

Autogestão, educação e movimentos estudantis dos anos 1960

Luís Antonio Groppo¹

Resumo: A idéia da autogestão reporta-se tanto a doutrinas anarquistas e socialistas, quanto à práxis do cooperativismo. Ela é aqui concebida como uma vontade popular subterrânea, que por vezes emerge na história, em que indivíduos e coletividades expressam o desejo do autocontrol sobre suas próprias vidas. As propostas de autogestão que emanaram do movimento de Maio de 68, tiveram na esfera da educação seu locus, o que em parte se deve às profundas transformações então enfrentadas pela universidade. Diante das reformas concebidas pelos poderes públicos e privados, em prol da gestão tecnocrática do ensino superior, bem como da subsunção plena da Universidade às necessidades sócio-econômicas do capitalismo, os movimentos estudantis geraram uma série de projetos e práticas a partir da idéia da autogestão, como a gestão paritária, a educação continuada e a auto-educação.

Palavras-chave: Autogestão; Movimento estudantil; Universidade.

1. INTRODUÇÃO

Em sua origem e nas suas diversas experiências históricas, a idéia da autogestão esteve ligada principalmente às tradições cooperativistas e anarquistas. Nestas tradições, principalmente no anarquismo, a autogestão significava a submissão das decisões de controle e gestão às necessidades, interesses e desejos dos indivíduos que compunham a unidade social a ser gerida (FOLLIS, 2000).

No seu limite, a idéia de autogestão é negadora da política, como exercício de

poder decisório por instâncias externas às unidades sócioeconômicas. Segundo Follis (2000, p. 77), "[...] a autogestão quer reabsorver o poder decisório-político na "administração" das coisas: em outros termos, ela implica não só a *descentralização*, mas também a *despolitização* do sistema", já que envolve uma democratização radical, exercida não mais em instituições representativas estatais ou de governo, externas, mas de modo direto, na própria esfera econômico-social.

Mais do que ao materialismo histórico e Marx, a autogestão está ligada a doutrinas sociais (como a de Proudhon) que proclamam uma ligação originária e natural entre gestão do trabalho e produção, cuja disjunção foi gerada quando a propriedade privada ou estatal tomou para si a gestão. Tais doutrinas sociais elaboram projetos de recuperação da autonomia dos produtores, uma autonomia de tipo artesanal, mas num âmbito industrial. Do mesmo modo como fariam diversas correntes do movimento estudantil nos anos 1960, mais que a questão da exploração, o crucial era o fato da dominação.

Outra fonte fundamental da autogestão foi o cooperativismo, em destaque os herdeiros da cooperativa pioneira de

Rochdale, em que o espírito da autogestão desde logo passou a figurar entre os seus princípios. Para Follis (2000), entretanto, a ênfase do associacionismo cooperativo na redistribuição paritária dos meios de produção faz com que as cooperativas continuem a operar dentro da lógica capitalista -enquanto que, por sua vez, a idéia da autogestão questiona o próprio status de proprietário privado e defende a igualdade no poder de gestão, poder que opera sobre meios de produção socializados, indo para além da lógica capitalista, apresentando-se como a "raiz" de uma outra configuração econômica, como preconizava Proudhon (WOODCOCK, 2002). Apesar disto, historicamente a idéia de autogestão viu-se enredada em práticas efetivas de associativismo, o que muitas vezes levou os defensores das cooperativas a visualizar nelas o enxerto de uma outra lógica, não capitalista, no interior do mercado capitalista.

Na concepção de Singer (1999), nenhum teórico em especial inventou a autogestão: "Ela é resultado de uma experiência de um século e meio de tentativas de organização coletivistas, cooperativas e igualitárias de produção". Deste modo, acredito que seria possível dizer que os princípios da autogestão atravessaram os anos da primeira Revolução Industrial até os anos 1960, como uma vontade subterrânea. Vontade de alterar as relações sócioeconômicas capitalistas, vontade esta que se baseia na crença da capacidade de justiça e razoabilidade de indivíduos e pequenos grupos auto-organizados e autogovernados. Vontade que encontrou algumas tentativas de teorizações e reflexões, bem como tentativas de implementação em escalas local

e regional (algumas vezes, com sucesso) (SANTOS; RODRÍGUEZ, 2002).

Historicamente, a autogestão é bastante associada também a experiências socialistas que procuraram ser alternativas ao "modelo estatista burocrático". Destaca-se aqui a ex-Iugoslávia. Nestas experiências, é dada autonomia gerencial para as unidades econômicas, buscando mesmo o desmonte do ordenamento estatal em prol da criação de um "sistema de autonomia locais" (FOLLIS, 2000, p. 74). Dada a conotação bem mais restrita desta concepção de autogestão, não foi por esquecimento ou por acaso que o movimento de Maio de 68 não evocou o modelo iugoslavo como seu exemplo de autogestão. Inclusive, a Iugoslávia teve um importante movimento estudantil, em 1968, que criticou os limites do modelo local de autogestão (BROUÉ, 1979).

Enfim, é preciso discutir a principal dificuldade da idéia da autogestão: a questão sobre como se daria o funcionamento global de um sistema econômico baseado nesta "concepção da autonomia gerencial de cada uma das unidades produtivas" (FOLLIS, 2000, p. 76). As várias propostas vão da integração via planificação à integração via mercado auto-regulado sob a livre iniciativa das unidades autogeridas (o chamado "socialismo de mercado"). As duas respostas decaem em contradições: a concepção do planejamento parece contradizer o próprio princípio da superação da alienação dos trabalhadores, conquistada pela autonomia das unidades sócioeconômicas; a idéia do mercado auto-regulado parece colocar o lucro como princípio geral, inclusive a ser perseguido em cada unidade autogerida, contradizendo nova-

mente o princípio da autonomia decisória das unidades.

De todo modo, é elementar que a mercadização das relações entre unidades econômicas autogeridas realiza a submissão de uma atividade econômica a uma lógica igualmente econômica (a eficiência na alocação de recursos e bens provida pela livre concorrência), em vez de submetê-la às demandas formuladas livremente pelos produtores associados. No sentido mais essencial da autogestão, não deveria haver submissão a lógicas sociais ou econômicas que existam, como normatizações ou princípios, externamente à unidade autogerida ou anteriormente à formulação autônoma de demandas pelos sujeitos desta unidade. No meu entender, portanto, segundo o caráter mais rigoroso da idéia da autogestão, não haveria lugar para lógicas sociais e econômicas determinando ou coagindo, de modo apriorístico e transcendente, as decisões relativas às ações internas a cada unidade autogerida, bem como às suas interrelações. Isto parece se contrapor não só a extensão da idéia do socialismo de mercado para além das atividades econômicas, mas sua aplicação - como a configuração ideal, ao menos - no próprio domínio das unidades produtivas autogeridas.

Na continuidade deste artigo, faço sobretudo uma análise da idéia da autogestão em domínios não primordialmente econômicos. Ou seja, em vez de falar de unidades autogeridas e cooperativas no nível da produção econômica, pensarei sobretudo sobre a idéia da autogestão na universidade segundo os movimentos estudantis dos anos 1960. Ela só pôde irromper no contexto da universidade, então, porque

esta instituição mudara a configuração sócioeconômica de seus educandos, que passaram a advir não mais apenas das elites. A sua repentina adoção, em 1968, como bandeira por uma "massa" de estudantes, reforça o fato de ser a idéia da autogestão uma vontade que não apenas sobrevive de modo subterrâneo, emergindo às vezes na história, mas também ser uma vontade de caráter "popular".

2. CRISES DA UNIVERSIDADE

A universidade européia do século XIX se instituiu sob três contradições principais, que foram se revelando ao longo deste e do século seguinte (SANTOS, 2001). A primeira contradição, que Boaventura de Sousa Santos (2001) chama de "crise de hegemonia", se revela desde o século XIX: a universidade seria local de produção da alta cultura e de conhecimentos para a formação das elites, ou seria local da produção de padrões culturais médios e de conhecimentos úteis, principalmente, para formar uma força de trabalho qualificada para o desenvolvimento industrial? Esta crise atingiria seu ápice nos anos 1960, justamente quando uma segunda contradição se exacerba, a crise da legitimidade da universidade. Nesta segunda crise, se contrapõem a hierarquização dos saberes - via restrições do acesso "e credencialização das competências" - e as exigências de democratização e igualdade de oportunidades.

A terceira crise se revela mais nos dias atuais, a crise institucional, ou seja,

a contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e dos objetivos institucionais e a submissão crescente a critérios de eficácia e de produtividade de origem e natureza empresarial (SANTOS, 2001, p.190).

Nos movimentos estudantis dos anos 1960, as idéias e práticas de autogestão, poder estudantil e universidade crítica colocava em causa, muitas vezes, esta autonomia da universidade, autonomia esta que os movimentos traduziam como isolamento (diante das questões sociais e dos reais problemas da comunidade), ou como ilusão (diante do caráter funcional da universidade em relação aos poderes econômicos e políticos). Se a crise da legitimidade revela o caráter das lutas pelos direitos sociais e econômicos que criaram o Estado de Bem estar no decorrer do século XX, a crise institucional está mais ligada à crise deste Estado, revelada desde o final dos anos 1960, justamente no auge dos movimentos juvenis desta década.

Na interpretação do caráter da massificação das universidades no Pós-Segunda Guerra Mundial, uma das versões dizia que a massificação servia sobretudo para disciplinar os jovens das camadas populares que afluíam ao ensino superior. Tal interpretação é muito forte no interior do movimento estudantil italiano de 1968, principalmente, segundo os textos produzidos por líderes da ocupação da Universidade de Turim (VIALE, 1969).

Numa interpretação de pesquisadores franceses, o aumento do número dos estudantes significava uma transformação para além do novo papel de "adestrador". Nos anos 1960, a universidade tornava-se cada vez mais importante para formar quadros técnicos, científicos e administrativos para as necessidades econômicas e, assim, "sua vocação profissional torna-se essencial" (BACHY; BACHY, 1973, p. 7-8).

Para Santos (2001), a massificação se tratava de uma resposta à expansão dos direitos sociais. A universidade passa a ser pressionada para, além de produzir e transmitir conhecimentos a um grupo social restrito e homogêneo, a "produzir conhecimentos a camadas sociais muito amplas e heterogêneas e com vista a promover a sua ascensão social" (SANTOS, 2001, p. 211). Para Santos (2001), diante desta demanda, adotaram-se soluções de compromisso, para que a universidade continuasse a reclamar sua legitimidade, mas sem perder seu elitismo. Na prática desvinculou-se a procura da universidade da procura da democracia, via a estratificação e diferenciação interna da universidade de acordo com o tipo de conhecimento produzido, bem como a diferenciação e estratificação do corpo estudantil de acordo com sua origem social. Os dualismos que foram produzidos - como ensino superior universitário e não-universitário, universidade de elite e de massas, cursos de grande prestígio e desvalorizados, estudos sérios e cultura em geral - estavam intimamente ligados à composição social de seus estudantes.

No fim das contas, é possível dizer que os estudantes italianos não foram tão míopes na sua interpretação de que a massificação da universidade era, na verdade, um novo mecanismo de mistificação ideológica e de legitimação do sistema, gerando a ilusão da "democratização" da universidade (ilusão que escondia a diferenciação e hierarquização interna das instituições superiores) e a ideologia da "ascensão social". Ainda assim, não é possível dizer que foi esta a única "função" da universidade, já que a massificação também veio a formar uma nova e necessária mão-de-obra es-

pecializada. A universidade conseguiu, assim, ser um importante foco da revolução tecnológica, grau este que algumas universidades européias, inclusive a italiana e a francesa, ainda não haviam conseguido avançar com total sucesso até o final dos anos 1960, o que explica o tipo de crítica feito pelos estudantes rebelados nestes países em 1968.

A aparente dualidade do protesto contra a universidade na França - ora denunciando seu atraso, ora anunciando sua simbiose com o capitalismo avançado - tem a ver com o próprio caráter da universidade francesa, transitando entre estas duas condições. Em Maio de 68, documentos produzidos durante a ocupação de faculdades apontam que a ênfase na crítica dependia se a faculdade parecia atrasada ou avançava em direção ao "capitalismo monopolista". Se nos documentos produzidos pelos estudantes de Medicina se destaca a luta por fugir da universidade "feudalizada", atrasada (DIANOUX, 1968), os estudantes de Arquitetura denunciavam um novo tipo de dominação autoritária, menos ligada ao passado e mais ligada ao presente do capitalismo avançado (FICHELET, 1968). Transitando entre duas revoltas, contra passado e futuro igualmente opressores e de relações hierárquicas e autoritárias, o movimento estudantil pareceu ter buscado na "autogestão" uma saída em prol de um presente e futuro alternativos.

3. MOVIMENTO ESTUDANTIL E AUTOGESTÃO

Os movimentos estudantis dos anos 1960 pareciam se opor à toda forma de autoridade: dos mais velhos (dado o movimento ser composto pela geração dos jovens),

dos professores (dado serem estudantes), do poder estatal - fosse este reformista, socialista ou nacionalista - e do poder econômico - fosse este capitalista, socialista burocrático ou "em desenvolvimento". No limite, para além da analogia, chegou a haver mesmo uma identificação entre as várias formas de poder: geracional, familiar, professoral, político e econômico - inclusive, reduzindo o fenômeno da exploração econômica ao da dominação. Isto ajuda a explicar como o movimento mais profundo da onda mundial de revoltas juvenis dos anos 1960 - o Maio de 68 - procurou encontrar no tema da "Autogestão" uma síntese das suas propostas, bem como usou o tema para fazer confluir o movimento estudantil e a greve dos trabalhadores. Isto também justifica porque diversos autores, principalmente os da esquerda marxista (GORZ, 1968; HOBBSAWM, 1982), perceberam - em geral, lamentando- a proximidade temática, ainda que inconsciente em grande parte, das demandas e estratégias do movimento de Maio com o anarquismo (o tema da autogestão é só um deles).

Os estudantes, apesar de transitarem tão próximos de temas e posturas mais caros ao anarquismo, assumiram conscientemente formas heterodoxas de socialismo, de todo modo, rejeitando o stalinismo e o modelo soviético. Também, estas formas de socialismo foram interpretadas pelo movimento principalmente naquilo que permitiam valorizar o voluntarismo, a liberdade, a participação, o assembleísmo, a democracia direta e a vivência imediata da realidade desejada. A Revolução Cultural Chinesa, a luta de Che Guevara e a resistência no

Vietnã foram tomadas como exemplos de combatividade e irredutibilidade contra qualquer influência externa.

Assumidos por alguns jovens rebeldes de modo mais consciente, autores como Herbert Marcuse conseguiram também expressar, ao seu modo, temas relacionados à liberação e emancipação - ainda que a interpretação das novas esquerdas tenha reforçado o caráter libertário de sua obra. A Alemanha (na sua porção ocidental) desenvolveu em torno do líder estudantil Rudi Dutschke uma interpretação estudantil de Marcuse. Assim, as lutas estudantis foram consideradas por estes intérpretes como diretamente revolucionárias, já que contestavam o autoritarismo, tido como raiz e essência do sistema capitalista.

Uma breve genealogia dos movimentos estudantis dos anos 1960 pode ser traçada tendo como referência uma evolução em direção à idéia da autogestão. Nesta evolução, partir-se-ia da luta pela democratização do ambiente universitário, transitando pela idéia da co-gestão ou co-governo estudantil, para chegar a propostas de autogestão e poder estudantil. Um último rebento, nos anos 1960, foram as universidades "críticas" e "antiuniversidades", conduzidas pelos próprios estudantes.

Apesar de sua importância, destacarei aqui apenas os últimos "momentos" desta evolução, a partir da idéia da co-gestão. Ao discutir a autogestão, Follis (2000) também indica suas semelhanças com as propostas e os princípios da co-gestão. Mesmo enfatizando a organização de unidades produtivas, suas reflexões são ponto de partida para discutir a co-gestão

e a autogestão no âmbito da educação superior. Segundo o autor, a co-gestão modifica o processo decisório apenas no interior de cada empresa, incluindo consultas ou formas de co-decisão, até mesmo dando autonomia aos trabalhadores para aspectos mais precisos, como serviços sociais e segurança. Já a autogestão pretende realizar a "socialização do poder gerencial", dando aos trabalhadores poder deliberativo em todas as decisões (incluindo investimentos e remunerações), numa forma de integração ativa nas empresas. Neste sentido, em comparação com a autogestão, a idéia da co-gestão parece mais moderada nas suas demandas, já que não deseja o controle, mas sim a participação.

Nos anos 1960, a proposta da co-gestão apareceria relacionada à participação estudantil na administração universitária. Mas não era uma novidade no âmbito do ensino superior. O Movimento de Reforma Universitária, iniciado em Córdoba, Argentina, em 1918, colocou-a como uma das principais palavras de ordem, chamando-a de co-governo, o que se tornou uma das marcas das universidades hispano-americanas no século XX (RIBEIRO, 1975). Nos anos 1960, nos países da América Latina e em outros países do mundo em que não existia ainda, o co-governo se tornou uma das principais reivindicações dos estudantes.

Em Maio de 68, por sua vez, mais do que uma demanda, a co-gestão foi um dos instrumentos do movimento que convulsionou a universidade e a sociedade francesa, na forma de comissões paritárias.

Mas os estudantes mais radicalizados logo rejeitaram a co-gestão, considerando-a,

sobretudo, como ferramenta para amenizar conflitos e integrar da rebeldia discente, em vez de transformadora das estruturas de ensino. Para estes, era preciso ir além do princípio da co-gestão. Alguns deles apoiariam o princípio da autogestão. Outros o adotariam em parte, sem necessariamente terem consciência disto.

Em Maio de 68, na França, a autogestão já se expressava na formação de comissões paritárias, mas era ainda mais viva nas faculdades em que, diante do confronto com os docentes, os estudantes formaram comissões de ação e estudo compostas apenas por eles. De modo semelhante, a autogestão se expressou nas inúmeras, constantes e até permanentes assembléias estudantis, soberanas até mesmo onde se formaram comissões paritárias. Mas a idéia se estendeu. Ao lado da ocupação da unidade de ensino ou trabalho, a contestação do poder metamorfoseou-se no desejo de que os membros de cada unidade fossem os próprios gestores dela. Depois das faculdades, escolas superiores e liceus, tal desejo reapareceu quando estudantes e cidadãos comuns ocuparam o teatro da Ópera de Paris, transformando-a em um local de permanente assembléia e de exibição de psicodramas coletivos reais. Reapareceu quando os jornalistas ocuparam a ORTF (empresa de televisão estatal), quando os operários, principalmente, os mais jovens, ocuparam as fábricas e quando cidadãos comuns formaram comitês locais e de bairro em diversos pontos da França.

Oreste Scalzone (1968), um dos líderes do movimento estudantil em Roma em 1968, descreve que havia duas linhas dentro do movimento em seu país. Na verdade, em quase todos os países desenvolveu-se

uma dualidade semelhante na concepção e condução do movimento. A primeira concepção parece ir à contramão da idéia plena da autogestão, mais próxima dos socialismos heterodoxos (como o maofismo, trotskismo e foquismo), que não eram em sua essência necessariamente distantes do socialismo ortodoxo. Tal concepção afirmava que só a classe operária poderia exercer o papel hegemônico num movimento revolucionário, considerando a contradição entre capital e trabalho como objetiva, enquanto a contradição entre estudantes e instituições escolares era tão somente ideológica. Isto levava à conclusão de que era impossível construir uma universidade realmente diferente no interior do sistema capitalista. Mas havia uma segunda concepção, informada por novas esquerdas que interpretavam com mais liberdade os socialismos heterodoxos e autores como Herbert Marcuse. Esta concepção acabou assumindo melhor o slogan da Autogestão. Versando sobre o "Poder Estudantil", acreditava que uma cultura revolucionária, produzida na universidade pelo movimento estudantil, poderia agir sobre as estruturas sociais. Acreditava, enfim, que uma ação sobre as estruturas da universidade poderia irromper num abalo nas estruturas do sistema e fazer nascer um processo revolucionário- o que Maio e Junho de 68 quase referendou na prática.

É interessante que mesmo líderes e militantes da esquerda estudantil mais próxima da primeira concepção, não tão distante das versões ortodoxas do socialismo e marxismo, por vezes adotaram a palavra de ordem "Poder Estudantil". Por sua vez, no calor do movimento, a massa dos estudantes agia muito mais em direção ao que pregava a segunda concepção (crente no caráter revolucionário do movimento estudantil),

mesmo quando seus relatos, *slogans* e refrões referendavam mais os temas e os heróis do socialismo heterodoxo.

Segundo Katsiaficas (1987), em 1968, praticamente todas as universidades italianas transformaram-se em movimentos populares governados por uma espécie de democracia de assembléia. Cancelaram-se, ao menos provisoriamente, as hierarquias tradicionais e o isolamento dos estudantes em relação à sociedade. O que se iniciou como um movimento em torno de questões acadêmicas e da rotina universitária, transformar-se-ia em ocupações de faculdades e proposições radicais de autogoverno estudantil. Enfim, com todos os riscos prementes, o *slogan* do poder estudantil se encontrava com a idéia da autogestão, expressa na demanda do "autogoverno estudantil".

Na Universidade de Turim, estabeleceram-se Comissões de estudo que proporiavam a transformação dos cursos e da universidade, até que se estabeleceu uma Carta de reivindicações em que se rechaçou completamente "o conceito de preparação profissional como conjunto orgânico e coerente de noções que se deve adquirir", propondo-se em seu lugar a "autoprogramação do próprio currículo de estudos" discutida pelo estudante com uma assembléia de estudantes (VIALE, 1969, p.25). Neste momento, a questão do poder estudantil e a idéia da autogestão são expressas como "autoeducação" (parecendo fazer ressoar o projeto de Proudhon, sobre a educação numa sociedade recriada pelo mutualismo):

Nosso principal problema era nos auto-educar na livre discussão, rompendo com a vassalagem cul-

tural dos professores e aprender a autodirigir nosso movimento e nossa agitação com a participação de todos e sem delegar os problemas de direção, tanto política como de elaboração, a um reduzido grupo mais ou menos burocrático (VIALE, 1969, p.29).

Em Maio de 68, na França, nem sempre as comissões compostas pelos estudantes, durante as ocupações das unidades de ensino, foram aos extremos da lógica da autogestão. Principalmente onde as comissões de estudo eram paritárias, compostas igualmente por professores e docentes. Observando os documentos estudantis e discursos proferidos em Maio e Junho de 68, percebe-se a presença tanto da idéia da co-gestão quanto da autogestão. Tal dualidade no movimento está ligada, entre outros, ao fato de que os professores aceitaram participar de comissões paritárias propostas pelos estudantes nas faculdades de Medicina, na Escola de Belas Artes e em quase todas as escolas e institutos profissionais, enquanto que a mesma integração já não se deu nos departamentos de Humanidades e em Nanterre, onde os professores não participaram das comissões. Apesar desta dualidade, a idéia da autogestão, inclusive por levar a questão do "poder estudantil" a conotações mais radicais, foi a mais paradigmática e a mais influente em Maio de 68. E, reforçando a importância do movimento na França, ela extrapolaria os muros das universidades.

As ações "autogestionárias", em escolas, faculdades, fábricas e bairros, foram interpretadas de diversas formas pelos que se encantaram com Maio de 68. Socialistas heterodoxos, como o trotskista Ernest Mandel (1968), viram nelas a emergência de uma luta pelo "Poder Operário", procu-

rando compatibilizar "Poder Estudantil" e "Poder Popular", ou seja, a natureza juvenil e "libertária" do movimento com a natureza proletária da revolução preconizada pelo marxismo. Por sua vez, os editores da revista *Esprit* (1968), no tom filosófico e culturalista da revista, viram no movimento a possibilidade de reencantar e requalificar a sociedade, numa profunda onda de democratização. Mas, tanto Mandel quanto a revista *Esprit*, aludem que, como aspecto essencial, havia um desejo mais ou menos consciente de que as coletividades e os indivíduos gerissem o cotidiano e a vida pessoal a partir de necessidades, interesses e motivações que emergiam das próprias pessoas, não através de critérios e determinações externas e abstratas.

Katsiaficas (1987) é um dos autores que mais destaca o caráter emancipatório da idéia de autogestão em 1968. Em Maio de 68, estudantes e jovens operários ilustravam que as novas forças de oposição emergentes nos países capitalistas desenvolvidos eram as "novas classes trabalhadoras" (técnicos, empregados profissionais, trabalhadores de escritório, trabalhadores de serviços e estudantes) - oriundos de uma "Terceira Revolução Industrial". O novo movimento emancipatório mundial era fruto de processos como o crescimento rápido das universidades, uma nova divisão do trabalho e a consolidação da sociedade de consumo. A nova classe trabalhadora oriunda deste processo, em 1968 aspirou por uma sociedade global descentralizada e autogerida. Tratava-se de um degrau a mais no desejo emancipatório, dando continuidade a outros momentos revolucionários: 1789 (e o desejo de "liberdade, igualdade e fraternidade"), 1848 (empregos, livre formação de sindicatos e segurança no em-

prego) e 1905-1917 ("terra, paz, pão" e direitos de voto). Se as táticas de 1848 giraram em torno de insurreições e lutas em barricadas, 1905 em torno de conselhos (soviets) e greves gerais, 1917 em torno de partidos de vanguarda e insurreições novamente, 1968 esboçou como táticas os conselhos descentralizados e autogerenciados e a criação cultural e política de situações de contestação do espaço público. 1968, entretanto, recusou a solução de ditadura do proletariado, com palavras de ordem como "poder ao Povo" e "todo poder à Imaginação", lutando não apenas contra a exploração econômica, mas também contra outras formas de dominação, como o racismo e o patriarcalismo, através da criação de um novo "nós" definido concretamente no autogerenciamento do *campus*, da fábrica e do bairro.

Para Katsiaficas (1987), mais do que uma onda subterrânea, o desejo da autogestão vem somar-se a anseios cumulativos de emancipação, é um degrau a mais na escalada em prol da humanização, mais um estágio evolutivo das sucessivas revoluções sociais da modernidade. No entanto, se se levar em conta que este desejo não era inédito, bem como os revezes e o caráter cíclico das revoluções e contra-revoluções, talvez valesse a pena conceber o processo de modo mais sutil e complexo, como sugeriu Julliard (1968). Aí, a idéia da autogestão é menos um novo estágio da emancipação humana prometida, e mais uma espécie de fonte subterrânea que escorre pelas fendas das falhas estruturais e do devir histórico, em vez de um rio que vai se tornando caudaloso.

Deste modo, num tempo contra-revolucionário, como o que hoje vivemos, é possível

conceber que as "águas" dos anseios emancipatórios não feneceram, ainda que não formem mais um rio caudaloso. Elas se preparam, talvez, para escorrer novamente nas rachaduras das paredes de um sistema capitalista reconstituído- e mais opressivo. O problema, hoje, porém - tema que não poderei aprofundar aqui-, é que a ideologia neoliberal confisca para si diversas palavras-chave que, outrora, expressaram anseios da emancipação, esvaziando tais palavras de seus conteúdos originais. Entre elas, a própria autogestão, sem falar na liberdade.

4. ANTIUNIVERSIDADES E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DA IDÉIA DA AUTOGESTÃO.

Seria possível considerar que a expansão da idéia da autogestão da universidade para a sociedade - na verdade, a recuperação do sentido original da autogestão, pensada e praticada primeiro em unidades econômicas - foi a radicalização desta idéia, sua realização em forma extrema, justamente o que aconteceu na França em Maio e Junho de 68. Mas também poderia se aventar uma radicalização intensiva, em vez de expansiva, da idéia da autogestão na universidade. E ela se propôs várias vezes, e se realizou algumas, na forma das universidades "livres" e "críticas" (termos que denotam mais suas raízes novo esquerdistas) ou das "antiuniversidades" (mais ligadas às contraculturas). Num primeiro momento, poderia se pensar que estas experiências de intensificação da autogestão dentro da instituição universitária, em forma de universidades críticas, foram a realização extrema da idéia autogestionária. Na prática, porém, a insurreição massiva de Maio de 68, em que a autogestão transbordou das experiências nas unidades de ensino para outros ambien-

tes sócioeconômicos, acabou sendo a sua versão mais profunda e conseqüente, dado que esboçou recriar uma sociedade em seu todo sob o princípio autogestionário. Na prática das "antiuniversidades", o conteúdo crítico das novas esquerdas e o conteúdo alternativo das contraculturas é quem transbordou da vida sóciopolítica para o interior das universidades ocupadas ou inventadas, tornando-se matéria corrente de cursos alternativos ou "contracursos"- de modo algum experiências inválidas, mas que funcionaram muito mais como um dos frutos das ações radicais no domínio do movimento estudantil e da sociedade, do que como uma fonte de radicalismos, mais um produto do que um produtor.

Roszac (1972) é quem demonstra como as antiuniversidades, nascidas a partir da iniciativa das novas esquerdas estudantis - como universidades "críticas" - foram se tornando cada vez mais santuários da contracultura *hippie*. Destaca positivamente, entre estas universidades, o Colégio Experimental de São Francisco, onde o próprio Paul Goodman chegou a lecionar durante um ano. Mas ao tomar um exemplo de uma antiuniversidade que submergira na contracultura, lamenta a substituição da razão pela intuição e inconsciente, da relação pedagógica pela vacuidade de pressupostos. Tratava-se da Antiuniversidades de Londres, inaugurada no início de 1968, com cursos dedicados à "anticultura", "antipoesia" e "contra-instituições", em que se suprimira a relação professor-aluno, "sob a alegação de que ninguém tinha mais nada a ensinar aos jovens; eles próprios organizariam sua educação do nada". Para Roszac (1972, p.57-58), não teria outro destino, a não ser o fracasso, experiências como esta, dirigida "por instrutores mal saídos da adolescência",

que "com muita freqüência [...] degenera numa louvação semi-articulada e indiscriminada de tudo que seja novo, estranho e barulhento".

Uma outra experiência descrita com certo detalhe é a da Universidade Livre de Midpeninsula, em Palo Alto, Califórnia, Estados Unidos, fundada e dirigida pelos próprios estudantes desde 1966 (GARRIGÓ, 1970). Soa ainda hoje muito interessante, apesar de menos radical aos nossos ouvidos do que àqueles que ouviram estas palavras na segunda metade dos anos 1960, a Declaração de Princípios da fundação desta Universidade Livres, que falava, por exemplo:

1) a liberdade de investigação é a pedra angular da educação; 2) cada indivíduo deve gerar suas próprias e mais vitais questões e programar sua própria educação; 3) o caráter classista da idade em nossa sociedade subverte a educação; os jovens não são demasiado jovens para ensinar nem os velhos demasiado velhos para aprender; 4) a educação não é um produto e não deve ser medida em unidades, notas e graus; 5) a educação visa ao geral mais que a especialização, e deve oferecer o aglutinante que cimenta em unidade nossas vidas fragmentadas; 6) a educação que não tem conseqüências para a ação social ou para o desenvolvimento pessoal é vazia; 7) a ação que não eleva nosso nível de consciência é estéril; 8) o estado natural do homem é a contemplação extática (GARRIGÓ, 1970, p. 70-71).

Os princípios, mesmo nesta seleção, parecem um resumo - nem sempre bem arranjado, de longe incapaz de formar um todo coerente - de idéias e práticas das rebeldias juvenis dos anos 1960, aplicados à educação. O princípio 1 nada tem de inovador, refletindo o antigo anseio de autonomia da

instituição universitária. No caminho entre ele e o princípio 8 - que versa ruidosamente uma crença típica da contracultura *hippie*, anunciando o caminho que iriam percorrer as universidades críticas em direção às antiuniversidades -, há uma série de proposições sobre a educação que derivam da, ou pelo menos tocam a, idéia da autogestão: o princípio 4 rejeita a quantificação do saber e, junto com o princípio 5, que nega a especialização excessiva, bem poderiam ser considerados como uma crítica ao modelo fordista de organização do processo de produção (e educação); o princípio 7, ao falar da consciência, e o princípio 6, ao falar da ação social, cabem muito bem nas idéias da nova esquerda, ao enfatizarem a politização e a conscientização dos cidadãos por meio da educação, e o papel social da universidade; já os princípios 2 e 3, versando respectivamente sobre a auto-educação e a quebra da dicotomia entre professor e aluno, parecem-me aplicações mais diretas da idéia da autogestão na prática pedagógica.

Acredito que algumas considerações precisam ser ainda feitas sobre os princípios 2 e 3 e as idéias que contêm, a partir de uma análise de algumas propostas, vindas de dentro e fora do movimento estudantil em 1968, sobre o impacto da autogestão na instituição escolar e na pedagogia. É o objetivo a seguir.

Relendo as análises feitas no calor da hora sobre Maio de 68, em revistas francesas como *Les Temps Modernes* e *Esprit*, seja de importantes intelectuais da esquerda e filósofos, seja de documentos produzidos pelo próprio movimento, percebi a riqueza das implicações pedagógicas contidas na idéia da autogestão, do modo como ela foi pensada e praticada então. A idéia

implicava em propostas como a auto-educação e o questionamento da dicotomia professor-aluno (incluindo a proposta da educação continuada). Por um lado, tais propriedades pedagógicas da autogestão já se revelavam nas idéias libertárias, pelo menos desde Proudhon. Por outro lado, estas propostas derivavam e interferiam no que Santos (2001) chamara de "crises da universidade". Propostas que hoje não necessariamente soam como novidades ou radicalismos, já que passaram a fazer parte do debate pedagógico e, ao menos em parte, foram aplicados concretamente desde então na educação.

Em direção às implicações mais profundas da autogestão, no meio do caminho se encontra a aplicação do princípio da "co-gestão" para a educação universitária, conforme a proposta das Comissões Paritárias em Maio de 68 para a reforma universitária. Menos que uma pedagogia revolucionária, as propostas apontam para uma reforma universitária capaz de adequar melhor o ensino superior à nova fase do capitalismo que o mundo estaria logo ingressando, em que o fordismo seria substituído pela flexibilização. Diante de um mundo em rápida mutação, a educação permanente surgia como a melhor resposta pedagógica. Ela permitiria a adaptação contínua dos indivíduos às mudanças e necessidades econômicas. Ela superaria a falsa idéia de que um diploma específico garantia o bom exercício da profissão, num tempo de rápido desenvolvimento tecnológico e científico. As Comissões Inter-Grandes Escolas de Nancy (1968), por exemplo, afirmavam que a educação permanente generalizada poderia resolver muitos problemas da universidade,

quando a universidade se tornaria, a partir de então, um local sobretudo para a aquisição de métodos e disposição para a mobilidade de espírito e função.

Assim, a idéia da co-gestão pareceu implicar, pedagogicamente, sobretudo na proposta da "educação permanente", suavizando a dicotomia entre professor-estudante e a dicotomia trabalho-educação. Já a idéia de autogestão parece implicar, pedagogicamente, sobretudo na proposta da "autoaprendizagem", em que as dicotomias acima são, mais do que suavizadas, abolidas.

É o que se pode depreender das reflexões de Natanson (1968), que parecem levar ao extremo as conseqüências pedagógicas da idéia da autogestão. O poder dos educadores é considerado por ele - e pela lógica do movimento de Maio de 68 - como análogo ao poder do patrão sobre o trabalhador. Referendando as interpretações sobre o caráter libertário dos movimentos estudantis dos anos 1960 (ainda que os movimentos tenham sido pouco conscientes sobre as suas ligações com o anarquismo), para Natanson, o importante na relação entre patrão e trabalhador, assim como entre professor e aluno, era a submissão dos segundos aos primeiros, a relação de "patronato". Contra o patronato intelectual, o poder estudantil afirma que "o ato de aprender é o ato daquele que aprende - individualmente ou em grupo" e que as instituições que acompanham-nos devem ser autogeridas por aqueles que são os seus sujeitos (NATANSON, 1968, p. 323).

Haveria assim uma revolução do próprio conceito de educação. Ver-se-á na reflexão

de Natanson que a própria estrutura das faixas etárias, uma das marcas da sociedade moderna, é contestada nesta revolução educacional. O patronato intelectual se legitimava pela concepção da sociedade baseada em faixas etárias. No conceito moderno de infância, esta é tida como a idade da educação, educação que tem como fonte o adulto educador. No entanto, a revolução demográfica da segunda metade do século XX teria rompido com esta estrutura etária, e imposto um novo conceito de educação. Na nova estrutura etária, eram equivocados os projetos que tentavam alongar artificialmente a adolescência, através do aumento da escolaridade básica e dos estudos superiores. Não seria mais possível adiar artificialmente a idade adulta. Tornara-se inválida a idéia de que havia uma diferença "radical" entre "o adulto que sabe e o infante [...] que nada sabe" (NATANSON, 1968, p. 326).

Neste contexto, a idéia da escola como instituição reservada à infância cai por terra, devendo ser substituída pela idéia da educação permanente, para a vida toda (concordando com a proposta das Comissões de Nancy). A necessidade constante da educação, algo expresso pelo movimento estudantil quando prega que a Universidade deve estar aberta aos estudantes e aos trabalhadores, significava também a perda do privilégio da idade adulta em relação à juventude. Durante sua vida, os adultos deveriam alternar períodos de estudo e trabalho, juntando-se a equipes de auto-aprendizagem coletiva. Colocava-se em causa, na concepção da sociedade em estado permanente de auto-educação, o papel tradicional do magistrado depositário profissional de um saber. Com tal educação permanente, esco-

la e universidade deixariam de ser mundos à parte da sociedade - quando se daria a morte da educação como pedagogia, ou seja, como condução do infante aprendiz pelo educador experiente.

Na verdade, o que as idéias de Natanson (1968) expressavam não era apenas a radicalização da idéia da autogestão, mas também a radicalização do caráter "juvenil" dos movimentos dos anos 1960.

Considerando que os movimentos estudantis dos anos 1960 se deram em todo mundo, inclusive nos países socialistas e "subdesenvolvidos", ou seja, que tiveram um caráter mundial, pareceu-me que o principal denominador comum destes movimentos - o que permitira incluir em seu rol também a contracultura-, foi a "juventude" de seus participantes (GROPPA, 2000). Os movimentos estudantis, sobretudo em 1968, foram uma espécie de "revolução mundial das juventudes". Para Hobsbawm (1995), só o caráter juvenil desta revolução poderia explicar o que considerava como seu tom libertário ingênuo. O caráter experimental da vivência da juventude moderna, talvez, explica também a sua adoção de idéias como a autogestão. Foracchi (1972) afirma que a postura juvenil dos movimentos dos anos 1960 provocava, "no plano das relações interpessoais, a implantação de um estilo novo de adaptação, consubstanciado numa atitude de *vinculação experimental com o presente*, o que permitia que se fizesse "a rejeição dos objetivos culturais dados e dos recursos institucionais vigentes" (destaques da autora).

Acertadamente, Natanson (1968) leva-nos a considerar a juventude como, sobretudo, uma categoria social, e não uma caracterís-

tica natural dos indivíduos (mesmo que seja uma categoria derivada da interpretação sócio-cultural dos significados da puberdade, este sim um fenômeno natural e universal que, no entanto, pode adquirir pouca importância ou atenção pela sociedade). E Foracchi (1972) permite-nos compreender a condição juvenil na modernidade como a de uma relação experimental com valores e instituições sociais. Experimental, no sentido de ser um primeiro contato do indivíduo como protagonista destes valores, momento em que estes podem ser rejeitados ou sabotados pelos jovens, individual ou coletivamente, já que eles ainda não têm introjetado em suas personalidades os valores e os comportamentos esperados pelo "mundo adulto".

A possibilidade de que muitos indivíduos nesta mesma condição - de relação experimental com a realidade social - se encontrem juntos é dada pelas instituições de socialização secundária do mundo moderno, que criam elas mesmas as condições da revolta das juventudes. Assim, é possível considerar que a massificação das universidades na segunda metade do século XX tornou possível justamente este novo e amplo encontro de indivíduos "jovens"- vindos não mais apenas das elites e classes médias altas-, em instituições pouco preparadas material e pedagogicamente para tal "invasão". Justifica-se assim, não apenas a força desta revolta mundial da juventude, mas o seu radicalismo. A retomada da idéia da autogestão - esta torrente subterrânea que às vezes emerge violentamente na vida sóciopolítica - pelo radicalismo dos anos 1960 não se explica apenas pelo seu caráter "popular" (as bases sociais desta revolta universitária eram

bem mais amplas do que as dos movimentos estudantis que ocorreram antes dos anos 1960), mas também pelo seu caráter juvenil. A autogestão também permitia legitimar esta valorização de vivências e da espontaneidade, típica de indivíduos e grupos que, pela sua juventude, ainda não solidificaram uma base profunda de valores e expectativas de comportamento, gerando propostas como a do "poder estudantil", que desvalorizam o poder da experiência acumulada, um atributo dos adultos. É neste ponto que reside justamente a força e a fraqueza da juventude. Sua força estava - e está - na possibilidade de contestar aquilo que parecia imutável ou de valor absoluto. Sua fraqueza reside no perigo de desvalorizar de modo absoluto experiências acumuladas, inclusive aquelas comprovadas racionalmente ou válidas como fonte de reflexão.

Ricoeur (1968) chegou a fazer uma tentativa de síntese entre propostas reformistas (derivadas da idéia da co-gestão) e revolucionárias (autogestão), síntese que, mais do que realmente conseguir uma acomodação bem acabada entre os dois princípios, conseguiu ser um interessante e ponderado painel dos caminhos possíveis naquele momento para a universidade e educação: reformismo tecnocrático, reformismo democrático, revolução do poder estudantil. Mesmo a idéia da universidade livre e contra-universidade foi incorporada no seu projeto de transformação da universidade. De todo modo, se ainda não criara um modelo bem acabado de universidade, apenas uma absorção no interior de sua estrutura tradicional de princípios de co-gestão e autogestão, o projeto de Ricoeur é válido pelo menos por tentar ponderar a dialética

da relação entre juventude e maturidade, entre mestre e aprendiz, procurando sempre evitar o congelamento da forma tradicional e autoritária com que gerações e sujeitos da educação se relacionavam até então, mas também não aceitando simplesmente a inversão da lógica da dominação contida na tradução extremada do "poder estudantil".

5. CONCLUSÃO

Procurei durante este texto caracterizar a autogestão como uma vontade "popular" permanente que, se na maior parte do tempo foi uma corrente subterrânea oculta, vez por outra emergiu na história como o desejo de coletividades e individualidades controlarem, por si próprias, as suas vidas. Ao mesmo tempo, discuti as expressões concretas desta idéia, não apenas em momentos revolucionários, como em Maio de 68, mas também em experiências localizadas e discretas, como as cooperativas. Mas o momento mais importante foi mesmo os movimentos juvenis dos anos 1960, principalmente Maio de 68, que fizeram da autogestão uma das bandeiras do desejo de superar o mundo prometido aos estudantes quando formados, sob uma economia capitalista em seu modo fordista e uma sociedade do consumo e do bem-estar concebido de modo quantitativo.

A idéia da autogestão, contida nos movimentos estudantis, revelava aspectos do que seria o modelo da "acumulação flexível", cuja adoção teve no toytismo japonês uma referência mais citada e mais consciente. Apesar desta intrigante revelação sobre o futuro breve, ainda assim é preciso reforçar a idéia de que, diferente do

toyotismo (operando sobre a lógica do capitalismo, como um modelo de gestão que, de alternativo ao fordismo, se tornaria hegemônico), a autogestão apontava desde sempre para além da sociedade capitalista, ou melhor, para além de toda sociedade baseada na existência da dominação e do poder político.

É preciso apontar o que considero como uma contribuição mais efetiva da idéia da autogestão para a educação nos movimentos estudantis dos anos 1960. A irrupção do desejo da autogestão, a partir da educação, gerou e deixou como herança inúmeras propostas e práticas pedagógicas de caráter concreto. Estas, ao contrário da idéia da autogestão, não se ocultaram como desejo coletivo consciente após o final dos anos 1960, mas se mantiveram como referências e projetos que participaram ativamente do debate pedagógico nas décadas seguintes. Falo de idéias e práticas como a educação como aquisição de métodos (mais do que conteúdos), a formação polivalente, a não dissociação entre universidade (e educação) e vida profissional, o autoplanejamento das metas de aprendizado, a pedagogia da responsabilidade, a educação continuada e a autoeducação.

Para o médio prazo, mais do que processo efetivo e paulatino de recriação radical da educação sob a idéia da autogestão em seu sentido mais profundo, a herança da irrupção do desejo autogestionário no final dos anos 1960 foi a emergência de *práxis* e projetos que procuraram repensar o papel da universidade - e da educação-, incluindo aí novas formas de atuação e participação de professores e estudantes nas relações pedagógicas. Este ímpe-

to reflexivo, se por um lado respondia de modo reativo aos novos desafios do capitalismo na era da "acumulação flexível", por outro possuía uma criatividade que ajudou a educação, por algum tempo, a não se render totalmente à lógica econômica.

Assim, se a idéia da autogestão não foi capaz de submeter a lógica pedagógica - por vezes, tão externa e apriorística quanto as demais lógicas sociais - aos desejos e interesses imanentes da comunidade discente, se é que isto seria realmente desejável para a educação, pelo menos as diversas ações concretas que gerou foram capazes de repensar esta lógica pedagógica em seus próprios fundamentos. Se alguém, em Maio de 68, chegou a pregar a "morte da pedagogia", e se tal extremo não era possível - e provavelmente, não desejável -, ao menos se produziram ações concretas em prol da recriação desta pedagogia, em prol de novas modulações nas relações entre mestres e aprendizes, educadores e educandos. Foi possível pensar - e em alguns aspectos, efetivar concretamente - uma relação pedagógica em que a dialética educador-educando (em que ambos os lados, na verdade, são compostos por aprendizes) não viesse revestida de ultrapassados, supérfluos e desalentadores exercícios de dominação e poder. Ao menos, uma potencial "despolitização" do pedagógico.

Curioso, mas preocupante, porém, é que a meta da "despolitização" da educação aparece agora defendida pelo neoliberalismo, mas num sentido completamente diferente, tanto da versão extrema da autogestão (submetendo a educação completamente aos anseios dos educandos), quanto das idéias pedagógicas produzidas

por ela (fazendo esvaír o que havia de dominação no interior da relação pedagógica). O neoliberalismo, ao requerer que a educação dispa suas vestes "políticas" ineficientes, na verdade pretende subsumir a lógica da educação à lógica do mercado, a pedagogia à economia.

Diante deste novo desafio, uma nova irrupção do desejo da autogestão parece tornar-se necessária. Hoje, parece que o ímpeto contido nas idéias pedagógicas criativas advindas das revoltas estudantis de 1968 se esvaiu, ou pelo menos não tem forças suficientes para fazer frente ao projeto educacional do neoliberalismo. Talvez, se a autogestão for mesmo uma sutil fonte que por vezes irrompe como desejo coletivo consciente, seja a hora deste novo advento do desejo autogestionário. E não apenas na educação, talvez não necessariamente começando na educação, como nos anos 1960. Também, do mesmo modo como em 1968, nem tanto como desejo e prática da recriação da sociedade de alto a baixo, mas, pelo menos, como nova geração de idéias e *práxis* que façam frente, que resistam criativamente, ao avanço destas reformas preconizadas pelo neoliberalismo. Em 1968 a idéia da autogestão serviu para ostentar o anseio de "libertação", diante de uma duplicidade de hierarquias e autoritarismos, advindos tanto da sociedade (e universidade) tradicional quanto do novo arranjo social que se anunciava. Hoje, a autogestão poderia colaborar para reforçar barreiras diante da erosão dos direitos sociais e da mercantilização dos bens coletivos, entre os quais, o próprio direito e o bem da educação.

Artigo recebido em: 16/07/2004.

Aprovado para publicação em: 19/08/2004.

Self management, education and the student movements of year 1960s.

Abstract: The idea of self management has been a concept that is popular expressing a desire among individuals and collectives for self-control of their own lives. The proposals emanated from the movement of May 1968 movement have their origins in the University because of extreme transformation that had taken place. This included changes by private and public powers on behalf of a technocratic elite, calling for total submission of University to the socio-economical needs of capitalism. The student movements created a series of actions starting with the notion of self management, continual education, and co-administration.

Keywords: Autogestion; Student movement; University.

Autogestión, educación y movimientos estudiantiles de los años 1960

Resumen: La idea de la autogestión refiere tanto a doctrinas anarquistas y socialistas como a praxis del cooperativismo. Ella es aquí concebida como una voluntad popular subterránea, que por épocas aparece en la historia, en la cual individuos y colectividades expresan el deseo de autocontrol sobre sus propias vidas. Las propuestas de autogestión que han salido del movimiento de Mayo del 68, tuvieron en la esfera de la educación su locus, lo que en parte se debe a las profundas transformaciones entonces afrontadas por la universidad. Frente a las reformas concebidas por los poderes públicos y privados, en pro de la gestión tecnocrática de la enseñanza superior, así como de la sumisión plena de la universidad a las necesidades socio-económicas del capitalismo, los movimientos estudiantiles generaron una serie de proyectos y prácticas a partir de la idea de autogestión, como la gestión paritaria, la educación continuada y la autoeducación.

Palabras claves: Autogestión; Movimiento estudiantil; Universidad.

REFERÊNCIAS

BACHY, Claudine; BACHY, Jean-Paul. **Les étudiants et la politique**. Paris: Armand Colin, 1973.

BROUÉ, Pierre. **A primavera dos povos começa em Praga**. São Paulo: Kairós, 1979.

COMISSÕES INTER-GRANDES ESCOLAS DE NANCY. Université et société. **Esprit**, Paris, n. 374, p.390-404, oct.1968.

DIANOUX, Jacques. Mandarins ou santé publique. **Esprit**, Paris, n.374, p.365-372, oct.1968.

FICHELET, Monique *et al.* Mai 68 chez les élèves architectes. **Esprit**, Paris, n.374, p.378-389, oct. 1968.

FOLLIS, Massimo. Autogestão. In: BOBBIO, Norberto *et al.* (Orgs.). **Dicionário de política**. v.1, 5.ed., Brasília-DF: Ed. da UnB: Imprensa Oficial, 2000. p.74-81.

FORACCHI, Marialice M. **A juventude na sociedade moderna**. São Paulo: Pioneira, 1972.

GARRIGÓ, Andres. **La rebeldia universitaria**. Madrid: Guadarrama, 1970.

GORZ, André. Limites et potentialités du mouvement de mai. **Les Temps Modernes**, Paris, n.266-267, p.231-264, août./sept.1968.

GROPPO, Luís Antonio. **Uma onda mundial de revoltas: movimentos estudantis em 1968**. 2000. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

HOBSBAWM, Eric J. Maio de 1968. In:_____. **Revolucionários: ensaios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p.235-244.

_____. Revolução cultural. In: HOBSBAWM, Eric J. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Cia. das Letras, 1995. p.314-336.

JULLIARD, Jacques. Syndicalisme révolutionnaire et révolution étudiante. **Esprit**, Paris, n. 372, p.1037-1045, juin./juil.1968.

KATSIAFICAS, George. **The imagination on the New Left: a global analysis of 1968**. Boston: South End Press, 1987.

MAI 68. **Esprit**, Paris. n. 372, p. 961-970, juin./juil. 1968.

MANDEL, Ernest. Leçons de mai 1968. **Les Temps Modernes**. Paris, n.266-267, p.296-325, août./sept. 1968.

NATANSON, Jacques-J. Les éducateurs à l'épreuve. **Esprit**, Paris, n.374, p.313-328, oct.1968.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

RICOEUR, Paul. Reforme et révolution dans l'Université, **Esprit**, Paris, n.372, p.987-1002, juin./juil. 1968.

ROSZAC, Theodore. **A contracultura**: reflexões sobre a sociedade tecnocrática e a oposição juvenil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1972.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Da idéia de universidade a universidade de idéias. In:_____. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2001. cap.8, p.187-233.

SANTOS, Boaventura de Sousa; RODRÍGUEZ, César. Introdução: para ampliar o cânone da produção. In: SANTOS, B. de S. (Org.). **Produzir para viver**: os caminhos da produção não capitalista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p.23-77

SCALZONE, Oreste. Sur l'occupation de la Faculté des Lettres a L'Université de Rome. **Les Temps Modernes**, n.264, p.1996-2001, mai/juin.1968.

SINGER, Paul. Oito hipóteses sobre a implantação do socialismo via autogestão. In: **DEMOCRACIA e autogestão**. São Paulo: Humanitas; FFLCH/USP, 1999. Disponível em:<<http://www.midiaindependente.org/en/red/2003/01/44655.shtm>> Acesso em: 30 abr.2004

VIALE, G. Contra la universidade. In:_____. **Pensamiento crítico**, Habana, n.19, p.3-47, 1969.

WOODCOCK, George. **História das idéias e movimentos anarquistas**, v.1: a idéia, Porto Alegre: L&PM, 2002.

Sobre o autor:

¹Luís Antonio Groppo

Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor do Programa de Mestrado em Educação Sócio-comunitária do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Unisal), Unidade Americana. Autor do livro *Juventude. Ensaio sobre Sociologia e História das juventudes modernas* (Rio de Janeiro: Difel, 2000). E-mail: luis.groppo@am.unisal.br

Endereço Postal: Avenida Armando Césare Dedini, 1155, Piracicaba/SP, Brasil. CEP.:13405-268.