

## PROCESSO DE TRABALHO E PROCESSO EDUCATIVO: NOTAS SOBRE O “PERÍODO DE OURO” DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL

Lia Tiriba<sup>1</sup>

Universidade Federal Fluminense/UFF

### RESUMO

Focalizamos processos de educação de trabalhadores no contexto dos movimentos populares subseqüentes ao golpe militar de 25 de abril de 1974, o qual pôs fim ao regime fascista que perdurou 48 anos em Portugal. Registramos que as palavras de ordem e as práticas de “autogestão” e de “controle operário” delimitavam campos de luta que manifestavam formas distintas de conceber os significados e desafios políticos do que se denominou “período revolucionário em curso – PREC” (1974-75). Partimos da premissa de que esse momento histórico pode ser entendido como “período de ouro” da educação de adultos em Portugal, tanto no que diz respeito às aprendizagens proporcionadas pelos movimentos de ocupação de terras, casas, escolas, quartéis e fábricas, como também no que se refere às políticas públicas formuladas para os adultos trabalhadores. Destacamos que, inspirada no *slogan* “a libertação dos trabalhadores será obra dos próprios trabalhadores” (Estatutos Gerais da Associação Internacional dos Trabalhadores, de 1871), a Direção Geral de Educação Permanente (DGEP) do Ministério da Educação de Portugal indicava que educação de adultos seria obra dos próprios adultos.

*Palavras-chave:* Conselhos Operários em Portugal; Educação de Adultos; Produção e legitimação de saberes; Saberes do trabalho associado; Trabalho e educação.

### THE PROCESS OF WORK AND THE PROCESS OF EDUCATION: NOTES ON THE "GOLDEN PERIOD" OF ADULT EDUCATION IN PORTUGAL

### ABSTRACT

We focus on the process of workers education in the context of popular movements subsequent to the military coup of April 25th, 1974, which ended the fascist regime that lasted 48 years in Portugal. We recorded that the slogans and practices of "self-management" and "workers control" marked areas of struggle that demonstrated different ways of conceiving the meanings and political challenges of what was called "revolutionary period in progress – PREC" (1974-75). Our premise is that this historical moment can be understood as the "golden period" of adult education in Portugal, both with regard to the learning offered by the movements of occupation of land, homes, schools, barracks and factories, as well as in respect to public policies formulated for adult workers. We emphasize that, inspired by the slogan "the freedom of workers will come from the workers themselves" (General Statutes of the International Workers Association), the General Directorate of Continuing Education (DGEP) of the Ministry of Education of Portugal indicated that adult education would be the work of the adults themselves. *Keywords:* Workers' councils in Portugal; Adult Education; Production and legitimation of knowledge; Associated Work; Work and Education.



Sob os postulados do neoliberalismo, a educação se tornou uma mercadoria, ou seja, algo que pode ser comercializado no mercado e cujo valor de uso é produzir trabalhadores qualificados – os quais, por sua vez, estariam aptos para vender sua força de trabalho nesse mesmo mercado. Na sociedade produtora de mercadorias, agora conhecida como sociedade do conhecimento, as tecnologias produção e gestão da força de trabalho são asseguradas pela automação do tratamento da informação. De acordo com o lugar que ocupa na divisão do trabalho, o trabalhador deve mobilizar um conjunto de faculdades físicas, intelectuais e emocionais, combinadas na medida certa para garantir a maior produtividade do trabalho (leia-se, do capital). Na acumulação flexível, o saber sobre o trabalho também se tornou flexível, volátil e rapidamente descartável. O trabalhador deve ser portador de competências cognitivas, sócio-afetivas e psicomotoras que permitam sua adaptação ao deus Mercado.

Sendo a educação uma prática social mediadora, não é de se estranhar que ao longo da história da educação, o acesso aos fundamentos econômico-filosóficos dos processos de produção da vida social tenha se mantido como segredo de poucos. No atual contexto da crise estrutural do emprego, em que o sistema capital apregoa a formação de competências básicas para a empregabilidade e para o empreendedorismo, é necessário insistir na possibilidade de projetos educativos coadunados com projetos societários emancipatórios. Na perspectiva da educação integral da classe trabalhadora, por que podemos dizer que o processo de trabalho é fonte de produção de novos saberes e novas relações sociais? Que lugar ocupa a educação não formal e, em especial, aqueles processos que ocorrem nos momentos em que os trabalhadores tentam romper com a longa história de opressão e exploração do trabalho?

Nesse texto problematizamos algumas questões sobre formação de trabalhadores no contexto dos movimentos populares subsequentes ao golpe militar de 25 de abril que pôs fim ao regime fascista que perdurou por 48 anos em Portugal<sup>2</sup>. Partimos do pressuposto de que esse momento histórico pode ser entendido como o “período de ouro” da educação de adultos em Portugal no que diz respeito às aprendizagens proporcionadas pelos movimentos de ocupação de terras, casas, escolas, quartéis e fábricas durante o processo revolucionário em curso – PREC (1974-1975)<sup>3</sup>. Registramos que as palavras-de-ordem e as práticas de “autogestão” e de “controle operário” manifestavam dois campos de luta distintos; assim, de forma sucinta, recuperamos a mediação do *Jornal Combate* na formação de trabalhadores das empresas em regime de autogestão e, em seguida, nos debruçamos sobre “saberes do trabalho associado”<sup>4</sup>, anunciados nos estatutos e regulamentos das Comissões de Trabalhadores e em outros documentos sobre o controle operário.

Para problematizar a análise da existência de duas correntes de educação de adultos (“alfabetização” e “poder popular”), trazemos à superfície o Programa de Ação do Ministério de Educação e Investigação Científica - MEIC, o qual anunciava o propósito da revolução portuguesa no campo da educação e atribuía à escola a expansão da cultura e do saber. Também observamos que, indo ao encontro do slogan “a libertação dos

trabalhadores será obra dos próprios trabalhadores” (Marx), a Direção Geral de Educação Permanente - DGEP defendia que educação de adultos também seria ‘obra dos próprios adultos’ (MELO E BENAVENTE, 1978). A partir da experiência portuguesa, o que podemos inferir sobre os lugares que ocupam o “formal” e o “não formal” na educação integral da classe trabalhadora?

### O “processo revolucionário em curso” como processo de aprendizagem.

No texto *Aprender sem ser ensinado*, Canário (2007a) reflete sobre a importância decisiva das modalidades educativas não formais, tanto das práticas como das políticas a elas direcionadas. Reivindica que seja dada maior atenção ao rico patrimônio de experiências educativas que se realizam no âmbito do não formal, entendidas como todos aqueles processos educativos que se distinguem do formato escolar. Para esse autor, o reconhecimento e valorização desses processos nascem no interior do campo da formação de adultos e estão associados a duas idéias:

[...] a primeira é a de que as pessoas aprendem com e através da experiência; a segunda é que não é sensato pretender ensinar às pessoas aquilo que elas já sabem. Ambas convergem no pressuposto principal da educação de adultos, segundo o qual o patrimônio experiencial de cada um representa o recurso mais importante para a realização de novas aprendizagens (CANÁRIO, 2007 a, p.212).

Entendemos que o não formal constitui-se como instância de aprendizagem e, ao mesmo tempo, como fundamento da educação de adultos uma vez que é no cotidiano dos processos de produção da existência humana, nas diversas instâncias das relações sociais que os saberes vão se tecendo. Pelas experiências vividas e percebidas é que são construídos os saberes sobre o mundo. Thompson (1981) lembra que as pessoas não apenas reproduzem experiências e as introjetam em sua consciência; as experiências não têm um caráter apenas cumulativo, mas são fundamentalmente qualitativas, provocando

“[...] mudanças no ser social que dão origem à *experiência* modificada; essa experiência é *determinante*, no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e proporciona grande parte do material sobre o qual se desenvolvem os exercícios intelectuais mais elaborados”. (THOMPSON, 1981, p. 16).

Se as experiências de trabalho constituem-se como espaços/tempos não formais de produção de saberes, é preciso considerar o trabalho na sua dimensão ontológica, de formação humana, de criação e recriação do mundo. E, além disso, sua dimensão sociológica, tendo em conta as diversas formas como, ao longo da história da humanidade, os grupos e classes sociais se relacionam na produção da vida social. Nesse sentido, quando falamos em produção de saberes é preciso situar no espaço/tempo histórico a cultura do trabalho a qual nos referimos. Ao refletir o reconhecimento e valorização do lugar do não formal na educação de adultos, vale pontuar que, no capitalismo, os saberes são tecidos sob relações sociais de produção em que a força de trabalho, enquanto mercadoria, encontra-se, em maior ou menor grau subsumida ao capital. No entanto, a educação de adultos pode ganhar um novo significado nos momentos históricos em que trabalhadores tomam posse e/ou apropriam-se dos meios de produção. Nesses contextos,

como pode se dar a relação entre trabalho, produção e distribuição de saberes? Como os trabalhadores mobilizam e articulam os saberes que o capital fragmentou? O caso de Portugal nos convida a refletir sobre a importância do não formal nos processos de educação de adultos.

Em *A educação e o movimento popular do 25 de Abril*, Canário (2007b) ressalta que é na ação coletiva e transformadora que as pessoas aprendem a exercer o direito à palavra. Afirma que esse momento histórico representou o “período de ouro” da educação de adultos, proporcionando “um processo coletivo de aprendizagem para milhões de trabalhadores, através de sua participação em múltiplas formas políticas de debate e de decisão”. Para que seja possível fazer uma leitura das dimensões educativas do movimento popular subsequente ao 25 de Abril, indica ser necessário, “romper com uma visão e uma abordagem das políticas educativas centradas na iniciativa do Estado” e, além disso, “mostrar a importância decisiva de processos educativos não formais, que se combinam e confundem com formas de ação e de luta pela transformação social” (CANÁRIO, 2007b, p. 11).

O autor se refere ao processo revolucionário em curso – PREC, compreendido entre 25 de Abril de 1974 e 25 de novembro de 1975, quando a população portuguesa tomou para si a responsabilidade quanto aos rumos do país depois do golpe militar que derrubou os 48 anos de fascismo (governos Salazar e Marcelo Caetano). A *Aliança Povo-MFA* (Movimento das Forças Armadas) repercutiu, entre outros, na liberdade de expressão dos partidos e demais organizações de oposição ao fascismo, libertação de todos os presos políticos, anistia aos exilados e “saneamento” dos fascistas de todas as instâncias sociais. E como medida de revalorização do trabalho em detrimento do capital foi instituído o dia 1º de Maio como feriado nacional (o que levou 500 mil pessoas à manifestação na Praça do Comércio, em Lisboa). Importante destacar o fim da Guerra Colonial e a retirada das tropas portuguesas das antigas colônias. A independência de Guiné-Bissau se deu em 1974 e de Angola e Moçambique em 1975.



“O poder caiu na rua” (PALÁCIOS CEREZALES, 2003). Foram criadas comissões de trabalhadores, moradores, soldados e marinheiros. Estudantes, pais e professores ocuparam escolas e universidades, exigindo a *desfascização* do ensino. No que tange ao movimento operário, as principais lutas se davam contra as demissões em massa, contra o abandono e o encerramento das fábricas, pela fuga ou pelo saneamento dos fascistas... Os trabalhadores deflagraram centenas de greves e ocupavam as instalações das empresas<sup>5</sup>, instituindo o ‘controle operário’ ou o regime de ‘autogestão’. Entre março a agosto de 1975, com a hegemonia do Partido Comunista Português (PCP) no Governo Provisório, 150 empresas haviam sido nacionalizadas; em julho de 1976, esse número chegou a 245.

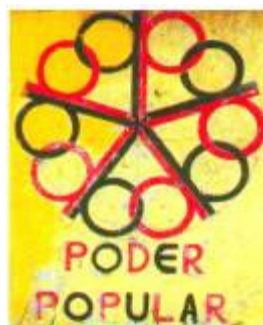
Para os autonomistas, adeptos da autogestão, a nacionalização significava continuação do salariedade e, por si só poderia encaminhar a sociedade portuguesa para um ‘Capitalismo de Estado’, entendido como um regime em que o Estado concentra a propriedade capitalista dos meios de produção, gere o funcionamento da economia e se



responsabiliza pela gestão da força de trabalho. Para os adeptos do controle operário, que defendiam a Aliança Povo-FMA e o Governo Provisório e se colocavam contrários a onda de greves que eclodiu depois do 25 de Abril, a *Batalha da Produção* seria uma etapa da revolução, necessária para vencer a crise econômica e criar condições para construção de uma sociedade socialista. Em suma, a polêmica entre a esquerda estava centrada na questão do Estado, bem como nos papéis que exercem (ou não) os partidos e os sindicatos na organização dos trabalhadores.

A educação de adultos se processava em meio à luta política. A disputa entre ‘autogestão’ e ‘controle operário’ torna-se evidente no *Jornal Combate* - periódico que existiu de junho de 1974 a fevereiro de 1978. De cunho libertário, divulgava as formas organizativas autônomas, opondo-se às tentativas de implantação de um Capitalismo de Estado. Ao posicionar-se criticamente quanto aos rumos do PREC, ao divulgar as lutas no campo e na cidade, ao transcrever os comunicados das Comissões de Trabalhadores e ao promover entrevistas e mesas redondas entre os seus integrantes, o *Jornal Combate* utilizava técnicas de jornalismo como procedimentos pedagógicos. O projeto educativo se manifestava pelo esforço dos trabalhadores para mobilizar os saberes necessários para gerir as unidades produtivas e, também, pelo aprendizado de relações econômico-sociais mais amplas, proporcionadas pelo PREC. Os ‘saberes do trabalho associado’ eram tecidos num contexto em que, como estratégia de sociedade e/ou sobrevivência, os trabalhadores tomam para si a “ciência” da gestão. Em entrevista publicada dia 25 de abril de 1975, um trabalhador da Souzabreu comenta *esse encarregado já nem existe. O serviço está a ser feito por nós; o serviço de contabilidade, o serviço de escritório está a ser feito por mim; o serviço de vendas, o serviço de compras...* (TIRIBA, 2009, p. 48)

Tanto as experiências de “autogestão” como de “controle operário” constituem-se como espaços educativos, no entanto, no controle operário é possível perceber com mais clareza os saberes considerados necessários para que os trabalhadores se tornassem governantes do trabalho e dos rumos da sociedade. Analisar o controle operário significa adentrar em formas de organização de trabalhadores, mediadas pelos sindicatos e partidos políticos, em especial o Partido Comunista Português – PCP e o Partido Socialista – PS. Na perspectiva do *Combate*, significaria adentrar num campo ‘minado’ e contaminado pelas forças políticas que, na prática, entendiam que o PREC caminhasse no sentido de construir um Capitalismo de Estado.



### Controle operário: a (re) apropriação do saber expropriado pelo capital

Para os adeptos do controle operário<sup>6</sup>, o controle não deve se confundir com *co-gestão* e tampouco com *autogestão*. Uma vez que a propriedade dos meios de produção ainda não se encontrava nas mãos da classe trabalhadora, o que poderiam “*gerir com os*

*capitalistas além da concentração do capital e a exploração dos trabalhadores?”*. Por sua vez, a autogestão significava “*gerir por si próprio*”, ou seja, gerir “*sem o capitalista, o que seria do nosso agrado*”. Nesse mesmo documento (04/07/1974), redigido pela chapa que concorria à eleição da Comissão da Setenave (Indústria Naval), argumentava-se que, sendo o capitalismo bastante hábil e poderoso, a participação na autogestão só fará sentido “quando a sociedade estiver completamente desembaraçada da exploração capitalista, de modo que cada trabalhador seja participante activo numa sociedade puramente democrática desprovida da exploração do homem pelo homem”. De acordo com o projeto de Estatutos de Funcionamento dos Órgãos dos Trabalhadores da Firma J.F. de Azevedo e Silva, de julho de 1975, se o “avanço do processo revolucionário ainda não aboliu a economia de mercado”, na autogestão seriam “os trabalhadores a organizar sua própria exploração”. Para a Comissão de Trabalhadores da Plessey Automática Eléctra Portuguesa, a implantação do controle operário seria uma forma de evitar o desemprego em massa e, além disso, o “primeiro passo para a caminhada que nos levará ao socialismo”. No documento, datado de 11/12/1975 que analisa o contra-golpe de 25 de Novembro de 1975 (golpe este que pôs fim ao período revolucionário em curso – PREC), o Secretariado Provisório das Comissões de Trabalhadores da Cintura Industrial de Lisboa reafirma a importância do controle operário como “forma de combater sabotagem econômica [dos capitalistas], de garantir e alargar postos de trabalho, e de libertar o Povo Português da dependência dos países capitalistas e do imperialismo”.

O controle operário tinha como desafio lutar contra o monopólio do saber, o que pressupunha a “abolição completa dos segredos profissionais dentro da unidade de produção” (Ante-Projecto do Controlo Operário dos Trabalhadores da Lisnave). A *Batalha da Produção* obteria seu êxito se trabalhadores obtivessem conhecimentos de todos os setores da empresa, ou seja, sobre: *A - Bens patrimoniais; B - Máquinas e Equipamentos; C - Aquisição de matérias – primas e stocks; D – Produção; E - Vendas; F – Financeiro; G - Actividades Administrativas e H – Contabilidade* (Caderno do Programa e Controlo Operário. Comissão de Trabalhadores da Plessey Automática). A Contabilidade era considerada como um setor-chave; também dizia respeito aos itens A, B, C, D, E, F e G, no entanto, sob alegação de necessidade de “sigilo comercial”, os trabalhadores são impedidos, pelo capitalista, de compreender o seu funcionamento. A título de ilustração, reproduzimos alguns dos saberes do trabalho associado, considerados necessários para colocar os meios de produção a serviço da classe trabalhadora:

*A)1 – O conhecimento de terrenos, edifícios, propriedades, automóveis e participações financeiras noutras empresas e das relações da empresa com outros do mesmo grupo econômico, com vistas a definir o que foi adquirido pela empresa [...]*

*B)3 – O conhecimento da idade das máquinas, de forma a evitar que o equipamento obsoleto continue a funcionar, implicando aumento da produção, substituindo-o logo que possível por máquinas que correspondem á evolução Tecnológica e às necessidades da empresa.*

*C) 4. A verificação da existência de matérias-primas de origem nacional que podem ser utilizadas para substituir matérias-primas até então importadas, e também a procura de outros mercados de substituição para não se depender de um pequeno grupo de países capitalistas.*

*D) 1- Verificação da organização da produção de forma a combater os tempos mortos, eliminar os desperdícios, compensar e aproveitá-los, bem como os gastos excessivos de energia e matérias-primas que, a conseguir, se melhorará a situação econômica da empresa.*

E) 3 – O ultrapassar dos limites e especificação imposto pelo patronato de forma a permitir um conhecimento mais amplo do processo produtivo, o que, não quer dizer deixar para trás o aperfeiçoamento Técnico e individual

F) 4 – O estudo da resolução dos passivos financeiros, a forma como era utilizada pelo capital para desviar a mais valia das empresas que não devem ser os Trabalhadores a pagar as conseqüências que se podem traduzir no aumento dos preços.

G)1 – O estudo dos orçamentos que correspondem ao seu custo real, de forma a evitar a sabotagem. (Caderno do Programa e Controlo Operário. Comissão de Trabalhadores da Plessey Automática)

O espaço desse artigo não nos permite elencar a riqueza do que, na educação escolar poderíamos chamar de “conteúdos educacionais”. Evidentemente, esses saberes não dizem respeito a um determinado rol de “competências básicas” consideradas como necessária para, no atual contexto da acumulação flexível, o trabalhador tentar garantir um lugar ao sol no mercado de trabalho (assalariado). Como Gramsci (1976), os adeptos do controle operário entendiam ser necessário fazer um estudo minucioso do sistema de produção, realizado em cada uma das sessões da fábrica, buscando um ponto ótimo de produtividade e relações de trabalho. Como um órgão de educação recíproca, o desafio do conselho de fábrica consiste não apenas na formação técnica, mas em uma formação técnico-política que possibilite a elaboração uma nova concepção de mundo. Acreditava serem os conselhos *uma escola maravilhosa de experiência política e administrativa*; promoveriam uma energia e uma vida nova, capazes de, no futuro, substituir os capitalistas em todas as funções de direção. Para isto, seria necessário superar a disciplina do trabalho forçada – imposta pelos capitalistas – e inaugurar uma disciplina voluntária (GRAMSCI, 1976).

Importante observar que as práticas educativas não formais podem se tornar (des) educativas na medida em que reproduzem e/ou não conseguem superar as práticas capitalistas que contribuem para a fragmentação do saber e para a dominação de uns sobre os outros. Isto se torna evidente em um documento da Comissão de Trabalhadores da Efac, datado de 09 de novembro de 1975. Para os membros dessa comissão, a grande questão que se coloca é: *Que produzir? Como produzir? Para quem produzir? Como distribuir?* Ao chamar a atenção para a falta de democracia no movimento operário, afirma que, ao invés de um controle burocrático e centralizador, o *controlo operário é a apropriação pela classe operária do seu próprio trabalho*. Tendo em vista que “em muitas empresas, as C.T. começam a fazer controle da produção sem partir dos trabalhadores e da sua vontade [...] o papel revolucionário dos dirigentes não é o de controlar ‘em nome dos operários’”. Devido a que as Comissões não podem se transformar em *novos patrões, novos gerentes do capitalismo*, assinalam que *a direção política só pode ser dos operários se o poder de decisão estiver nas assembleias dos trabalhadores* (PATRIARCA, 1976, p. 809-811).



Os documentos acima citados evidenciam que os espaços/tempos não formais de aprendizagem das técnicas de trabalho constituem-se como espaços/tempos de aprendizagem (e de construção) de determinadas relações sociais de produção. Para os trabalhadores que não têm acesso ao saber científico-tecnológico produzido e sistematizado ao longo da história, a estrutura da divisão do trabalho e a democracia interna da fábrica são o que permite, em maior ou menor grau, a ampliação de saberes para além daqueles que correspondem a uma atividade específica. Na luta política, os trabalhadores apreendem as contradições e desafios da cultura do trabalho e da sociedade que pretendem construir. Para Rui Canário,

O autogoverno e a auto-educação, promovidos por interação entre pares, numa base igualitária, não podem então ser desassociados, e tanto a emancipação social, como a educação de trabalhadores, não podem ser senão “obra deles próprios”, ou seja, uma criação autônoma que se opõe de modo radical e rompe com a *heteronomia* instituída. (CANÁRIO, 2007a, p. 16).

### **Trabalho e escola: A educação de adultos será obra dos próprios adultos**

Em 1970, segundo o censo do Instituto Nacional de Estatística – INE, para uma população de 8, 6 milhões de portugueses, 30% não sabia ler nem escrever; apenas 28% possuía instrução primária completa; 1% possuía ensino secundário completo e 0,6% o ensino superior. Nesse contexto, qual era o propósito da revolução portuguesa no campo da educação? Que lugar poderia ocupar a escola na educação da classe trabalhadora? Em que medida as políticas públicas educativas sintonizavam-se com os movimentos populares?

Por entender que o Programa de Acção do Ministério da Educação e Investigação Científica – MEIC do IV Governo Provisório<sup>7</sup> é um texto marcante da história da educação de Portugal, Antônio Teodoro o (re) publica no ano de 2007. De acordo com o documento elaborado entre o período crítico de 11 de Março e o Verão Quente de 1975, a educação é considerada uma das tarefas prioritárias da revolução, devendo estar afinada com o *programa do Movimento das Forças Armadas, cujos objetivos principais são a instauração de uma sociedade socialista e o reforço da independência nacional, através da mais ampla participação e organização das massas populares*. A democratização da escola pressupunha:

a)abri-la para a todas as camadas sociais e regionais, privilegiando para já o acesso á Escola das classes trabalhadoras e das populações rurais; b) pô-la ao serviço dos reais interesses do povo português na sua marcha para o socialismo e para a completa independência nacional e, c) fazer intervir decisivamente na política escolar todas as entidades interessadas no processo revolucionário e não apenas a comunidade escolar “corporativa” dos professores e alunos<sup>8</sup>.

Como “centro de expansão do saber e da cultura”, a escola estaria voltada para todos os que a ela não tiveram acesso e, também para a população que havia alcançado os níveis mais elevados do ensino. Para recuperar “o potencial humano que o funcionamento selectivo e elitista do anterior sistema escolar deixou que se perdesse”, seria fundamental contar com colaboração dos escolarizados no sentido “de repartirem pelos seus concidadãos os conhecimentos que adquirem na escola”. Não se trataria mais de um saber livresco, enciclopédico, desvinculado das necessidades do povo português. Não caberia a



“formação de elites tecnocráticas ao serviço do sistema econômico e cultural do capitalismo”. Tratava-se agora de criar um “homem novo estruturalmente democrata e socialista, disposto a integrar o seu projeto de vida num projecto global da comunidade”.

Composto de onze capítulos, o Programa proclama “uma concepção revolucionária da escola integrada um projecto socialista e revolucionário para o país”. Urgia um processo de “*desfascização do ensino*”, afastando todos os professores comprometidos com o regime anterior e modificando os programas do ensino básico, secundário e superior. Estava em questão o fim do fascismo e também do capitalismo. Afinal, a escola tinha sido “um dos bastiões do aparelho de Estado capitalista, local privilegiado da veiculação da ideologia burguesa e de aculturação das classes exploradas por parte da classe dominante”. Uma vez que a escola encontrava-se “ideologicamente dominada pelas estruturas típicas do modo de produção capitalista”, sua democratização tinha como desafio colocá-la “ao serviço da estruturação da sociedade socialista, no contexto do actual processo revolucionário”.

O compromisso com as tarefas produtivas socialmente úteis tornaria a escola num “local de trabalho”, o que representaria um passo na luta contra a “segregação entre trabalho manual e trabalho intelectual”. O objetivo era criar um potencial tecnológico, científico e cultural que contribuísse para a completa independência nacional. A escola deveria orientar-se nos seguintes pontos, entre outros:

- A prática social como condição fundamental para a correcta formação da consciência social do aluno [...]
- A formação de crianças e do jovem directamente integrada na produção através da combinação adequada ao estudo com o trabalho produtivo [...]
- A interligação entre os planos de desenvolvimento nacional e regional como uma das formas de consolidar a pedagogia socialista [...]

Sobre a educação de adultos, o que diz o Programa de Acção do Ministério da Educação e Investigação Científica – MEIC? Em síntese, no Programa datado de 1975, a educação de adultos é entendida como “educação não formal de instrução profissional – a que acrescentamos a alfabetização e educação de base” – destinadas aqueles “*cidadãos sacrificados pelo funcionamento elitista do sistema escolar fascista*” e que, devido à situação de classe e às duras condições de vida, não conseguiram ter acesso ou permanecer na escola.” Embora seja ressaltado que são “os não escolarizados os que mais legitimidade têm para, em nome do seu sacrifício fazer exigências no que respeita à política da educação” e, embora se reconheça ser indispensável “tornar essas massas não escolarizadas conscientes de seus direitos com relação à Escola”, o documento pouco se detém à educação de adultos. No capítulo 10, relativo à Integração Escola-Comunidade afirma que as escolas devem ocupar-se da “constituição de um eficaz sistema de ensino não formal”. Por contarem com “meios humanos tecnicamente qualificados”, caberia às escolas de nível superior “lançar uma vasta campanha de ensino profissional não formal” por meio da criação, nos locais de trabalho, de “centros de formação profissional e intervenção cultural”. Eventualmente, esses programas de formação de trabalhadores exigiriam “um regime especial de trabalho para os trabalhadores estudantes”. No entanto, acredita-se que, devido ao fato da escola ter estado, historicamente afastada do mundo do trabalho, sua contribuição na “formação de um potencial tecnológico que permita construir o socialismo e a independência nacional” poderia ser potencializada pelos meios de comunicação de massas, em especial a rádio e a TV, além de outras instâncias educativas que têm se dedicado a este setor da população.

O pesquisador Steve Stoer (1986 e 1999) identifica duas formas de “mobilização revolucionária” que conviviam no projeto de democratização da educação, as quais incidiam em duas distintas concepções e práticas de educação de adultos: “alfabetização” e “poder popular”, ambas influenciadas pelo pensamento de Paulo Freire<sup>9</sup>. As primeiras estariam associadas às idéias do Partido Comunista Português – PCP e se verificam nas campanhas de alfabetização de massas, na proposta de expansão do sistema de ensino por meio da escola de massas. A Campanha Nacional de Dinamização Cultural do MFA e a Campanha de Alfabetização seriam estratégias para “trazer para o sistema grupos excluídos e mudar a cultura política do país”. Os objetivos eram dois: “a concretização da expansão da educação e da cultura a todos os setores da população” e “construir um sentimento de solidariedade entre os sectores rural e urbano” (STOER, 1999, p. 73). Em última instância, a “alfabetização” buscava “ganhar para a revolução aqueles que estavam fora dela, levando até eles a revolução (e a educação e a cultura)” (STOER, 1986, p.198). Quanto à segunda forma de mobilização, denominada de “poder popular”, a estratégia pedagógica constituiria na “na ocupação local e o controlo das escolas, fábricas, casas e terras por elementos do movimento social”. A ocupação teria como objetivo “criar e preservar uma nova lógica para a educação baseada na comunidade, desafiando as divisões rural/urbano e manual/intelectual” (STOER, 1999, p.74). A diferença entre “alfabetização” (associada ao PCP e ao Estado) e “poder popular” (de caráter espontâneo e associado à extrema esquerda) era que, “em vez de dar aos portugueses acesso à ‘palavra’, o objectivo do ‘poder popular’ era dar-lhes uma voz, a sua própria voz” (Ibid).

Que concepções predominavam na Direção Geral de Educação Permanente - DGEP, responsável pela educação de adultos entre 1974 e 1976? Para este setor do Ministério da Educação, a *educação de adultos será obra dos próprios adultos* - expressão tomada de empréstimo das lutas da classe trabalhadora depois do golpe militar do dia 25 de Abril. Em um grande número de panfletos, comunicados à população, documentos internos, periódicos de fábrica e outros materiais de divulgação das lutas dos trabalhadores, era anunciado que “A libertação dos trabalhadores será obra dos próprios trabalhadores – slogan transcrito do preâmbulo dos estatutos da Associação Internacional dos Trabalhadores, criada em 1864, da qual Karl Marx foi um de seus fundadores e cuja hegemonia foi duramente disputada por Mikhail Bakunin, Eliseu Reclus e outros anarquistas.

No livro *Educação popular em Portugal*, Alberto de Mello e Ana Benavente (1978) analisam o período compreendido entre Outubro de 1975 e Julho de 1976, quando estiveram à frente do DGEP. Esse curto período de tempo contribui para criar novos tipos de relação entre os organismos oficiais e as iniciativas populares, colocando a administração pública ao serviço das iniciativas populares. Compreendia-se que a educação de adultos não deveria reduzir às campanhas de alfabetização, mas ser um processo de auto-educação que teria por base a organização coletiva autogerida, criada para fazer face aos múltiplos problemas cotidianos. Em si, a organização coletiva já se constituía como educação de adultos, o que exigia “um serviço público capaz de dar um apoio real às iniciativas da base” (Ibid). Entendendo que os inquéritos para averiguar ‘quem é e quem não é analfabeto’ contribuíam para quebrar a unidade do movimento popular, as equipes regionais, equipes móveis e bolsistas iniciavam a fase de ‘pré-educação de adultos’ ou de ‘pré-alfabetização’ no momento do apoio dos educadores à organização popular, mesmo que os objetivos de seus integrantes não fossem na sua origem, de ordem educativa.

O nosso papel não era de modo algum vir dizer-lhes que eram analfabetos e que deviam aprender a ler, mas antes apoiar o trabalho de organização desde o início e trazer depois uma ajuda técnica quando o problema do analfabetismo ou qualquer outro problema de ordem educativa era sentido por todos como um obstáculo à marcha normal das actividades em geral. (MELO e BENAVENTE, 1978, p. 11).

A educação de adultos não se restringia a aprender a ler e escrever. “Nas cooperativas agrícolas, por exemplo, era importante formar gente para a contabilidade ou para as técnicas agrícolas”. Para não discriminar e estigmatizar os analfabetos e, tampouco supervalorizar os ‘letrados’, uma questão essencial “era produzir material educativo que permitisse a comunicação entre todos, sem distinção” (Idem, p. 11).

A comunicação oral e a linguagem audiovisual tinham, assim, um papel muito importante no processo educativo. Mais tarde, uma vez terminado o curso, podia-se distribuir material escrito, brochuras ilustradas reproduzindo de preferência, imagens já utilizadas. Pertencia então ao grupo, à cooperativa, neste caso, para que todos pudessem aproveitar igualmente estes documentos, era preciso resolver o problema dos que não podiam manipular o código escrito (MELO e BENAVENTE, 1978, p. 12).

Os autores advertem que a intenção do DGEP nunca foi a “de afastar a escola destas atividades de educação de adultos”. A intenção era “evitar que o adulto se encontrasse na situação do indivíduo isolado, à procura de cultura ou de um diploma, face ao poder absoluto da instituição escolar”. Na educação de adultos – concebida como educação popular - os conteúdos, métodos e estruturas do sistema educativo estariam calcados no “diálogo entre os adultos, organizados em colectividade, os estabelecimentos escolares e os professores” (Idem, p.12). Para Alberto de Melo e Ana Benavente, era muito forte no interior do DGEP a concepção de que uma campanha de alfabetização de massas podia se tornar “no fator decisivo de transformação das estruturas mentais e o motor do progresso social e político nas regiões que se mantinham a margem do processo revolucionário” (Idem, p.12 -13). No entanto, a via adotada pelo DGEP foi a articulação entre escola/trabalho/formação profissional/educação popular. Em nosso entender, isso pressuporia contemplar os “saberes do trabalho associado”, mobilizados no trabalho de produzir associativamente a vida no campo e na cidade (TIRIBA, 2009, p. 53).

### **Para além do “formal “e do “não formal” ...**

Nossa investigação sobre o 25 de Abril não se deteve na análise da correlação de forças existente entre os formuladores das políticas públicas de educação de adultos. Mesmo assim, para fugir do maniqueísmo “alfabetização” (como representante do bem) e “poder popular” (como representante do mal), vale considerar as contradições entre capital e trabalho, bem como a diversidade de atores políticos e suas concepções político-ideológicas quanto aos rumos PREC. Entendemos que, assim como ocorre nos movimentos populares, a disputa pela hegemonia também se processa no interior do Estado e, portanto, ali estão em luta, interesses antagônicos de classe e de grupos sociais. Também estão em disputa diferentes concepções de educação; assim, não por casualidade, embora tenha permitido “o arranque da actividade dos grupos de base” e inaugurado “um novo estilo de trabalho ao nível do aparelho do Estado”, a política educativa não foi adotada pelo Ministério da Educação (MELO e BENAVENTE, 1986, p. 16) Embora

careçamos de dados empíricos, inferimos que, apesar da influência marcante do Partido Comunista Português nos quatro primeiros Governos Provisórios, não é possível “debitar na conta” dessa organização político-partidária todos os possíveis erros e equívocos dos processos de educação de adultos. Isso seria subestimar a ação de outras forças políticas que participaram e marcaram o 25 de Abril.

Depois de 25 de novembro de 1975, com o contra golpe militar de Ramalho Eanes, “desapareceu a conjuntura extraordinária que permitiu ou avanço das mobilizações e o processo de aprendizagem política pelo o qual passaram dezenas de milhares de activistas populares” (PALÁCIOS CEREZALES, 2003, p.189). Assim, referindo-se Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Assembléia da República Portuguesa, em 1986, Canário (2007a) ressalta que apesar da mudança do regime político e das experiências de educação popular que marcaram o período do processo revolucionário em curso, a nova Lei não avança, em termos conceituais, no que diz respeito à educação não formal. Em última instância, “a educação é reduzida ao escolar e, na educação escolar, a educação e formação de adultos é reduzida a uma oferta de segunda oportunidade dirigida a públicos adultos analfabetos ou com muito baixas qualificações escolares e/ou profissionais” (CANÁRIO, 2007b, p.220). A “normalização” da vida social, econômica e política “fez deslocar a educação popular para um gueto marginal e suspeito ao sistema educativo” (Ibid, 235).

Não é novidade dizer que, no capitalismo, a educação de adultos tem se constituído como expressão da dualidade estrutural que marca a sociedade de classes. Podemos dizer que falar de educação de adultos é falar de educação da classe trabalhadora, em especial, da fração de classe que não teve acesso ou que não conseguiu permanecer na escola em idade própria. Principalmente nos países periféricos, infância, juventude e idade adulta se confundem. Mesmo quando têm acesso à educação formal, o ingresso no mundo do trabalho dificulta e acaba por afastar os trabalhadores e seus filhos da escola. Assim, na prática, para grande parcela da classe trabalhadora, os processos educativos se circunscrevem à processos de aprendizagem que resultam de situações vividas no trabalho e em outras instâncias das relações sociais. Para recuperar o “tempo perdido” e, mesmo para “não perder tempo na escola”, a eles lhes são oferecidos cursos rápidos, aligeirados, que propiciem sua inserção em trabalhos cada vez mais precários. No vai-e-vem entre processos educativos que visam o aumento de escolaridade e/ou a qualificação e requalificação profissional, os trabalhadores carregam consigo os saberes produzidos no cotidiano de vida e trabalho. De qualquer maneira, por mais degradado que seja o trabalho (e também os processos educativos escolares), não é possível separa o *homo faber* do *homo sapiens* (GRAMSCI, 1982) – o que significa dizer que os trabalhadores não perdem sua condição de produtores de saber.

Como podemos (re) significar o pressuposto político (e epistemológico) de que *a educação de adultos será obra dos próprios adultos*? Não é suficiente afirmar que os processos de trabalho são instâncias educativas e, tampouco, que todos somos produtores de conhecimento. Sem subestimar a importância de reconhecer e legitimar os espaços/tempos não formais de aprendizagem, pensamos que, por mais democrática que seja a organização do processo de trabalho, a natureza das atividades ali desenvolvidas não permite, por si mesma, a *reprodução ampliada do saber*. Quanto aos desafios dos processos de produção e distribuição do saber, acreditamos que nenhuma escolarização - ainda a mais (des)educativa – substitui a educação na fábrica. Tampouco, a educação na fábrica – ainda a mais educativa – não substitui a função da escola (TIRIBA, 2001). Assim, vislumbramos uma “escola do trabalho” (GRAMSCI, 1982) que, contemplando e tendo como referência os espaços/tempos não formais de aprendizagem, aproprie-se da experiência viva do trabalho e das lutas dos trabalhadores para construir uma cultura



fundada na hegemonia do trabalho (e não do capital). Nesse sentido, nunca é demais insistir na luta pelo direito à universalização da Educação Básica; reivindicar processos educativos que contribuam para que os trabalhadores se reapropriem de seus próprios saberes, os quais foram expropriados e reapropriados pelo capital. Como nos ensinam as experiências de controle operário, na “escola do trabalho”, a formação de competências básicas para a empregabilidade ou para o empreendedorismo seria insuficiente para permitir que os trabalhadores se tornassem governantes (GRAMSCI, 1982).



## REFERÊNCIAS

ADLER, Max. **Conselhos operários e revolução**. Coimbra: Centelha, 1976.

BRINTON, Maurice. **Os bolcheviques e o controle operário**. Porto: Ed. Afrontamento, 1975.

CANÁRIO, Rui. Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In: CNE - Conselho Nacional de Educação. **A educação em Portugal (1986-2006)**: alguns contributos de investigação. Lisboa: CNE, 2007a. p. 207 -267.

\_\_\_\_\_. A educação e o movimento popular do 25 de Abril. In: CANÁRIO, Rui (org). **Educação popular e movimentos sociais**. s/l: Educa/Unidade de I e D de Ciências da Educação, 2007 b. p. 11-36.

CUNHAL, Álvaro. **A revolução portuguesa**. 2 ed. Lisboa: Editorial Avante, 1994.

FISCHER, Maria Clara Bueno; TIRIBA, Lia. Saberes do trabalho associado. In CATTANI, A.David; LAVILLE, Jean-Louis; GAIGER, Luis Inácio; HESPANHA, Pedro. **Dicionário Internacional da Outra Economia** (ISBN 978-972-40-3722). Coimbra: Editora Almedina, 2009, p. 293-298.

GRAMSCI, Antonio. **Democracia operária, partidos, sindicatos e conselhos**. Coimbra: Centelha, 1976.

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civ.Brasileira, 1982.

**JORNAL COMBATE**, números 1 a 51, de junho de 1974 a fevereiro de 1978.

MANDEL, Ernest. **Controle operário, conselhos operários, autogestão**. São Paulo: Centro de Pastoral Vegueira, 1987.

MELO, Alberto; BENAVENTE, Ana. **Educação popular em Portugal (1974-1976)**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

**MURAI DE ABRIL**. Lisboa: Biblioteca Museu República e Resistência, 1998.

OLIVEIRA, Luisa Tiago de. **Estudantes e povo na revolução**. O Serviço Cívico Estudantil (1974-1977). Oeiras: Celta, 2004.

PALÁCIOS CEREZALES, Diego. **O poder caiu na rua: Crise do Estado e Acções Colectivas na Revolução Português**. 1974- 1975. Lisboa: ICS, 2003.

PATRIARCA, Fátima (org). Documentos. Controlo operário em Portugal I. In: **Análise Social**, vol. XII (3º), 1976 a, pp 765-816.

\_\_\_\_\_. Documentos. Controlo operário em Portugal II. In: **Análise Social**, Vol. XII (4.º), 1976 b. (n.º 48), pp. 1049-1146.

PIRES, José. **Greves e o 25 de Abril**. Lisboa: Base FUT, s/d.

**PROGRAMA DE ACÇÃO DO MINISTÉRIO** da Educação e Investigação Científica (MEIC) do IV Governo Provisório, s/d.

SANTOS, Maria de Lourdes Lima dos; LIMA, Marinús Pires de e FERREIRA, Vitor Matias. **O 25 de Abril e lutas sociais nas empresas**. Porto: Afrontamento, 1976.

STOER, Steve. **Educação e mudança social em Portugal: 1970-1980, uma década de transição**. Porto: Afrontamento, 1986.

\_\_\_\_\_; DALE, Roger. Apropriações políticas de Paulo Freire: um exemplo da Revolução Portuguesa. In: **Educação, sociedade e culturas**, 1999, n. 11. p.67-81.

TEODORO, Ant3nio. Revolução e utopia. Um programa de acção no campo educativo para uma sociedade a caminho do socialismo – Portugal 1975. In **Revista Lusófona de Educação**. Lisboa: 2007: 141-153.

TIRIBA, Lia. **Economia popular e cultura do trabalho**. Pedagogia(s) da produção associada. Ijuí: Unijuí, 2001.

\_\_\_\_\_. Cultura do trabalho, autogestão e formação de trabalhadores associados na produção. In: **Perspectiva**. Florianópolis: Editora da UFSC: NUP/CED/Revista do Centro de Ciências da Educação / UFSC, 2008. Volume 26, n. 1, p. 69-94.

\_\_\_\_\_. **Saberes do trabalho associado: cenários da autogestão no “processo revolucionário em curso”**. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2009. mimeo.

THOMPSON, Edward P. **A miséria da teoria**. Rio de Janeiro: Zahar,1981.

VINOGRADOV, V. **Controle operário sobre a produção**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

## Notas

<sup>1</sup> Professora do Curso de Graduação em Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense/UFF. Doutora em Ciências Políticas e Sociologia pela Universidade Complutense de Madrid (Programa Sociologia Econômica e do Trabalho). Membro do Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação – NEDDATE / UFF.

<sup>2</sup> O texto resulta da pesquisa *Pedagogia(s) da produção associada*: trabalho e educação no movimento popular de 25 de Abril, em Portugal, cujo trabalho de campo foi desenvolvido entre agosto/2008 a fevereiro/2009, em nível de Estágio Pós-Doutoral na Universidade de Lisboa, sob a supervisão do Prof. Dr. Rui Canário (Projeto Capes/Grices).

<sup>3</sup> As ilustrações que o acompanham o texto retratam a energia e a esperança que os portugueses depositaram na revolução. As imagens foram extraídas do livro *Murais de Abril*, editado pela Câmara Municipal de Lisboa por meio da Biblioteca Museu República e Resistência (1998). O mesmo contém uma coletânea de cartazes murais e *graffiti* sobre o 25 de Abril, espontâneos, de caráter político.

<sup>4</sup> O termo Saberes do Trabalho Associado diz respeito ao “conjunto de habilidades, informações e conhecimentos originados do trabalho vivo, tecidos na própria atividade de trabalho e engendrados e acumulados ao longo da experiência histórica dos trabalhadores e trabalhadoras que se associam de forma autogestionária na produção de bens e serviços, contrapondo-se à lógica do sistema capital” (FISCHER E TIRIBA, 2009, p. 1293).

<sup>5</sup> Sobre o movimento de greves e ocupação de fábricas, ver Pires (s/d) e Santos, Lima e Ferreira (1976)

<sup>6</sup> Além das fontes primárias encontradas no Centro de Documentação 25 de Abril (Universidade de Coimbra), registramos um grande número de documentos sobre controle operário, organizados e selecionados por Patriarca (1976a, 1976b). Sobre controle operário e suas controvérsias no movimento operário internacional, ver Mandel (1988), Adler (1976), Brington (1975), Vinogradov (1975) e Cunhal (1994).

<sup>7</sup> O IV Governo Provisório que tomou posse em 26 de março de 1975, foi chefiado por Vasco Gonçalves – general do exército, considerado área de influência do Partido Comunista Português - PCP. A queda do Governo, em 08 de agosto de 1974, resultou da ofensiva de setores conservadores que haviam sido derrotados na tentativa de um Golpe de Estado pelo General Spindola, em 11 de Março. Foi o período do chamado Verão Quente em que se verificou confrontos entre os grupos de esquerda e de direita e, inclusive ataques e invasões às sedes do PCP.

<sup>8</sup> Sobre o “poder para as escolas” ou gestão democrática das escolas no contexto do 25 de Abril, ver Stoer (1986), em especial o capítulo 3.

<sup>9</sup> Vale lembrar a campanha de alfabetização, durante o Verão de 1974, desenvolvida por estudantes provenientes de movimentos de esquerda. No nordeste do País e na Ilha de Açores eram promovidos cursos de curta duração, cuja metodologia era fundamentada na obra de Paulo Freire. Sobre o Serviço Cívico Estudantil ver Oliveira (2004).

Artigo recebido em: 14/07/10

Aprovado em: 01/09/10