmes.

Esse fenômeno das parcerias exercendo influência nas políticas governamentais bastante presente na década de 1990, como por nós apontado, se manteve ainda que com características diferentes do período FHC. Conforme discute Camini (2009), se anteriormente organismos como a UNICEF e Banco Mundial formularam uma primeira geração de reformas que necessitavam de consensos locais para sua implementação, agora seria o tempo de colocá-las realmente em prática através de consensos já consolidados.

Ainda de acordo com Camini (*idem*), em momento anterior ao lançamento do PDE, o MEC se articulou em um processo interno com a participação da UNICEF e da UNESCO. Essa articulação foi realizada por meio de encontros e reuniões sob a coordenação de uma Secretaria Executiva, formando o desenho inicial do Plano de Metas[104] estabelecido pelo programa, que colocava o compromisso dos entes federados em assumir a execução da política educacional.

[104] O governo federal estabeleceu 28 diretrizes a serem cumpridas para melhorar a qualidade da educação básica no país que se encontram no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Sobre isso, cabe lembrar Laval (2004) quando discute que o processo de padronização dos objetivos e das formas de controle, a descentralização, as novas formas de gerenciamento educativo e os novos modelos de formação docente se colocam como elementos fundamentais das reformas centradas na produtividade estimuladas pelas instituições oficiais do capital. Nesse sentido, o PDE também segue na direção de pensar a educação a partir da concepção da produtividade e assume uma postura de receptividade em relação às diretrizes desses organismos.

Os planos de metas estabelecidos pelo PDE mantém viva a concepção da década de 1990, na qual se deve criar uma regulação nacional do sistema educacional realizada em grande medida através da utilização de instrumentos de avaliação em larga escala. Entidades como a CEPAL defendem que as avaliações são fundamentais para o monitoramento da implementação das políticas e para orientação das intervenções no campo educativo.

Para nossa pesquisa, uma questão essencial a ser destacada sobre as Diretrizes do Plano é o fato delas apontarem como relevante a questão da participação e preverem, por exemplo, formas de contribuição dos familiares dos educandos em situações como o zelo e a manutenção das escolas, como forma da população usuária da escola pública contribuir para o alcance das metas nacionalmente estabelecidas.

De acordo com Shiroma, Campos e Garcia (2005), o apelo à participação da sociedade civil e a práticas voluntaristas da comunidade se tornam cada vez mais presentes nos documentos oficiais, evidenciando não apenas a capacidade da ideologia do gerencialismo penetrar na educação, mas também a conformação e a produção de um novo vocabulário educacional com características híbridas entre os elementos pedagógicos e gerenciais. Outrossim, esses documentos tentam, entre outras coisas, estimular a adesão da sociedade aos princípios gerenciais como se tratasse de uma mera adesão às melhores novidades pedagógicas, à medida que a visão gerencialista tenta subssumir a pedagogia à sua lógica.

O que esse apelo também revela é que a educação na forma de instituição escolar, apesar de ser uma política pública de caráter social, continua a ser tomada - após a influência neoliberal - como uma organização a qual deve estar aberta às influências de outros setores, vistos como colaboradores ou assistentes. Assim, ocorre a aproximação da dinâmica de funcionamento da escola às características da

organização empresarial por meio de um discurso que tenta disfarçar esse processo através da estimulação da participação diversificada.

Desse modo, o discurso de adoção ao gerencialismo com características neoliberais e a defesa da abertura ao mercado são feitos neste contexto de forma abrandada, pois se constituem pela convocação à participação de entidades, ONGS, fundações e outros grupos supostamente representantes da sociedade civil e interessados em colaborar com a educação. Trata-se de uma saída ideológica encontrada pelo capital à medida que seu funcionamento se dá da seguinte maneira: caso uma empresa, por exemplo, tente estabelecer um vínculo direto com uma escola expondo seus produtos ou uma situação semelhante, pode ocorrer uma reação de resistência por parte daqueles que compreendem que a educação jamais pode ser vista como uma questão mercadológica, mas caso essa abertura ao mercado ocorra de forma sutil, através das organizações não governamentais, quem poderia desconfiar das boas intenções dessas entidades?

Essa entrada de novos grupos no debate educacional é vista pelos defensores do modelo gerencialista como um fator estimulante de maior participação social, em que as trocas entre esses novos agentes promoveriam a criação de um sistema de "redes" ampliado e integrado.

Poderíamos, entretanto, nos perguntar se a atuação dessas instituições não significaria realmente a possibilidade de uma ação para a abertura e construção de relações escolares mais democráticas e participativas. Para responder essa questão, trazemos a análise de Camini (2009), quando aponta para o fato de ser significativo atualmente no Brasil o número[105] de escolas que passaram a adotar como parceiras ONGS e Fundações, a fim de receberem materiais pedagógicos ou cursos de formação através da concepção do sistema de redes. Entretanto, segundo a autora, a ideia de que as relações entre escola e as diversas organizações estimularia a maior participação de todos os agentes educacionais pode ser

[105] Arelalo trazendo uma notícia publicada no jornal Folha de São Paulo apontou que em 2006 "145 cidade no Brasil, das quais 129 se localizavam no estado de São Paulo, haviam firmado convênios ou contratos com sistemas privados de ensino, considerados "bem sucedidos" ou "de sucesso" - dentre outros exemplos citados, o Colégio Oswaldo Cruz (COC), o Objetivo e o Anglo – para a "socialização" de seus métodos de ensino com as redes públicas de ensino. São escolas que atendem crianças privilegiadas, do ponto de vista socioeconômico, para "emprestarem" seus métodos de trabalho para ser "copiados" ou adotados pelas escolas de rede pública. Estes "pacotes" têm sido vendidos em todas estas cidades e, conforme as referidas empresas educacionais, preveem expansão para todo país" (ARELALO, 2007, p.915).

questionada quando se observa que os sujeitos situados na base dessas relações, os presentes no cotidiano das unidades escolares que recebem esses materiais, não participam de forma efetivo em seu processo de elaboração. O que Camini aponta é que a adoção dessas parcerias não resultou necessariamente em maior autonomia para os verdadeiros interessados nela. Desse modo, essa participação propagada nos parece bastante limitada, servindo apenas para alimentar um discurso político ou pra colaborar no falseamento das percepções que não correspondem com a realidade do chão da escola.

Retomando a análise direta do PDE no que se refere às questões de administração e aplicação de seus objetivos, o Plano continua seguindo uma tendência descentralizadora. Tendência esta advogada pelo Banco Mundial que enfatiza a valorização das esferas municipais de governo e demonstra, mais uma vez, aproximação da proposta de política de educação brasileira àquilo que os organismos internacionais anseiam.

Em se tratando do Banco Mundial, cabe destacar sua recente adoção de um discurso de valorização das municipalidades, justificando essa opção através de uma análise que acredita que a governança deve estar centrada no cidadão por meio de uma "democracia direta". Segundo o BM, a proximidade da população com o governo possibilita o desenvolvimento de ações e relações de gerenciamento político mais flexíveis, fator considerado positivo pelo organismo. Além disso, ao mesmo tempo em que se aproxima do governo, o cidadão comum passa a se responsabilizar pela comunidade local e pelas questões consideradas prioritárias para aquele território. A aparência de uma boa intenção de estímulo ao avanço da democracia é logo desmistificada quando o próprio Banco Mundial assinala que este modo de governar defendido auxiliaria na diminuição de custo das ações políticas. Novamente, a política analisada a partir da lógica dos custos.

. Ainda sobre a tendência descentralizadora presente no PDE, pode-se destacar que apesar de ele focar sua implementação em nível local, tenta positivamente de alguma forma retomar o protagonismo do Ministério da Educação e do Estado na construção de uma política nacional de educação harmonizada com os objetivos estabelecidos pela Constituição Federal (CAMINI, 2009). Dessa forma, nota-se a presença também de características vinculadas historicamente às bandeiras de defesa da qualidade da educação pública na perspectiva da classe

trabalhadora erguidas por grupos progressistas.

Outra dimensão importante presente no PDE diz respeito às questões referentes à gestão democrática na escola e o estabelecimento desse modelo como paradigma a ser seguido. Apesar de essa ser uma pauta prioritária das tendências progressistas desde a década de 1980, a forma como está presente no plano nos permite dizer, em conjunto com as constatações de Camini (2010), que durante os anos 2000 o debate sobre esse tema permaneceu atravessado e influenciado por diversos elementos advindos de visões diversas tais como a patrimonialista, a burocrática e a gerencialista. Essas visões presentes no Brasil desde muito tempo continuaram influentes mesmo após as reformas do Estado ocorridas na década de 1990. Assim, temos que as políticas e os processos em educação continuaram sendo resultado da mistura de vários legados institucionais, do balanço das forças políticas e das conjunturas econômicas (*idem*).

Prosseguindo em nossa discussão sobre a política educacional do governo Lula, em relação à participação efetiva dos setores populares e da classe trabalhadora na tomada de decisões sobre a agenda nacional para essa esfera, devemos considerar o modo como o PDE foi construído e qual a influência dos setores populares na sua elaboração. O debate sobre o envolvimento e a participação dos sujeitos sociais na elaboração e implementação do plano foi alardeado pelos setores políticos ligados ao governo como bastante importante. Apesar dessa característica de valorização da participação popular também ser observada no texto do Plano de Metas, o que se viu efetivamente na elaboração do plano, de acordo com Camini (*ibidem*), foi o fato do debate com os setores populares e com os trabalhadores em educação não ter ocorrido de forma coletiva e simultânea. Ainda conforme a autora, os sujeitos foram consultados e suas propostas incorporadas durante o decorrer da formulação e da execução da política, não antes dela. Nesse aspecto, a elaboração do plano não contou com um movimento de consulta ampliada ou de discussão com a participação de entidades sindicais ou científicas do setor educacional como se esperaria de uma política democrática e de base popular.

Dessa forma, em contradição com os aparentes pressupostos defendidos pelo plano por conta da limitação da participação, deixou-se de considerar a importância histórica que essas entidades tiveram na elaboração de projetos anteriores para a

educação pública nas últimas décadas. Nesse sentido, o acúmulo produzido por entidades organizadas - como as reunidas através do Fórum Nacional em defesa da Escola Pública com pautas elaboradas e consolidadas a partir da produção sistemática fruto de vários congressos e conferências realizados desde o final da década de 1980 - não foi considerado.

Em relação aos entes federados, sua adesão ao Plano de Metas ocorreu de uma maneira em que não se ofereceu as condições necessárias para colocá-los como protagonistas do processo. Por outro lado, o PDE traz uma concepção de gestão democrática incentivadora da organização e da qualificação dos conselhos escolares, dos conselhos municipais de educação, dos conselhos de alimentação e etc, dando a entender que estes assumem papel fundamental na consolidação do plano. A nosso ver, a contradição existente entre o que se diz preconizar e as ações realmente tomadas parece ser uma constante nesta proposta política.

Discutidos alguns aspectos em torno do tipo de participação na elaboração de políticas oferecido aos setores interessados em uma educação de qualidade para a classe trabalhadora, direcionaremos nosso olhar para como vem ocorrendo a participação nesses mesmos processos pelos setores ligados à iniciativa privada.

O MEC destaca que garantir o espaço da iniciativa privada por meio de parcerias é um dos objetivos a serem alcançados. Como exemplo de parcerias que já foram consolidadas, podemos elencar aquelas realizadas com a Fundação Itaú Social que envolvem investimentos milionários (CAMINI, 2009).

Sobre essa questão, Oliveira, Fonseca e Toschi (2004, p.198), ao avaliarem o resultado do PDE para a iniciativa privada afirmam que este

> “favoreceu a proliferação de empresas de consultoria e de capacitação docente por meio de cursos previamente montados por elas. Essas empresas fazem, portanto o trabalho de agenciamento e de planejamento, cabendo à escola a prerrogativa de escolher os cursos com base na oferta das empresas”. (OLIVEIRA et. all. 2004, p.198),

Esse favorecimento se dá através da recomendação de parcerias externas, como já discutimos para ajudar, por exemplo, na recuperação dos espaços físicos das escolas, mas também por meio da integração das associações empresariais nos comitês locais do *Compromisso Todos pela Educação*.

O sistema de parceria entre Estado e iniciativa privada não ocorre somente com a abertura do Estado para que o setor privado atue livremente, mas também com o próprio Estado financiando e fomentando instituições privadas ou parte de suas ações. Conforme discute Peroni (2013), na atualidade brasileira vemos que os sistemas públicos acabam comprando sistemas de ensino e gestão privados, sendo assim, o conteúdo e a gestão da educação pública acabam diretamente interferidos pelo modelo privado. Há ainda, nessa dinâmica, a existência de políticas de fomento e financiamento de instituições do terceiro setor[106], como o instituto Ayrton Senna, Alfa e Beto e outros de projeção nacional.

A respeito das parcerias público-privadas, Peroni (*idem*), em sua pesquisa, ao estudar a parceria entre o Instituto Unibanco e escolas de ensino médio, constatou que essa organização apresenta uma característica perigosa: o Unibanco oferece um determinado programa de financiamento às instituições escolares e, ao fazer isso, muitas escolas públicas acabam aderindo ao seu programa com objetivo de receber recursos e, para isso, submetem-se às metas do Instituto que, por sua vez, causam interferência em toda a escola, desde espaços como o conselho escolar até nos conteúdos de ensino. O Unibanco aplica provas e avaliações e as escolas que não alcançarem as metas definidas previamente acabam não recebendo as parcelas do financiamento.

A escola pública que havia sido precarizada durante a década de 1990 estaria agora simplesmente sendo vendida sem nenhuma resistência? É a pergunta realizada por Peroni que acreditamos que deva ser colocada a todo interessado na existência da escola pública.

Sintetizando essas questões, vemos que as iniciativas oficiais indicando a defesa de projetos de gestão democrática, ou de uma gestão com participação, ou ainda de coparticipação em torno de um plano de educação nacional, na verdade não se constituem enquanto processos de participação real e efetiva na perspectiva da classe trabalhadora no que se refere à direção e à ação nos processos de decisão. Essas formas de participação estimuladas pelo Estado se apresentam enquanto uma "participação- coesão" que pode ser entendida ela própria como uma

[106] Peroni (2012) aponta para uma situação interessante de ser observada criticamente: no plano ideológico a relação entre Estado e terceiro setor é justificada enquanto uma relação do Estação com as supostas legítimas representações da sociedade civil, no entanto, grande parte das entidades do terceiro setor são na verdade comandadas por setores empresarias. Nesse sentido, o terceiro setor não representa a sociedade civil, mas apenas a camada empresarial.

estratégia de gestão para a promoção da eficácia e da qualidade almejada para a educação de acordo com o modelo proposto pelo capital.

Conforme discutimos nos capítulos anteriores, a participação, numa perspectiva crítica de sociedade, não deve ser tomada ou reduzida apenas como um envolvimento mais ou menos limitado em discussões e em uma prática geralmente reduzida ao ritual da 'consulta' - muitas vezes nem levada em consideração pelas autoridades políticas -, mas sim como a aquisição progressiva dos poderes que superem a condição de alienação do ser humano sob as relações capitalistas.

Não obstante, o efeito da publicização desses modelos de participação defendido pelo poder público produziu simbólica e ideologicamente a ideia da existência de um consenso nacional forjado em torno de um objetivo comum de melhoria da qualidade da educação brasileira. Na compreensão de Camini (2009), podemos dizer que houve em políticas como o PDE essa orientação para o consenso constatada através de estratégias de mobilização em torno das metas assumidas que encontram seu efeito de legitimação no momento da assinatura do termo de adesão ao Plano. De acordo com a autora:

> "Essa estratégia pode ser entendida como uma forma de participação legalmente autorizada ou simplesmente legitimação do processo. Os sujeitos, neste caso, foram chamados para aderir a metas estabelecidas com objetivo de atingir resultados pré-estabelecidos. Lembra-se que a participação-colaboração, ou participação-coesão, inscreve-se na tradição mais conservadora das concepções organizativas e, ao assumir compromissos já definidos para o cumprimento de metas, pode-se estar substituindo a gestão participativa por simples participação como técnica de gestão (CAMINI, 2009, p.256)

Apesar de localizadas em contextos diferentes, cumprirem objetivos distintos e se referirem a questões aparentemente não convergentes, o fenômeno de estímulo àquilo que entendemos como uma "pseudoparticipação das classes populares" nas políticas de públicas parece trazer elementos os quais permitem realizar uma aproximação da análise desse fenômeno em sua aparição no âmbito do trabalho. Em nosso entendimento o que aproxima as duas esferas nessa questão é o fato de que, nos dois casos, o chamado à participação se apresenta enquanto

ideologia propagada pelos setores dominantes e, nesse sentido, cumpre exatamente a função de tentar eliminar os conflitos sociais essenciais do modo de produção capitalista, refletindo em todas as esferas através da estratégia do consenso social.

Mesmo que o PDE estimule a participação, o estreitamento dos laços comunitários entre escola e comunidade e a criação de conselhos ou entidades para a promoção de relações democráticas na escola, favorecendo o avanço de bandeiras importantes, essas ações acontecem dentro de uma conjuntura mais ampla em que o Estado tem fortalecido a atuação do terceiro setor e da iniciativa privada na educação pública, tanto diretamente nas unidades escolares específicas, quanto na própria elaboração de projetos nacionais de educação.

Esse duplo movimento de favorecimento e de abertura da atuação de esferas privadas dentro do Estado - característica típica do neoliberalismo - ocorrendo ao mesmo tempo com o movimento da aparente democratização das relações de poder na sociedade brasileira pode ser identificado como uma tentativa, ainda que superficial, de substituição da proposta de privatização do neoliberalismo puro.

Antes de ingressarmos especificamente nesse debate sobre a adoção do neoliberalismo sob nova configuração por governos provenientes de base da classe trabalhadora, gostaríamos de destacar mais uma iniciativa das classes dominantes em relação à educação e as formas encontradas de efetivação de seus projetos. Trata-se do movimento *Todos pela Educação*[107]*,* uma iniciativa que move fundações privadas e organizações sociais ligadas aos setores dominantes[108].

Esse movimento foi convocado a partir da percepção das corporações de que a sua atuação em educação estava acontecendo através de centenas de projetos alinhados aos seus interesses, mas realizados de forma dispersa. Tal realidade provocava uma dificuldade de intervir “enquanto classe” na educação pública, objetivo de grande relevância estratégica em razão da esfera da educação envolver

[107] A igualdade existente entre a nomenclatura dada ao movimento e a nomenclatura dada ao plano de metas do PDE não é puro acaso. De acordo com Evangelista e Leher “O nexo entre o MEC e o TPE não é apenas conjuntural. O ministro Haddad batizou o principal plano de ação na área educacional do governo Lula da Silva, o Plano de Desenvolvimento da Educação[...] com o nome do movimento: Compromisso Todos pela Educação. A leitura da Exposição de Motivos do Plano comprova que não se trata apenas de um ato simbólico, pois lá se afirma que as iniciativas previstas no PDE objetivam implementar as metas do TPE. Em outros termos, a principal medida educacional dos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff é a agenda do TPE” (EVANGELISTA E LEHER, 2012, p.6)

[108] Dentre essas organizações e grupos temos: Itaú-Social, Faça Parte, Ayrton Senna, Roberto Marinho, Gerdau, Victor Civita, Abril, Bunge, DPaschoal, Bradesco, Santander, Vale, PREAL, Lemann, entre outras (EVANGELISTA E LEHER, 2012).

a socialização de milhares de jovens base da futura força de trabalho **(**EVANGELISTA E LEHER, 2012).

Os setores dominantes primeiro se articularam politicamente através dos grupos econômicos em prol do movimento e depois passaram a efetivar sua atuação por meio das fundações privadas ou de suas organizações. Embora esse movimento intitulado *Todos Pela Educação* se coloque formalmente como uma iniciativa da classe dominante que ocorre de forma autônoma em relação ao Estado e ao governo, seus objetivos só podem ser cumpridos por meio dos governos. Segundo Evangelista e Leher (2012), o *Todos Pela Educação* representa a coalizão dos setores dominantes que, através de alguns de seus intelectuais e agentes, ocupam ou ocuparam postos chaves na educação brasileira. Esse bloco de poder da classe dominante, por meio de suas representações, elaborou um pacto em torno de uma agenda do capital para educação e está disposto a levá-lo adiante. De acordo com os autores, a aplicação da agenda se legitima no seguinte contexto:

> "O neogerencialismo que invadiu o Estado e a escola abre caminho para a intervenção de grupos privados nos sistemas públicos de ensino, supostamente portadores da varinha de condão cujo toque conduzirá a educação à "boa qualidade", afinal, os empresários sabem buscar resultados!" (EVANGELISTA E LEHER, 2012, p.6).

Complementando a questão da agenda do capital para a educação e os interesses envolvidos em sua ação, Frigotto (2011) assinala que:

> "O movimento dos empresários em torno do Compromisso Todos pela Educação e sua Adesão ao PDE, contrastada com a história de resistência ativa de seus aparelhos de hegemonia e de seus intelectuais contra as teses da educação pública, gratuita, universal, laica e unitária, revela, a um tempo, o caráter cínico do movimento e a disputa ativa pela hegemonia do pensamento educacional mercantil no seio das escolas públicas" (FRIGOTTO, 2011, p. 245).

Para caminharmos no sentido de finalizarmos a discussão neste trabalho, consideramos importante mais uma vez denunciarmos a situação de dificuldade em que se encontra a escola pública enquanto instituição. Concordamos com Evangelista e Leher (idem), quando apontam que a escola está sendo empurrada na

direção da assistência social[109], além de ser acompanhada pelo abandono da sua função social[110] enquanto lugar de difusão, produção e apropriação sistematizada dos conhecimentos historicamente produzidos.

Nesse contexto de desmoronamento da função social da escola pública e de modificações no papel que ela exerce socialmente por conta da entrada da lógica gerencialista no seu cotidiano, observamos ainda um fenômeno que ocorre no plano ideológico de construção de um discurso político que investe na participação comunitária sob a alcunha de "empoderamento", o qual tem se revertido em práticas concretas.

A precarização das condições de trabalho, a falta de infraestrutura e a retirada de investimentos dos recursos públicos em educação devem, na perspectiva desse discurso, ser enfrentadas através de ações pontuais tomadas pela própria comunidade, pelos alunos e familiares e pelos professores; um processo que investe na maior aproximação da escola em que os sujeitos se encontram diretamente envolvidos seria justificado pela responsabilidade existente destes pelo sucesso da escola pública.

Esse discurso, ao usar uma roupagem de valorização do comunitário ou de um suposto protagonismo, que permitiriam que os oprimidos se tornassem "empoderados", buscando saídas por si mesmos sem produzir uma dependência do Estado, acaba por se vincular à dinâmica do funcionamento de um Estado que continua se ausentando de suas prioridades, fazendo política do espetáculo. Não se trata mais de "despolitizar", mas sim incentivar que as pessoas "se politizem" de determinados conteúdos interessantes para o Estado para assumirem as responsabilidades anteriormente vistas como estatais, sem que esse processo se torne em efeito contrário, ou seja, em reivindicação radical.

Entendemos que, todavia, trata-se de uma "politização" amansada. Dessa maneira, conforme apontam Evangelista e Leher (2012), não há dúvidas que o sentido essencial da política educacional em curso nos mostra as novas formas da pedagogia do capital.

Pontuadas as questões sobre educação, retomamos o debate sobre a

---

[109] Sua proposição como espaço de assistência se materializa, por exemplo, nos Programas Bolsa Família

[110] Sobre a função social da escola recomendamos a leitura da obra de Gilberto Luiz Alves (2006) A produção da escola pública contemporânea.

concepção de Estado tentando compreender de que forma ela se constituí a partir dos anos 2000 nos dois governos do PT.

Groppo e Martins (2008) discutem sobre a ascenção da chamada teoria da Terceira Via[111] idealizada por Anthony Giddens, que tem sido contemporaneamente adotada por grupos de esquerda que conseguiram alcançar o poder nas duas últimas décadas[112] nos países desenvolvimos como, por exemplo, o trabalhismo de Tony Blair na Inglaterra. Segundo os autores, os adeptos da Terceiria Via utilizam um termo chamado "governaça progressiva" em que se adota uma perspectiva de capitalismo que globaliza e um mercado onipresente, característicos de antigos dogmas neoliberais, mas relativizando valores como "estado mínimo" "desregulamentação irrestrita".

A Terceira Via já aparece como um reajuste do capitalismo ao neoliberalismo que apresentou seus sinais de esgotamento, tanto por suas teses não se demonstrarem viáveis em nível econômico e tanto por suas propostas políticas causarem desgaste com a população por se tratarem de medidas que cortavam os serviços públicos. Essa teoria, apregoa a necessidade da existência de pactos e da mobilização de forças sociais para combater os problemas que o livre mercado não foi capaz de combater.

O Estado renovado, para a Terceira Via, teria um papel pedagógico de "propagar a "nova cultura cívica" no interior desta "sociedade civil ativa"" (GROPPO E MARTINS, 2008), feito através da estimulação do empreendedorismo social e voluntário. Políticas sociais levadas a cabo por entidades da sociedade civil e a estimulação da auto-organização das comunidades, responsáveis por organizar seus próprios problemas locais. Uma versão amenizada de neoliberalismo.

Já no Brasil, experimentamos o que alguns autores chamaram de neodesenvolvimentismo – uma tentativa de criação de certo desenvolvimento, calcado no consumo e na redistribuição de renda, a partir de um Estado já transformado pelas reformas neoliberais de governos anteriores. O neodesenvolvimentismo, em certa medida, realiza reformas vindas de dentro do

[111] Guiddens (2001) propositor teórico dessa perspectiva define a Terceira Via como uma renovação do que ele entende ser o legado da socialdemocracia, sendo que a terceira via seria uma tentativa de superar tanto a socialdemocracia de velho estilo quanto o neoliberalismo ortodoxo

[112] Fazemos referência aqui a partidos de esquerda que chegaram ao poder com alianças com as suas repectivas burguesias nacionais e que não representam nenhum perigo à ordem do ponto de vista do capital.

capitalismo, valorizando a governança através do pacto entre o mercado, o setor público e a sociedade.

Apesar de diferenças entre modelos teóricos e políticos como os da Terceira Via e o do Neodesenvolvimentismo – visto que suas aplicações ocorrem em países construídos a partir de bases produtivas e sociais completamente distintas - é possível assinalar o fato dessas concepções tomarem como referencial uma perspectiva de sociedade que desconsidere o aumento das contradições de classe no período atual de reestruturação produtiva e diminuição dos direitos sociais.

Um dos eixos centrais dessas ideias envolveriam duas noções básicas: a "redemocratização da democracia" e a "repolitização da política". A partir dessas concepções aparecem novas formulações que defendem o fortalecimento da "nova cidadania", o surgimento do "novo coletivismo", e o afloramento da "nova sociedade civil" e a necessidade do "Estado gerencial".

Segundo Neves (2005), esse fenômeno é resultado da nova pedagogia da hegemonia, inspirada no projeto de atualização da agenda de um espectro política que se localiza a social-democracia clássica e o neoliberalismo ortodoxo. Como se trata de uma nova pedagogia hegemônica, essa elaboração teórica se apresenta como a expressão ideológica assumida pelas classes dominantes e como uma ideologia dominante, tenta dissolver as contradições sociais através da criação de consensos.

Na aplicação das estratégias para educar o consenso, os governos e organizações da sociedade civil passaram a atuar em conjunto e alianças. De acordo com Neves (2005) as estratégias se manifestam basicamente em: a) realizar ações voltadas a redefinição do sentido de organização e participação historicamente construídas pelos trabalhadores, objetivando garantir a volta ou a permanência de significativas parcelas da classe no plano mais básico do nível de consciência política coletiva, tentando barrar assim, a difusão de uma compreensão verdadeiramente crítica das relações capitalistas; b) ações dirigidas apaziguar conflitos ou criar novas funções para o maior número possível de organizações dos trabalhadores com histórico de lutas por direitos sociais, com a intenção de diminuir as resistências e os protestos contra as formas capitalistas; c) ações de estímulo e fortalecimento ao surgimento de grupos de interesses que encontram suas motivações em bandeiras e demandas que não entram em conflito direto com a

lógica central do sistema capitalista ou que se desvinculam do debate central, do nosso ponto de vista, entre capital x trabalho. Neste último item, ocorre o incentivo ao pluralismo, à participação política, entretanto sem o elemento fundamental da identidade de classe. A participação política aqui é uma participação política não-classista, é apenas coletiva, quando não é apenas individual.

Em suma, há um estímulo à ação dos indivíduos antes e independente do Estado. Em educação, esse fenômeno se dá através da valorização da participação da comunidade na resolução de problemas que são de responsabilidade do Estado e no incentivo à criação de estratégias de empreendedorismo social. Também sobre isso, Klaus (2011) ressalta “enquanto *indivíduos livres somos* estimulados a exercitar permanentemente nossa capacidade “crítica”. Segundo a autora “Nos Projetos Político- Pedagógicos das escolas, um objetivo recorrente é a formação de sujeitos críticos, autônomos, conscientes e capazes de exercer a sua cidadania” (KLAUS, 2011, p.206).

Desse modo, o novo objetivo dessa ideologia dominante é criar, também via educação, um sujeito que alcance uma postura responsável e ativa diante do mudo. Aqui, temos o encontra da ideologia política-econômica da terceira via com a ideologia “científica” do Capital Social que se legitimam também através da ideologia anterior do fim da luta de classes.

Assim, entendemos que a tese que estabelece existir um processo de “despolitização”, ao nosso ver, é apenas parcial. Os processos de despolitização ocorrem em nossa sociedade, mas ao mesmo tempo, a nova pedagogia da hegemonia têm investido em participação e na politização da sociedade, assumindo para si a resolução de problemas causados pelo desmonte do Estado no período de neoliberalismo clássico. Acontece que essa politização ocorre sem o elemento que consideramos fundamental: a contradição capital x trabalho. Nesse sentido, o abandono das bandeiras classistas, conforme assinalamos no segundo capítulo ressoa quando grupos progressistas adotam perspectivas políticas que, apesar de possuírem uma roupagem de avanço democrático, continuam caminhando em direção contrária dos interesses da classe trabalhadora.

4.5 AUTOGESTÃO E EDUCAÇÃO NAS FORMAS CONTEMPORÂNEAS.

Retomando o debate sobre as relações entre autogestão e educação e a utilização da categoria autogestão de forma apropriada e ressignificada pelas doutrinas gerencialistas neoliberais e por espectros da esquerda, mas agora desvinculados de seus conteúdos originários faremos uma passagem sobre como ela foi apresentada em debates, documentos, livros e etc após os processos de reestruturação produtiva nos períodos que assinalamos nesse capítulo.

Durante os anos 80, com os processos de redemocratização e o avanço das lutas sociais a autogestão na educação aparece sendo defendida por tendências progressistas, mas sua utilização ocorre para definir somente determinadas relações escolares ou é usada como sinônimo de autonomia escolar, de democratização, de participação ou de gestão democrática escolar. Esse é o período do aparecimento de teorias críticas que apontavam para a necessidade de democratização das relações escolares.

Como exemplo disso temos uma citação de dois teóricos importantes de educação quando assinalam: “Defendo a educação municipal […] porque defendo a descentralização da educação, a […] autogestão educativa, o controle da população sobre o processo de ensino e uma concepção popular da escola. (Gadotti e Romão, 1993, p.6).

Sobre esse movimento visto em educação de defesa de determinadas bandeiras democráticas, Laval (2004) que aponta as críticas da esquerda sobre a uniformidade e o autoritarismo burocrático ganharam força na Europa após 1968 e quiseram favorecer a “tomada da palavra” e a experimentação local, a partir da “base”. Existia uma convicção de que maior diversidade e autonomia produziriam igualdade pela adaptação da pedagogia às diferenças sociais e culturais e assim, a educação seria a responsável por produzir mudanças sociais mais generalizadas. Essa tendência anteriormente vista na Europa se aproxima, em certa medida, de algumas concepções de educação críticas produzidas no Brasil durante os anos de 1980.

A questão colocada sobre o período da década de 1980 é a de que a defesa da democracia começa a se tornar um valor em si mesmo. De acordo com Toledo (1994), há o surgimento de uma nova esquerda dita “moderna”, cuja ênfase de suas bandeiras recai na democracia e na prioridade da política de Estado como meio de

ação para a produção de igualdade. Nesse sentido, a concepção de autogestão na educação, presente ainda hoje dentro da esquerda, passa a se desvincular da concepção de autogestão como uma questão social mais ampla que está vinculada a transformação radical e revolucionária das bases estruturais de nossa sociedade.

Durante os anos de 1990, o uso da categoria autogestão apresenta como característica mais marcante a presença que ela passa a ocupar nos discursos neoliberais sobre administração e gestão escolar como forma de legitimação das reformas privatizantes e da descentralização dos sistemas escolares. Durante esse período, o termo autogestão é apropriado e ressignificado para fazer a defesa do projeto capitalista para a educação.

Nessa década, a autogestão na educação aparece como sinônimo de autonomia financeira das unidades escolares e/ou de auto-educação, numa perspectiva individualista. Conforme assinala PETERS,

> "a doutrina da escola autogerida surge do contexto das políticas neoliberais, que apresenta o autogestor como o sujeito neoliberal do gerencialismo. Esse sujeito é um maximizador de utilidades autointeressado e racional. Os três elementos fundamentais dessa concepção – a racionalidade, a individudalidade e a automaximização – podem ser examinados pelas maneiras como funcionam sob políticas educacionais neoliberais" (PETERS et al. 2004, p.86).

De acordo com Groppo (2006) o apelo à autogestão da escola nesse período, ocorrido sobre pretensa defesa da liberdade financeira, se revela como inócua, pois concebe a gestão de modo tecnocrático, como mais um exercício de decisões técnicas que parecem ter vida própria e externa aos indivíduos que supostamente deveriam tomar as decisões. Desse modo, assinala o autor que "a doutrina da escola autogerida logo iria atribuir papel proeminente ao "gerente", ou melhor, ao indivíduo com capacidades gerenciais" (p.112,113). Nessa década, o princípio autogestionário, de devolução do controle da sociedade às bases é interpretado pelo neoliberalismo "como um incentivo para o fortalecimento do "mercado". (Groppo, p. 107). Groppo indica ainda o movimento de inflexão da palavra que os teóricos neoliberais em educação realizam produzindo uma sobreposição de "gestão" sobre o "auto".

A partir dos anos 2000 observamos uma mudança da utilização da autogestão

por parte dos ideólogos das classes dominantes. O termo autogestão ganha leve inclinação passa a ser utilizado em referência ao “poder comunitário”, ao “poder local” ou ao “empoderamento”. Essas bandeiras, levantadas durante a década de 1960 por diversos movimentos sociais, são retomadas em um contexto diferente onde a população é chamada à participar politicamente e assumir para si as responsabilidades deixadas pelo Estado durante a década neoliberal.

Observa-se diversas ações políticas de “espetáculo” para a educação, onde ainda se observa o desmonte da escola pública. Há um investimento na ideia de Capital Social, no qual as pessoas são estimuladas a resolverem seus problemas sem a necessidade do Estado, investindo na adesão da comunidade em saídas “autogestionárias” incentivadas por meio de “pactos” em torno de um ideal comum. No Brasil o maior exemplo é dado pelas ações incentivadas pelo *Movimento Todos Pela Educação.*

Cabe ainda comentar outro aspecto empírico observado em nossa pesquisa: apesar de recorrente, o uso da ideia de autogestão é muito mais presente em propagandas e discursos do que em documentos oficiais propriamente dito. Tal fato pode significar o quanto esse processo de ressignifica esvazia seu sentido conceitual, fazendo com que ela ocupe apenas lugar de rasa ideologia propagandista.

4.6 À GUISA DE CONCLUSÃO

Partindo do processo de reestruturação produtiva cujo “momento predominante” é o toyotismo, observamos mudanças estruturais no mercado de trabalho e na própria estrutura das qualificações profissionais, ressoando de forma decisiva nas políticas educacionais e nas demandas formuladas à escola (ALVES, 2007).

As atuais tecnologias de produção e gestão da força de trabalho, de base toyotista, requerem uma nova qualificação para o trabalho. Nesse sentido, há por parte do capital a elaboração de projetos de formação de trabalhadores adequadas a determinado projeto societário. Como colocar Muller (2011), a “gestão dos sistemas escolares responsáveis pela formação do atual e futuro trabalhador deve estar em consonância com as necessidades psicofísicas impostas pelo sistema toyotista de

produção” (p.69).

Essa realidade de necessidade do sistema de produção gerir e controlar a formação da força de trabalho, reduzindo os currículos escolares e modificando os princípios da educação de modo a tornar os educandos meros instrumentos de incorporação dos ideais defendidos pelo novo sistema produtivo, leva o investimento das classes dominantes de uma atuação focada no âmbito do Estado – dentro dele ou através da influência nele, exercida por outras instituições. Essa atuação não esconde as pretensões de alteração das concepções das políticas públicas, dentre elas as de educação.

O regime de acumulação flexível e a mundialização do capital formam o ponto estrutural que permite o aparecimento de uma nova ideologia político-econômica, o Neoliberalismo. Essa ideologia justificou e legitimou as mudanças que conduziram à adaptação dos Estados nacionais à nova configuração do capital. A adoção dessa perspectiva levou à modificação das concepções de Estado e se apresentaram na forma de políticas de austeridade e de modernização da gestão estatal. Essas políticas influenciaram marcantemente a educação e, produzindo significativas alterações na escola pública de diversos países, dentre elas o Brasil.

Após uma década de forte influência neoliberal surgem descontentamentos generalizados por parte das camadas mais pobres da população. Em resposta, os ideólogos liberais repaginam suas teorias em novas versões do neoliberalismo incorporados a elementos da antiga social-democracia. A partir dos anos 2000, contando com apoio das classes dominantes, essas novas perspectivas se unem, em certa medida, às formas ideológicas hegemônicas, no sentido de produzir consenso social e evitar conflitos e o acirramentos da luta de classes.

No atual contexto histórico, o regime de acumulação flexível dispensa uma grande quantidade de trabalho vivo e, para manter o próprio sistema funcionando, lança mão de, acordo com Tiriba (2006), de três diferentes perspectivas politico-pedagógicas: a) educação para a empregabilidade, calcada no desenvolvimento de competências – o trabalhador tornando sua força de trabalho mais vendável no mercado capitalista; b) educação para o empreendedorismo – visando a estimulação de comportamentos como a "gestão do próprio negócio" ou o investimento na ideia de “patrão de si”; c) a educação para um suposto cooperativismo – que garante a flexibilização das relações entre capital e trabalho. Em se tratando do quesito da

terceira perspectiva, podemos colocar ainda a dimensão do “empreendedorismo social”, uma educação que garante a manutenção do consenso social e mantém o Estado longe de suas obrigações.

Nas propostas políticas do capital observamos a presença da teoria do Capital Humano de forma ressignificada. Teoria na qual a educação, na sua forma mercantilizada é considerada como questão fundamental para a integração do capital e o enriquecimento do mundo globalizado. Além disso, nota-se o aparecimento da perspectiva do Capital Social, trazendo novas configurações para à educação, fortalecendo os discursos hegemônicos e buscando integrar forças de oposição.

Os projetos de educação do capital para a classe trabalhadora parecem caminhar em duas direções: a) a necessidade da formação e conformação da força de trabalho dentro de uma nova sociabilidade e das exigências de qualificação para uma determinada organização do trabalho. b) produzir através da legitimação de teorias supostamente científicas e com o auxílio de políticas de Estado a formação de uma ideologia do consenso, que caminhe no sentido do apagamento das contradições fundamentais existentes no modo de produção capitalista e, assim, diminua a luta de classes.

Para a produção dessa nova sociabilidade é necessário a afirmação de uma nova pedagogia do trabalho. Além disso, busca-se a construção de uma subjetividade capaz de se adequar aos moldes do novo sujeito flexível. Todavia, no lugar de afirmação das potencialidades humanas nas suas dimensões físicas e psíquicas o que se observa são as produções de “assujeitamentos” produzidos por meio do auxílio de diversos saberes – com especial ênfase às ciências das emoções, comportamentais e do cérebro.

Diante desse quadro, a ideologia é constantemente reatualizada e se configura novas formas. Na escola se anteriormente ela exerceu seu poder através de práticas disciplinares alinhadas aos saberes médico higienistas e suas segregações a partir do desenvolvimento da ciência psicométrica, hoje ela exerce seu controle ainda segregando, mas agora a partir da responsabilização individual daqueles considerados fracassados. Responsabilização confirmada novamente pelos saberes médicos e psicológicos que lançam mão de suas práticas sob a defesa de sua renovada ciência a partir do mapeamento do cérebro e do

descobrimento das determinantes biológicas das diferenças humanas.

Entendemos que o estudo do fenômeno da categoria autogestão em sua dimensão apropriada e ressignificada - e nas demais facetas descritas neste trabalho - é uma forma parcial de demonstrar a amplitude que a ideologia atual tomou e como ela pode se hibridizar em diferentes modelos com vistas a reafirmar seu domínio.

Estudos assim, possibilitam analisar as múltiplas relações existentes na atual estrutura da sociedade, bem como as suas variadas forma. Somente compreendendo tal processo é possível contrastar as antagônicas concepções de educação. Nesse sentido, através da retomada histórica das práticas educativas autogestionárias nascidas no seio da classe trabalhadora e da afirmação dessas propostas enquanto modelos emancipatórios podemos negar os projetos de educação propostos pelo capital e, ao mesmo tempo, defender sua superação por meio da transformação da sociedade nas suas mais distintas esferas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Essa abordagem final não tem por objetivo resumir ou sintetizar os pormenores discutidos ao longo dessa dissertação escrita. Não assumiremos um modelo textual que buscava sintetizar a uma unidade do nosso pensamento dentro de tantos debate e temas tão vastos.

Muitos dos questionamentos abordados talvez não tenha sido suficientemente destrinchados, parte por conta limites envolvidos em uma pesquisa de mestrado, mas muito mais em razão da ainda pouca experiência do autor enquanto pesquisador.

Os reflexões trabalhadas durante a pesquisa foram realizadas a partir de uma clara adesão do pesquisador a um determinado projeto político e de sociedade e, nesse sentido, o olhar para os fenômenos estudados ocorreu desde um ponto de vista específico, sem uma suposta “neutralidade”. Em nossa perspectiva, há pontos de vista que são assumidos a partir de determinados interesses de classe e, desse modo, entendemos que os elementos expostos ao longo do texto foram feitos no sentido de denunciar os interesses de classe presentes nos projetos políticos de educação e nos ideais pedagógicos envolvidos na formação para o trabalho destinado à classe trabalhadora por parte das classes dominantes.

Tomados esses apontamentos, compreendemos a partir de uma concepção crítica da atual sociedade que as análises devam ser realizadas tomando por referência categorias como as de *totalidade,* entendendo que existam *especificidades* e *particularidades* a serem compreendidas. Entretanto, esses pontos se encontram dialeticamente vinculados e são determinadas (e determinam) a partir de uma base estrutural que é o modo de produção capitalista – em suas diferentes facetas históricas.

Partindo dessa compreensão teórico-metodológica, destacamos que para a compreensão específica de nosso objeto de pesquisa seria possível investigar a categoria de *Autogestão* a partir de sua relação com a Luta de Classes. Ao longo do caminho investigativo a categoria *Ideologia* despontou como fundamental na descrição, compreensão e análise crítica do atual momento histórico.

É no enfrentamento teórico e na denúncia da maneira como a ideologia se

(re)conforma em seus conteúdos internos que entendemos estar um dos papéis do intelectual crítico de hoje.

A ideologia do trabalho no momento parece buscar seu embasamento teórico nas novas descobertas da psicologia e em concepções cognitivistas. Mas mais que isso, é fundamental apontar para o pano de fundo em que essas descobertas ocorrem: na biologização da vida humana, reduzidas às investigações do campo cerebral. Certamente, há muito a ser observado nesses entrelaçamentos teóricos.

Por se tratar de um fenômeno ocorrido principalmente em âmbito ideológico, a apropriação da categoria autogestão e sua ressignificação pelas doutrinas gerencialistas neoliberais aplicada à administração escolar foi analisada a partir de discursos ideológicos que legitimam esse processo ou até mesmo os colocam em prática. Mas, ainda que se trate de uma análise realizada nesse campo, ela só pode ser feita a partir da base material produtora dessa mesma ideologia. Através desse caminho, identificamos a gênese desses discursos e sua aplicação em duas áreas fundamentais da sociabilidade humana: o trabalho e a educação.

As hipóteses iniciais apresentadas no trabalho se confirmaram quando constatamos existir um processo de apropriação e ressignificação da categoria autogestão que foi inicialmente forjada dentro de práticas emancipatórias e, nesse processo, passou a ser utilizada para designar interesses desvinculados de seu sentido originário. Constatamos também que parte de grupos progressistas atualmente utilizam a categoria autogestão de forma ressignificada e contribuíram, em alguns momentos, ativamente para seu processo de ressignificação. Por fim, demonstramos que a tese a qual entende que o processo de apropriação de vocabulários antes provenientes de práticas e teorias críticas utilizado de forma ressignificada teria por objetivo das classes dominantes promover uma "despolitização" é apenas parcial e não dá conta de compreender o fenômeno em suas múltiplas determinações.

Realizamos durante a pesquisa a recuperação histórica dos elementos presentes nos momentos nos quais as práticas autogestionárias foram desenvolvidas no âmbito do trabalho e da educação pelos movimentos socialistas. Essa retomada histórica não teve por objetivo promover uma suposta ligação "emocional" com momentos do passado, mas demonstrar que a classe trabalhadora, ao longo dos últimos dois séculos, se coloca no enfrentamento das condições de

vida produzidas pelo capitalismo. Nesse enfrentamento, os trabalhadores foram capazes de criar novas formas de organização e vislumbrar - através de práticas concretas demonstradas em períodos revolucionários - a construção novos modelos de produção e sociabilidade qualitativamente superior à existente. Foram capazes também de desenvolver novas formas de educar, física e subjetivamente, a partir de seus próprios interesses.

Historicizar a partir de um olhar de classe, em nossa compreensão, é utilizar de das ferramentas de enfrentamento ideológico contra-hegemônico à medida que uma das características presentes nas ideologias dominantes é a de essencializar e retirar o elemento histórico e conflituoso presente na realidade social.

A autogestão como questão referencial de nosso trabalho foi tomada afirmativamente em seu sentido político, econômico e filosófico. Assim, entendemos a autogestão enquanto um conceito que situa a organização social a partir dos sujeitos dispostos a produzirem segundo a autonomia e autodeterminação na gestão do trabalho e nas demais instâncias das relações sociais (TIRIBA,2006). Quando falamos de autogestão a partir dessa perspectiva, temos como pressupostos a propriedade comum e a posse dos meios de produção da vida social. Afirmado isso, compreendemos que a autogestão estabelece em seu horizonte a superação das relações heterogestionárias de produção capitalistas e se coloca no sentido de construir uma sociedade autogestionária.

Cabe lembrar que a autogestão não é apenas uma ideia vazia produzida na mente de alguns teóricos brilhantes, porém idealista. A concepção autogestionária surgiu de práticas experimentadas em contextos de luta reais desenvolvidas pela classe trabalhadora. Ela é parte do próprio fazer da classe. As práticas autogestionárias, são passíveis de realização.

Caminhando para o encerramento, devemos estar atentos para a nova sociabilidade do capital pautada no regime de acumulação flexível. Essa sociabilidade demanda a criação de projetos educativos que desejam manter as relações de exploração e dominação capitalista. Acreditamos que esse projeto de educação defendido pelo capital ainda não está consolidado e, nesse sentido, o campo das relações em educação está aberto como espaço de disputa pela classe trabalhadora. Desse modo, os trabalhadores podem afirmar a sua perspectiva de educação em contraposição à perspectiva dominante. Em oposição à escola

neoliberal, defendemos uma escola unitária que tenha em seu horizonte a emancipação humana, realizando a educação integral à classe trabalhadora.

Em oposição aos assujeitamento da subjetividade flexível, defendemos uma subjetividade integral que realiza suas potencialidades no desenvolvimento e enriquecimento do contato social com outras subjetividades.

Nesse sentido, compreendemos que, para além de propostas apropriadas e ressignificadas, devemos afirmar uma concepção de autogestão pedagógica ou de pedagogia autogerida que esteja vinculada e estreitamente ligada à proposta de autogestão social. Uma prática de educação autogestionária que, como diz Viana, (2008, p.45) não abra mão de realizar “a luta cultural necessária para a transformação social” bem como “participar da luta de classes, de propor a autogestão social”!

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.M.F.; CAMARGO, R. B. de. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T (Orgs,). *Gestão, Financiamento, e Direito à Educação - Análise da LDB e da Constituição Federal*. São Paulo: Xamã, 2001. p.69-78.

ALBUQUERQUE, P. P. Autogestão. In CATTANI, A.D*. A outra economia.* Porto Alegre: Veraz Editores, p.20-26, 2003.

ALBORNOZ, S. *O que é trabalho?* São Paulo: Brasiliense, 1994.

ALMEIDA, H. M. M. de. Autogestão: da ideia às práticas. I:.*Revista de Administração de Empresas*. Rio de Janeiro, n.23, v.1 p.37-57. Jan/mar.1983.

ALVES, G. *Dimensões da Reestruturação Produtiva – Ensaios de sociologia do trabalho*. 2007 Disponível em http://www.giovannialves.org/Capitulo%2010_texto.pdf acesso em outubro de 2013.

ALVES, G.L. *A produção da escola pública contemporânea*. 4.ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2006

ANTUNES, R. *Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho*, Ed. Cortez/Ed. Unicamp, São Paulo. 1995

ANTUNES, R.. Os Sentidos do Trabalho: Ensaio sobre a Afirmação e a Negação do Trabalho, Boitempo, São Paulo, 2001.

ARAUJO,E. Descentralização e financiamento da educação no Brasil e no Chile dos anos 1980 e 1990. *RBPAE*. v.22, n.2, p.293-314, jul./dez. 2006.

ARELARO, L.R.G. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.28, n.100- Especial, p. 899-919, out. 2007.

ATTIE, J. P.. Organizações solidárias de produção: subversão ou submissão ao capital? Uma análise sobre as possibilidades da emancipação pelo trabalho. Dissertação de Mestrado Programa de Pós-Graduação em Administração área de Concentração: estratégia e organizações. Universidade Federal do Paraná, 2007.

BANCAL, J. *Proudhon: pluralismo e autogestão*. Vol.1:os fundamentos. Brasília: Novos Tempos Editora, 1984.

BARBOSA, R. N. de C*. A economia solidária como política pública*: uma tendência de geração de renda e ressignificação do trabalho no Brasil. São Paulo: Cortez, 2003.

BERENCHTEIN NETTO, N**.**. Suicídio e trabalho: breves considerações acerca da relação entre sofrimento e alienação. In: Edvânia Ângela de Souza Lourenço; Vera Lúcia Navarro. (Org.). *O Avesso do Trabalho III*. 1ed.São Paulo: Expressão Popular, 2013, v. 1, p. 123-140.

BERNARDO, J. *Reestruturação Capitalista e os Desafios para os Sindicatos*, mimeo, Lisboa 1996.

BERNARDO, J. *Estudantes e Trabalhadores no Maio de 68*. s/d

BRAVERMAN, H. *Trabalho e Capital Monopolista*. , 3a ed. Rio de Janeiro, JC Editora, 1987.

BETTELHEIM, C*. A luta de classes na União Soviética*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979

BUBER, M. *O socialismo utópico*. São Paulo: Perspectiva, 1971.

CALDART, R.S. Apresentação. In. PISTRAK, M. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. Editora Expressão Popular, São Paulo -SP, 2000.

CAMINI, L. A gestão educacional e a relação entre entes federados na política educacional do PDE/Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação. TESE. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS 2009.

CAMINI, L. A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. *RBPAE* – v.26, n.3, p. 535-550, set./dez. 2010.

CANÇADO, A. C. Autogestão em cooperativas populares: os desafios da prática. *Cadernos do IES*. 1a. Edição. Salvador - BA, 2007

CARVALHO, E.J.G. Gestão escolar: da centralização à descentralização. *Cadernos de Pesquisa em Educação* – PPGE/UFES. Vitória, ES. a.9, v.18, n36, p.33-53, jul./dez.2012

CARVALHO, M.C. Autogestão, economia solidária e cooperativismo: uma análise da experiência política da Associação Nacional de Trabalhadores e Empresas de Autogestão. 2012. 119f. Juiz de Fora, MG. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado em serviço social no Programa de Pós Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2012.

CASTRO, A.M.D.A. Administração gerenciais: a nova configuração da gestão da educação na América Latina. *RBPAE.* v.23, n.3, p.389-406, set./dez. 2008.

CÉSAR, M. R. A.. A educação no mundo contemporâneo: notas para uma genealogia da noção de crise. In: Adriano Codato. (Org.*).Para viver no século XXI*. 1a.ed.Curitiba: Sesc da Esquina, 2007, v. 1, p. 145-169.

CHAUI, M. *O que é ideologia*? São Paulo: Brasiliense, 2008.

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

CHESNAIS, F. Capitalismo de fim de século. In: COGGIOLA, O. (org.). *Globalização e socialismo*. São Paulo: Xamã, 1997.

COELHO, M.F.P; SANTANA, V.L. A geração 68 no Congresso Nacional: Ideologia e comportamento legislativo. *Sociedade e Estado*. Dossiê: A atualidade do conceito de gerações na pesquisa sociológica. vol.25 no.2 Brasília maio/ago. 2010.

COGGIOLA, O. L. A.. *Universidade e Ciência na Crise Global*. São Paulo: Xamã/Pulsar, 2001.

COLE, G.D.H. *História Del Pensamiento Socialista*. México, Fondo de Cultura Economica. Vol. II, 1958.

CORRÊA, F. Z. M.. Autogestão e Heterogestão: comparando as relações de trabalho em duas organizações do setor têxtil de Santa Catarina. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós- Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2004.

CASTRO, A.M.D.A. Administrações gerenciais: a nova configuração da gestão da educação na América Latina. *RBPAE.* v.23, n.3, p.389-406, set./dez. 2008.

CORNELIO, L. Introducción a la autogestión. Caracas: El Cid Editor, 1978.
COSTA, L.M.B. Formação do Estado Brasileiro e Democracia: Lições de Faoro e Fernandes. UEPG *Ci. Soc. Apl.* Ponta Grosa no.20 v.2: 203-211, jul/dez. 2012.

COUTINHO, C. N. Apresentação. In: SEMERARO, *G. Gramsci e a sociedade civil*. Petrópolis: Vozes, 1999.

CRÚZIO, H. O. *Como organizar e administrar uma cooperativa*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

DALE, R. Globalização e Educação: Demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação & Sociedade*, Revista de Ciências da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade, São Paulo: Cortez, Campinas, vol 25, n° 87, p. 423-460, maio/ago, 2004.

DALE, R. O marketing do mercado educacional e a polarização da educação. In: Gentili, Pablo (org.). *Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação*. 10. ed. Petrópolis, Vozes, cap. 5. 2002.

DEJOURS, C. *A banalização da injustiça social*. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

EAGLETON, T. *Ideologia. Uma introdução*. Tradução Silvana Vieira, Luís Carlos Borges. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Editora Boitempo, 1997.

ENGELS, F.. Do *Socialismo Utópico ao Socialismo Científico*. 3ed. São Paulo: Global, 1980.

EVANGELISTA, O.; LEHER, R. Todos Pela Educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. *Trabalho necessário*, ano 10, n.15. Rio de Janeiro, 2012.

FAORO, R. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. São Paulo: Editora Globo S.A., 2008.

FARIA, J. H. *Relações de Poder e Formas de Gestão*. Curitiba: Criar Edições/FAE, 1985.

FARIA, J. H.. *Tecnologia e Processo de Trabalho*. Curitiba: Editora da UFPR, 1992.

FERNANDES, F. *Nova República*? Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

FERNANDES, F. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. 5.ed. São Paulo: Editora Globo S.A, 2005.

FIGUEIREDO, R. de M*. Dicionário Prático de Cooperativismo*. Belo Horizonte: Mandamentos, 2000.

FOLLIS, Massimo. Autogestão. In: Bobbio, Norberto; Matteucci, Nicola; Pasquino, Gianfranco. Dicionário de política. 5. ed., vol.1. Brasília, Ed. da UnB, Imprensa Oficial, pp.74-81.

FONSECA, M.; TOSCHI, M.S.; OLIVEIRA, J.F. Escolas Gerenciadas: diretividade, burocratização e controle do trabalho escolar. In: Fonseca, M.; Toschi, M.S.; OLIVEIRA,J.F (Org.). *Escolas gerenciadas:* planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos e debate. Goiânia: ucg, 2004.

FRANÇA FILHO, G.C. Terceiro Setor, Economia Social, Economia Solidária e Economia Popular: traçando fronteiras conceituais. Bahia Análise & Dados, Salvador, v.12, n1, p9-19, jun., 2002.

FRIEDMAN, M. *Liberdade de escolher*. Rio de Janeiro: Record, 1980.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação*, v.16, n.46 jan./abri, 2011.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Org.). *Município e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

GANDINI, R. Características patrimonialistas do Estado brasileiro: anotações para estudos de política educacional. *RBPAE*. v.24, n.2, p. 197-213, maio./ago. 2008.

GENTILLI, P.A.A & SILVA, T.T. (org). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Visões críticas. 9ª. Ed. 2001, Petrópolis: Vozes.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. in: *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Saviani (org.). Autores Associados, Campinas, 2003.

GERMER C. A "economia solidária": uma crítica marxista. *Revista Outubro* n.14. 2006, p.193- 214

GOUNET, T. *Fordismo e Toyotismo*: na civilização do automóvel. São Paulo: Boitempo, 1999.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*: 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v.4.

GROPPO, L. A.. Autogestão, universidade e movimento estudantil. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

GROPPO, L. A.; MARTINS, M. F. Terceira Via e políticas educacionais: um novo mantra para a educação. *RBPAE*. v.24, n.2, p. 215-233, mai./ago. 2008.

GUIDDENS, A. *A Terceira Via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social- democracia.* Rio de Janeiro: Record, 2001.

GUILLERM, A; BOUDER, Y.. *Autogestão: uma mudança radical*. Zahar Editores, 1976.

HARVEY, D. A Condição Pós-Moderna. Uma Pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural. São Paulo, Edições Loyola, 2000.

HENRIQUES, F. C. Empresas Recuperadas por Trabalhadores no Brasil e na Argentina. Tese (Doutorado em Planejamento Urbano e Regional) – Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2013

HILLESHEIM, M. Autogestão: a Experiência das Organizações Autogestionárias do Setor Cristaleiro de Blumenau e Indaial. Dissertação – Programa de Pós-Graduação de Sociologia Política, Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

HIRATA, H. Transferência de tecnologia de gestão:o caso dos sistemas participativos.In: SOARES, R.M. *Automação e Competitividade. Brasília*: IPEA, 1990.

HOBSBAWM, E.. *A era das revoluções*: 1789 – 1848. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1977.

HOBSBAWM, E. *Era dos Extremos: o breve século X*: 1914-1991. Tradução Marcos Santarrita; revisão técnica Maria Célia Paoli- São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KLAUS, V. Desenvolvimento e governamentalidade (neo)liberal: da administração à gestão educacional. Tese. Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

KOROSUE, A.. Autogestão e Relações de Trabalho: transformação ou manutenção das condições precárias do trabalho no capitalismo? Dissertação de Mestrado. Programa de Pós- Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2007.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z. Exclusão Includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In:

LOMBARDI, J. et al. (Orgs). *Trabalho, Capitalismo e Educação*. Campinas: Editora Autores Associados, 2003, p. 77- 96.

LAVAL, C. *A Escola não é uma empresa*: o neoliberalismo em ataque ao ensino público trad. Maria Luiza M. De Carvalho e Silva – Londrina: Editora Planta, 2004.

LEAL, A.P. Qualificação e Autogestão: Uma análise sobre as possibilidades de organização coletiva a partir da relação entre trabalho e conhecimento. Tese de Doutorado. Pós-Graduação em Educação, linha Mudanças no Mundo do Trabalho e Educação. Universidade Federal do Paraná, 2011.

LECHAT, N. M. P. et al. Gestão de empreendimentos econômicos solidários na Região Noroeste do Rio Grande do Sul. Civitas, *Revista de Ciências Sociais*. Porto Alegre: PUC,v.7, n. 1, p. 175- 194, jan./jun. 2007.

LÊNIN, V. I. As tarefas imediatas do poder soviético. In: BERTELLI, A. R. (Org.). *Lênin: Estado, ditadura do proletariado e poder soviético*. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1988.

LINHART, R. *Lenin, os camponeses, Taylor*: ensaio de analise baseado no materialismo historico sobre a origem do sistema produtivo soviético. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

LIMA, J. C.. Participação, empreendedorismo e autogestão: uma nova cultura do trabalho?*Sociologias* vol.12 n.25 Porto Alegre Set/Dez. 2010.

LIMA, L. C. Modernização, Racionalização e Optimização. Perspectivas neo-taylorianas na organização da administração escolar. *Cadernos de Ciências Sociais*. Braga, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia – IEP Universidade do Minho, n.14, p.119-139, Jan., 1994.

LONGO, R.M. J. *Gestão da Qualidade: Evolução Histórica, Conceitos Básicos e Aplicação na Educação*. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/pub/td/td_397.pdf. Acesso em: 12 jan.2013.

LOJKINE, J. *A classe operária em mutações*. Tradução de José Paulo Netto. Oficina de Livros. Belo Horizonte. 1990.

MACHADO DA SILVA, L. A.Mercado de Trabalho, ontem e hoje: informalidade e empregabilidade como categorias de entendimento. In: *Além da Fábrica - trabalhadores, sindicatos e a nova questão social.* SANTANA, M.A.; RAMALHO, J.R (org.). Boitempo; São Paulo - SP, 2003.

MANDEL, E. *Controle operário*, *conselhos operários*, *autogestão*. São Paulo: Centro Pastoral Vergueiro, 1988.

MANDEL, E. The Lessons of May 1968. Published in *New Left Review* I/52, November– December 1968 (Special Issue on France May 1968). Transcribed by Martin Fahlgren. Disponível em http://marxists.org/archive/mandel/1968/07/lessons-may68.html Acessado em Novembro de 2013.

MARTINS, Lígia Márcia(Org.). *Sociedade, educação e subjetividade: reflexões temáticas à luz da Psicologia Sócio-Histórica*. 1. Ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

MARTINS, J. S.. *O poder do atraso. Ensaio de sociologia da história lenta*. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 1999

MARTINS, A.M.; SILVA, V.G.; Gestão escolar, autonomia escolar e órgãos colegiados: a produção de teses e dissertações (2000 - 2008). *RBPAE*. v.26, n3, p. 421-440, set./dez. 2010

MARX, K. *A Guerra Civil na França*. 2ª ed. São Paulo, Global, 1986.

MARX, K.; ENGELS, F.– *A ideologia Alemã*. Editorial Presença, Lisboa, 1976.

MARX, Karl. *O Capital*. Livro I, Volume 1 e 2. 2a edição. São Paulo: Editora: Abril S. A. Cultural, 1985.

MARX, K. Manifesto de lançamento da Associação Internacional dos Trabalhadores. (1864). In.: Karl Marx & Friedrich Engels. *Obras Escolhidas*. São Paulo: Ed. Alfa-Ômega. Vol. I. p.313-321

MAURER JR, T.H. O *cooperativismo: uma economia humana*. São Paulo, Imprensa Metodista, 1966.

MENDES, C. F. Os Zapatistas e o Estado: um diálogo truncado e a busca por uma educação autônoma. In: *I Simpósio Trabalhadores e a Produção Social*, 2011, Sumaré. Trabalhadores e Movimentos Sociais: Estado e Direitos, 2011. Disponível em http://www.simposioproducaosocial.org.br/Trabalhos/104.pdf

MENDONÇA, E.F. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. *Educação e Sociedade*, ano XXII, n.75, agosto. 2001.

MENEZES, M. T. C. G. de. *Economia solidária: elementos para uma crítica marxista*.Rio de Janeiro: Gramma, 2007.

MÉSZÁROS, I. *O Poder da Ideologia*. Traduação Paulo Cezar Castanheiroa. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MESZÁROS, I. *A educação para além do capital*. Trad. Isa Tavares, São Paulo: Boitempo, 2005.

MORAES NETO, B.R. Processo de trabalho e eficiência produtiva: Smith, Marx, Taylor e Lênin. *Estudos Econ*ômicos Vol.39. n.3 São Paulo Jul/Set.2009

MOTTA, F. C. P.. *Burocracia e Autogestão*: a proposta de Proudhon. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

MOTTA, F. C. P.; BRESSER-PERERA. L.. *Introdução à Organização Burocrática*. 2a. ed. Rev. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

MOTTA, V.C. Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo. *Trabalho, Educação e Saúde*, vol.6 n.3 Rio de Janeiro. 2008

MUELLER, R.R.. Análise crítica da contribuição das tecnologias gerenciais para a relação entre trabalho e educação. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.44, p.57-75, dez.2011

NASCIMENTO, C.. *Rosa Luxemburgo e Solidarnosc*: autonomia operária e autogestão socialista. Coleção Brasil dos trabalhadores. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

NASCIMENTO, C.. Autogestão e Economia Solidária. In: *Democracia e Autogestão*. Temporaes. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/ USP, 1992.

NASCIMENTO, C. O Programa da Comuna. In: *A Comuna de Paris*: história e atualidades. São Paulo: Ícone, 2002.

NASCIMENTO, C. Do *"Beco dos Sapos" aos canaviais de Catende*: Os "ciclos longos" das lutas autogestionárias. Brasília, Senaes, 2005. Acesso em: <www.mte.senaes.gov.br.

NEVES, L.M.W. (org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias da burguesia brasileira para educar o consenso na atualidade*. São Paulo: Xamã, 2005.

NOVAES, H.T.. De tsunami a marola: uma breve história das fábricas recuperadas latino- americanas. *Lutas & Resistências*, v. 3, p. 84-97, 2007.

NOVAES, H.T.. A autogestão como magnífica escola: notas sobre a educação no trabalho associado. *Revista e-Curriculum* (PUCSP), v. 5, p. 90-126, 2009.

NOVAES, H.T.(Organizador). *O retorno do caracol à sua concha: alienação e desalienação em associações de trabalhadores*. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

NOVAES, H.T.; CASTRO, M.P.. Em busca de uma pedagogia da produção associada. *In* BENINI, É,. SARDÁ DE FARIA, M.; NOVAES,H.T.; DAGNINO, R. (orgs). *Gestão Pública e Sociedade: fundamentos e políticas públicas de economia solidária*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOVAES, H N.; DAGNINO, R. A participação do trabalhador na fábrica: contrastes entre as propostas do modelo japonês e as propostas autogestionárias. *Sociologias* vol.12 no.24 Porto Alegre Mai/Ago. 2010.

OLIVEIRA, D.A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade,* Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

OLIVEIRA, D.A. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do estado. IN:

FERREIRA, N.S.C. (Org.) *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2006.

OLIVEIRA, D.A. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.32, n.115, p.323-337, abr.-jun.2011.

PASSETTI, E. *Anarquismos & educação*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PERONI,V.M. Políticas públicas e gestão da educação em tempos de redefinição do papel do estado. In. *Anais do VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Su*l. Pesquisa em Educação e Inserção Social. Anped Sul, 2008.

PERONI, V.M. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via. *Currículo sem Fronteira*, v.13, n.2, p.234-255, maio/ago. 2013.

PERONI, V.M.; CAETANO, M.R. Redefinições no papel do Estado: terceira via, novo desenvolvimentismo e as parcerias público-privadas na educação. In: *Anais IX ANPED Sul* – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

PIGNON, D.; QUERZOLA, J. Democracia e autoritarismo na produção. IN: GORZ, *A divisão do trabalho, tecnologia e modo de produção capitalista*. Porto, Escorpião, 1974.

QUEIROZ, B.N. de. *A autogestão iugoslava*. Coleção Tudo é história. São Paulo: Editora Brasiliense, 1992.

RAYNAUD, J.M.; Mikhail Bakunin e a Educação Libertária. Texto originalmente publicado em 1976 *In: A Instrução Integral*. Editora Imaginário, São Paulo -SP, 2003.

RIEZNIK, P. Intelectuais diante da crise. In *Globalização e Socialismo*. COGGIOLA, O (org.) - São Paulo: XAMÃ, 1997.

ROSAR, M.F. *Articulações entre a globalização e a descentralização: impactos na educação brasileira*. In *Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais*. LOMBARDI, J.C. (Org.) - 3. ed. - Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: Unc, 2009.

SANDER, B. Gestão Educacional - Concepções em disputa. In: *Revista Retratos da Escola*. Brasília: v.3, n.4, jan. a jun. 2009, p.69-80.

SANTOS, B. de S. *Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2002

SAMIS, A. Negras *Tormentas: o federalismo e o internacionalismo na Comuna de Paris*. São Paulo: Hedra, 2011.

SANFELICE, (2009). Pós-modernidade, globalização e educação. In *Globalização, pós- modernidade educação: história, filosofia e temas transversais*. LOMBARDI, J.C. (Org.) - 3. ed. - Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: Unc, 2009.

SARDÁ DE FARIA, M.. Autogestão, Cooperativa, Economia Solidária: avatares do trabalho e do capital. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2005.

SHIROMA, E.O.; CAMPOS, R.F.; GARCIA, R.M.C.. Decifrar textos para compreender a política; subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v.23, n.2, p.427-446, jul/dez, 2005.

SILVA, F. L. G. E. Uma breve reflexão sobre as harmonias administrativas: de Frederick W. Taylor a Taiichi Ohno.. In: Silva, Doris Accioly; Marrach, Sonia Alem. (Org.). *Maurício Tragtenberb: uma vida para as Ciências Humanas*.. Maurício Tragtenberb: uma vida para as Ciências Humanas.. São Paulo: UNESP, 2001, v., p. 209-237.

SILVA, F. L. G. *A Fábrica como Agência Educativa*. Araraquara: Editora Cultura Acadêmica- Unesp, 2005.

SILVA, F.H.L. *As mudanças no mundo do trabalho e as novas demandas da educação*. 2006.

SILVA, N.R. Uma caracterização geral da ideologia segundo a interpretação lukácsiana. *VII Colóquio Internacional Marx-Engels* .GT 1 – A obra teórica de Marx. Campinas-SP. 2012.

SILVA, N.R. O enigma da ideologia: as indicações de Marx à luz da análise lukácsiana. *Anais do V Simpósio Internacional Lutas Sociais na América Latina* "Revoluções nas Américas: passado, presente e futuro". 2013.

SINGER, P. A recente ressurreição da Economia Solidária no Brasil. In: SOUZA, B. S (Org). *Produzir para viver: os caminhos da produção não-capitalista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SINGER, P. *Introdução à economia solidária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

SINGER, P. Economia socialista. In: SINGER, P.; MACHADO, J. *Economia socialista: socialismo em discussão*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000. p.11-50.

SINGER, P.. *Uma utopia militante: repensando o socialismo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

SCHNEIDER, J. O. *Democracia, participação e autonomia cooperativa*. 2. ed. São Leopoldo: UNISINOS, 1999.

TAUILE, J. R.. *Para (Re)Construir o Brasil Contemporâneo*. Ed Contraponto, Rio de Janeiro, 2001.

TAVARES, M. A. *Os fios (in) visíveis da produção capitalista*: informalidade e precarização do trabalho. São Paulo: Cortez, 2004.

TAVARES, T.M. Gestão municipal da educação, organização do sistema nacional e regime de colaboração: algumas questões. *Educar*, Curitiba, n.22, p.241-256, Editora UFPR. 2003.

TAVARES, T.M. Educação, Tecnocracia e Clientelismo no Estado Brasileiro: O exemplo dos distritos escolares no sistema de ensino do Paraná. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, Curitiba Online, v. 2, p. 31-54, 2007.

TEDESCO, J.C. Alguns aspectos da privatização educativa na América Latina. *Estudos Avançados,* São Paulo, USP, vol.5, n12, pp.23-44, 1991.

TEIXEIRA, A. (Org.). *Utópicos, Heréticos e Malditos: os precursores do pensamento social de nossa época*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

THIOLLENT, M. Maio de 1968 em Paris: testemunho de um estudante. Documento apresentado no evento Encontros de maio. Instituto da Escola Futura, Florianópolis-SC, de 25 a 27/05/1998.

TIRIBA, L. Cultura do trabalho, autogestão e formação de trabalhadores associados na produção: questões de pesquisa*. Perspecti*va, Florianópolis, v26, n.1, 69-94, jan./jun. 2008.

TRAGTENBERG, M. *Reflexões sobre o socialismo*. Coleção Polêmica. Editora Moderna. São Paulo – SP. Brasil. 1986.

TRAGTENBERG, M.. *Administração, poder e ideologia*. Fundação Editora da UNESP (FEU). 3a. ed. rev. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

TRAGTENBERG, M. *A revolução russa*. 2.ed. rev. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

TRAGTENBERG, M. *Educação e Burocracia*. Fundação Editora da UNESP (FEU). São Paulo
– SP. 2012.

TROJAN, R.M. Estudo comparado sobre políticas educacionais na América Latina e a influência dos organismos multilaterais*. RBPAE*. v.26, n.1, p.55-74, jan/abr. 2010.

TIRIBA, L. Escolas do trabalho: reflexões sobre fábricas ocupadas e recuperadas pelos trabalhadores. In. *Anais do XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais*. Diversidades e (Des)Igualdades. Universidade Federal da Bahia (UFBA). Salvador, 2011.

TOLEDO, C. N. de. A modernidade democrática: adeus à revolução? *Revista Crítica Marxista*. São Paulo, .1, p.27-38, 1994.

VEIGA, S. M.; FONSECA, I. *Cooperativismo: uma revolução pacífica em ação*. Rio de Janeiro: FASE, 1999.

VERAGO, J.L. Autogestão e relações de mercado capitalistas: autonomia ou adaptação?. Anais do V Colóquio CEMARX.Disponível em: http://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt7/sessao2/ Josiane_Lombardi.pdf acesso Dezembro de 2013.

VIANA, N. *Cadernos de Formação 06*: Movimento autogestionário. (s/d)

VIANA, N. Democracia e Autogestão. *Achegas* - Revista de Ciência Política, num. 37,2007.

VIANA, N. Educação, Sociedade e Autogestão Pedagógica. *Revista Urutágua* (Online), v. 16, p. 6-6, 2008.

VIANA, N. *Manifesto Autogestionário*. Rio de Raneiro: Editora Achiamé, 2008b.

WEBER, M. *O que é burocracia*? In: Conselho Federal de Administração. Disponível em http://www.cfa.org.br/servicos/publicacoes/o-que-e-a burocracia/livro_burocracia_diagramacao_final.pdf acesso em 05 de Maio de 2013