

## A EDUCAÇÃO E O MOVIMENTO POPULAR DO 25 DE ABRIL

### THE EDUCATION AND THE POPULAR MOVEMENT OF THE 25 OF APRIL

CANÁRIO, Rui<sup>1</sup>

#### RESUMO

O artigo pretende esboçar um questionamento que permita relacionar a educação, o trabalho e a emancipação social, equacionando de forma crítica o papel e a natureza do Estado. O questionamento teórico será marcado pela centralidade da oposição entre os conceitos de “heteronomia” e “autonomia”, para elucidar a relação entre movimentos sociais e processos de “criação” e aprendizagens colectivas.

**Palavras-Chave:** trabalho e educação, emancipação social, heteronomia, autonomia

#### ABSTRACT

The article intends to sketch a questioning that allows relating the education, the work and the social emancipation, equating of critical form the paper and the nature of the State. The theoretical questioning will be marked by the centralidade of the opposition enters the concepts of “heteronomy” and “autonomy”, to elucidate the relation between social movements and processes of “creation” and collective learnings.

**Key-Words:** work et education, social emancipation, heteronomy, autonomy

---

<sup>1</sup> Professor Catedrático da Universidade de Lisboa

## INTRODUÇÃO

A produção deste texto inscreve-se nas actividades do Projecto FAP, projecto financiado pela FCT (Fundação para a Ciência e Tecnologia) que se propõe estudar as políticas e práticas de formação de adultos, em Portugal, desde 1974. Uma das mais importantes dimensões desse projecto consiste em, com base num processo de investigação empírica que privilegia a análise documental e o testemunho oral, construir uma proposta de “leitura” do movimento popular, na sua vertente educativa, que ocorreu em Portugal durante o período revolucionário subsequente ao golpe militar de 25 de Abril de 1974 e que pôs fim ao regime fascista. O ponto de partida do projecto consiste em considerar que as movimentações sociais que então ocorreram representaram a época mais importante de um processo de aprendizagem individual, mas também e sobretudo colectivo, que marca o período de “ouro” da educação e formação de adultos em Portugal, nas três últimas décadas. Para que essa “leitura” seja possível, torna-se necessário, por um lado, romper com uma visão e uma abordagem das políticas educativas centradas na iniciativa e no papel central do Estado e, por outro lado, mostrar a importância decisiva de processos educativos não formais, que se combinam e confundem com formas de acção e de luta pela transformação social. A finalidade deste texto é a de contribuir para a construção de um quadro teórico que permita equacionar os problemas de pesquisa e clarificar os conceitos-chave que serão as ferramentas dessa abordagem: pretende-se, nomeadamente, clarificar como é que a articulação entre a educação popular e os movimentos de transformação social pode ser elucidada através dos conceitos de “emancipação social” e de “autonomia”.

### O 25 DE ABRIL COMO PROCESSO COLETIVO DE APRENDIZAGEM

Em 25 de Abril de 1974 teve lugar um golpe militar que, pela iniciativa popular (abertamente contrariada, quer pelos militares, quer pelo poder civil emergente) e pelas movimentações de massas em que ela se traduziu, rapidamente se transformou numa revolução que, por sua vez, viria também a terminar com um golpe militar em 25 de Novembro de 1975. Nessa ocasião, os militares vencedores viram-se na necessidade de instaurar, durante um breve período, o “estado de sítio”. Nas duas situações, a manutenção da “ordem” exigia a passividade dos trabalhadores. Durante o período temporal que mediou entre Abril de 74 e Novembro de 75, em Portugal, do ponto de vista social, o mundo ficou “virado do avesso”. No período da “normalização”, que se seguiu ao 25 de Novembro, a fase do “Prec” (“Processo revolucionário em curso”) passou a ser “consensualmente” designada como o período dos “anos loucos”, do “caos”, dos “excessos” e da insensatez de todos aqueles (muitos) para quem o “futuro era agora” e que, portanto, exigiam “tudo” e “já!”. O ambiente vivido nas ruas e nas praças poderia ser objecto de uma descrição deste tipo:

Era uma festa sem princípio nem fim (...) via toda a gente e não via ninguém, pois cada indivíduo perdia-se na própria multidão inumerável e errante; falava com toda a gente sem recordar nem as minhas palavras, nem as dos outros, pois a atenção era absorvida a cada passo por acontecimentos e objectos novos, por notícias inesperadas (...) Parecia que o universo inteiro estava invertido: o incrível tinha-se convertido em habitual, o impossível em possível e o habitual em insensato!

Ao contrário do que possa pensar o leitor, estas afirmações não correspondem a palavras de uma testemunha presencial dos acontecimentos da Revolução de Abril em Portugal, mas ao testemunho sobre um movimento revolucionário ocorrido na

Europa mais de um século antes. Trata-se da revolução de 1848 e as palavras pertencem a Bakunine (citado em Hardman, 2002). As situações revolucionárias da época moderna apresentam sempre os mesmos traços distintivos.

A emergência de um forte movimento popular durante o período revolucionário do 25 de Abril foi, simultaneamente, causa e efeito de uma suspensão temporária do poder exercido pelos patrões, os “excomungados de Abril”<sup>2</sup> (muitos deles presos e /ou obrigados a exilar-se) e do poder repressivo do Estado, graças à neutralização das forças policiais e militarizados e à fragmentação do poder militar. Foi nesse contexto que puderam tomar forma novos tipos de relações sociais e novos modos de organização social e de exercício do poder, materializados na criação generalizada de *comissões*, nos bairros, nas aldeias, nas empresas e nos quartéis. Estas comissões lideraram processos de ocupação que puseram em causa os princípios vigentes, quer da propriedade, quer do poder institucional tradicional (Igreja, Exército, etc.). Empresas, terras, escolas e em alguns casos quartéis, passaram para o controlo directo de comissões eleitas pela base, num quadro de democracia operária. Ao poder do Estado e dos patrões foi retirado o controlo de uma parte substancial das actividades económicas, que passaram a ser objecto de modalidades de autogestão por parte dos trabalhadores (empresas e terras na zona da reforma agrária). Este movimento popular, apesar da sua instrumentalização por diversos partidos políticos, da sombra protectora e tutelar da esquerda do MFA (Movimento das Forças Armadas) e das contradições que o amarraram a um projecto de construção de um capitalismo de Estado, revelou uma *dimensão autónoma* considerável e em muitas situações incontrolável, como o comprova, por exemplo, o desenvolvimento do movimento grevista “selvagem” imediatamente posterior a Abril de 1974. Este movimento grevista afirmou-se contra todos os poderes instituídos, incluindo as burocracias sindicais nascentes (Intersindical) que, inclusivamente, organizaram e realizaram manifestações de rua contra os trabalhadores grevistas.

O argumento que aqui defendo é que este poderoso movimento popular constituiu um imenso e dinâmico processo colectivo de aprendizagem para milhões de trabalhadores, através da sua participação em múltiplas formas políticas de debate e de decisão (assembleias, comissões), de luta (greves, manifestações, ocupações, elaboração de cadernos reivindicativos), de gestão autónoma de empresas e herdades abandonadas ou tomadas aos patrões. É na acção transformadora que se aprende a exercer o direito à palavra e a eleger e pedir contas a representantes que, a qualquer momento, podem ser substituídos. Em síntese, é na acção transformadora que se aprende a exercer a democracia. É nesta perspectiva que uso e deve ser entendida a expressão “educação popular”, a não confundir com a pretensão de “educar o povo”, presente na chamada “corrente da alfabetização” (por contraposição à designada “corrente do poder popular”), de que são exemplos as “campanhas de dinamização cultural” ou o “serviço cívico estudantil”<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> Esta expressão corresponde ao título de uma obra recentemente publicada, na qual se descrevem as “perseguições” e “injustiças” exercidas sobre “os grandes patrões” no pós 25 de Abril. Cf. Fernandes e Santos, 2005

<sup>3</sup> Esta distinção analítica entre a “corrente de alfabetização” e a “corrente popular” foi formulada por Steve Stoer numa obra de referência sobre a educação e a mudança social em Portugal, na década de 70 (cf. Stroer, 1986)

## EDUCAÇÃO, EMANCIPAÇÃO SOCIAL E AUTONOMIA

É hoje abundante uma literatura sobre as práticas e políticas educativas que, em nome da crítica ao chamado “neoliberalismo”, faz a apologia do Estado como entidade supostamente defensora do bem comum, susceptível de promover uma educação de carácter emancipatório. É necessário esclarecer que o conceito de “emancipação social” foi concebido pelo movimento operário como uma acção autónoma construída *contra* o Estado capitalista e por referência à “questão social”, equacionada como um conflito antagónico entre o capital e o trabalho. A “questão social”, no seu sentido moderno e que continua actual, nasce da emergência de uma nova ordem política, económica e social, na sequência da dupla revolução liberal e industrial que marcou o final do século XVIII e o nascimento das modernas sociedades industriais. O traço mais decisivo dessas transformações históricas consistiu, por um lado, na “destruição criadora” da base em que assentava o Antigo Regime e, por outro lado, em transformar o trabalho humano numa mercadoria, processo em pleno desenvolvimento com o crescimento global do volume de assalariados (Antunes, 2002; Bernardo, 2000), apesar dos muitos arautos do fim do trabalho (Gorz, 1980; Rifkin, 1996).

No centro da crítica ao capitalismo e, portanto, à possibilidade de construção de uma sociedade alternativa mantém-se o conceito de “exploração”, como decorre da teoria da mais valia (Bernardo, 1991) e é em relação a essa sociedade fundada na exploração do trabalho que faz sentido falar de “emancipação social”. Esse ideal de sociedade que orienta as lutas de emancipação do trabalho é uma sociedade de produtores livremente associados, que se auto governam e em que o trabalho assume a forma dominante de actividades de criação e de expressão de si. A exploração do trabalho, através da apropriação da mais valia constitui a dimensão económica da “questão social”, expressa no plano da filosofia pela “alienação” (cisão entre a pessoa e o trabalho que esta realiza) e, no plano político, pela dominação de uma maioria de governados por uma minoria de governantes. A emancipação social, como refere Mészáros (2005, p. 65), concebida como uma “efectiva transcendência da auto-alienação do trabalho” assume necessária e inevitavelmente o carácter de um processo educacional, na medida em que supõe a aprendizagem, na acção, de formas inteiramente novas de relações sociais. Neste facto radica a pertinência de ser possível considerar, como sustenta João Bernardo (1991), que nas lutas anticapitalistas a sua *forma* assume mais importância do que o seu *conteúdo*<sup>4</sup>, na medida em que estamos perante actos de “criação”. Como escreve Mészáros, a universalização da educação e a universalização do trabalho como actividade humana de auto-realização têm de ser coincidentes: “ (...) O papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objectivas de reprodução, como para a auto mudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar uma ordem social radicalmente diferente” (p. 65).

Nesta perspectiva, a superação da “questão social” no sentido da emancipação do trabalho só se torna possível a partir de um exercício de criatividade colectiva que permitirá configurar uma sociedade “autónoma” que resulta, nos termos utilizados

---

<sup>4</sup> Em Portugal, no contexto dos debates políticos internos ao movimento comunista, nos anos 50, esta posição foi defendida e teorizada, no plano da estética, por Mário Dionísio, no seu monumental ensaio “A paleta e o mundo”, evidenciando a centralidade política e filosófica dos debates sobre os processos de criação e a sua relação com a emancipação social.

por Castoriadis, (2005) numa “auto-instituição permanente e explícita da sociedade”. É neste contexto que o mesmo autor classifica como formas de “criação” a constituição dos primeiros sindicatos, das associações mutualistas, das associações cooperativas, entendendo-as como formas de auto organização dos operários que lhes permitiram constituir-se como classe no pleno sentido do termo (consciência de si, identidade, projecto). O autogoverno e a auto-educação, promovidas por interacção entre pares, numa base igualitária, não podem então ser dissociados e tanto a emancipação social, como a educação dos trabalhadores, não podem ser senão “obra deles próprios”, ou seja, uma criação autónoma que se opõe de modo radical e rompe com a *heteronomia* instituída. João Bernardo (2003) sintetiza muito bem a importância central desta oposição entre *autonomia* e *heteronomia* para compreender a dinâmica dos conflitos sociais na modernidade:

O mundo contemporâneo sustenta-se numa tensão permanente entre a esfera do Estado, que corresponde sempre para os trabalhadores a formas de hetero-organização e que reproduz e avoluma o capital, e a esfera da auto-organização dos trabalhadores, em que se processam as lutas colectivas e activas contra o capital e onde existe em gérmen o modelo de uma sociedade diferente, de um novo modo de produção. Estas duas vidas dos trabalhadores supõem os princípios antagónicos de duas sociedades inteiramente opostas, uma assente na desigualdade e na exploração, e outra onde se reproduzem e amplificam os elos de solidariedade, de igualitarismo e de espírito colectivo que presidem às manifestações de lutas mais avançadas. (p. 29).

O movimento popular que sacudiu a sociedade portuguesa na fase imediatamente posterior ao 25 de Abril representou uma “explosão” de *autonomia* cujos antecedentes foram laboriosa e persistentemente construídos e preservados pela actividade autónoma do movimento operário, desde o século XIX até 1974, incentivada pelas suas principais correntes, libertária e comunista: refiro-me ao desenvolvimento das diversas formas de mutualismo; à criação, em zonas operárias (como é o caso de Almada) de uma densa rede de associações culturais, recreativas e de instrução; à construção do movimento sindical; ao movimento de criação de cooperativas, abrangendo a área do consumo de bens alimentares, de consumo de livros e do inquilinato cooperativo.

Um aspecto particularmente relevante do associativismo cultural manifestou-se através do movimento cineclubista. A ofensiva repressiva desencadeada nos anos 60 contra o Cineclub do Barreiro, ou a extinção da cooperativa Pragma mostram bem o grau de importância política do associativismo cultural na época. No caso da cooperativa Pragma, a polícia política (Pide) selou as instalações e deteve os seus principais dirigentes em Abril de 1967, explicando, em nota oficiosa de 11 desse mês, que o motivo se prendia com o facto de na sede da cooperativa se proceder “à difusão de ideias dissolventes e doutrinação política subversiva”. O processo de encerramento da Pragma, bem como um historial das actividades culturais desenvolvidas, consta de uma informação aos sócios, divulgada em Dezembro do mesmo ano e assinada por Nuno Teotónio Pereira e João Gomes (respectivamente Presidente e Vice Presidente da Direcção). Também a proibição (por decreto de 1971) do desenvolvimento de actividades culturais por parte das cooperativas, documenta bem a dimensão política da acção desenvolvida por cooperativas livres (casos da “Livrelco” e da “Devir”), cooperativas de consumo agrupadas na Unicoope (casos, por exemplo, da Cooperativa Piedense, na Cova da Piedade, ou da cooperativa “Novos Pioneiros”, em Braga, ou ainda de outras instituições mais antigas como é o caso do “renascido” Ateneu Cooperativo ou da “velha” Associação de Inquilinos Lisbonenses. O processo de luta pela revogação do Decreto 520/71

está documentado numa antologia editada pela Seara Nova (Carvalho e Duarte, 1972), e num dossier documental editado pelo Ateneu Cooperativo (Roque Laia, 1971).

A estas formas institucionalizadas acrescem múltiplas modalidades de organização informal e de resistência (durante o período do fascismo) e que passam pela existência de círculos de estudo e de leitura informais, pela constituição de bibliotecas operárias nas empresas e intercâmbio de livros, modalidades de associação para a compra e leitura de jornais, modalidades de solidariedade para com presos, formas de convívio e lazer nascidas de práticas de luta e visando o reforço da coesão do grupo<sup>5</sup>.

Estas diversas modalidades informais de organização de solidariedade e de luta estão profundamente enraizadas na história do movimento operário e nelas se inscrevem as origens de modalidades de organização mais complexas e formalizadas. Um testemunho eloquente é-nos dado por José Sequeira (1978), nas suas “memórias de um operário corticeiro”, referindo-se a Silves, no primeiro quartel do século XX:

Quero referir (...) uma espécie de mutualismo muito original que era praticado pelo operariado deste meio. Era constituído por pequenos grupos, sem qualquer espécie de estatutos e cujo regulamento era apenas um acordo verbal muito simples: um grupo de 10 ou mais indivíduos, nunca indo muito além de 20, inscreviam-se e ficavam imediatamente comprometidos a fazerem a fêria a qualquer componente do grupo que adoecesse e não pudesse trabalhar. (p. 41)

Em relação ao movimento associativo, o mesmo operário corticeiro sublinha que o factor educação era “uma ideia constante dos elementos responsáveis dos organismos sociais” e de todos os que se queriam “ilustrar” (p. 43). A este propósito, refere a importância da escola do Sindicato dos Operários Corticeiros, dos grupos de leitura de iniciativa livre, das bibliotecas, do acesso a diferentes jornais e revistas, assinados colectivamente, da frequência assídua das sedes sociais das associações, após as horas de trabalho e durante os dias de folga.

Um testemunho bem exemplar do percurso realizado por um operário e da sua formação política, desde situações informais, passando pelo movimento associativo e sua utilização como “frente legal” da luta conduzida na clandestinidade é narrado, na primeira pessoa, por Joaquim Campino (1990):

Durante algum tempo, o centro da actividade partidária no Poço do Bispo foi a minha oficina. Nela funcionava uma pequena biblioteca colectiva que nós baptizámos com o nome de Os Cotovias. Com o Xico Louro, o Zé Teixeira, o Celestino, o Lopes, o Necas, o Albano, o Mário Gomes, o Manuel Moura e alguns mais, animávamos esta pequena tertúlia de quase todos os dias, mais política do que outra coisa. Os acontecimentos da guerra e a expansão da organização clandestina na zona eram as nossas principais preocupações. (p. 17).

<sup>5</sup> Na minha adolescência, sendo o meu pai operário metalúrgico da Companhia Carris, participei durante anos consecutivos em passeios organizados por um grupo “excursionista” constituído por um grupo de operários que se recusavam a fazer horas extraordinárias, exigindo um salário mais elevado. Dentro deste grupo, ligado à criação de uma biblioteca operária, fazia-se um intercâmbio de livros do qual beneficiei directamente. Estas práticas, incluindo a quotização em grupo para comprar e ler o jornal legal apoiado pelos operários, “A República”, ou formas de solidariedade para com presos políticos, foram-me directamente relatadas por meu pai. Uma forma de luta que pude acompanhar, através da acção do meu pai, foi a campanha de angariação de fundos, promovida nos meios operários, para financiar a compra de uma nova “rotativa” para o “República”, principal jornal da Oposição Democrática.

Joaquim Campino chama a atenção para a importância política do nascimento e desenvolvimento do movimento campista, durante os anos 40, no qual participou muito activamente, na medida em que o trabalho político, no plano legal ou no plano clandestino, e o campismo, como forma de lazer e “turismo popular”, se complementavam na perfeição. Nessa época, como testemunha Campino, o trabalho político de resistência tinha um conteúdo “fortemente cultural” e por isso era tão importante “penetrar” nas associações culturais e recreativas, onde se começava por ganhar influência “instalando bibliotecas”, como é o caso do “Marvilense” (mais tarde Oriental), do “Solidó”, da “Associação 3 de Agosto”, da “Sociedade do Beato”, da “União Chelense”, do “Sport Lisboa e Olivais” ou da “União e Capricho Olivalense” (p.19). Criavam-se comissões culturais, organizavam-se conferências, exposições e cursos. Foi num desses cursos que Pedro Soares, recém-chegado do Tarrafal, pôde “comunicar a reorganização do Partido [Comunista Português] e conseguir o nosso imediato apoio e de toda a zona” (p. 19).

### **EDUCAÇÃO: O QUE “NOS FAZEM” E O QUE “NÓS FAZEMOS”**

Num dos seus quadros, o pintor Joaquim Bravo inscreveu a frase seguinte “a cultura é o que nos fazem, a arte o que nós fazemos”. Independentemente da discussão sobre o que é arte ou o que é cultura, ou sequer do interesse de formular e discutir definições, evoco aqui esta afirmação de Joaquim Bravo porque, de forma muito sintética e clara, separa o terreno da *autonomia*, ou seja, o terreno da criação em que *nos determinamos*, do terreno da *heteronomia*, ou seja, o terreno em que interiorizamos e reproduzimos o que já existe e em que, portanto, *somos determinados*. Esta distinção é essencial para a análise dos movimentos de transformação social, cuja radicalidade e fecundidade estão directamente relacionados com o seu grau de autonomia. Esta contraposição entre autonomia e heteronomia é totalmente pertinente para analisar os processos de educação, entendendo a educação como um trabalho que cada sujeito realiza sobre si próprio (em relação com outros e com o contexto). Enquanto trabalho, a educação é, na sua versão “domesticadora” ou “bancária” (termos usados por Paulo Freire), um trabalho alienado. Na perspectiva da sua versão emancipatória, nas dimensões individual e colectiva, o conceito de autonomia constitui, portanto, um conceito central para analisar a relação entre os movimentos sociais e os processos de aprendizagem, precisamente aquilo que me proponho fazer em relação às dinâmicas de educação popular, durante o período revolucionário do 25 de Abril. Para melhor esclarecer o conceito e reforçar a argumentação no sentido da sua pertinência, decidi escolher uma situação limite, a dos prisioneiros políticos durante a resistência ao fascismo, para documentar exemplos de situações em que, paradoxalmente, a situação mais repressiva pode coincidir com a “liberdade” e a “autonomia” dos sujeitos que aprendem.

### **APRENDER NAS PRISÕES POLÍTICAS**

Na década de 30, na sequência da sublevação liderada, a partir do Rio de Janeiro, por Luís Carlos Prestes contra o regime de Getúlio Vargas, o escritor Graciliano Ramos relata nas suas “Memórias do Cárcere” que, na iminência previsível da sua prisão (o que viria a concretizar-se), essa ideia lhe dava quase prazer porque via ali “um princípio de liberdade” que lhe permitia eximir-se “do parecer, do ofício, da estampilha, dos horríveis cumprimentos ao deputado e ao senador” e escapar a outras “maçadas, gotas espessas, amargas, corrosivas” e acrescenta, justificando o seu estranho sentimento:

A cadeia era o único lugar que me proporcionaria o mínimo de tranquilidade necessária para corrigir o livro. O meu protagonista se enleara nesta obsessão: escrever um romance além das grades húmidas e pretas. Convenci-me de que isto seria fácil: enquanto os homens de roupa zebrada compusessem botões de punho e caixinhas de tartaruga, eu ficaria largas horas em silêncio, a consultar dicionários, riscando linhas, metendo entrelinhas nos papéis dactilografados (...) (p. 26).

A mesma ideia de “aproveitar” o tempo de prisão, como um tempo extra utilizado para actividades de autoformação, é também referida por Paulo Freire, a propósito do período de detenção a que foi sujeito, na sequência do golpe militar de 1964. Conta ele que só na prisão leu, “maravilhado”, Guimarães Rosa: “Confesso que devia ter lido antes, mas não tive tempo e só li na cadeia” (Freire e Guimarães, 2001). Igual possibilidade de utilizar o tempo de prisão como “tempo livre” para estudar é testemunhada por Carlos Brito (1998) quando, ao dar entrada na cadeia de Peniche, vê serem apreendidos os livros que transportava: “Era um rude golpe para quem durante a viagem fizera projectos de grandes leituras para aproveitar o tempo de prisão, consoladora perspectiva a que normalmente nos agarrávamos (...)” (p. 80). Não constitui novidade o facto de as cadeias terem sido, historicamente, lugares de intensa produção intelectual. Basta pensar em figuras como Gramsci ou, no caso português, de Álvaro Cunhal, dirigente histórico do PCP. Aquilo que pretendo realçar, com os exemplos apresentados a seguir, é que essa situação foi a regra para um grande número de prisioneiros políticos (e até “comuns”<sup>6</sup>), nomeadamente durante a fase da resistência portuguesa. O tempo de prisão não é um período de inacção, é um tempo de trabalho e de liberdade que definem o aprender como uma actividade *autónoma*. É nessas situações que ganha pertinência plena a afirmação de que, como escreve João Bernardo (2006), “só são livres os tempos de luta, que por sinal são muitíssimo atarefados”. É neste sentido que pode interpretar-se a afirmação de Martins Rodrigues (2006) que, referindo-se à descrição dos seus “trabalhos prisionais”, afirma: “Pode parecer que há muito pouco de trabalho em tudo isto. Mas acho que era trabalho tudo o que nos mantinha iguais a nós próprios”.

A colónia penal do Tarrafal (em Cabo-Verde) permanece na memória colectiva como a que mais simboliza a repressão fascista. Curiosamente são os próprios prisioneiros que a alcunharam de “Universidade do Tarrafal”. Atente-se no depoimento extraído das memórias do “tarrafalista” Cândido de Oliveira, publicadas postumamente em 1974, e que descreve o funcionamento de um regime de cursos livres, em áreas tão diversas como português, línguas estrangeiras, matemática, filosofia, história, literatura ou ciência política:

A regência desses cursos tem estado a cargo dos presos mais cultos – estudantes universitários, médicos, advogados, professores, autodidactas – que por ali têm passado. Tão notáveis resultados têm sido obtidos que alguns dos primitivos alunos, cultivados de forma notabilíssima, se transformaram depois em professores!

No Tarrafal funciona, ou tem funcionado, uma pequena universidade plebeia, de proletários, de antifascistas, realizando uma obra verdadeiramente surpreendente. (p. 68).

<sup>6</sup> No romance “S. Bernardo”, de Graciliano Ramos, um dos seus personagens conta que, preso, depois de “uma surra de cipó-boi”, esteve “de molho três anos, nove meses e quinze dias na cadeia”, onde aprendeu “leitura com o Joaquim sapateiro, que tinha uma bíblia miúda, dos protestantes” (p. 16). Situações como esta, retirada de uma obra ficcional, são referidas nos testemunhos de presos políticos, a propósito do seu contacto com presos comuns.



Por essa “universidade” passou o histórico dirigente comunista Manuel Rodrigues da Silva, aprendiz de serralheiro aos 13 anos de idade, com estudos rudimentares realizados à noite, e que, como conta um seu companheiro de cela, na prisão do Aljube, (Ricardo, 1991) “se tinha formado na ‘Universidade’ do Tarrafal. Sabia economia, matemática, filosofia, francês, traduzia do italiano e redigia com elegância. Disponha de uma grande cultura geral, fruto de um aturado e persistente autodidactismo” (p. 179). As prisões políticas funcionaram para a generalidade dos militantes presos como uma “escola”, em que o tempo de prisão era encarado como um tempo a consagrar ao estudo e à aprendizagem. Afirma-o, de forma explícita, Aida Paula (1974) que explica:

Aumentar a nossa preparação cultural e política era uma preocupação dominante. Esforçávamo-nos por retirar da situação que nos era imposta o maior proveito, transformando a prisão em escola, elevando sempre mais e mais o nosso nível de militantes. (p. 26).

Só esta disposição, bem como o tipo de funcionamento e organização adoptados pelos presos, tornaram possível que centenas de operários e camponeses que entraram nas cadeias na qualidade de “semianalfabetos”, de lá tenham saído com “uma razoável preparação cultural e política, com uma maior combatividade e uma redobrada firmeza” (Abreu, 1974, p. 38). A leitura e o estudo, quer de forma individual, quer colectiva, fazia parte da rotina prisional. Manuel da Silva (1996) refere a realização regular, na prisão do Forte de Angra do Heroísmo, de reuniões de célula e de grupos de estudo. A actividade de estudo organizado dava lugar à produção de materiais didácticos que eram passados e aperfeiçoados por sucessivas gerações de presos, como aconteceu com a elaboração de um dicionário e de uma gramática de francês, feitos em Caxias, em meados dos anos 60, por um estudante universitário que dava aulas ao seu companheiro de cela. Perto do 25 de Abril esses materiais, alvo de aperfeiçoamento ainda existiam nessa cadeia<sup>7</sup>. O preso político, Joaquim Campino (1990) descreve desta maneira a rotina do trabalho de estudo:

Tínhamos organizado a leitura encarregando cada semana um camarada de ler todos os jornais que recebíamos e fazer depois a selecção das notícias mais importantes para serem lidas e comentadas em colectivo. Era sempre uma sessão de leitura e de interpretação dos acontecimentos. Isto não excluía a leitura individual de cada um. Mas o dia estava preenchido de aulas e trabalho de estudo e este processo pareceu o melhor para economizar tempo e ser mais eficaz. (p. 175).

O tipo de “rotina” semelhante é descrito por Martins Rodrigues (2006), referindo-se à sua experiência prisional na cadeia do Aljube:

Em salas ‘adiantadas’ davam-se autênticos cursos. Na sala 2A do Aljube frequentei um curso elementar de economia, dado pelo Chico Miguel, que tinha a matéria decorada por já a ter dado muitas vezes em prisões e no Tarrafal. Sem apontamentos, caminhávamos em grupo para trás e para diante, na penumbra, procurando não chamar a atenção do guarda, sempre à espreita pelo ralo da porta. O Chico Miguel ia expondo um capítulo em cada dia e nós colocávamos as nossas perguntas, objecções, etc. No dia seguinte recapitulava-se a matéria dada e passava-se a um novo tema. Acho que durou meses. Também trocávamos os nossos conhecimentos de história de Portugal, revolução russa, história da resistência antifascista, etc.

<sup>7</sup> O estudante universitário era João Bernardo, à data (1965) militante do PCP. Foi ele como protagonista do episódio que mo relatou e autorizou a divulgar.

O trabalho educativo realizado em situação prisional colocava como pares pessoas com pontos de partida e níveis de conhecimento muito diversos, o que permitia, por um lado, aproveitar positivamente essa assimetria (se não houvesse assimetria e diferença não haveria trocas fecundas, mas apenas entropia) e, por outro lado, manter a possibilidade da reversibilidade dos papéis educativos. As mesmas pessoas podiam ser, alternada ou simultaneamente, “professores” e “alunos”. Esta reversibilidade exprimia e ao mesmo era tornada possível pelas formas de organização fundadas, quer na democracia, quer na igualdade. José Reis Sequeira, nas suas memórias, testemunha estas duas dimensões. Refere, a esse respeito, o debate político regular e democrático praticado na Fortaleza de Peniche “Numa semana era um libertário que expunha a sua tese, na outra era um comunista que justificava a sua luta. No fim de cada exposição havia sempre colóquio com perguntas e respostas. Tudo se processava com calma e compreensão” (p. 283). O tipo de relações sociais criadas nas prisões é documentado na descrição feita por Sequeira, no modo como, na Fortaleza de S. João Baptista, em Angra do Heroísmo, se organizaram, numa mesma sala, cerca de cinco dezenas de presos acabados de chegar do continente:

Animados do melhor espírito comunitário decidimos, em reunião geral da sala, fazer uma vivência harmoniosa de acordo com os princípios socialistas que defendíamos e pelos quais estávamos a sofrer os rigores prisionais e as prepotências ditatoriais. Decidiu-se que todas as ajudas familiares ou de qualquer outra proveniência que entrassem na sala destinadas aos presos, individual ou colectivamente, quer fosse em dinheiro ou em géneros, incluindo tabaco, seriam concentradas e distribuídas equitativamente. Discutiui-se se os não fumadores também teriam direito à ração de tabaco. Eu como não fumador declarei prescindir do tabaco. Mas a ideia de igualdade e de boa vontade naquele momento era muito forte. E a decisão foi que todos receberiam partes iguais de tudo, e cada um faria da sua parte o que quisesse. A minha opinião não era essa, mas foi assim que se decidiu. (p. 293).

É esta modalidade de organização, baseada na solidariedade, na entreatjada e na igualdade, que vai persistir, atravessando toda a vida nas prisões políticas do fascismo, alimentada, quer pela corrente libertária, quer pela corrente comunista. A ela se referiam presos e carcereiros (que a combatiam) como a “comuna”, que Francisco Miguel definiu neste termos, perante um tribunal fascista:

A comuna consiste na prática de repartirmos uns com os outros aquilo que temos e recebemos dos nossos familiares para, assim, defendermos tanto quanto possível a saúde de todos e para que os mais pobres não fiquem olhando enquanto os de mais alguns recursos comeriam o que os seus parentes lhes trazem. (1986, p. 91).

Como acontece em todas as situações sociais, a posse e o controlo da informação constituem a questão central das relações de poder que as atravessam. O poder pode ser definido como a capacidade de uma pessoa ou de um grupo ser capaz de influenciar ou determinar o comportamento de outra pessoa ou grupo. A posse e controlo de informação definem graus de poder, na medida em que conferem a quem os possui a definição de áreas de incerteza que tornam a sua acção mais imprevisível. O poder nunca é absoluto e a situação de encarceramento define uma situação limite em que o preso mantém sempre a capacidade de condicionar o comportamento do carcereiro, recusando-se a colaborar com ele ou lutando contra ele. No centro dessa relação conflitual estão os processos de guardar, produzir e fazer circular informação. A situação de interrogatório policial (regra geral acompanhado de tortura) representa o ponto culminante desta oposição, em que o preso afirma a sua autonomia e a sua liberdade na recusa em fornecer informações

à polícia. O modo de cultivar este tipo de comportamento era objecto de uma acção educativa deliberada, dentro e fora da cadeia.

Uma das aprendizagens mais comuns e mais imediatas nas cadeias, testemunhada nos documentos que consultei, diz respeito à possibilidade de ultrapassar a situação de isolamento dos presos fazendo circular informação dentro da cadeia. O exemplo mais característico corresponde à aprendizagem do método e do código que permite comunicar entre celas vizinhas, como testemunha José Magro (1975):

'Bater na parede' é uma arte que a incomunicabilidade ensina. Salvo o percalço infeliz de um vizinho analfabeto. O que se dizia e contava, desde as torturas e recordações familiares, às preocupações do momento e à simples anedota 'ingénua'!... (p. 23).

Este processo de comunicação entre os presos era por eles designados de "telégrafo", cuja técnica é descrita por Carlos Brito (1998):

Os presos tinham porém os seus meios de resistência, o mais importante de todos eles era a comunicação através de toques na parede, correspondendo o número de toques ao número de ordem das letras do alfabeto, segundo formas mais simples ou mais complexas. Através deste 'telégrafo' clandestino todas as celas contíguas se punham em comunicação e por aqui se transmitiam informações, queixas, desabafos, apoios, ajudas, conselhos, encorajamentos. (p. 39).

A imaginação e os processos de aprendizagem colectiva também não conheciam limites na capacidade de fazer circular a informação no interior da cadeia, mas sobretudo na sua passagem para o exterior. Uma dessas modalidades mais imaginativas, relacionadas com a ocupação do tempo pelos presos em aparentemente 'inofensivas' actividades de artesanato, é descrita por Francisco Miguel (1977), que conseguiu fazer sair do presídio do Tarrafal um texto sobre filosofia que viria a dar 22 folhas de máquina dactilografadas a um espaço. Eis como ele descreve o método:

Como forma de passarmos uma parte do tempo, fazíamos passarinhos de chifre. Joaquim Gomes Casquinha era de todos nós o mais artista. Uma cegonha ou um papagaio feito por ele parecia que tinha vida. Tudo isso era para enviarmos a familiares e amigos. (...) Mas esses passarinhos, esses burrinhos, esses cisnes feitos de chifres, todos traziam uma pianha que os mantinha de pé e lhes dava muita graça. E nessas pianhas vinham para Portugal os nossos escritos em letra microscópica, e que não podíamos mandar de outra maneira. (p. 125).

A produção de informação destinada a circular dentro e fora da cadeia abrangia os mais variados tipos de materiais, incluindo aquilo que constituía uma das formas mais elevadas do nível de combatividade e organização revelado pelos presos. Refiro-me à produção de textos políticos, não apenas de material teórico e destinado a intervir na vida das organizações política ou em debates públicos<sup>8</sup>, mas à produção de uma imprensa política clandestina.

O militante e dirigente anarquista Emídio Santana relata nas suas memórias (1986) que, quando no final dos anos quarenta e na sequência do atentado falhado contra Salazar aguardava julgamento, iniciou com os seus companheiros a publicação de

<sup>8</sup> É conhecida a intervenção directa de Álvaro Cunhal no debate sobre questões estéticas durante os anos 50 com publicação de artigos em imprensa legal (revista "Vértice"), com o pseudónimo de António Vale, facto referido e documentado por Mário Dionísio, na sua autobiografia e nos trabalhos de investigação de João Madeira.

um jornal de prisão, manuscrito, intitulado “*O Momento*” que “além de ser participado por quase todos era sobretudo um elo de solidariedade” (p. 280). Mais tarde, transferido para a Penitenciária de Coimbra, conseguiu estabelecer contacto com a “agrupação libertária e confederal de Coimbra”, propondo a publicação de uma publicação da organização regional, a partir do interior da cadeia, obviamente com complicitades internas aos serviços prisionais e aproveitando do acesso aos serviços gráficos. Foi assim que:

O boletim copiógrafado ‘CGT-Órgão Regional’ Começou a ser feito por nós e saía pelas oficinas como trabalho ali executado, numa combinação de manobras que iludia e embarçava o guarda de serviço (...). Agora tínhamos um maior contacto com o exterior. (p. 293).

Também António Abreu (1974) refere, no caso da sua experiência prisional no Forte de Caxias, que o estudo e a discussão dos problemas políticos eram facilitados “pela circulação de um boletim editado dentro do próprio Forte” (p. 38)

A criatividade e a imaginação (aliadas à combatividade e persistência) revelavam-se também na ocupação lúdica de tempos consagrados, por exemplo, ao jogo do xadrez. A fabricação de tabuleiros e peças de xadrez, apreendidos e novamente fabricados pelos presos, era prática relativamente frequente<sup>9</sup>. O episódio seguinte, ocorrido na cadeia de Peniche e relatado por José Magro (1975), é ilustrativo deste tipo de situações, com a particularidade de ter tido, nas palavras do relator, um “final feliz”:

(...) o xadrez como qualquer outro jogo, estava-nos expressamente vedado (...) conjunto ‘manufacturado’ com paciente trabalho em miolo de pão, verdadeiras obras de arte por vezes, era sistematicamente apreendido, com vida média não superior a meia dúzia de dias (...) O nosso [Dias] Lourenço mantinha contudo uma persistência irreduzível [e] (...) Teve então uma ideia diabólica: a de traçar o tabuleiro no próprio muro do pátio. E substituir as peças por pequenos pedaços de tijolo escuro e de pedra branca.

- Estão a jogar xadrez! Está apreendido!

- Não faz mal – respondeu um de nós - mas não leve só os calhaus. Transporte também o tabuleiro!...

Logo de seguida, nova ideia surge. Acabar de vez com as peças! Riscava-se a arena numa simples ardósia. (...) traçávamos e apagávamos as iniciais das mesmas, conforme os movimentos. (p. 15).

A apreensão da ardósia e os protestos de Dias Lourenço constituiu um pretexto para este ser castigado e enviado para o segredo. “Feliz castigo esse” que lhe permitiu preparar a sua fuga individual, uma das mais célebres realizadas no Forte de Peniche. A verificação da existência de possibilidades de fuga e a sua preparação constituíam, aliás, uma das tarefas que mobilizavam os presos para processos de pesquisa e de criatividade. O êxito foi frequente, quer de fugas colectivas (sendo as mais célebres a realizada em Caxias<sup>10</sup>, com a utilização de um carro blindado de Salazar, e a de Peniche, que permitiu a evasão de Cunhal), quer individuais, além de Dias Lourenço, Francisco Miguel protagonizou várias. A importância desse trabalho e as actividades de estudo colectivo que envolvia são particularmente claros no testemunho de Carlos Brito, referindo-se a uma situação vivida na cadeia do Aljube:

<sup>9</sup> Um episódio deste tipo, passado com o próprio na cadeia de Caxias, foi-me também relatado, em depoimento pessoal, por João Bernardo.

<sup>10</sup> A preparação e concretização desta fuga de Caxias estão documentadas num opúsculo (Tereso, 1974).

Pretendíamos explorar a circunstância de nos encontrarmos num andar recuado e de, um pouco abaixo das janelas gradeadas, correr um estreito algeroz que, concebido para a remoção das águas, nos podia conduzir à liberdade.

Seria sempre um plano arrojado, pela altura, correspondente a um quinto andar, e o desamparo do percurso.

Colocava-se, entretanto, um grande número de interrogações: Qual a consistência do algeroz? Onde ia dar? A que distância ficava do prédio vizinho? Como passar dos telhados para a rua?

Também pressupunha grandes dificuldades: para aceder ao algeroz era preciso serrar as grades de uma das janelas. Mais interrogações: Onde arranjar a serra? Como fazê-la entrar na cadeia?

Ainda outras: Qual o comportamento dos guardas durante a noite? E especialmente, como faziam a vigilância das grades?

Só reunindo respostas para todas estas interrogações se podia pensar em elaborar um plano de fuga minimamente consistente.

Então o colectivo decidiu: toda a prioridade à fuga. E a partir daí a vida da sala ficou subordinada a este objectivo fundamental. (p. 48)

Antes de passar a uma conclusão breve, convém lembrar que a análise da informação recolhida e seleccionada a partir de memórias de antigos presos políticos tem como finalidade principal, não a análise da forma assumida pela resistência ao fascismo dentro das cadeias, mas, sim, a de utilizar uma situação limite, o encarceramento político, para elucidar o modo como se articulam os conceitos de *educação* e de *autonomia*, num contexto de luta social pela *emancipação*. É a esta luz que os movimentos sociais (como aquele que se seguiu ao 25 de Abril de 1974) que combinam a luta pela transformação social com processos de intensa aprendizagem colectiva e individual podem ser analisados nas suas potencialidades, nos seus limites e nas suas contradições. É também a esta luz que pode ser retomada e desenvolvida uma perspectiva de crítica à ideia de que a emancipação dos trabalhadores poderia, entre outros meios, ser assegurada por políticas e práticas educativas situadas na esfera do Estado.

### QUESTÕES EM ABERTO

Na sequência do trabalho de Boltanski e Chiapello (1999), pode afirmar-se que, mais do que uma crise do capitalismo, vivemos uma crise da capacidade de criticar o capitalismo. Isto é particularmente verdadeiro no campo da educação, onde as perspectivas críticas permanecem reféns de um conjunto de conceitos que urge (re)discutir. É no sentido de contribuir para esse debate que, mais do que conclusões assertivas, finalizo este texto com o enunciado sintético de algumas questões em aberto que representam para mim domínios de interrogação e de pesquisa.

A primeira questão é a de abordar os problemas da educação numa perspectiva “nacional”. As correntes políticas de esquerda, situando o seu horizonte de intervenção no quadro dos limites definidos pelo Estado-Nação, batem-se por políticas educativas que combatam o “atraso” e promovam o “desenvolvimento”, fazendo da “batalha da educação” um “desígnio nacional”. Esta perspectiva contraria as tradições internacionalistas que historicamente marcam os movimentos sociais de cariz autónomo e emancipatório, orientados pela divisa “nem patrões, nem Estado”. A passagem de uma lógica internacionalista a uma lógica de defesa da “pátria do socialismo” define precisamente o esgotamento de potencialidades transformadoras que desembocaram na construção de capitalismo de Estado (Bernardo, 2003). Em período de crescimento e de construção dos Estados de “bem-estar”, esta maneira de encarar, conceber e discutir, as políticas e práticas de

educação traduziu-se, nas zonas da periferia numa espécie de “patriotismo desenvolvimentista”, ideologicamente próximo do populismo;

A *segunda questão*, que decorre da anterior, relaciona-se com a “*naturalização*” do Estado, encarado como uma entidade neutra, situada acima das classes sociais e defensora do bem comum. Deste ponto de vista, é do Estado que teremos de exigir e esperar políticas e práticas de Educação que tornem possível a emancipação do trabalho. Ignoram-se as transformações que, num quadro de integração económica supranacional, conduzem a uma real transferência de poderes do Estado-Nação, e suas instituições formais, para o nível de um Estado difuso, sem fronteiras políticas, nem geográficas, cujo poder reside na esfera económica<sup>11</sup>. É com base nesta distinção, entre os dois tipos de Estado, que é possível compreender os problemas e os limites da legitimidade política das sociedades capitalistas democráticas: não se pode ser escravo na fábrica e livre fora dela, assim como se não pode limitar o exercício da democracia aos “domingos políticos” a que se refere Castoriadis (2005). A autonomia, no sentido em que o conceito é utilizado neste texto, só pode ser construída *contra* o Estado. Como escreve João Bernardo (2003, p. 29), as conquistas dos trabalhadores não ocorrem “na esfera do Estado” nem podem ser garantidas com a “criação de novas instituições burocráticas, a adicionar às muitas de que o Estado já dispõe.”

A terceira questão é a de o trabalho de crítica ter como base conceitos mal esclarecidos ou equívocos. É o caso dos conceitos de “mercado” e de “vaga neoliberal”, cuja utilização recorrente parece ter como finalidade exorcizar, em vez de compreender e explicar. O mercado, realização de trocas com recurso a unidades convencionais, precedeu historicamente o capitalismo e continuará muito provavelmente a existir depois da sua superação. Por outro lado, o mercado entendido como uma realidade económica inteiramente auto-regulada nunca existiu, portanto, de uma espécie de “capitalismo utópico”. Por fim, na sociedade e na economia em que vivemos, impera uma lógica de oligopólio que não representa um regresso a modalidades liberais que foram dominantes até ao início do “curto século XX”, na terminologia de Hobsbawm. Isto significa que a crítica centrada na “vaga” neoliberal só pode ser imprecisa e dissimular um desejo implícito e nostálgico de regresso ao idealizado “Estado Providência”.

A formulação sistemática de discursos críticos no registo da “denúncia” exprime, em larga medida, a situação defensiva a que estão remetidas as forças sociais potencialmente geradoras de uma dinâmica de transformação. Esse registo de denúncia tem, contudo, o efeito perverso de a negação ficar prisioneira do objecto que nega. É nesta perspectiva que Mézáros (2005) sublinha a importância fundamental da Educação (no sentido de imaginar, aprender e concretizar novos modos de organização social), o que tornará possível não apenas negar, mas, sobretudo, *romper* com a lógica do capital. Por isso, para este autor as soluções educativas para o futuro deverão ser “essenciais”, ou seja, “abarcando a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida”.

---

<sup>11</sup> Esta ideia baseia-se na distinção teorizada por João Bernardo sobre a distinção entre “Estado restrito” e “Estado amplo” e que, no âmbito deste texto não é possível apresentar de forma desenvolvida. Cf., em particular, a obra “Economia dos conflitos sociais”, referenciada na lista bibliográfica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, António (1974). **A raiva de Salazar e da Pide contra a unidade democrática representada por Humberto Delgado e outros episódios por mim vividos em 32 anos de luta antifascista**. Lisboa: Edições Sociais.
- ANTUNES, Ricardo (2002). **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. S. Paulo: Cortez Editora
- BERNARDO, João (1991). **Economia dos conflitos sociais**. S. Paulo: Cortez Editora.
- BERNARDO, João (2000). **Transnacionalização do capital e fragmentação dos trabalhadores**. Ainda há lugar para os sindicatos? S. Paulo: Boitempo.
- BERNARDO, João (2003). **Labirintos do fascismo**. Na encruzilhada da ordem e da revolta. Porto: Afrontamento.
- BERNARDO, João (2006). **Tempos livres, livres de quê?** (texto inédito, em publicação)
- BOLTANSKI, L. e CHIAPELLO, E. (1999). **Le nouvel esprit du capitalisme**. Paris : Gallimard.
- BRITO, Carlos (1998). **Tempo de subversão**. Páginas vividas da resistência. Lisboa: Edições Avante.
- CAMPINO, Joaquim (1990). **Histórias clandestinas**. Lisboa: edições Avante.
- CARVALHO, Lino e DUARTE, Gorjão, orgs. (1972). **As cooperativas em questão. Para a história do Decreto-Lei 520/71**. Lisboa: Seara Nova.
- CASTORIADIS, Cornelius (2005). **Une société à dérive**. Paris : Seuil.
- FERNANDES, Filipe e SANTOS, Hermínio (2005). **Excomungados de Abril**. Lisboa: Dom Quixote.
- FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio (2001). **Aprendendo com a própria história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GORZ, André (1980). **Adieux au prolétariat. Au-delà du socialisme**. Paris: Seuil.
- HARDMAN, Francisco (2002). **Nem pátria, nem patrão. Memória operária, cultura e literatura no Brasil**. S. Paulo: Unesp.
- HOBBSBAWN, E. (1996). **A era dos extremos**. Lisboa: Editorial Presença.
- MAGRO, José (1975). **Cartas da prisão. 1. Vida prisional**. Lisboa: Edições Avante.
- MARTINS RODRIGUES, Francisco (2006). **Os meus trabalhos prisionais**. Texto inédito a publicar no nº 2 do jornal PREC.
- MÉSZÁROS, István (2003). **O século XXI. Socialismo ou barbárie?** S. Paulo: Boitempo.
- MÉSZÁROS, István (2005). **A educação para além do capital**. S. Paulo: Boitempo
- MIGUEL, Francisco (1977). **Uma vida na revolução**. Porto: A opinião.
- MIGUEL, Francisco (1986). **Das prisões à liberdade**. Lisboa: Edições Avante.
- OLIVEIRA, Cândido (1974). **Tarrafal. O pântano da morte**. Lisboa: Editorial República.
- PAULA, Aida (1974). **Com a certeza de quem quer vencer**. Lisboa: Edições Sociais.
- PRAGMA, 1967. **Informação aos sócios** (documento copiógrafado).
- RAMOS, Graciliano (1993). **Memórias do cárcere**. Lisboa: Caminho (I).
- RAMOS, Graciliano (2005). **S. Bernardo**. Rio de Janeiro: Editora Record
- RICARDO, José (1991). **Romanceiro do povo miúdo**. Lisboa: Editorial Avante.
- ROQUE LAIA, M. (1971). **Decreto-Lei 520/71**. Cooperativismo Português. Lisboa : Ateneu Cooperativo.
- RIFKIN, J. (1996). **La fin du travail**. Paris: Fayard.
- SANTANA, Emídio (1986). **Memórias de um militante anarco-sindicalista**. Lisboa: P&R.
- SEQUEIRA, José (1978). **Relembrando e comentando (Memórias de um operário corticeiro)**. 1914/1938: Lisboa: Regra do Jogo.

SILVA, Manuel (1996). **30 Anos de vida e luta na clandestinidade**. Lisboa: EdiçõesAvante.

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

TERESO, A. A. (1974). **Fuga de Caxias no carro blindado do Salazar**. Lisboa: Edições Sociais.

Artigo recebido em setembro e aprovado em outubro de 2006.