



Universidade de Lisboa
Instituto Superior de Economia e Gestão

Educação Popular: Ausências e Emergências dos Novos Conhecimentos e Sujeitos Políticos da Economia Solidária

Tese de Doutoramento em Sociologia Económica e das Organizações

Carolina Valéria de Moura Leão

Júri

Presidente

Reitor da Universidade de Lisboa

Vogais

Doutor José Maria Carvalho Ferreira (**Orientador**)

Professor Catedrático Aposentado - Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade de Lisboa

Doutora Ana Maria Dubeux Gervais

Professora adjunta - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil

Doutora Carmen de Jesus Dores Cavaco

Professora auxiliar - Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Doutor João Carlos de Andrade Marques Graça (**Relator**)

Professor auxiliar - Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade de Lisboa

Doutora Luciane Lucas dos Santos (**Relatora**)

Investigadora – Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra

Junho de 2014



Universidade de Lisboa
Instituto Superior de Economia e Gestão

Educação Popular: Ausências e Emergências dos Novos Conhecimentos e Sujeitos Políticos da Economia Solidária

Tese de Doutoramento em Sociologia Económica e das Organizações

Carolina Valéria de Moura Leão

Bolsa Individual de Doutoramento (BD) atribuída por concurso público da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT). Financiamento participado pelo Fundo Social Europeu e por fundos nacionais.

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu



GOVERNO DA REPÚBLICA
PORTUGUESA

Aos meus queridos pais,
Lionel e Atalá,
a quem devo a oportunidade de uma existência digna,
encantada pela luta e pela utopia.

Ao meu amado companheiro Carlos,
de vida e de muitas lutas,
com quem resistir e criar vale a pena.

Aos meus doces sobrinhos
Guilherme, Rodrigo e Lucas,
com quem aprendo a aprender sempre!

Agradecimentos

Este trabalho tem a força anímica de todas as pessoas que fazem parte da minha existência.

Minha mãe e meu pai, as primeiras pessoas que me ensinaram valores de solidariedade, honestidade, generosidade, afeto e cumplicidade. Não há palavras para dizer o quanto são importantes para mim. A vocês, todo o meu amor e o mais profundo respeito.

Ao meu querido Carlos, companheiro dos sonhos, das incertezas, das decisões, do trabalho, do amor, da militância política. Contigo, viver continua a ser aliciante. Obrigada por todo o apoio e carinho, em especial, no período em que estive muito tempo longe da nossa casa.

Aos meus sobrinhos amados, Guilherme, Rodrigo e Lucas, que estão descobrindo a vida. O que vos posso desejar de melhor, senão que aprendam que o ter não pode sobrepor ao ser? Nem imaginam o quanto me dão fôlego neste mundo tão complexo. Que bom que vocês existem.

À minha irmã Jacqueline, minha amiga de sempre. Não há distância que derrube a nossa cumplicidade, mesmo nos momentos mais difíceis que temos passado nos últimos tempos. Sem ti, a distância seria muito mais difícil. Obrigada, minha amada.

À minha cunhada Célia, uma pessoa especial na minha vida, com quem tenho passado momentos maravilhosos de conversas, convívios familiares, com os sobrinhos, enfim... És uma lutadora que muito admiro.

Aos meus sogros, Sr. Álvaro e D. Amélia, por me acolherem como filha, quando estar longe dos meus pais é, por vezes, muito difícil. Obrigada por tanta generosidade e amor.

Ao meus cunhados Luiz Fernando e Roberto, ambos pessoas muito queridas na minha vida, a quem agradeço a atenção e a hospitalidade de sempre.

Ao meu amado tio Cauby, que tanta atenção deu a todos/as os/as sobrinhos. Nunca esquecerei as férias e os passeios, as visitas e as brincadeiras. Com o Sr., cresci

aprendendo que a família tem um valor inestimável. Ao Sr., o meu carinho e admiração eternos.

Ao meu amado e atencioso tio Ricardo, de quem nunca vou esquecer o lugar especial que tenho no seu coração. Sempre presente na minha infância e adolescência. Mas em especial, nos últimos tempos em que mais precisei. Não há palavras para agradecer o que tem feito pelos meus pais. Para você, o meu carinho e admiração eternos.

À minha tia Magui, sempre carinhosa e com os braços abertos para me receber a cada ano que retorno ao Brasil. Obrigada por tantos mimos que me deixam cheia de saudades.

Aos meus tios Públio e Rosinha: como é bom estar com vocês, sempre carinhosos e tão amigos. Obrigada pelo acolhimento, cada vez que volto à segunda casa.

À minha tia Lila, mulher muito especial. Para você, o mundo não tem limites. Um exemplo de vida e de superação. Os seus olhos estão na alma e a sua vivacidade e inteligência são uma luz. O meu carinho especial.

À minha tia Rosa, toda a admiração e respeito por saber atravessar a vida de cabeça erguida. Outro exemplo de superação e resistência. O meu eterno agradecimento à dedicação incansável com o meu querido tio, nos momentos mais difíceis. Estamos todos/as atentos à sua recuperação, minha querida tia.

Aos meus primos e primas lindos/as: André, Luciana, Amandinha, Adriana, Helton, Ricardinho, Vitor, Ismael, Natasha, Wagner, Renata, Caroline, Luiz Augusto, Eluza, Márcia, Andrea, Cláudio, Carolina, Antônio, Guiomar e Nívia. Vocês estão eternamente no meu pensamento. Não vejo a hora de estar com vocês novamente. Obrigada por todo o acolhimento e atenção de sempre.

À minha fiel amiga Helena Furtado, com quem ao longo dos anos aprendo a solidariedade comprometida, inquieta e questionadora. O meu carinho especial.

Aos queridos e queridas companheiros/as da Cooperativa Mó de Vida, Ângela, Carlos, Colette, Cristina, Nuno, Marta, Paolo e Sônia, com quem construo um saber-fazer político-pedagógico pleno de desafios.

Aos meus sobrinhos (emprestados) João e Maria Meireles, pela ternura e brilho nos olhos que sabem tão bem.

Aos meus companheiros-irmãos, Cristiano e Julio, com quem há alguns anos construo saberes e trabalho. Um novo ano cheio de desafios para a nossa equipa do Núcleo de Pesquisa Outras Economias (NOEs).

Ao meu querido e atencioso orientador, Professor Doutor Carvalho Ferreira, a quem devo o saber e a solidariedade de aceitar a tarefa de ter-me como orientanda estes 4 anos.

À minha querida co-orientadora e companheira de militância, Professora Doutora Ana Dubeux, pelas longas conversas e informações fundamentais para este trabalho. E, ainda, pelos convívios espetaculares em Recife.

Aos companheiros e companheiras do CTC. Com vocês, a tarefa de investigar faz realmente sentido. Obrigada pelas longas horas de dedicação e paixão pela Pedagogia da Criação do Saber. O meu carinho e admiração profundos.

À amiga e Professora Katia Aguiar, pela partilha do conhecimento sobre a investigação-ação e outras mais. A sua paciência e disponibilidade foram imprescindíveis.

À minha amiga Alzira, pelo acolhimento em Recife, pela companhia, pelos conhecimentos, pela militância comprometida com a Educação Popular. Contigo, o tempo fora de casa foi menos difícil.

Ao querido Miguel Prata, pelas imensas dicas e pela força.

Aos companheiros e companheiras da Comuna Socialista Ataroa, da Venezuela, em especial ao Gerardo e à Ana. Hasta la victoria siempre!

Ao companheiro Paco Calderon, da Sodepaz (Madrid), pelo companheirismo e interesse por este trabalho. Os compas do CTC gostaram imenso do nosso vídeo.

Ao companheiro Igor Valentim, pela força e pelo trabalho durante vários anos. Desejo-te tudo de bom no teu percurso pessoal e profissional aí na terra.

À querida Luciane Lucas. Uma das primeiras pessoas a auxiliar-me neste mundo da investigação. A ti, o meu abraço sincero.

Ao Claudio Nascimento, por todo o trabalho ao qual fui beber os primeiros conhecimentos sobre a Pedagogia da Autogestão. Obrigada pela bibliografia esgotada, que só o Claudio poderia ter.

À rede de educadores e educadoras do CFES NE. Conhecer-vos deu-me fôlego para continuar a procurar a Pedagogia da Autogestão.

Ao amigo Homero Cardoso, de quem sempre lembrarei pela verticalidade dos princípios e pelas imensas aprendizagens da cultura popular.

À atenciosa equipa do SOCIUS, Mónica, Teresa e Bruno, com quem sempre pude contar nos momentos mais complicados. Obrigada pelo carinho e dedicação.

À Universidade Federal Rural de Pernambuco, pelo acolhimento durante todo o período de trabalho de campo no Recife.

Ao ISEG – Universidade de Lisboa, pelas condições de acolhimento para a realização deste trabalho.

À Fundação para a Ciência e Tecnologia, por me ter concedido a bolsa de investigação durante estes 4 anos.

E às pessoas lindas que já não estão por aqui, minhas amigas Paulinha Tavares e Vitória Brandão e, ainda, o meu tio Muru. Certamente que estariam a vibrar com mais esta etapa vencida. A vocês, o meu amor e a minha memória sempre viva.

Por fim, a todos e todas que lutam, incansavelmente, para construir outras formas de economia e pedagogias emancipadoras.

Resumo

As articulações dos trabalhadores e trabalhadoras do movimento social da Economia Solidária, no Brasil, demonstram que as suas práticas sociais de autogestão do trabalho necessitam de novas referências pedagógicas, em conformidade com o seu caráter emancipatório. A necessidade de reunir os elementos que configurem a Pedagogia da Autogestão, na Educação Popular em Economia Solidária, está entre as suas preocupações. Esta investigação busca conhecer quais são estes elementos, a partir da práxis político pedagógica dos grupos de produção associada do CTC, com a pedagogia da Criação do Saber, no interior do trabalho associado e educação. Assim, recorre a uma metodologia de inserção da investigadora num processo vivencial, a Investigação Ação Participativa (IAP). Esta compreende etapas de aproximação dos sujeitos e reconhecimento inicial do “objeto de estudo abordado”; a inserção com a realização de acordos coletivos de investigação, recorte e identificação do “objeto provisoriamente co-construído”; tratamento das informações vivenciais com transcrições, codificações, criação do modelo de análise e exposição comentada; partilha-interação do “objeto co-construído”. Os elementos encontrados incluem a concepção de educação; o método, a metodologia, o papel dos educadores, a aprendizagem de uns com os outros e a didática.

Abstract

The joints of the working men and women of the social movement of Solidarity Economy in Brazil, show that their social practices self-management require new instructional references, in accordance with its emancipatory character. The need to bring together the elements that constitute the Pedagogy of Self-Management in Popular Education of Solidarity Economy, is among your concerns. This research seeks to know what these elements are, from the pedagogical and political praxis of groups associated of CTC, with the pedagogy of “Knowledge Creation”, within the associated work and education. Thus, uses a methodology of insertion of a researcher experience process , Participatory Action Research (IAP). This one includes steps to approach the subject and initial recognition of the "object of study addressed"; insertion with the realization of collective agreements research, identification of the cut " provisionally co - constructed object"; treatment of experiential information with transcriptions, coding, creation of the analysis model and commented exposition; and sharing interaction " co - constructed object." The items found include the design of education; method, the methodology; the role of educators , learning from each other and didactic .

Palavras-chave: Pedagogia da Autogestão, Educação Popular, Economia Solidária, trabalho associado

Índice

Dedicatória	iii
Agradecimentos	iv
Resumo - Abstract	viii
Lista de quadros e fotografias	xiii
Lista de abreviaturas	xiv
Notas de escrita	xvii
Preâmbulo	1
Introdução	5
PARTE I	
Capítulo I: Os novos conhecimentos e sujeitos políticos	
1- Aproximações históricas da Economia Solidária: olhares cruzados entre dois continentes	18
1.1- Economia Solidária e o contexto histórico do trabalho associado	24
1.2- Raízes históricas e origem da Economia Solidária na América Latina	25
1.2.1- A Economia Solidária no Brasil	40
2- Que globalização? Que repercussões? Que desafios?	44
2.1- Eurocentrismo, modernidade e colonialidade: as múltiplas faces da produção do conhecimento hegemónico	51
2.2- As ciências sociais em crise	54
2.3- A crítica da teoria crítica moderna – a contribuição de Boaventura de Sousa Santos	57
2.3.1- Para a compreensão de um conhecimento pós-abissal	60
2.3.2- Do conhecimento regulação ao conhecimento-emancipação – prenúncio do conhecimento prudente para uma vida decente	62
2.3.3- Outros paradigmas, outras racionalidades, outros conhecimentos: a razão cosmopolita e as sociologias “insurgentes”	64
2.4- Que outras epistemologias desde o Sul?	68
3- Educação Popular: para novos conhecimentos e sujeitos políticos	72
3.1- A educação não escapa à globalização	72
3.2- Que Educação Popular? Uma longa e breve história	77

3.2.1- Simón Rodríguez, Domingo Faustino Sarmiento e José Martí – os precursores	78
3.2.2- O popular na educação: uma leitura crítica	79
3.2.3- Ebulição e arrefecimento da Educação Popular nas décadas de 60 e 70	86
3.2.4- As décadas de 80 e 90: por onde caminha a Educação Popular?	90
3.2.5- Para um novo milênio: olhares ampliados e sínteses da Educação Popular	93
3.2.6- O que de popular existe na Educação Popular?	97
3.2.7- A epistemologia freireana: unidade dialética e rupturas com as dicotomias	100
3.2.8 – Educação Popular hoje – que reflexões estão em pauta?	108
4- A procura dos novos conhecimentos e sujeitos políticos da Economia Solidária	113
Capítulo II: Pedagogia da Autogestão: na trilha da Educação Popular em Economia Solidária	
1- A reciprocidade dinâmica das práticas sociais e do movimento social da Economia Solidária	114
1.1- Práticas sociais em Economia Solidária – a experiência dos GPES	119
1.2- Teorias dos movimentos sociais: contribuições recentes para o estudo da Economia Solidária	124
1.2.1- Economia Solidária: movimento social e práticas sociais em diálogo	130
2- Por que a Educação Popular em Economia Solidária no Brasil? Das mobilizações nacionais ao surgimento dos CFES	137
2.1- O passo a passo da Educação Popular em Economia Solidária no Brasil	139
2.2- Os elementos fundantes da Pedagogia da Autogestão na Educação Popular em Economia Solidária no Brasil	143
2.3- A validação coletiva da Educação Popular em Economia Solidária: contribuições da IV Plenária nacional	153
2.4- Os CFES – como espaços de potencialização da rede de educadores/formadores da Economia Solidária	156
2.5- Da II Conferência Nacional de Economia Solidária ao lançamento nacional dos CFES	160
2.6- O Projeto Político Pedagógico (PPP) do CFES-NE: que contribuições?	164

3- Pedagogia da Autogestão: por onde circulam as suas referências?	171
3.1- Pedagogia (s) e os sentidos da educação	173
3.2- Os sentidos da(s) pedagogia(s) na Educação Popular	185
3.2.1- Por uma pedagogia do conflito, da negociação cultural e da pergunta	191
3.3- Autogestão como prática político pedagógica do trabalho associado	198
3.3.1- As concepções e contradições do trabalho – a necessidade do seu tratamento político	198
3.3.2- Trabalho associado e autogestão: que aproximações estão a ser consideradas?	202
3.3.3- As “mediações pedagógicas” do trabalho associado	212
3.4- Pedagogia da Autogestão: por uma Educação Popular em Economia Solidária	219
3.5- Aprender da episteme das práticas: a procura dos elementos pedagógicos que conformam a Pedagogia da Autogestão	229

PARTE II

Capítulo III: A Investigação-Ação Participativa (IAP): os desafios da investigação militante	248
1- Diferentes olhares e vivências da investigação-ação (pesquisa-ação)	250
1.1- Investigação-ação (pesquisa-ação): uma síntese histórica com múltiplas abordagens	252
1.2- A Pesquisa-ação existencial (PAE): traços que vão de encontro à IAP	260
1.3- A investigação-ação como contribuição epistemológica do sul	263
1.3.1- Investigação Ação Participativa (IAP) – ciência popular com causa popular – diálogos com Orlando Fals Borda	268
2- A trajetória da IAP e as progressões com a Criação do Saber	275
2.1- A IAP neste estudo: por quê?	275
2.2 – O modo de aproximação: das participações no CFES-NE ao encontro com os GPES	281
I) O reconhecimento inicial - os primeiros passos do “objeto abordado”	281
i) Enigma e achados – as primeiras pistas	281
ii) O campo em descoberta: encontros e participações no CFES NE	283
iii) Retorno do campo: a imersão nos materiais reunidos	287
iv) Novo ano, novos diálogos: a proposta de investigação ao CTC e o planeamento de retorno ao campo	289
2.3- O conhecimento através da ação: o tempo dos acordos coletivos	290
I) O “caos” inicial da aproximação	291
II) A validação da pergunta geradora e as mudanças dos GPES com a IAP	309

III) Como os grupos se educam? O mote para a construção dos caminhos da IAP	318
IV) Afinal, que elementos configuram a Pedagogia da Autogestão? A definição dos papéis e os novos percursos da IAP	327
2.4- Longe do nós a unir as peças da Criação do Saber	331
2.5- A partilha-interação dos conteúdos da tese: o quê? Como?	335
Capítulo IV: Pedagogia da Autogestão: encontros com a “Criação do Saber”	339
1- Por onde se move o CTC? O desenvolvimentismo no Nordeste	340
2- O Centro de Trabalho e Cultura (CTC): uma escola que combina educação e trabalho	344
2.1- Criação do Saber: nasce a proposta político-pedagógica do Conselho de escolas de trabalhadores	348
2.2- Pensar – Conviver - Governar: como o CTC lida com a Criação do Saber?	351
2.3- Quem são os grupos de produção da Economia Solidária do CTC (GPES)?	356
3- As memórias entrecruzadas da Economia Solidária com a Criação do Saber	364
4- “Como os grupos se educam?”: a Criação do Saber como Pedagogia da Autogestão	371
4.1- Como os GPES concebem a educação? À procura de respostas na relação da Criação do Saber com a Economia Solidária	373
4.2- A Criação do Saber como pedagogia da autogestão	394
4.2.1- O método investigativo - dialógico – formativo da Criação do Saber	397
I) A progressão da pergunta geradora e o percurso dos temas geradores	398
II) A formação dos GPES no método da Criação do Saber	405
4.2.2- Os educadores-educandos-educadores-trabalhadores: a autogestão da metodologia dos GPES	409
I) Como se organizam os educadores-educandos-educadores trabalhadores?	412
II) O fio condutor entre as sessões de estudos e os registos	414
III) No percurso dos temas geradores: o que fica para trás?	420
IV) O processo de estudo dos “Princípios dos grupos”: o que acresce à metodologia da Criação do Saber nos Estudos da Economia Solidária?	423
4.2.3- A aprendizagem de uns com os outros: que contribuições para refletir sobre a didática na Educação (Popular) em Economia Solidária?	427
5- A Criação do Saber e a Pedagogia da Autogestão de mãos dadas	438

Conclusões	442
Referências bibliográficas	462
Apêndices	485
Anexos	842

Índice de quadros e Ilustrações

Quadro 1: respostas do Carrocel Pedagógico	286
Quadro 2: tema gerador - Economia Solidária	382
Quadro 3: tema gerador - autogestão	383
Quadro 4: tema gerador - poder	383
Quadro 5: tema gerador - conhecimento	384
Quadro 6: a progressão da pergunta geradora	399
Quadro 7: percurso dos temas geradores	402
Quadro 8: reconstrução das etapas da metodologia	423
Quadro 9: administração aberta	429
Quadro 10: preparação coletiva dos orçamentos	430
Quadro 11: distribuição das tarefas e conhecimentos no grupo	432
Quadro 12: construção das remunerações de cada membro	434
Ilustração 1: escrita da pergunta geradora “Como os grupos se educam?”	398
Ilustração 2: Estudos da Economia Solidária	413
Ilustração 3: caderno coletivo – elétrica	415
Ilustração 4: durante à inserção das informações no caderno coletivo	415

Abreviaturas

ANA	Associação Nacional de Agroecologia
ASA	Articulação do Semi-árido
ASSIM	Associação dos Produtores Agroecológicos e Moradores das Comunidades do Imbé, Marrecos e Sítios vizinhos
CAP	Centro de Aprendizagem Profissional
CAPINA	Cooperação e Apoio a projetos de Inspiração Alternativa
CEAAL	Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CFES NE	Centro de Formação em Economia Solidária do Nordeste
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CET	Conselho de Escolas de Trabalhadores
CI	Circuito integrado
CIRIEC	Centro Internacional de Pesquisa e Informação sobre Economia pública social e cooperativa
CJ	Comércio Justo
CLACSO	Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
CLP	Controle Lógico Programado
CNES	Conselho Nacional de Economia Solidária
CONAES	Conferência Nacional de Economia Solidária
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CPC	Centros Populares de Cultura
CNPJ	Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica
CTC	Centro de Trabalho e Cultura
CTFAT	Comitê Temático de Formação e Assistência Técnica
CTI	Corrente de Trabalhadores Independentes
CUT	Central Única dos Trabalhadores (Brasil)
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
EES	empreendimentos económicos solidários

EJA	Educação de Jovens e Adultos
EAF	Entidades de Apoio, Assessoria e Fomento à Economia Solidária
FBES	Fórum Brasileiro de Economia Solidária
FETRAF	Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar
FSM	Fórum Social Mundial
GETS	Grupo de Trabalho e Estudos sobre Sistematização; da Rede de educadores de Pernambuco
GIC	Grupo de Investimento Coletivo (MCP)
GPES	Grupos de produção da Economia Solidária do CTC
INSS	Instituto Nacional de Segurança Social, no Brasil
JOC	Juventude Operária Católica
MCL	Movimento de Comissões de Luta
MCP	Movimento das Comunidades Populares
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MER	Movimento de Evangelização Rural
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego (Brasil)
OEA	Organização dos Estados Americanos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organização não governamental
ONGD	Em Portugal significa “Organização não Governamental de Desenvolvimento”.
OREALC	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
PPP	Projeto político pedagógico
PT	Partido dos Trabalhadores (Brasil)
RS	Representação Social
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SMD	Superficial mounting devices (componentes de montagem de superfícies)
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio
SENAES	Secretaria Nacional de Economia Solidária
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SUDENE	Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
SIES	Sistema Nacional de Informações da Economia Solidária
TRS	Teoria das Representações Sociais
TIC	Tecnologias de informação e comunicação
UE	União Europeia
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Notas sobre as opções de escrita

Antes que a leitura desta tese tenha início, cabe esclarecer sobre algumas opções assumidas durante o processo de escrita, de forma a evitar equívocos relacionados com o possível desconhecimento das regras de redação científica ou, quiçá, displicência quanto às normas ortográficas.

1- Coerência entre a proposta metodológica da investigação ação participativa (IAP) e a escrita

A coerência entre a metodologia adotada nesta investigação, a “Investigação Ação Participativa (IAP)”, tratada em detalhe no terceiro capítulo, e a linguagem utilizada na escrita é motivo de preocupação permanente.

Esta metodologia implica que a/o investigadora/or assuma a intencionalidade de colocar o seu trabalho em favor da transformação social e, assim, ter claro o seu papel como sujeito político no processo de investigação. Tal escolha requer, ainda, que um conjunto de decisões seja tomado coletivamente com os sujeitos participantes, o que torna necessário expressar o seu carácter vivencial e não impessoal. Isto não significa ausência de objetividade, mas revela a inexistência de neutralidade, argumento que é aqui sustentado e corroborado por diversos cientistas, mesmo os que não fazem uso deste tipo de metodologia.

Tendo em conta que a linguagem da escrita científica é, convencionalmente, impessoal, encontrar uma saída para não descuidar a riqueza vivencial, facto que acrescenta a esta metodologia um carácter original, resulta num exercício de combinar duas formas de linguagem:

O plural majestático “nós” é utilizado, maioritariamente, nos capítulos I e II em que é realizada a fundamentação teórica e epistemológica. Este “nós”, deve atribuir à escrita um carácter de coletividade, já que nenhum dos conhecimentos aqui retratados pertencem, unicamente, a um autor/um sujeito isolado, mas é fruto do seu processo de aprendizagem em interação com outros sujeitos e os seus mundos. Portanto, o “nós” não se restringe aos pares da academia. Este “nós” é igualmente utilizado nos capítulos III e IV, para referir o processo coletivo da IAP, entre o sujeito investigadora e os sujeitos participantes na investigação, os GPES.

O “eu”, investigadora, é assumido em diversas etapas do trabalho empírico, de forma a marcar determinados momentos em assumo, individualmente, determinados caminhos, na difícil tarefa de tomar as decisões mais acertadas, que não defraudem os princípios que norteiam este processo investigativo.

2- Explicitação da questão de género

Outro motivo de atenção é a questão de género, facto que as normas ortográficas da língua portuguesa ainda não resolveram. Particularmente, aprecio a fluidez dos textos e a solução “o/a e vice versa” não me parece visualmente adequada. Assim, a opção é a de equilibrar esta possibilidade, mantendo-a aleatoriamente presente em diversos momentos do trabalho, mas sem tornar a sua utilização uniforme.

3- Preferência pela menção à “América Latina e Caribe” em lugar de “América Latina”

Sempre que possível, ao especificar as regiões do continente americano, prefiro utilizar as expressões “América Latina e Caribe” ou “latino americano e caribenho”, tendo presente os atuais laços de cooperação solidária que se estreitam na região. Entretanto, não é possível uniformizar esta referência, quando se trata da citação dos autores. Neste caso, mantenho os termos utilizados por cada um/a.

4- Codificação dos nomes dos sujeitos participantes

Todos os sujeitos participantes nesta investigação possuem nomes fictícios, de maneira a salvaguardar a identidade dos/as mesmos/as.

Preâmbulo

As motivações iniciais: o “eu”, o “nós” e a práxis dos novos sujeitos políticos

Como qualquer outro trabalho investigativo, este tem a sua história geradora, com início num processo de construção coletivo-individual, em curso há pouco mais de uma década na Cooperativa Mó de Vida¹. Este preâmbulo, em forma de depoimento assente no “eu” e no “nós”, tem como finalidade dar a conhecer algumas das experiências que servem de alavanca para as questões desta investigação.

A Mó de Vida é o meu principal espaço de abrigo da descoberta, da criação e da interação das práticas e teorias que, individual e coletivamente, experimentamos. Uma prática enraizada nos movimentos sociais, com os quais unimos esforços para construir outras formas de “pensar, conviver e governar”², que atravessam as nossas dinâmicas de educação e trabalho associado, em busca de contrariar práticas neoliberais dominantes, inscritas no projeto capitalista de civilização.

Na vivência do trabalho associado, a educação surge como parte das atividades deste coletivo, emergindo, simultaneamente, com a atividade do Comércio Justo. Diversos projetos de educação, na época, são realizados nas escolas básicas e secundárias da Península de Setúbal, em universidades e outros espaços, buscando sensibilizar crianças, jovens e adultos para outras práticas que contrariem os modos de produção, transformação, distribuição, comércio e consumo capitalistas e que, por sua vez, estão contempladas nas formas de gestão do trabalho das organizações da rede neste circuito.

1 Cooperativa de Consumo e ONGD portuguesa situada à sul do Tejo, da qual sou membro fundadora. Dedicar-se às atividades relacionadas com “Outras Economias”. Para mais informações consultar: <<http://www.modevida.com/>>

2 Utilizo as referências do Centro de Trabalho e Cultura (CTC), cujos grupos de produção da economia solidária (GPES) participam neste projeto de investigação. Estas noções são detalhadas no capítulo IV.

Sem dúvida, um esforço de experimentação exigente, na medida em que, nos primeiros anos, os intercâmbios de experiências com outros coletivos são escassos, os temas vivenciados são mais desconhecidos e há uma necessidade da própria equipa “se educar” para realizá-lo no exterior. No entanto, é no quotidiano das relações entre os/as cooperadores³ da Mó de Vida que observo a latência de uma forma de educação gestada desde as nossas vivências e experimentações, que se configuram a partir de valores como a cooperação e a solidariedade, em detrimento da competição e do individualismo, da partilha do poder e do conhecimento, da autogestão e da tentativa de ressignificação do trabalho, resgatando-o da sua conceção capitalista de mercadoria.

E é neste exercício quotidiano do trabalho associado e das relações que se entrecruzam, que começo a conhecer práticas pedagógicas que fortalecem a construção coletiva dos conhecimentos que buscamos, para alimentar a nossa ação e reflexão. Práticas estas que superam a lógica do treino técnico-científico, predominantemente transmissor-receptor, centrado na capacitação para o emprego.

Neste contexto é que os conhecimentos relacionados com a Educação Popular passam a ganhar interesse no nosso processo de aprendizagem. As referências da educação problematizadora, em que os sujeitos que vivem as experiências são os/as protagonistas e constroem coletivamente a aprendizagem, começa a fazer sentido no nosso projeto de trabalho associado, em que se verifica uma prática de ação-reflexão-ação⁴ intuitiva, em movimento contínuo, apesar de não ser clara e teorizada pela maioria do coletivo.

É nesta fase que, influenciada principalmente pelas obras de Paulo Freire e dos seus contemporâneos, assim como pela aproximação do movimento da Economia Solidária no Brasil (a seguir denominado “movimento ES”), com o qual a Mó de Vida dialoga, lanço-me à descoberta de como a relação Educação Popular - trabalho associado está a decorrer no campo deste movimento social, que julgo identificado com pelo menos duas das nossas premissas: i- problematizar o paradigma capitalista como base do sistema socioeconómico dominante; ii- criar resistência a este sistema a partir de práticas socioeconómicas, educativas e culturais pela via do trabalho associado.

3 De acordo com o Código Cooperativo em Portugal, “cooperadores/as” são os membros associados da cooperativa, que adquirem títulos de capital, direitos e deveres de acordo com o próprio Código Cooperativo, os estatutos e regulamento interno da organização. Conforme o “Artigo 31º - Cooperadores - 1. Podem ser membros de uma cooperativa de primeiro grau todas as pessoas que, preenchendo os requisitos e condições previstos no presente Código, na legislação complementar aplicável aos diversos ramos do sector cooperativo e nos estatutos da cooperativa, requeiram à direção que as admita”.

4 O pensamento dialético que contempla a reflexão-ação-reflexão é tratado no capítulo I, à luz dos fundamentos da Educação Popular

É claro que, aqui, trata-se de uma expectativa e não de uma realidade inequívoca e generalizada, já que nem sempre estes pressupostos políticos são contemplados, à priori, pelas organizações do movimento ES.

Esta motivação inicial conduz à necessidade de realizar alguns diálogos e leituras, para aproximar-me desta realidade de forma a melhor conhecê-la e, então, seguir estruturando um projeto de investigação. O objetivo é o de colmatar, ainda que parcialmente, uma carência de conhecimentos da nossa organização e de outros coletivos em que estamos envolvidos/as acerca do tema.

Entretanto, a ideia é também de que este não produza resultados essencialmente académicos, mas que atenda aos objetivos de partilha de conhecimentos, tendo em conta que muitos/as educadores/as e/ou estudiosos/as são também ativistas⁵. Ao mesmo tempo, pretendo que seja uma proposta de investigação participativa, que envolva os sujeitos que colaborem nesse processo, em especial na construção do próprio objeto de estudo e na partilha das conclusões.

Sendo assim, o campo da Economia Solidária, no Brasil, revela-se fértil para desenvolver esta investigação, por conta dos percursos de trabalho e ativismo convergentes, permitindo não só interagir com os/as militantes que estão na base da construção das experiências a investigar mas, ainda, ampliar o olhar e as abordagens a partir dos diferentes lugares e papéis por mim vivenciados e assumidos, como ativista, educadora, investigadora, entre outros, frente aos desafios que um projeto como este envolve.

Em 2010, ao participar como palestrante no I Fórum Social da Economia Solidária (Santa Maria/RS) e, simultaneamente, no Fórum Social Mundial (Porto Alegre), tomo conhecimento do recém iniciado projeto dos Centros de Formação em Economia Solidária (CFES) no Brasil, a decorrer em todo o território nacional. Não tarda a que os contactos realizados com as/os militantes do movimento ES conduzam-me ao diálogo com a Professora Ana Dubeux (posteriormente co-orientadora deste projeto), participante ativa nos diálogos e na conceção final do projeto político pedagógico (PPP) de um dos CFES, na região Nordeste.

5 Lima (2013) utiliza o termo “ativista” referindo-se aos participantes em movimentos sociais ou filiados/as a partidos políticos. No Brasil, utiliza-se habitualmente o termo “militante”. É neste sentido que considero aqui

Ao debruçar-me neste PPP, verifico a necessidade do movimento de aprofundar o conceito de “Pedagogia da Autogestão”, por diversas vezes referenciado no processo educativo da Economia Solidária. É então que este desafio torna-se ainda mais aliciente, levando-me à tarefa de construir coletivamente e dialogicamente as bases deste objeto de estudo.

E por aqui ficam estas considerações iniciais, que lançam-me num rico processo vivencial, em que investigar torna-se surpreendente.

Introdução

Da motivação inicial à formulação do problema de investigação

É possível afirmar que, desde os primeiros tempos em que os trabalhadores e trabalhadoras se articulam como movimento social por uma Economia Solidária, o caráter emancipatório das suas práticas sociais está inscrito neste horizonte (ainda que de uma intenção se trate), pela via do trabalho associado. Da mesma forma, a necessidade de uma educação permanente e contextualizada, que dê resposta às suas preocupações de fortalecimento de princípios e valores de cooperação e da solidariedade, necessitam de novas referências teóricas e empíricas, que promovam o reconhecimento destes sujeitos como produtores de conhecimentos e protagonistas na construção desta outra economia.

Sendo assim, a Educação Popular tem-se afirmado como o paradigma orientador dos seus projetos de educação, que colocam em foco os valores nucleares da autogestão do trabalho e da educação, tal como pode ser apreciado nos documentos da III, IV e V plenárias da Economia Solidária (2003, 2008, 2012), respetivamente.

Na vasta literatura produzida no âmbito da Economia Solidária nos últimos anos, verificamos que, no caso específico do Brasil, é possível identificar a referência à autogestão como um valor nuclear, que orienta a prática dos sujeitos que participam nesta proposta de “outra economia”. Tal pode ser confirmado em alguns dos documentos do movimento ES (CFES-NE, 2010; FBES, 2006, 2012) e nas obras dos diversos estudiosos dedicados ao tema (Gaiger, 2007, 2009; Mance, 2001, 2002a, 2002b, 2005, 2013; Singer, 2001; 2002) entre outros.

Este valor, que é suposto ter lugar central nas práticas de trabalho associado, coloca em evidência a sua ligação à “reciprocidade, cooperação e solidariedade, resgatando o sentido do trabalho como criação e emancipação social” (CFES-NE, 2010), como expresso em diversos documentos como este, que apontam para os esforços nesta direção. Segundo Nascimento, a autogestão envolve a metamorfose do trabalho assalariado para o trabalho associativo, o que implica uma “verdadeira mutação cultural” (2010, p.8).

Neste sentido, a reinvenção do trabalho, que está na origem da luta por condições dignas e solidárias de sobrevivência, tende a ser não só um “princípio educativo, mas também um fim educativo, [já que os] trabalhadores têm aprendido na 'escola da vida' que não

tem sido suficiente reivindicar do Estado seus direitos mínimos de cidadania.” (Tiriba, 2007, p. 92).

Todavia, este cenário não é romântico. Se já existem dificuldades de formação dos/as trabalhadores/as no sistema capitalista dominante, as suas necessidades neste novo contexto são de toda a ordem, em razão da baixa escolaridade de muitos/as, problemas com a qualificação técnica, dificuldades com a gestão e viabilidade econômica dos empreendimentos solidários, formação política para a autogestão, entre outras.

As tensões que atravessam o novo vínculo estabelecido entre trabalho – autogestão – educação na Economia Solidária têm sido alvo de preocupações permanentes do movimento ES, entre as quais, encontramos presentes as seguintes: que tipo de educação se pretende para fomentar esta “outra economia”, a Economia Solidária? Como lidar com o novo enfoque do trabalho vivenciado a partir da autogestão? O que é autogestão? Qual a nova condição destes sujeitos na vivência do projeto do trabalho autogestionário na Economia Solidária? Como construir uma pedagogia apropriada que responda às exigências de aliar a formação técnica à política, frente ao novo paradigma da Economia Solidária? Que conteúdos formativos devem ser contemplados? Quais os espaços e tempos de formação destes sujeitos trabalhadores? Como podem estes/as sujeitos assumir os rumos da autogestão da própria educação?

É de destacar que um longo e variado processo de debates coletivos realiza-se desde 2002, quando são lançadas as bases do movimento ES, que passa pela realização de cinco plenárias nacionais, duas conferências nacionais, conferências temáticas, inúmeras oficinas nacionais e regionais, entre outras iniciativas, que são fundamentais à afirmação de uma estratégia político pedagógica que consagra a Educação Popular como paradigma orientador da Educação em Economia Solidária (conforme pormenorizado no capítulo II).

Entretanto, este trajeto assinala contradições e avanços, limites e possibilidades, em que entidades de apoio e fomento (principalmente ONG e incubadoras universitárias) tentam responder às necessidades mais imediatas de capacitação dos empreendimentos da Economia Solidária, com propostas que nem sempre vão de encontro às premissas do movimento ES.

Em meio à complexidade deste processo, em 2007 é elaborado o primeiro projeto de implementação de seis centros de formação em Economia Solidária, os CFES, que passam a ter como finalidade fomentar a organização de redes de educadores regionais, com foco na afirmação dos trabalhadores como sujeitos da autogestão do seu processo político-pedagógico.

Sendo assim, é já na fase de implementação dos CFES, em 2010, que a motivação inicial desta investigadora leva à consulta de dois dos planos de trabalho regionais, nomeadamente do CFES Sudeste (SE) e o Projeto Político Pedagógico do CFES Nordeste (PPP CFES NE) em que, neste último, é identificada a necessidade por parte do movimento ES de reunir elementos que configurem aquilo que vêm denominando por “Pedagogia da Autogestão”.

Tal é justificado pelo facto de que “o fundamento da presença constitutiva da educação em Economia Solidária passa pelo exercício coletivo da experimentação da autogestão nos espaços de trabalho como processo educativo para os trabalhadores da Economia Solidária”, para além do que, “a autogestão requer uma educação gerida pelos próprios trabalhadores, mesmo que não exclua a presença de educadores externos.” (CFES-NE, 2010). Inspirando-se em Nascimento (2010), o PPP CFES NE assinala que não é possível ensinar a Pedagogia da Autogestão, já que para edificá-la é necessário experimentá-la.

Sendo assim, combinadas com o percurso e as motivações iniciais desta investigadora, as primeiras aproximações do que venho posteriormente a chamar de “objeto abordado”, dão origem à trajetória vivencial da “Investigação Ação Participativa” (IAP), que comanda todo o processo deste trabalho. É por esta via que erguem-se as cumplicidades, entre sujeitos e objeto, que resultam neste estudo.

A investigação

Esta investigação, pela metodologia adotada, não apresenta o ciclo de construção habitual, quando um protocolo é definido à priori, em que se determina os objetivos (geral e específicos), objeto de estudo, sujeitos da investigação, entre outros componentes e que, sobretudo, é o/a investigador/a quem orienta individualmente todo o seu percurso. Por isso mesmo, a necessidade de contextualizá-la à partida, para dar visibilidade à trajetória destes elementos no interior do processo vivencial desta proposta.

Portanto, a “Investigação Ação Participativa” (Investigación Acción Participativa – IAP), sendo a escolhida na sequência de um estudo aprofundado das tipologias de investigação-ação, conforme detalhamos no capítulo III, é a que melhor resposta confere às pretensões epistemológicas e metodológicas deste trabalho. Nos termos de Fals Borda, esta é concebida como uma metodologia desenvolvida num processo vivencial que, em simultâneo, associa educação de adultos, investigação científica e ação política, considerando “a análise crítica, o diagnóstico de situações e a prática como fontes de conhecimento.” (1985, p.5, tradução nossa).

Entretanto, não se trata de militância desorientada, em que o/a investigador/a tenta se “incorporar” ao “sujeito comum” ou partir de ideias pré-concebidas. Este/a deve contribuir com a sua disciplina específica para o fortalecimento da ciência popular e, simultaneamente, aprender com ela, de maneira a ampliar os níveis gerais de conhecimento (Ibid, 1981, p. 45-9). Neste sentido, a investigação-ação supõe, para além da inserção do/a investigador/a no campo, uma forma de intervenção planeada.

Do mesmo modo, Thiollent (1996, p. 14) enfatiza que esta metodologia é “concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”.

Sendo assim, o corpus de investigação que se encontra na origem deste projeto, vai sendo construído e ajustado no percurso dialógico entre a investigadora (o eu) e os GPES (sujeitos participantes), em que o “nós” assegura uma cumplicidade desde os primeiros acordos coletivos de investigação até o período pós tese.

É no percurso vivencial, progressivo, de construção do corpus de investigação (conforme detalhado no capítulo III), que esta busca responder ao seguinte problema: que elementos configuram a Pedagogia da Autogestão na Educação Popular em Economia Solidária? Nesta questão está implícita a necessidade de compreender o próprio significado da Pedagogia da Autogestão, já que descobrir quais são estes elementos e como se articulam é um primeiro passo para reconhecer-lhe uma identidade político pedagógica, ou seja, um corpo com características contextuais.

Neste sentido, ao longo do processo da IAP, construo com os sujeitos participantes o objetivo específico deste estudo que é o de sistematizar tais elementos, de maneira a contribuir para a produção do conhecimento relacionada com a autogestão pedagógica dos/as educadores-educandos-educadores-trabalhadores, no interior dos espaços e tempos em que desenvolvem o trabalho associado e os seus estudos sobre esta práxis.

Este intento requer uma inserção na práxis político pedagógica dos sujeitos participantes neste estudo, os grupos de produção da economia solidária do CTC (GPES) que, simultaneamente, levam a cabo uma experiência de autogestão do trabalho e do seu processo educativo. Como tal, a Pedagogia da Criação do Saber, vivenciada nos tempos e espaços em que os GPES desenvolvem o trabalho associado, no interior dos grupos de produção, e nos Estudos da Economia Solidária, em que refletem sobre a sua práxis na produção associada, é onde vamos buscar estes elementos.

Em simultâneo, a procura de outros estudos vocacionados para a Pedagogia da Autogestão leva-me a encontrar uma escassa bibliografia existente sobre o tema, em que, numa primeira etapa, inclui Nascimento (2008, 2009, 2010) e Tiriba (2007, 2008). É de destacar que, apenas já na fase posterior à inserção no campo, contamos com parte desta bibliografia¹ mais específica, entretanto esgotada (Lapassade, 1971; Ulburghs, 1980). Tal nos leva a concordar com o pedagogo belga, Jef Ulburghs (1980), que muito se tem produzido acerca da autogestão e pouco sobre a sua pedagogia. Este panorama, lamentavelmente, mantém-se inalterado. Entretanto, as contribuições obtidas a partir da revisão bibliográfica, aponta pistas importantes para o nosso estudo.

Nascimento (2010), estudioso da autogestão e educador popular, aproxima-nos da realidade dos movimentos sociais no Brasil. A sua experiência nos oferece pistas de que os educadores que constroem a Pedagogia da Autogestão realizam-na através da autogestão da pedagogia, ou seja, têm o controlo do seu próprio processo político-pedagógico. A experimentação é um traço que marca esta pedagogia. Nos próprios locais do trabalho autogerido, os grupos de educadores têm papéis específicos de animação do processo formativo, nos espaços de trabalho associado.

Entretanto, experiências com tal interesse, despertam-nos a curiosidade de saber mais acerca de: como realizam esta autogestão pedagógica? Como gerem os espaços e

1 À qual agradeço a amabilidade do Professor Claudio Nascimento de envio dos respetivos trabalho para Portugal.

tempos? Com que método? Com que metodologias? Entre outras questões que podemos colocar face a este depoimento.

Tiriba constata que o “processo in loco da formação de novas relações sociais e econômicas é instância educativa não só para os trabalhadores associados, mas também para os educadores” (Tiriba, 2007, p. 96). Este entendimento leva-a a sustentar a ideia de que trabalho e educação interagem e complementam-se, estendendo-se aos processos educativos que se configuram no cotidiano da produção associada. Esta conceptualiza a “pedagogia da produção associada” como

o campo teórico-prático que visa ao estudo e à concretização dos processos educativos que têm como objeto de pesquisa e de ação a socialização, a produção, a mobilização e a sistematização de saberes sobre o mundo do trabalho que contribuem para a formação integral dos trabalhadores associados. (2008, p. 89)

Por conseguinte, aponta cinco eixos² de análise principais, com perguntas orientadoras que auxiliam na identificação da(s) pedagogia(s) levadas a cabo no âmbito do trabalho associado: i) projeto societário; ii) economia (popular) solidária; iii) solidariedade; iv) trabalho e autogestão; v) educação e produção de saberes.

A identificação do campo teórico-prático da Pedagogia da Autogestão e as questões orientadoras são fundamentais para começar por dimensionar o objeto abordado, assim como para ter em conta o seu campo epistemológico, de forma a seguir imergindo na descoberta dos tais elementos que conformam esta pedagogia, entretanto, ainda por identificar.

Ulburghs (1980) define a Pedagogia da Autogestão como “uma pedagogia para uma nova mudança social numa perspetiva de autogestão” (Ibid., p. 7, tradução nossa). A mudança social tem como horizonte, no entanto, o socialismo autogestionário. O autor defende a existência de uma “cultura operária original”, apresentando-a como uma cultura do tipo “indutiva”, assente numa linguagem direta, carregada de símbolos, cuja luta influencia a produção da poesia, da literatura, da religião popular, da música, da filosofia e da política. Esta, por sua vez, estimula novas formas de vida e de pensamento.

A sua proposta está direcionada para a formação permanente, de animadores de base, que inclui: i) a formação técnica (autogestão começa pelas mãos); ii) formação social e

2 As perguntas orientadoras estão detalhadas no capítulo II, item 3.4, em que dedicamos especial atenção à revisão bibliográfica acerca do objeto de estudo da Pedagogia da Autogestão.

política (assente nas análises sociais); iii) formação cultural e moral (educação voltada para a solidariedade).

Uma das contribuições fundamentais de Ulburghs (1980), diz respeito ao que ele próprio acaba por denominar de “método indutivo”, elaborado com base nas suas experiências com diversos grupos, indivíduos e comunidades, valendo-se do pensamento indutivo de três referências neste campo: Cardjin, fundador da Juventude Operária Católica (JOC); o método de conscientização” de Paulo Freire e o do educador sindical alemão Oskar Negt.

Esta experiência oferece ao nosso trabalho indicações acerca dos enfoques da formação autogestionária, no que se refere à interrelação entre os aspetos técnicos, sociopolíticos e cultural-moral que estão na sua base. Também o método por ele desenvolvido, apesar de estar relacionado a um contexto francófono, da década de 1980, com incidência na formação de animadores sociopolíticos, apresenta bases epistemológicas e metodológicas que estabelecem pontes com o conhecimento produzido no campo da Educação Popular (aliás, Paulo Freire é uma das referências).

Tais afinidades auxiliam-nos nas observações da práxis que investigamos, apesar de estar relacionada a um período em que as questões de classe estão direcionadas para um sujeito político específico, e não para uma diversidade de sujeitos sociais, que emergem num contexto de globalização neoliberal.

Outro estudioso que trata da autogestão associada à pedagogia é Lapassade (1971), voltada para o contexto institucional, numa perspectiva de contra-instituição. Esta funciona como um dispositivo analítico, que provoca a aparição de elementos ocultos do sistema. Na autogestão pedagógica, o professor renuncia à transmissão das mensagens e define a sua intervenção educativa permitindo que os alunos decidam os métodos e os programas da sua aprendizagem. A autogestão nas turmas, em salas de aulas, funciona como uma cooperativa, em que as atividades são geridas coletivamente, sendo abolida a receita antiga do “professor ensina”.

Entretanto, existem três tendências manifestas no decurso da autogestão pedagógica: i) a “arbitrária”, em que o professor propõe ao grupo de alunos modelos institucionais de funcionamento autogestionário; ii) a “Freinet”, em que também existem as proposições institucionais, por parte dos professores, mas com a possibilidade de individualizar a

formação e liberar a autoformação; iii) a “libertária”, em que o professor tem uma função semelhante a de um “consultor” do grupo em formação. Do ponto de vista da equipa de Lapassade, é fundamental que o pedagogo respeite o princípio de solicitação, o que significa não intervir sem que a turma o convoque explicitamente.

A exemplo das demais contribuições, apesar dos estudos de Lapassade terem vínculos claros com o que aqui empreendemos, relativamente à autonomização dos sujeitos a partir da aprendizagem de autogestão pedagógica, neste caso específico estão relacionados com o contexto institucional (escola, universidade...), num ambiente de educação formal. As diferenças são, principalmente, aquelas relacionadas com os espaços e tempos do trabalho associado versus espaços e tempos do ensino formal.

Outra particularidade diz respeito à existência de um sujeito educador experiente, que atua como facilitador de uma prática político pedagógica nestes espaços institucionais. No caso do trabalho associado, a experiência em causa não contempla este sujeito, já que são os próprios trabalhadores a aprenderem uns com os outros, no seio da própria práxis de trabalho associado e sobre esta.

Também os estudos ou experiências anteriores não apontam uma problematização da Pedagogia da Autogestão nos seus componentes metodológicos, dos papéis dos sujeitos que protagonizam as experiências, as suas contribuições concretas em termos do saber-fazer pedagógicos na gestão do trabalho (autogestão), como lidam com tais elementos no processo de educação e trabalho, entre outros aspetos.

Sendo assim, tendo em conta os pressupostos teóricos e empíricos levantados no decorrer do exercício da IAP, formulamos um primeiro conjunto de questões a serem respondidas ao longo da transição do “objeto de estudo abordado” para o “objeto de estudo co-construído”, que aprofundam a inserção da investigadora na práxis nos GPES. Estas constituem, assim, os quatro eixos de orientação que incluem os elementos da Pedagogia da Autogestão, posteriormente analisados a partir da práxis político pedagógica dos GPES:

i) Epistemológicos: que conceção de educação (paradigma (s)) encontra-se na base da Criação do Saber? ii) Pedagógicos: como os grupos se educam? Como se constrói esta pedagogia na relação educação-trabalho associado? Que componentes estão na base do

método da Criação do Saber? A autogestão da pedagogia é de facto um elemento presente? De que forma é construída e vivenciada pelos educadores-educandos-educadores que são trabalhadores? iii) Como aprendem e ensinam uns com os outros? iv) Podemos dizer que há didática na Criação do Saber? De que modo?

Vinculadas a estas questões, encontram-se, igualmente, os componentes “princípios dos grupos”, “método”, “metodologia”, o “papel dos educadores-educandos-educadores” (também trabalhadores), os “conteúdos”, “formas de registo”, os “espaços e tempos” entre outros. São estes os elementos da Criação do Saber que constroem o corpo da Pedagogia da Autogestão, tal como vivenciados pelos GPES nos seus espaços e tempos de educação (popular) e do trabalho associado autogestionário.

Tendo presente a produção do conhecimento acerca da Pedagogia da Autogestão, podemos considerar que o estudo em causa oferece, pelo menos, as seguintes contribuições: i) relativamente à identificação dos elementos que conformam esta pedagogia nos seus aspetos epistemológicos, pedagógicos, metodológicos e didáticos, relacionados com as vivências dos trabalhadores no contexto específico da produção associada; ii) na forma como os trabalhadores exercem os seus papéis como educadores-educandos-educadores na aprendizagem autogestionária de uns com os outros; iii) na forma como estes sujeitos lidam com os seguintes elementos: princípios político-pedagógicos, método, metodologia, conteúdos, registos, espaços e tempos, entre outros.

No campo epistemológico da Educação Popular em Economia Solidária, a Criação do Saber pode apresentar-se como uma forma possível de Pedagogia da Autogestão, que se constitui como um saber-fazer político-pedagógico oriundo de uma experiência ativada diretamente por sujeitos trabalhadores.

Tal confere uma originalidade à própria experiência, já que, ao longo da história do movimento ES, este lugar tem sido ocupado pelas ONG e técnicos/as da incubadoras universitárias. A possibilidade de desocultar esta práxis, pela sistematização dos seus elementos, contribui para a legitimação de outros atores, ou seja, os protagonistas do próprio movimento ES, embora não se trate de marginalizar as organizações de assessoria. Neste sentido, acreditamos que pode ser uma contribuição para o atual processo dos CFES.

O processo criado com os GPES durante à IAP é dialógico, provocador, formativo e investigativo. Este trabalho, por fim, já na etapa de “partilha-interação”, contemplada no pós-tese, está em sintonia com um processo que está a ser levado a cabo pelos GPES, neste momento. Sendo assim, é possível que seja mais uma contribuição para a sua práxis, enquanto educadores-educandos-educadores-trabalhadores.

É uma visão “externa”, solidariamente crítica, tal como esperam, que desperta um potencial da Criação do Saber vivenciado, mas em fase inicial de reflexão. É um lado menos visível da Criação do Saber que a investigação coloca em evidência, para além dos espaços e tempos das salas de aulas.

Cabe ainda ressaltar que, a Pedagogia da Autogestão, investigada a partir de uma experiência como a da Criação do Saber, está a ser contemplada num contexto particular, relacionado com práticas político pedagógicas de educação e trabalho associado que estão amparadas por especificidades históricas, políticas, sociais, económicas e culturais no “Sul”. Trata-se de um lugar onde a Educação Popular é legitimada no campo da produção do conhecimento latino americano e caribenho. Investigar este tipo de práxis, a partir deste lugar, acreditamos ser um contributo para o campo da Sociologia das Ausências e das Emergências.

Este trabalho contempla duas partes. A primeira, composta por dois capítulos, apresenta a fundamentação teórica e epistemológica da Educação Popular em Economia Solidária, enquanto campo de acolhimento do objeto de estudo, para além da construção das referências teóricas do próprio objeto. Na segunda parte, igualmente formada por dois capítulos, é totalmente dedicada ao trabalho empírico, com foco no processo metodológico vivencial de construção da investigação (IAP) com os sujeitos participantes, os GPES, seguido da exposição comentada sobre os elementos encontrados, que conformam a Criação do Saber, como forma de Pedagogia da Autogestão.

No capítulo I, “Os novos conhecimentos e sujeitos políticos” buscamos situar os campos teórico e empírico da Educação Popular e da Economia Solidária, de maneira a oferecer uma perspetiva histórica e sociológica contextual das suas trajetórias. Assim sendo, temos em conta os principais debates conceptuais e os seus respetivos referenciais teóricos que permitem problematizar estes percursos. O enquadramento particularizado de cada um exige, por conseguinte, ampará-los com as reflexões epistemológicas que

constroem o terreno desta investigação, relacionadas com a produção do conhecimento moderno, no contexto da atual globalização neoliberal, que tensionam ambos os campos.

Nesta via, as críticas e denúncias do paradigma eurocêntrico moderno são colocadas em relevo, no que concerne à colonialidade do saber e do poder perpetrados. Por conseguinte, são realçadas as contribuições teóricas e epistemológicas que abrem as portas à transição paradigmática que confere reconhecimento à diversidade epistemológica do mundo; as epistemologias do Sul. É com esta perspetiva que procuramos desocultar as experiências pedagógicas autogestionárias neste estudo, como formas de conhecimento-emancipação.

No capítulo II, “Pedagogia da Autogestão: na trilha da Educação Popular em Economia Solidária” destacamos a unicidade do campo de acolhimento da Pedagogia da Autogestão, a “Educação (Popular) em Economia Solidária”, através do longo percurso do movimento social da Economia Solidária, que dá origem à criação dos Centros de Formação (CFES). Neste caminho, damos conta das tensões existentes no âmbito da formação dos/as educadores/as-trabalhadores/as, em especial com relação à capacitação técnica e sociopolítica que estão no centro das principais preocupações. Em seguida, tratamos de construir as referências teóricas sobre a Pedagogia da Autogestão, que nos auxiliam no estudo da práxis político pedagógica da Criação do Saber, durante o processo vivencial desta investigação.

No capítulo III, “A Investigação-Ação Participativa (IAP): os desafios da investigação militante para a Criação do Saber”, é dedicado ao processo metodológico da investigação. Entretanto, tendo em conta os estudos realizados sobre a diversidade de abordagens acerca da investigação ação, realizo uma síntese histórica que permite justificar a escolha da IAP.

Em seguida, é retratado em pormenor todo o percurso vivencial com os sujeitos participantes, do qual é possível destacar, em linhas gerais, as seguintes etapas da investigação, embora estas não sejam estanques: i) Modo de aproximação: reconhecimento inicial do “objeto de estudo abordado”. ii) Conhecimento através da ação: processo de inserção com a construção dos acordos coletivos de investigação (definição dos sujeitos efetivamente participantes, autorização dos tempos e espaços, definição e validação da pergunta geradora, decisões acerca dos procedimentos metodológicos e

respetivos ajustes, recorte do objeto e aprofundamento da inserção com o objeto provisoriamente co-construído. iii) Tratamento das informações vivenciais por meio de transcrições, codificações, consultas à produção teórica, criação do modelo de análise e exposição comentada. iv) Partilha-interação do “objeto co-construído”.

Finalmente, no capítulo IV, “Pedagogia da Autogestão: encontros com a “Criação do Saber”, damos conta da análise efetuada, sob a forma de exposição comentada, em que contextualizamos o meio envolvente onde a experiência da Criação do Saber se desenvolve e damos a conhecer os sujeitos participantes, os GPES. Posteriormente, discorreremos sobre os elementos que conferem identidade à Criação do Saber, enquanto Pedagogia da Autogestão, com foco nos espaços e tempos de educação popular e trabalho associado, no interior dos grupos de produção e nos Estudos da Economia Solidária.

PARTE I

OS DESAFIOS DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO - EMANCIPAÇÃO E O DESPERTAR DOS NOVOS SUJEITOS POLÍTICOS DA ECONOMIA SOLIDÁRIA

¿Dónde irémos a buscar modelos? ...
-La América es orijinal = ORIJINALES han
de ser sus Instituciones y su Gobierno
= ORIJINALES los medios de fundar uno y otro.
o Inventamos o Erramos.

Simón Rodríguez

Capítulo I

Os novos conhecimentos e sujeitos políticos

1- Aproximações históricas da Economia Solidaria: olhares cruzados entre dois continentes

Em termos materiais, a garantia da sobrevivência humana está vinculada à associação de homens e mulheres nas formas de produção e consumo. Lógicas informais de entreajuda e solidariedade entre parentes, vizinhos e comunidade existem em diferentes contextos geográficos e culturais. Desde que alguns povos passam do nomadismo ao sedentarismo, originando a agricultura, é constituído um regime de desfrute e propriedade coletivos da terra, repartindo-a segundo as necessidades de cultivo. Os sentidos de comunidade, associação e cooperação têm sobrevivido e resistido dentro e na contra-corrente de estruturas económicas e sociais adversas.

A exemplo destas práticas no continente americano, a vasta obra de Mariátegui assinala que, na formação e alargamento do império Inca dos quíchuas¹, seja pela anexação pacífica ou pela guerra, a organização económica, assente na propriedade comum e no usufruto da terra, foi encontrada em toda a parte. Por razões políticas e administrativas, de reforço ao controlo central - cujo poder económico e político pertencia ao império Inca - este foi levado a organizar um regime comunista, em que todas as riquezas lhe pertenciam e a propriedade privada era desconhecida². (Ibid., 2011).

Esta feição é alterada com a colonização espanhola, que aniquila a economia agrária Inca, em prol de uma economia de maior produtividade. Sob a servidão e o feudalismo, as comunidades indígenas, durante este período, sofrem alterações. O governo, antes centralizado no Inca, fica a cargo dos administradores de cada ayllu³. Este sentido de coletivo do indígena, para além da comunidade, ainda hoje existe no costume secular da

1 Os quíchuas são povos indígenas da América do Sul, cuja língua tem o mesmo nome. Em alguns países assumem diferentes denominações: Ingas (Colômbia), Runakuna ou nunakuna - "povo, pessoas"; singular: runa ou nuna -(Peru). Habitam a região andina, especialmente no Peru, na Bolívia, Argentina e Chile. Os Incas, maior império pré-colombiano, foi um dos povos quíchuas históricos, assim como os Chancas (em Huancavelica, Ayacucho e Apurímac) e os Huancas (em Junín), ambos no Peru, e os Cañaris (no Equador, que adotaram a língua quíchua por influência dos incas). Fonte: Wikipédia. (2013). Quíchuas. Retrieved June 12, 2013, from <http://pt.wikipedia.org/wiki/Qu%C3%ADchuas>

2 A terra era tripartida entre o Sol, o Inca e a aldeia, sendo que, primeiramente, cuidavam da terra do Sol; a seguir dos anciãos, viúvas, órfãos e soldados que estavam no ativo; posteriormente a aldeia cultivava as suas terras, tendo por compromisso ajudar os vizinhos e, por fim, cultivavam a do Inca. Não havia dinheiro. A economia do governo gerava excedentes, destinados aos depósitos que, na época da escassez, eram partilhados com os doentes assolados pela miséria. Sendo assim, de alguma forma, a riqueza, de propriedade do Inca, retornava ao povo (Ibid.).

3 O seu significado compreende um conjunto de famílias que formam a comunidade.

Minka⁴, em países como o Peru, Bolívia, Equador e Chile.

Na Europa, com o advento da Revolução Industrial em meados do século XVIII, transitando para o século XIX, o trabalho, a terra e o capital passam a ser considerados os três fatores de produção e oferecem os maiores contributos para a riqueza de uma nação⁵. Nesta via, apesar da propriedade privada individual, bem como a contratação e a remuneração pelo trabalho, que compõem um cenário de mutações nas relações sociais e económicas de então, as formas de associação e cooperação não só permanecem como ganham autonomia organizativa e se institucionalizam.

A luta dos trabalhadores, como reação à revolução social capitalista, vai ganhando terreno. Por um lado, contra o capitalismo industrial e a utilização das máquinas e, posteriormente, tendo como meta histórica os ideais de outra sociedade, expressa num coletivismo, tendo como propriedade comum os meios de produção ou a propriedade privada com acesso a todos.

As iniciativas no campo económico também se fazem sentir, face às condições de inferioridade em que se encontram em relação aos patrões, como vendedores da força de trabalho, mas também pela desunião e a concorrência, promovida por estas condições, entre os seus pares (o decréscimo acentuado dos salários em função da disputa entre empregados e desempregados). Portanto, não tarda a que os trabalhadores busquem as suas formas de organização.(Singer, 1998)

A constituição da classe trabalhadora e a busca da auto-organização e da cooperação são também reveladoras de práticas de produção e consumo de novo tipo, constituindo uma crítica ao capitalismo com diversos desdobramentos (Bocayuva, 2007). As crises que se seguem durante à era industrial, na primeira metade do século XIX, em Inglaterra, agudizam-se em diversos momentos, na luta por melhores salários e pela regulamentação das condições de trabalho que convergem para a formação do

4 A Minka é um costume secular em que, um membro da comunidade ou não, por impossibilidade de realizar um trabalho por falta de auxílio, este é levado a cabo com a ajuda dos vizinhos, sendo que os mesmos recebem parte da colheita, desde que a quantidade o permita, ou outro auxílio manual noutras circunstâncias (Mariátegui, 2011).

5 Esta afirmação remete para os fundamentos da Economia Política (clássica), tratada por Adam Smith em "A Riqueza das Nações", publicada em 1776, numa tentativa de investigar a causa e a natureza do que permitia que as sociedades passassem de uma economia de subsistência e escassez para uma economia tendencialmente abundante, autonomizando-a enquanto ciência.

tradeunionismo (sindicalismo inglês). Movimentos políticos como o ludismo⁶ e o cartismo⁷, ocorrem em paralelo com as experiências de cooperativismo inspiradas no socialismo utópico de Owen⁸, para além de outros pensadores⁹, que não apenas escrevem, mas até participam ativamente em movimentos.

A aproximação ideológica e organizativa entre Owen, os sindicatos e o movimento operário revela práticas criativas. O owenismo é reinterpretado e surgem as associações operárias auto-governadas, criadas pelos próprios operários e integradas na luta de classes, em lugar das “aldeias cooperativas” apoiadas por filantropos. Por outro lado, visando obter fundos para as “aldeias cooperativas”, estas sociedades organizam armazéns cooperativos que distribuem os produtos das cooperativas operárias e promovem o intercâmbio entre os variados ofícios (Singer, 1998).

Estas, entre outras ações como o *Labour Exchange*¹⁰, criado por Owen, não passam incólumes aos meios burgueses, cujo patronato, unido, intensifica a repressão¹¹ sobre os sindicatos e trabalhadores (amenizada em 1832), ao lado do Estado, o que significa um duro golpe¹² ao movimento sindical e cooperativo.

Acerca desta polémica etapa da construção e esmorecimento do socialismo utópico, no que concerne à interação e assimilação transversal do conhecimento produzido pelos sujeitos “movimentos sindicalista, cooperativo e owenismo”, Bocayuva (2007) introduz a seguinte questão: como o pensamento de Owen, com uma estrutura de ideias assente

6 A denominação é uma referência a Nedd Ludd, indicado como o líder do movimento, em que máquinas são frequentemente destruídas como protesto à mecanização, no início do século XIX, em Inglaterra. Mais desenvolvimentos podem ser consultados em Thompson (1987).

7 Os trabalhadores apresentam as suas reivindicações, entre outras, relacionadas com a jornada de trabalho de dez horas, a liberdade sindical e o direito de representação parlamentar dos operários ao parlamento inglês, no documento conhecido como “Carta do Povo”. (Ibid.).

8 Os experimentos das “aldeias cooperativas” escrevem uma parte importante da história deste período, duas das quais dirigidas pelo próprio Owen: “New Harmony”, em Indiana, EUA (1825 – 1829) e “Queenswood ou Harmony Hall” (1839 -1846). Estas experiências são suportadas financeiramente por simpatizantes generosos, com capacidade económica para apoiá-las, sendo que, mais tarde, muitos renunciam, levando grande parte ao declínio.

9 Alguns dos destacados pensadores da época são: Saint-Simon, Fourier, Bouchez, King, Blanc, entre outros.

10 A avaliação dos produtos resultantes do trabalho é feita em tempo de trabalho, ou seja, em “horas” e colocados à venda em armazéns ou filiais da sociedade cooperativa. O preço de venda inclui uma comissão pelo uso do *Exchange*. O produtor recebe em “horas”, que são utilizadas na compra de produtos no próprio *Exchange*. Posteriormente, as “horas” são também aceites por comerciantes fora do *Exchange*.

11 A forma de repressão é especialmente eficaz através do que fica conhecido como o “documento”, que todos os trabalhadores têm que assinar renunciando ao sindicato e a qualquer forma de apoio por parte deste.

12 Este período é marcado pela decisão do governo de prender e condenar seis trabalhadores agrícolas de Dorsetshire e também pelas petições apresentadas por Owen, para além de uma manifestação de massa em Londres, sem qualquer resultado, que acaba por aniquilar os sindicatos e movimento cooperativo.

num paradigma iluminista do século XVIII (Thompson, 1987), consegue influenciar a prática do movimento operário na terceira década do século XIX?

O autor refere que, em paralelo com a ideia de que Owen radicaliza a “utilidade social”, convencendo atores sociais devido à sua competência prática, está a sua vontade educativa, que vai de encontro às necessidades dos artesãos autodidatas. São as próprias imprecisões e a amplitude das elaborações de Owen que propiciam a absorção e a adaptação das suas ideias por parte dos trabalhadores.

Ainda segundo o autor, este refere que os artesãos, tecelões e trabalhadores qualificados, buscam nos textos produzidos pelos owenistas as partes que mais diretamente coincidem com a sua situação e alteram-nas segundo às suas práticas e reflexões. Outro aspeto é que, a sua capacidade de enfatizar o “nós”, propicia um sentimento de pertença coletivo fundamental à elaboração da crítica ao capitalismo, como lógica de espoliação e produção de desigualdades sociais.

Neste sentido, ainda que as experiências cooperativas, aldeias, entre outras não tenham conseguido aniquilar o domínio do capital, Thompson (Ibid.) sustenta que o owenismo não é uma mera experiência retrógrada, mas sim, a primeira afirmação da necessidade de substituir o sistema capitalista por um sistema alternativo. Entretanto, o esgotamento histórico do socialismo utópico e a sua transição para o que fica conhecido como socialismo científico, traz outras questões teóricas e práticas, que os socialistas pós-utópicos tratam de formular.

Com Marx e Proudhon tem início a crítica científica dos movimentos sociais das últimas décadas (Morel, 2003). Ambos buscam, a partir de leituras da dialética hegeliana, interpretar cientificamente a história de maneira a conduzir o movimento operário à superação do capitalismo. O diálogo levado a cabo entre ambos, situa-se entre 1844 e 1848 quando, na impossibilidade de uma convergência teórica, dá-se a ruptura entre os dois pensadores para, vinte anos mais tarde, Marx e os proudhoninanos fundarem a Associação Internacional dos Trabalhadores e mesmo lutarem lado a lado – os poucos Marxistas de Paris e os proudhoninanos, nas barricadas da Comuna de 1871 (Cruz & Santos, 2011).

A divergência entre a perspetiva de Marx e a de Proudhon¹³ é, principalmente, porque

13 Para uma contextualização histórica do debate sobre as divergências entre Marx e Proudhon ver Netto

apesar de reconhecer a importância das experiências cooperativas, Marx não só defende a organização política dos trabalhadores, mas também que a transformação da sociedade passa por um Estado dirigido pelas classes subordinadas no capitalismo (Marx, 2004).

Contrariamente a Marx, Proudhon considera que as associações económicas são o embrião de federações constituídas de forma livre e que estas dispensam o Estado. Quando, em 1857, proclama o proletariado como sujeito da organização do trabalho, estabelece as bases do ideário autogestionário da modernidade, considerando a liberdade como fundamento político. (Proudhon, 2003)

Retrocedendo ao ano de 1844, encontramos aquela que ficou mais conhecida como a primeira experiência moderna de cooperativismo¹⁴, a dos Pioneiros de Rochdale. Um grupo de 28 tecelões cria um empreendimento que lança as bases para a chamada “economia social”. Os seus objetivos de consumo, construção de habitações, de atividades que gerem trabalho para os sócios no desemprego, de forma a apoiar a aquisição de terras e, até, a construção de um hotel, trazem à tona os ideais do socialismo de Owen, ou seja, o cooperativismo de produção e consumo como meio para atingir a autonomia no trabalho e a autogovernança.

Os princípios¹⁵ formulados pelo grupo marcam a sua contribuição na história do cooperativismo e da economia social quando, em 1937, no XV Congresso da Aliança Cooperativa Internacional (ACI)¹⁶ são pela primeira vez sistematizados (Leite, 2010).

(2004) e Bocayuva (2007).

14 Esta iniciativa ocorre na cidade industrial de Rochdale, próxima de Manchester. Entretanto, outras cooperativas são identificadas em períodos anteriores, com características específicas. A mais antiga, supostamente, será a dos trabalhadores dos estaleiros de Woolwich e Chatham, que em 1760 fundam moinhos de cereais nesta base organizativa, disseminando-se por toda a Inglaterra. Também a cooperativa de consumo da sociedade dos tecelões de Fenwick (1769); a “Sociedade Cooperativa e Económica de Londres”, formada por Mudie e seus amigos, que publica o “The Economist”, primeiro jornal cooperativo (Singer, 1998). Mas aquelas apontadas por Cole (1944), como de suma importância do ponto de vista social, são as vinculadas aos sindicatos de trabalhadores de ofícios, entre 1826 e 1835, formadas durante o período de ascensão do cooperativismo owenista, abarcando as diversas áreas industriais do país, (exceto no País de Gales). Para aprofundar as informações acerca das principais diferenças entre as cooperativas formadas por sindicalistas (também chamadas de “operárias”) e as comunidades cooperativas formadas por pessoas de classe média, dependentes da filantropia, ver Singer (Ibid.).

15 Singer (Ibid.), destaca os oito princípios dos Pioneiros como sendo: 1) Cada sócio um voto, independente do capital investido; 2) associação livre, desde que cada pessoa integre uma quota mínima e igual para todos; 3) o capital investido é submetido a uma taxa fixa de juros (10%), evitando que todo o excedente seja distribuído pelos investidores; 4) depois de remunerado o capital, o excedente é, então, distribuído entre os sócios de acordo com o valor das compras; 5) as vendas são somente realizadas à vista; 6) os produtos comercializados devem ser puros e de boa qualidade; 7) a educação dos sócios como um dos princípios cooperativos; 8) neutralidade política e religiosa.

16 Para realizar esta sistematização a ACI recorre às produções teóricas de diversos autores sobre os Pioneiros, nomeadamente Holyoake, Cole, Lambert, Gide, Lavergne e Poisson. Para mais informações

As divergências nos debates acerca das transformações sociais e do cooperativismo atravessam todo o século XIX. Já no final, quando o movimento operário europeu consegue finalmente aspirar o poder, os debates internos no Partido Social Democrata da Alemanha (SPD) não só são propícios às convergências sobre a luta pelo controlo do Estado como forma privilegiada de ação, tal e qual apregoava Marx, como às divergências sobre o papel que o cooperativismo tem no processo de transição do capitalismo para o socialismo.

Este é também decisivo na fundamentação das relações entre o Estado, o mercado e as cooperativas durante todo o século XX, relativamente aos modelos de regulação social que conseguem: o estatismo soviético, a seguir à revolução Bolchevique, e o Estado de bem-estar social, na Europa Ocidental do pós-guerra (Cruz & Santos, 2011).

Entre outras controvérsias, as existentes entre Bernstein (1997), Rosa Luxemburg (2005) e Kautsky (1987) são elucidativas sobre este ponto: O primeiro enfatiza o papel decisivo das cooperativas de consumo na redução dos preços de compra das mercadorias para os consumidores e que, as agrícolas, impedem o monopólio das terras, garantindo a sobrevivência dos pequenos agricultores, afirmando, contudo, que as de produção estão destinadas ao fracasso, já que os trabalhadores são incapazes de gerir coletivamente os empreendimentos.

A segunda, nega o papel que podem ter as cooperativas na condução ao socialismo, por estarem subordinadas à lógica de mercado, apesar de reconhecer que, internamente, recusam as relações de produção capitalistas. Kautsky, por sua vez, também defende o cooperativismo como base de preparação para o socialismo, enfatizando que as cooperativas de produção são espaços privilegiados de aprendizagem de gestão coletiva dos trabalhadores.

Estas experimentações, tendo como expectativa comum a transformação do sistema capitalista com perspetivas diversas, não são, a priori, suficientes para responder aos grandes desafios das injustiças sociais que se colocam, sendo, entretanto, agravados pelo neoliberalismo que se impôs, face ao declínio do estatismo e do Estado de bem-estar social que marcam o século XX, com o predomínio do mercado sobre o Estado e do indivíduo sobre o coletivo, resultando num enfraquecimento das ideias e ideais que marcam as práticas associativas existentes.

sobre este trabalho, consultar Leite (2010).

Arruda (2004) sintetiza as debilidades do estatismo e do sistema global do capital, bem como de todas as formas de comunismo hierárquico, da seguinte forma: o estatismo concebe o Estado e os partidos políticos como sujeitos e a sociedade civil como objeto; a centralização da propriedade, dos bens de produção, do poder de decisão, entre outros, burocratizam a vida em sociedade; a obediência civil é conseguida com a coerção por parte do Estado patriarcal; a cultura de um coletivismo, na realidade, oculta a hierarquia e o controlo, a subordinação e o pensamento único.

O sistema global do capital, por sua vez, faz deste o sujeito e dos trabalhadores o objeto; as formas de relação estão assentes na competição, dominação e subordinação; a apropriação privada é o motor das ações, gerando subordinação, desigualdade, desemprego e exclusão; o Estado assegura a liberdade do mercado e do capital privado, por repressão ou com manobras ideológicas; a redução da democracia à prática eleitoral; a cultura do “ter” e do individualismo.

É principalmente a partir das décadas de 70 e 80 do século XX que, atingidos profundamente com as políticas neoliberais, o ressurgimento em força dos movimentos sociais recolocam as formas associativas em voga, como a Economia Solidária, a seguir apresentada.

1.1- Economia Solidária e o contexto histórico do trabalho associado

O breve resgate histórico do ponto anterior permite lançar as bases para situar a Economia Solidária num contexto em que as reflexões, diálogos, interpretações e vivências emergentes por parte dos/as ativistas e/ou investigadores, pensadores/as, poderes públicos entre outros intensificam as aproximações e distanciamentos conceptuais de outras experiências sociais com raízes afins.

A tentativa de revisitar o seu contexto histórico de surgimento e sociológico (a partir da diversidade dos olhares, das noções que se entrelaçam e, ao mesmo tempo, se particularizam, as estratégias diferenciadas implementadas na práxis dos seus atores e as problemáticas inerentes a este campo) têm relevo quando buscamos compreender o processo pedagógico da autogestão, concebido pelos atores que se organizam e se estruturam no seio do movimento e nas suas relações com o exterior.

Se por um lado, parece ser consensual por parte desses atores, referir valores como a cooperação, solidariedade, igualdade, justiça social, a autogestão e outros como

fundamentos da Economia Solidária, associando-os às formas económicas que abrangem as cadeias de produção, distribuição, finanças, trocas, comércio, consumo, poupança e crédito (Paula, 2004), por outro, há um debate complexo sobre a sua conceptualização em termos de origem e raízes identitárias; aproximações e distanciamentos do paradigma capitalista, assim como de outros conceitos relacionados com o surgimento de formas económicas para fazer face às desigualdades e à exclusão social.

Entretanto, por complexo que seja abranger a diversidade interpretativa dos debates acerca da Economia Solidária, recusar o esforço de sistematização acerca de alguns dos mais proeminentes não seria um melhor contributo, ainda que incorrendo no risco de visão redutora.

1.2- Raízes históricas e origem da Economia Solidária na América Latina

A Economia Solidária tem sido considerada um campo teórico e empírico em construção e refere-se à diferentes experiências relacionadas com a (s) cadeia (s) de produção, transformação, distribuição, comercialização, consumo, trocas, finanças, associadas a valores como a solidariedade, cooperação, autogestão, justiça social, entre outras. Além disso, em diferentes contextos, podemos perceber a existência de um movimento social de Economia Solidária.

Nosso trabalho se insere, justamente, no entrelaçamento das ideias da Economia Solidária enquanto prática e experiência concreta de trabalhadores associados, que se articulam e organizam por meio de um movimento social. Apesar de só tratarmos deste ponto no segundo capítulo, podemos já referir que a estas abordagens somam-se outras que merecem ser consideradas - ainda que não exaustivamente, face à vasta literatura produzida nos últimos anos – para ajudar-nos a compreender a complexidade inerente a este tema.

Algumas das reflexões e debates teóricos sobre as raízes da Economia Solidária na América Latina, assentam na aproximação e distanciamento das experiências surgidas no século XIX, na Europa (especialmente com as cooperativas de consumo em Inglaterra; as de produção ou de trabalho em França e as de crédito na Alemanha), cujos princípios de solidariedade e autogestão permeiam as formas associativas económicas, também presentes na Economia Solidária.

Também os termos terceiro setor, economia social, economia popular, economia informal, Socioeconomia Solidária e possivelmente outros, aparecem na literatura, sendo habitualmente referidos sem que, por vezes, sejam objeto de reflexão mais profunda pelos seus utilizadores. Entretanto, não ficam isentos de um olhar mais atento por parte dos/as investigadores/as dedicados/as à compreensão das suas origens e relações com as experiências anteriores e as que (re) surgem nas últimas décadas, em contextos históricos, políticos, sociais, económicos e culturais que guardam as suas particularidades.

Em 2002, França Filho chama a atenção para o incipiente debate académico relacionado com a carência de investigação mais exaustiva neste domínio. Tal parece já não corresponder, passada mais de uma década, quando já é possível encontrar mais produções académicas acerca desta abordagem. Na época, o mesmo ressalta as diferenças entre as noções de terceiro setor, Economia Solidária, economia social e economia popular (não incluindo a chamada economia informal) apontando, como indicadores para estas diferenças, os contextos sociopolíticos em que emergem, assim como o papel que estas práticas têm na sociedade, frente ao Estado e o mercado.

Relativamente ao terceiro setor, associa-o à tradição anglo-saxónica, às práticas filantrópicas e ao formato jurídico das organizações sem fins lucrativos (*non-profit sector* ou *voluntary sector*), cuja tradição do Estado social não é característica deste contexto. Citando Salomon e Anheier (1992)¹⁷ inclui, ainda, o facto de serem formais, privadas, independentes, sem distribuição de lucros e que recorrem à participação voluntária, o que reforça a singularidade das suas características. Por fim, mencionando Laville (2000)¹⁸, enfatiza a especificidade deste termo, vinculada aos fracassos do mercado na redução das assimetrias e à falência do Estado na sua capacidade de atendimento às necessidades minoritárias.

No mesmo ano, Lechat (2002) menciona que Defourny et al. (1999)¹⁹ resumem várias terminologias na expressão “terceiro setor” pois, apesar de considerem-na imperfeita, é a que reúne maior consenso ao nível internacional (citando, a propósito, a associação *International Society for Third Sector Research*, criada em 1992)²⁰. Tal consenso é

17 O autor cita como fonte: SALOMON, L.; ANHEIER, H. In *Search of non-profit sector: the quest for definition's*. , v.3, n.2, p.267-311, 1992.

18 O autor cita como fonte: LAVILLE, J. L.; EME, B. Pour une approche pluraliste du tiers secteur. Paris: Presses Universitaires de Caen, n.7 (dossier: France/Brésil - Politiques de la question sociale), p.166, premier sem. 2000. Mana, Revue de Sociologie d'Anthropologie.

19 Defourny, Jacques et al. (1999). Le fil conducteur de l'ouvrage: enjeux et chantiers de l'économie sociale. In: Économie sociale au Nord et au Sud. Bruxelles: Debo-eck, p. 11-24.

20 Contudo, referem que, ao observar regiões geográficas específicas, como nos EUA, os termos *non-profit*

afirmado em Ferreira (2011), ao referir-se à realidade da Europa Ocidental, associando a origem do terceiro setor à crise do Estado e do mercado, a partir de meados do século XIX, considerando que esta, entretanto, é diferente da que ocorre atualmente na UE. O autor também relaciona o terceiro setor à economia social (na França, Bélgica, Portugal e Espanha) e às denominações “organizações sem fins lucrativos” ou de “trabalho social”, utilizadas na Grã-Bretanha, EUA e países escandinavos.

Neste domínio, as organizações emergentes do terceiro sector, sobretudo através da criação de cooperativas, associações privadas sem fins lucrativas, fundações ou mutualidades, integrando-se todas num tipo de actividades económicas denominadas de economia social, como é o caso nos países como a França, Bélgica, Portugal, Espanha, ou então denominadas de Organizações sem Fins Lucrativos ou de Trabalho Social, como ocorre na Grã-Bretanha, EUA e países escandinavos, etc... Sem exceção, todas elas se inscrevem numa lógica de arranjar ou manter o trabalho e o emprego de uma forma estável. É uma solução que soluciona a crise do Estado-Providência e do mercado nas suas articulações com a economia formal ou informal. (Ferreira, 2011: 67-98).

Retornando à elaboração de França Filho (2002), este refere que, no caso da economia social e da Economia Solidária, ambas estão associadas à tradição histórica do movimento associativista operário, da primeira metade do século XIX, na Europa, como forma de resistência popular que origina experiências solidárias assentes no mutualismo, na cooperação e na associação.

Entretanto, identifica os diferentes percursos que acabam por conferir um distanciamento entre as duas perspetivas: relativamente à economia social, as suas práticas modificam-se ao longo da história, por decorrência da especialização e da profissionalização que se seguem (erguidas pela lógica funcional dos poderes públicos ou por inspiração na lógica mercantil); pelo surgimento de estatutos jurídicos próprios para as mutualidades, cooperativas e associações (que acabam por assumir um rumo próprio, afastando-se das propostas iniciais) e, conseqüentemente, a alteração no perfil dos/as participantes²¹. A síntese do relatório intitulado “A economia social na União Europeia”, publicado pelo Centro Internacional de Pesquisa e Informação sobre Economia pública social e cooperativa (CIRIEC, 2006) parece confirmar a afirmação acima. Este delimita a formação do conceito²² moderno da economia social na Europa, estruturado em torno de cooperativas, mutualidades²³, associações e fundações, adotando o seguinte:

sector ou *independent sector* são preferidos.

21 A alteração deste perfil consiste no que antes eram militantes políticos, influenciados pelo movimento operário, passando a técnicos, levando ao predomínio desta dimensão sobre o projeto político, segundo o próprio França Filho (2002).

22 Segundo o CIRIEC, para a delimitação do conceito buscou-se um amplo consenso político e científico, adotando como referência o Manual da Comissão Europeia para a elaboração das contas satélite da economia social e as observações das organizações que integram a economia social na Europa.

23 Este relatório aponta para a abrangência das formas cooperativas em todas as áreas das atividades económicas, mas com ênfase na agricultura, intermediação financeira, no retalho e alojamento, mas também nas cooperativas de trabalhadores relacionadas com a indústria, construção e serviços. No caso

[É o] conjunto de empresas privadas organizadas formalmente, com autonomia de decisão e liberdade de filiação, criadas para servir as necessidades dos seus associados através do mercado, fornecendo bens e serviços, incluindo seguros e financiamentos, e em que a distribuição pelos sócios de eventuais lucros ou excedentes realizados, assim como a tomada de decisões, não estão directamente ligadas ao capital ou às cotizações dos seus associados, correspondendo um voto a cada um deles. A economia social também inclui empresas privadas organizadas formalmente, com autonomia de decisão e liberdade de filiação, que prestam serviços de "não mercado" a agregados familiares e cujos eventuais excedentes realizados não podem ser apropriados pelos agentes económicos que as criam, controlam ou financiam. (CIRIEC, 2006, p. 9).

Este relatório confirma, ainda, o que seria o "lugar" na economia social na UE:

"A economia social assumiu-se na sociedade europeia como um pólo de utilidade social entre o sector capitalista e o sector público. É constituída por uma enorme pluralidade de actores e o seu campo de acção alarga-se a todas as necessidades sociais, antigas ou novas. Estas necessidades podem ser satisfeitas por pessoas ligadas a uma empresa que opera no mercado, onde quase todas as cooperativas e mutualidades vão buscar a maioria dos seus recursos, ou por associações e fundações que prestam serviços de "não mercado" a pessoas individuais ou famílias e cujo financiamento provém, normalmente, de donativos, quotas de sócios, subsídios, etc." (CIRIEC, 2006, p. 11)

Estas referências podem ser elucidativas para explicar o porquê do termo "economia social" ser habitualmente sinónimo de "terceiro setor", na Europa, face à tendência de localizá-lo entre o setor capitalista e o Estado, no cumprimento das suas atribuições. Neste sentido, parece ocupar um lugar definido, resignado à sorte conferida pelo modelo capitalista dominante e de apoio ao Estado social.

Resta saber se, no atual contexto europeu, em que a crise do capitalismo tem contribuído para o encerramento massivo das empresas, da economia social ou não, para a crescente incapacidade redistributiva do Estado e para uma solicitação cada vez maior das organizações que prestam serviços de "não mercado" aos indivíduos e famílias mais vulneráveis, que novas configurações surgirão no campo da economia social nos próximos tempos.

É aqui que França Filho (2002, 2004) começa por demarcar as noções de economia social e Economia Solidária considerando que, esta última, aparece como um projeto político de sociedade, ao conceber uma outra possibilidade dos indivíduos organizarem a vida, não-centrada nas esferas do Estado e do mercado. Neste sentido, esta está mais próxima da economia popular, no que se refere à construção Latino Americana. Esta perspectiva, partilhada por diversos autores, é retomada mais à frente.

Cabe destacar que este distanciamento da Economia Solidária dos chamados terceiro setor e economia social, como um campo próprio e objeto de estudo em construção,

das mutualidades, as mesmas estão vocacionadas para a saúde e segurança social.

também não tem sido isento de polémicas, em especial quando o mesmo termo atravessa os continentes. Exemplo disto é o que considera Namorado (2009), no artigo que contempla a realidade portuguesa, referindo que na atual conjuntura de instabilidade e imprevisibilidade, a Economia Solidária funciona no capitalismo (ainda que buscando contrariar a sua lógica), em disputa com outras terminologias aplicadas à realidades idênticas ou, pelo menos, que se sobrepõem, como a economia social, terceiro setor e organizações não-lucrativas.

A sua aderência territorial aponta, também, para a condição de parceira do desenvolvimento local, ressaltando, ainda, a solidariedade como fonte das atividades. Numa abordagem prudente, o autor menciona que a Economia Solidária em Portugal²⁴ é um termo que, no essencial, é sinónimo de economia social. Entretanto, não deixa de sublinhar que, se hoje as diferentes noções podem ter uma sobreposição provisória, no futuro poderá se confirmar ou não.

As categorias “solidariedade” e “desenvolvimento local” aparecem também na perspectiva de Amaro e Madelino (2004) e Amaro (2005), ao associarem a Economia Solidária, em Portugal, às experiências na região da Macaronésia²⁵. Neste contexto, o termo em Portugal surge nos Açores, em finais dos anos 80, nomeadamente num bairro da periferia de São Miguel, quando o pároco local, percebendo que a solução assistencialista não responderia às necessidades das pessoas socialmente excluídas, busca capacitá-las através do então disponível quadro comunitário europeu de inserção social.

Ao final, verificando que a inserção no mercado não ocorre, a opção é criar atividades económicas que, a seguir, são direcionadas para a constituição da cooperativa Kayros²⁶. Neste caso, a denominação “Economia Solidária” atende a uma circunstância objetiva, já que uma atividade económica não é bem aceite pela igreja, adotando-se, desta forma, o adjetivo “solidário”, mais enfático que o “social”.

Os mesmos autores referem que a Economia Solidária fortalece a ideia de atividade solidária “não no sentido social restrito, mas no sentido sistémico, de interdependência e integração com a Vida, e portanto com todas as dimensões em que esta se exprime.” (2004, pp.12-13). Por fim, é possível reconhecer, nos sete princípios construídos pelos

24 Para um esclarecimento mais específico, que sustenta a justificação da noção da Economia Solidária associada à economia social no contexto português, ver: Namorado (2009).

25 A Macaronésia é designada pela constituição dos vários grupos de ilhas no Atlântico Norte, perto da Europa e do continente africano, e mais uma extensa faixa costeira do noroeste da África, ou seja: Açores e Madeira (Portugal); Canárias (Espanha) e Cabo Verde.

26 Mais tarde, no abrigo do programa INTERREG, a experiência é alargada às Canárias e à Madeira, com iniciativas conjuntas que geram uma certificação de produtos associados à marca CORES.

autores aos quais associam a Economia Solidária, um vínculo às expressões: coesão social, preservação do meio ambiente, valorização da diversidade cultural, gestão eficiente e integrada, enraizamento territorial e promoção do desenvolvimento local.

Já em França, o termo aparece no início dos anos 90, a partir do CRIDA²⁷, sob a coordenação de Jean-Louis Laville, para investigar a emergência das iniciativas e práticas socioeconómicas locais diversas (França Filho & Laville, 2004, p. 109). Neste caso, as iniciativas do último quartel do século XX conferem à solidariedade um papel central nas atividades económicas, como acontece na primeira metade do século XIX. Todavia, os autores referem que a legitimidade destas experiências estaria em causa se não acompanhadas de uma problematização política da economia, colocando em causa o protagonismo do mercado como representação dominante.

Esta conceção sustenta-se na crítica da sociologia económica, inspirada nos preceitos de Polanyi (2000)²⁸, segundo o qual o mercado, a redistribuição, a reciprocidade e a domesticidade são os princípios existentes em qualquer sociedade, que evidenciam as conexões entre a produção e distribuição da riqueza.

Entretanto, é a lógica do mercado (sustentada pelo discurso da liberdade e igualdade dos indivíduos interessados) que subordina as demais, não assentes numa lógica de maximização dos ganhos privados. Desta forma, as relações sociais passam a ser definidas pelas relações económicas, o que acaba por caracterizar a economia moderna como uma economia mercantil (sendo esta apenas uma das suas vertentes) e não na sua pluralidade.

Outro aspeto fundamental a ter em conta na Europa e na América Latina, quanto à aproximação e distanciamento conceptual da Economia Solidária, refere-se ao papel do Estado nos dois contextos. Laville e Gaiger (2009) recordam que, na Europa, o seu papel de zelar pelo interesse geral e de gestor da redistribuição (*Welfare State*) consegue, durante a segunda metade do século XX, resguardar o mercado e compensar as desigualdades com a ação pública, facto que, associado ao pleno emprego, contribui para que os trabalhadores, resignados com o assalariamento, abandonassem progressivamente as formas autogestionárias, desprestigiando o associativismo que, por

27 Centre de Recherche et d'Information sur la Démocratie et l'Autonomie

28 Em síntese, os quatro princípios identificados por Polanyi (2000) são: o mercado, a partir da relação da oferta e demanda de bens e serviços, cuja troca é realizada a partir da definição do preço; a redistribuição, que diz respeito à produção remetida a uma autoridade central, encarregada de redistribuí-la; a reciprocidade, que corresponde às doações ou préstimos mútuos praticados entre grupos e pessoas; e a domesticidade, como forma de produção para o atendimento das necessidades próprias dos membros do grupo. A reciprocidade e a domesticidade correspondem à economia não monetária.

sua vez, assume uma missão subalterna, de complemento das funções do Estado, reforçada pela especialização que desfigura as pretensões iniciais.

É o desequilíbrio entre mercado e Estado social, fruto da desagregação do fordismo, que aumenta a necessidade de proteção social e, por conseguinte, de serviços sociais (educação, lazer, saúde, assistência domiciliar...). Deste modo, Laville reconhece o (res) surgimento da Economia Solidária, associada aos serviços de proximidade, com a participação de diversos atores (voluntários, utilizadores e profissionais), combinando os princípios de reciprocidade e de mercado e, portanto, reestabelecendo os laços entre o económico e o social. Gaiger (2009) fomenta esta tese, afirmando que a Economia Solidária na Europa abre, de alguma maneira, um capítulo novo da história da economia social.

No caso da América Latina, diferentes autores identificam o surgimento da Economia Solidária num contexto distinto do que surge na Europa, relativamente às políticas sociais e do trabalho, mas também do *Welfare State* tardio ou incompleto, quando os modelos europeus já são alvo de críticas e enfrentam crises (Cruz e Santos, 2011). O associativismo também não tem uma construção similar ao do século XIX na Europa, na maioria dos países, apesar das formas comunitárias tradicionais, de origem pré-colombiana e das criadas pelos escravos serem antecedentes históricos da Economia Solidária.

A precariedade e a informalidade²⁹ do trabalho relacionam o terreno da Economia Solidária ao da economia popular, embora estas noções não sejam idênticas, como abordamos a seguir. Apesar das análises dos/as autores/as citados estarem relacionadas a países latino americanos distintos³⁰, os/as mesmos/as corroboram na ideia de que as condições históricas relacionadas com o aumento da informalidade e da precarização das relações formais afirmam-se como tendência no continente, numa conjuntura em que o crescimento demográfico nas grandes cidades e o desemprego empurram os/as trabalhadores/as para a renúncia dos seus direitos sociais em troca do trabalho como

29 A economia informal é outro conceito que aparece relacionado e que se distingue da economia popular e da Economia Solidária, muito embora a informalidade económica possa estar presente em ambas abordagens. Por economia informal compreende-se a realização de atividades mercantis sem a adoção de um registo legal (França Filho, 2006, p.59; Razetto, 1993). Para ampliar a problemática do conceito de economia informal, desde o ponto de vista da conotação negativa habitualmente atribuída ao termo, bem como as suas possibilidades de compreensão ver : Razetto, L (1993). De la Economía Popular a la Economía de Solidaridad en un Proyecto de Desarrollo Alternativo. México, Instituto Mexicano de Doctrina Social Cristiana (Colección Diálogo y Crítica).

30 Embora alguns dos autores tenham avançado as fronteiras, realizando estudos e criando sinergias com autores estrangeiros, podemos contar com a colaboração desde distintas procedências, como é o caso de Coraggio (Argentina), Razetto (Chile), Arruda, Singer, Mance e Tiriba (Brasil) entre outros.

garantia de sobrevivência económica.

Coraggio, um dos estudiosos da economia popular³¹ na América Latina, dedica-se à compreensão das estratégias levadas a cabo pelas populações mais pobres, em especial na Argentina, atingidas pela onda neoliberal, que deixa à margem uma larga faixa das populações, sem trabalho ou sub-ocupadas.

Assim, verifica que as respostas por parte dos trabalhadores, famílias e comunidades, normalmente de sobrevivência, encontram-se fundamentalmente no trabalho organizado por estes setores populares, a partir de processos autogestionados pelos trabalhadores, individuais ou coletivamente, familiares ou empresariais, assalariados ou não. Portanto, uma economia criada a partir do trabalho (de outro trabalho)³² como elemento central, em que “o trabalhador não é o proprietário de um recurso organizado pelo capital, mas o sujeito da produção, em pugna por sua autonomia.” (Coraggio, 2009, p.120).

Apesar de reconhecer as potencialidades da economia popular, afirma que sem uma articulação entre as iniciativas, frente às ações do capitalismo global, estas acabam por ser débeis e isoladas, como resposta à sobrevivência do conjunto dos excluídos.

Sendo assim, o autor propõe uma abordagem crítica da economia popular, de forma a transformar este todo desarticulado de iniciativas de forma a que ganhem organicidade na proposta de vinculação de uma economia do trabalho (de outro trabalho, considerando a multiplicidade de formas que não sejam as de tendências do trabalho abstrato e do consumo incessante, imposto pelo capital) associada à satisfação das necessidades definidas a partir de referências construídas democraticamente pelas sociedades (Coraggio, 2009, p. 125).

Com esta perspetiva, Coraggio (2008, p. 2) abre as portas a uma conceção mais ampla da economia popular, rumo à economia social e solidária, de forma a que esta não se limite à inserção dos excluídos, mas que confronte o modelo económico hegemónico, por via de uma transformação social.

Como movimento social, a economia social e solidária abarca uma multiplicidade de

31 Por economia popular Coraggio define “el conjunto de actividades económicas (en el sentido de producir bienes y servicios o de requerir recursos escasos) realizadas por agentes individuales o colectivos que dependen para su reproducción de la continuada realización de su fondo de trabajo propio.” (1992, p. 8).

32 Esta forma de economia, cuja centralidade é o trabalho e não o capital, para além de Coraggio também identificada em: (França Filho, 2006; Razetto, 1993, 1999).

propostas levadas a cabo nos diferentes contextos culturais, em escalas diversas, cuja dificuldade de calculá-las e classificá-las prende-se ao facto de não serem reconhecidas como parte da economia.

Num esforço de identificação mais amplo das propostas da economia social e solidária, Coraggio (2011) refere algumas das suas variantes, a saber: a) como “capitalismo democrático”, por via da intervenção macroeconómica do Estado na redistribuição mais justa e democrática dos benefícios das estruturas produtivas e da propriedade; b) como construção de um novo setor orgânico, desenvolvido e articulado por organizações económicas com relações de produção não capitalista, coexistindo ou não numa economia mista, com tempos, variantes e abordagens distintos, esquematizados como:

i) “integracionista” - estas novas formas económicas devem inserir os trabalhadores excedentes, ser autosustentadas, eficientes e competir entre si e com as empresas capitalistas no mercado; ii) de “coexistência”, que põe em causa os conceitos de eficiência e sustentabilidade da ideologia capitalista, propondo um setor relativamente desvinculado deste sistema; iii) de “superação” do sistema capitalista, construindo um campo superior de disputas de sentidos, critérios, práticas e propostas ao nível micro e mesoeconómico. Neste caso, uma transição previsível a partir de perspectiva de “economia plural”³³, contemplando um debate sobre o papel do Estado, mercado, formas de propriedade, entre outros.

Razetto (1999) é outro autor latino americano que, a partir do contexto chileno, reconhece, como Coraggio, a potencialidade da economia popular³⁴ ao associar a centralidade do trabalho (autónomo ou associativo, em empresas autogestionadas, cooperativas, sindicatos...) à dinâmica de sobrevivência quotidiana dos setores populares. As iniciativas dos setores populares combinam e partilham diferentes recursos

33 Coraggio contempla esta perspectiva a partir de: Laville, Jean-Louis. *Economía Social y Solidaria. Una visión europea*, UNGS/Altamira/ Fundación Osde, Colección Lecturas sobre Economía Social, Buenos Aires, 2004, p. 257.

34 Como conceito, a economia popular apontada por Razetto inclui: “El trabajo por cuenta propia de innumerables trabajadores independientes que producen bienes, prestan servicios o comercializan en pequeña escala, en las casas, calles, plazas, medios de locomoción colectiva, ferias populares y otros lugares de aglomeración humana. (...) Las microempresas familiares, unipersonales o de dos o tres socios, que elaboran productos o comercializan en pequeña escala, aprovechando como lugar de trabajo y local de operaciones alguna habitación de la vivienda que se habita o adyacente a ella (...) Las organizaciones económicas populares, esto es, pequeños grupos o asociaciones de personas y familias que juntan y gestionan en común sus escasos recursos para desarrollar, en términos de cooperación y ayuda mutua, actividades generadoras de ingresos o provisionadoras de bienes y servicios que satisfacen necesidades básicas de trabajo, alimentación, salud, educación, vivienda, etc. Talleres laborales solidarios, comités de vivienda, “comprando juntos”, centros de abastecimiento comunitario, “construyendo juntos”, huertos familiares, programas comunitarios de desarrollo local, etc., son algunos de los tipos de organizaciones económicas populares más difundidos.” (1993, p. 1)

– tradicionais e modernos - intercambiando experiências, realizando aprendizagens e promovendo a ajuda mútua, exercitando uma solidariedade intrínseca àqueles com escassos recursos .

Em suma, é uma economia do trabalho, já que o principal fator disponível é a sua força de trabalho, e não o capital ou a tecnologia (Ibid., 1993). Entretanto, sem esquecer o alerta de Gaiger (2009), a economia popular, destinada a colmatar as necessidades de subsistência, à priori não demonstra capacidade de superação da lógica económica dominante, reduzindo-se à sua reprodução imediata, ou seja, de inserção nas formas económicas já instituídas.

A economia popular constitui, entretanto, um campo fértil para o desenvolvimento da Economia Solidária, que engendra uma racionalidade económica própria, cuja participação das pessoas não se resume em “trabajar, producir, vender y comprar, sino todo un modo de vida, una práctica social y grupal compleja que tiende a ser integral.”. (Razetto, 1990, p. 1)

Por fim, Razetto (1999) reivindica a necessidade de uma teoria que incorpore a solidariedade em todo o ciclo económico - produção, circulação, distribuição e consumo, superando a sua atual ausência da teoria económica. Entretanto, face às variadas formas de propriedade, organização do trabalho, sistemas de gestão, como os sujeitos estão constituídos, entre outros aspetos, a solidariedade tem diferentes formas de manifestação. Por isso, considera pelo menos duas dimensões que compreendem a combinação destes fatores que originam diferentes modos de construção de uma Economia Solidária (ou economia de solidariedade): um processo progressivo de solidariedade no âmbito da economia global e outro gradual de um setor da economia de solidariedade, de modo a que ambos se alimentem reciprocamente (Ibid., 1993).

Se por um lado, a economia popular e a Economia Solidária possuem sinergias e complementaridades, como assinalam as referências anteriores, há também tensões, que apontam para o seu distanciamento, se apreciarmos o conceito de produção associada³⁵

35 Em Tiriba, a categoria “produção associada” está vinculada ao associativismo, e este é: “entendido como um conjunto de práticas sociais informais ou instituídas desenvolvidas por grupos que se organizam em torno dos ideais e objetivos que compartilham.”, cujas relações constroem-se a partir de valores como a confiança, cooperação e reciprocidade, que acabam por permitir que entre os membros do grupo se desenvolva um sentimento de pertença. Posto isto, a “produção associada” pode ser compreendida da seguinte forma: “quer como trabalho associativo ou processo em que os trabalhadores se associam na produção de bens e serviços, quer como a unidade económica básica da 'sociedade dos produtores livres associados’, em que uma forma não exclui necessariamente a outra.” (Ibid., 2008, p.82)

em Tiriba (2008, p. 82), em que este

não está, necessariamente, relacionado com a perspectiva de transformação das relações capitalistas de produção. Ele pode ter a conotação de trabalho associativo ou processo em que os trabalhadores se associam na produção de bens e serviços. Isto pode ser verificado no atual momento da acumulação flexível, em que a crise estrutural do emprego repercute na proliferação das estratégias associativas de trabalho, entre elas as associações cooperativas. (...) Embora não tenham perspectiva de se contrapor à economia capitalista, estas estratégias pressupõem a propriedade e/ou posse dos meios de produção e o controle do processo de trabalho pelos trabalhadores. Assim, no Brasil, para diferenciar as associações cooperativas e outras formas de produção associada que pretendem se opor à lógica capitalista, tem-se utilizado os termos “cooperativismo popular” e “cooperativismo autogestionário”.

Por esta via, nem toda a economia popular³⁶ é Economia Solidária, o que também se dá no sentido inverso, quando a mesma autora alerta para o facto de que setores não populares passam também a integrar a Economia Solidária (2004, p.14). Este reconhecimento não a impede de sintetizar no termo “economia popular solidária” uma afirmação de proposta de Economia Solidária que integre o popular³⁷ a uma perspectiva transformadora das relações capitalistas. Este entendimento, justifica-o pelo facto de que incluir o “popular” na economia significa uma opção de classe, ou seja, em prol da classe trabalhadora excluída, que constitui a maior parte da população mundial. (Ibid., 2004, 2008)

Também Carbonari (1999) esboça no termo “economia popular solidária” a ressignificação da economia a partir do retorno à sua dimensão ética, renegada nos preceitos neoclássicos e pelas visões marxistas ortodoxas, mas também com um lugar confirmado no processo de transformação social. Para o autor, a

(...) economia popular solidária subverte o conceito funcionalista de economia e recoloca a economia no seio do mundo da vida, do mundo das relações humanas, desfazendo-a como sistema colonizador e sufocador de potencialidades. O mercado deixa de ser o agente obscuro que determina as relações sociais. Recupera-se a idéia de troca como a essência das relações econômicas – em contraposição à idéia de mercado. A Economia Solidária, portanto, nega o mercado como mão invisível e afirma relações de troca. Em termos políticos, na perspectiva de que a política é o exercício de condições para a transformação social em vista de uma vida centrada no bem viver, a economia popular solidária insere a novidade de que o exercício de novas relações produtivas não será consequência da reorganização do Estado, particularmente da burocracia governamental. Antes, implica centralmente uma profunda aposta na organização da sociedade civil.

36 Outro autor que confirma essa elaboração é Arruda (2004, p.39), concebendo a economia popular como tentativa de resposta à exclusão social, focalizada na geração de renda e emprego para colmatar os problemas de subsistência. Entretanto, a Economia Solidária (socioEconomia Solidária, como habitualmente denomina e foi abordada a seguir) convoca à ideia de que “Outra Socioeconomia Global”, assim como “outro Ser Humano” é possível, por meio do autodesenvolvimento holístico, individual e coletivo.

37 Para o aprofundamento da discussão do popular na Economia Solidária consultar: Tiriba, Lia (2004). Ciência econômica e saber popular : reivindicar o “popular” na economia e na educação. In Tiriba, Lia e Picanço, Iracy (orgs): Trabalho e Educação: arquitetos, abelhas e outros tecelões da economia popular solidária. Idéias e Letras, 2004: pp. 75-102.

Outra terminologia que enriquece as abordagens da economia (popular) solidária é a socioEconomia Solidária, em Arruda (2004), confrontando a cultura patriarcal e a cultura matrística³⁸, visões que conformam, respetivamente, a economia dominante e as experiências de SocioEconomia Solidária.

Ao prever os diferentes momentos em que a superação da cultura patriarcal pela cultura matrística irá suceder, o autor evoca como os principais desafios para que esta se torne realidade a articulação dos movimentos sociais em redes colaborativas e cadeias produtivas de produção – finanças - distribuição – consumo – educação – comunicação, para além do esforço de expansão das redes colaborativas ao nível nacional e global. Finalmente, têm que ser igualmente superadas as culturas do consumismo e da dependência do Estado como padrões dominantes, o que requer um processo “integral de educação para a autodeterminação, a autogestão solidária e a co-gestão [...] associado à conscientização sobre a nossa profunda aspiração interior pela liberdade e pelo respeito mútuo.” (Arruda, 2004, p. 44)

Mance é outro autor que oferece uma contribuição singular para a elaboração teórica e empírica do campo da Economia Solidária, que não parte do trabalho, mas do consumo, para a formulação do conceito de “redes de colaboração solidárias”. Recorrendo à ideia do “bem-viver”³⁹ que subsidia a proposta das “redes de colaboração solidárias”, considera que “a porta de entrada não é a produção nem o comércio. Não é o intercâmbio nem a geração de valor econômico. A porta de entrada é o consumo para o bem-viver, praticado como consumo solidário.”, tendo em conta que “se de fato o consumo pode ser entendido como a etapa final do processo produtivo, igualmente deve ser considerado como a etapa inicial da sustentabilidade de tudo o que vive. Não há vida sem consumo” (2013, p. 1).

Por esta trilha, Mance aborda a relação consumo-trabalho da seguinte forma:

38 Para o autor, a confrontação das duas noções remete a uma cultura patriarcal historicamente dominante, pela apropriação ou privatização de recursos e bens comuns, pela dominação e obediência e pela hierarquia e autoridade, em contraponto a uma cultura matrística, que supera a lógica anterior no seio das experiências da SocioEconomia Solidária, por invocar a confiança, cuidados, respeito mútuo e a colaboração solidária que marcam as relações criança-mãe da infância e também a convivialidade dos nossos antepassados. (Arruda, 2004)

39 Para Mance, o “bem-viver” não se reduz ao acúmulo de riquezas materiais e ao consumismo alienado impulsionado no capitalismo. Por outro lado, equivoca-se quem imagina que sem as mediações materiais necessárias é possível praticar o bem-viver. É “o exercício humano de dispor das mediações materiais, políticas, educativas e informacionais não apenas para satisfazer as necessidades biológicas e culturais de cada um, mas para garantir, eticamente, a realização de tudo o que possa ser concebido e desejado pela liberdade pessoal que não negue a liberdade pública. O bem-viver solidário implica em respeitar o desejo pessoal e promover a sua realização na igual medida em que se respeita o desejo público e se promove a sua realização (...).” (Mance, 2001, p.17)

Entender a economia a partir do consumo exige entender os fluxos da sustentabilidade do bem-viver que nos conectam aos ecossistemas e às sociedades humanas, para assegurar a sua reprodução de maneira sustentável. Sob essa perspectiva, em primeiro lugar não vem o trabalho, mas o consumo – o consumo das pessoas, o consumo das famílias, o consumo dos empreendimentos, o consumo dos governos etc. (Ibid., p. 2)

Ao enfatizar que a solidariedade económica não basta para o fortalecimento da Economia Solidária, a criação de “redes de Economia Solidária”⁴⁰ tem como objetivo estratégico a remontagem das cadeias produtivas⁴¹, conectando consumo⁴² à produção sob demanda⁴³ concreta das famílias e as possibilidades locais. Para tal, um diagnóstico adequado permite compreender as demandas de consumo, as atividades produtivas locais, os recursos típicos da região, sugestões, propostas e estudos de produção local. Entre as suas características estão: a descentralização, gestão participativa, coordenação e regionalização, de maneira a garantir a autodeterminação e a autogestão de cada organização e da própria. (Mance 2002, 2005)

Considerando estes pressupostos éticos, políticos e filosóficos entende que as “redes de colaboração solidárias” podem constituir-se como estratégia de construção de sociedades transformadoras da lógica capitalista, uma vez que estas

conectam unidades de produção (entendidas como empreendimentos de produção, comércio e serviço) e unidades de consumo, em um movimento recíproco de realimentação, permitindo a geração de postos de trabalho e o incremento da renda dos participantes, o fortalecimento da economia e do poder locais, bem como uma autônoma transformação cultural das sociedades em que se implanta, com a afirmação de uma ética e de uma visão de mundo solidárias, antagônicas não apenas ao neoliberalismo mas ao próprio capitalismo. (Mance, 2002, p. 23)

Enquanto Mance elabora uma proposta alternativa ao capitalismo através do consumo solidário pelas “redes de colaboração solidárias”, Singer, a quem se atribui, no Brasil, a

40 O autor utiliza indistintamente os termos “redes de colaboração solidária” e “redes de Economia Solidária”, como pode ser verificado em Mance (2002, 2005).

41 Remontar as cadeias produtivas (produção, transformação, distribuição, comercialização e consumo) significa produzir ao máximo na rede o que é consumido no mercado capitalista; corrigir fluxos de valores adquirindo na rede o que esta produz; gerar novos postos de trabalho e distribuir renda a partir dos novos empreendimentos solidários, criados para provisão da própria rede e a garantia das condições económicas para o exercício das liberdades públicas e privadas. (Mance, 2002, p.2)

42 A questão do consumo é tratada por Mance (2002, 2005) como um ato ético e político, não somente económico, já que as escolhas têm impactos e influenciam tanto na geração ou manutenção de postos de trabalho como na promoção do bem estar coletivo da população, da comunidade, do país e do planeta. Assim, elabora vários conceitos acerca das suas possibilidades: consumo solidário, alienante, compulsório, como mediação do bem-viver, final e produtivo. Sobre o “consumo solidário”, salienta que este acontece quando consumimos solidariamente bens ou serviços na ponta da cadeia produtiva (consumo final) ou algum outro bem ou serviço produzido para ser comercializado ou não (consumo produtivo). E afirma que “é no consumo que a produção se completa, impactando nos ecossistemas e na sociedade em geral”. (2005, p.5)

43 A produção sob demanda consiste em produzir os bens e serviços segundo às necessidades concretas de consumo das famílias e atividades locais (ex.: de alimentos, produtos de limpeza...) equilibrando, portanto, a oferta e a demanda, segundo uma lógica de ampliar a produção para atender ao máximo possível essas necessidades, não com a finalidade de lucro, mas do bem-viver individual e coletivo. (Mance, 2002, 2005)

primeira utilização do termo “Economia Solidária”⁴⁴, anuncia que esta, por via do “novo cooperativismo”, apresenta-se como motor de superação do capitalismo.

Distinguindo-se do capitalismo tradicional, o “novo cooperativismo” surge no seguimento da crise ideológica da esquerda e das relações de trabalho, em confronto com o neoliberalismo. No caso do Brasil, surge em finais dos anos 1990, com a liberalização do mercado às importações, a sobrevalorização da moeda nacional e o aumento das taxas de juros que promovem a extinção de milhares de postos de trabalho formais e o encerramento de empresas. Tal conjuntura leva a que diversos sindicatos assumam a linha de frente nesta luta em defesa dos postos de trabalho, verificando-se a reabilitação de diversas empresas pelos trabalhadores, que assumem-nas em carácter autogestionário. (Singer, 1999)

Por incorporar valores democráticos a todas as atividades económicas, a Economia Solidária⁴⁵ é, segundo o autor, “totalmente incompatível e irreconciliável com o capitalismo. [...] É a tentativa de uma parte da sociedade de resolver a contradição entre democracia e capitalismo a favor da primeira”. (Singer et al., s.d., p. 3). A autogestão, como princípio, é um dos elementos propulsores deste novo projeto societário alternativo ao modelo capitalista, por implicar a participação democrática com a experimentação do poder em condição de igualdade para todos, apontando para a superação do contraponto entre capital e trabalho (Ibid, p. 4). Entretanto, Singer destaca que:

Não há como desconhecer que a Economia Solidária é parte integrante da formação social capitalista, na qual a concentração do capital incorpora o progresso técnico e assim determina as condições de competitividade em cada mercado. Para que uma associação ou cooperativa realize seu propósito é essencial que ela atinja um tamanho em que ela possa resgatar seus associados da pobreza e acumular sobras que multipliquem as fontes de trabalho e renda solidários. As empresas capitalistas resolvem esta questão mediante aquisições e fusões: algumas empresas adquirem outras e várias empresas se fundem. Além disso, as empresas capitalistas acumulam capital, ou seja, reinvestem parte dos seus lucros e obtêm empréstimos para financiar. As empresas solidárias não se fundem mas se associam formando empresas ou cooperativas de segundo grau; as de segundo grau se associam formando empresas ou cooperativas de terceiro grau e assim por diante. (Ibid., 2001, pp.109-110)

44 Apesar de ser habitual atribuir-se a primeira utilização do termo, no Brasil, por Singer, há quem refira, como Santos (2010), um alargado debate conceptual entre os anos 1990 e início de 2000, envolvendo trabalhadores da base da Economia Solidária, como intelectuais, agentes externos entre outros, relativamente à denominação mais apropriada. Entretanto, o termo veio a ser institucionalizado nos documentos do FBES e da SENAES em 2003.

45 Por Economia Solidária o autor define: “toda a forma de organizar a produção, a distribuição e o crédito por princípios solidários. Entre estas formas, as cooperativas são as mais antigas e melhor conhecidas, mas a elas somam-se outras, como os ‘clubes de trocas’ (formados por pequenos produtores, que usam de moeda própria para intensificar o intercâmbio entre eles) e os ‘bancos do povo’ (cooperativas de crédito dirigidos aos mais pobres, cujo crédito é garantido pelo compromisso solidário de grupos formados com este fim)”. (Singer, 1999)

Assim, a associação ou mesmo a conglomeração⁴⁶ de cooperativas (ao contrário das fusões praticadas pelas empresas capitalistas), assentes em valores como a solidariedade, se apresentam como possibilidades no contexto do “novo cooperativismo” e, conseqüentemente, da Economia Solidária como proposta. (Ibid, pp. 110-111). Contudo, o autor alerta para os seus limites, no que concerne à autogestão. “As pessoas não são naturalmente inclinadas à autogestão, assim como não o são a heterogestão” (Singer, 2002, p.6).

A insuficiente formação democrática dos cooperadores, a recusa ao esforço adicional de participação nas decisões (delegar é mais fácil) e a agilidade para responder de imediato à determinadas situações, remetendo para as assembleias a comunicação das decisões, são alguns dos fatores que debilitam a autogestão, sobretudo em organizações que atingem grande porte (Ibidem.).

Todas estas terminologias e noções, com perspectivas que se complementam, distinguem-se e aproximam-se, esboçam um campo teórico e empírico cujo debate conceptual e a dinâmica viva e criativa das práticas sociais que levam a cabo os/as os/as trabalhadores/as (que nem sempre se utilizam destes conceitos para expressá-las) estão longe de esgotar-se.

Após revisitar esta pluralidade de visões, parece pertinente recorrer ao esforço de síntese realizado por Cruz e Santos (2011)⁴⁷, de agrupar pelo menos quatro conceções distintas de elaboração do fenómeno da Economia Solidária e da sua projeção futura:

i) como função social (no sentido Durkheimiano), enquanto iniciativas de inserção social;
ii) como derivação da anterior, associada ao desenvolvimento local, numa tentativa de revitalização territorial, resignando-se à lógica do mercado global ou, indo um pouco mais além, como condição para o desenvolvimento “sustentável”; iii) numa perspectiva crítica da Economia Solidária, como negação do seu carácter progressista e emancipatório, retomando os debates entre Marx e Proudhon (1845-47) e do confronto entre Rosa de Luxemburg e Bernstein (1899); iv) reconhece a capacidade emancipatória e transformadora dos seus empreendimentos, numa abordagem dialética que contempla o “resultado de uma articulação histórica entre a lógica concentradora/excludente do

46 Significa que cooperativas de ramos distintos mas complementares se associam no que o autor referiu como “complexo cooperativo”. (Singer, 2001, p. 111)

47 Os autores elaboram uma argumentação alargada sobre cada uma das perspectivas, que não é o objetivo aprofundar neste espaço. Para mais informações consultar o respetivo artigo citado.

capitalismo e a contestação dos trabalhadores” e, simultaneamente, como “um processo contraditório de subordinação e de negação [...] às estruturas do mercado capitalista e de sua dinâmica” (Ibid, p. 64).

Em meio à diversidade no debate teórico é também possível identificar características comuns que apontam para relações sociais assentes na solidariedade e na democracia, nas dimensões económica (distribuição da riqueza e dos resultados da atividade económica) e política (partilha na gestão da atividade económica). (Cunha & Santos, 2011).

Da mesma forma, partindo da análise de referenciais empíricos de duas investigações realizadas no Brasil, três características principais foram apontadas por Cunha e Santos (Ibid) que assinalam o reconhecimento e auto-reconhecimento dos empreendimentos de Economia Solidária segundo à sua natureza: i) económica: são, fundamentalmente, iniciativas voltadas para a produção de bens, prestação de serviços, consumo, comercialização, trocas ou crédito e finanças; ii) coletiva e associativa: combinação de diferentes formas, como produção individual e comercialização conjunta ou vice-versa; propriedade e uso coletivo de um equipamento entre outras; iii) autogestionária: superação da divisão interna entre capital e trabalho e patrão/empregado ou, no caso em que há trabalhadores não sócios, a diferença não pode ser muito significativa em relação aos sócios.

1.2.1- A Economia Solidária no Brasil

Como referimos anteriormente, as abordagens do surgimento da Economia Solidária na América Latina e no Brasil, em particular, conotam-na, maioritariamente, às respostas por parte das populações excluídas às situações de desemprego, precariedade e/ou informalidade laboral, restituindo a centralidade do trabalho (e não de acumulação do capital) que agrega laços de solidariedade e democracia, combinando diversas modalidades de associação, ao mesmo tempo que incorporando a autogestão como característica.

Como pano de fundo está a luta e resistência dos/as trabalhadores/as frente a lógica capitalista neoliberal e a (re) conexão das dimensões económica e política (entre outras), tecendo o que os diversos autores anteriormente citados reconhecem como “outra racionalidade” ou “racionalidade específica da Economia Solidária” em relação à da lógica capitalista.

Se apreciarmos o processo histórico da Economia Solidária, focalizando o caso do Brasil, verificamos referências a períodos diferenciados – porém não desconexos – o que permite um olhar mais integral da sua construção. Um breve histórico social, político, económico e institucional da Economia Solidária no Brasil, permite situar os lugares por onde se movem os sujeitos que participam nesta investigação, assim como o objeto de estudo investigado.

Apesar da existência anterior de formas coletivas que dão resposta às necessidades de auto-sustento (no caso das comunidades indígenas, quilombolas, e outras ditas tradicionais), segundo Lima (2013), o início do século XX marca o aparecimento das primeiras formas associativas no Brasil, com as associações de pescadores, seguidas de outras, para além de cooperativas agrícolas, de crédito rural, de consumo, etc.. Contudo, existindo como experiências 'periféricas', dispersas pelo território, “sem poder de aglutinação ao seu redor dos movimentos sociais e portanto sem poder de mobilização política das classes 'subalternas” (Singer et al., s.d., p. 5).

É a partir dos anos 1970, como resistência à ditadura militar, que múltiplos movimentos sociais surgem, enraizados nas Comunidades Eclesiais de Base da Igreja Católica (CEBs), orientadas pela Teologia da Libertação. Frente à impossibilidade de resistência direta, os militantes fazem percurso de lutas junto aos excluídos (camponeses atingidos por barragens, sem terra, em favelas, etc..) da então economia vigorosa que se expande. Entretanto, os sindicatos e os movimentos sociais. a partir de 1985 com a transição à democracia, expandem as lutas em várias frentes (pela reforma agrária, delimitação de terras indígenas, organização de moradores de rua, remanescentes quilombolas, entre outros).

Tais movimentos sociais e alguns sindicatos, que a partir de 1990 se confrontam com a onda neoliberal de abertura do mercado interno às importações indiscriminadas (e as suas consequências já mencionadas), protagonizam a organização de empreendimentos autogestionários no campo e nas cidades. (Ibidem.)

Paulatinamente, vão acercando-se, construindo diálogo e uma identidade comum, com protagonismos expressos no Fórum Social Mundial (FSM). A Economia Solidária é disso um exemplo, passando a integrar a agenda política e tornando-se tema de interesse investigativo (Cattani, 2004).

Parece possível afiançar que o processo de reconhecimento institucional da Economia Solidária, enquanto movimento social, tem início no I Fórum Social Mundial (FSM), entre 25 e 30 de janeiro de 2001, quando é criado um grupo de trabalho (GT-brasileiro) com redes e organizações com práticas associativas diversas, de vários segmentos populares (rural, urbano, estudantes, igrejas, bases sindicais, universidades, práticas governamentais de políticas sociais...).(Singer et al., s.d.; FBES, 2006).

No final de 2002, com a vitória eleitoral do governo Lula, o GT-brasileiro elabora o documento de o diálogo com o governo - “Economia Solidária como Estratégia Política de Desenvolvimento” - que inclui as diretrizes gerais da Economia Solidária e a proposta de criação da Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES), o que acontece em junho de 2003, vinculada ao Ministério do Trabalho e Emprego (na sequência da I e II Plenárias) quando, simultaneamente, decorre a III Plenária de Economia Solidária e a criação do Fórum Brasileiro de Economia Solidária (Ibid).

Nesta III Plenária o FBES constitui-se com a missão de ser o espaço de articulação e mobilização das bases da Economia Solidária ao nível nacional, em conformidade com a carta de Princípios e a Plataforma de Lutas aprovadas, para além da interlocução com a SENAES, relativamente aos interesses económicos, sociais e políticos de fomento à autonomização das organizações sociais envolvidas. Também o desdobramento de fóruns estaduais e regionais como espaços de reflexão, articulação e decisão dos empreendimentos sucedem-se.

O movimento ES passa a assumir os desafios de construir e consolidar o seu próprio processo⁴⁸, de constituição de redes, cadeias produtivas, finanças solidárias, comércio justo, consumo, de realização feiras nos estados, de criar um marco legal entre outros. Os seus atores⁴⁹ são também identificados de acordo com as suas especificidades de

48 Os pormenores podem ser consultados na ata da III Plenária Nacional da Economia Solidária: http://www.fbes.org.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=112&Itemid=216

49 O FBES (2008) define cada um dos atores que participam na Economia Solidária como: i) Empreendimentos de Economia Solidária: são organizações com as seguintes características: coletivas (organizações suprafamiliares, singulares e complexas, tais como associações, cooperativas, empresas autogestionárias, clubes de trocas, redes, grupos produtivos, etc.); seus participantes ou sócias/os são trabalhadoras/es dos meios urbano e/ou rural que exercem coletivamente a gestão das atividades, assim como a alocação dos resultados; são organizações permanentes, incluindo os empreendimentos que estão em funcionamento e as que estão em processo de implantação, com o grupo de participantes constituído e as atividades económicas definidas; podem ter ou não um registo legal, prevalecendo a existência real; realizam atividades económicas que podem ser de produção de bens, prestação de serviços, de crédito (ou seja, de finanças solidárias), de comercialização e de consumo solidário. ii) Entidades de assessoria e/ou fomento são organizações que desenvolvem ações nas várias modalidades de apoio direto junto aos empreendimentos solidários, tais como: capacitação, assessoria, incubação, pesquisa, acompanhamento, fomento à crédito, assistência técnica e organizativa; iii) Gestores públicos: são aqueles que elaboram, executam, implementam e/ou coordenam políticas de Economia Solidária de

organização e funcionamento, a saber: i) empreendimentos económicos solidários; ii) entidades de assessoria e/ou fomento; iii) gestores públicos. (FBES, 2003, 2004)

Entre 2005 e 2007, realiza-se o primeiro Mapeamento Nacional da Economia Solidária que, partindo do Termo de Referência elaborado pela SENAES, permite identificar e caracterizar os empreendimentos de Economia Solidária no país, passando a integrar a base de dados do Sistema Nacional de Informações da Economia Solidária (SIES). São mapeados 21.855 empreendimentos de Economia Solidária no Brasil, envolvendo aproximadamente 1,7 milhões de pessoas, o que significa cerca de 2% da população economicamente ativa do Brasil. (Santos, 2010)

A visão geral deste campo de práticas, as suas diferentes formas de organização socioeconómica, bem como as demais instâncias organizativas em redes e fóruns, torna pertinente uma abordagem da Economia Solidária, como sugere França Filho, como “um campo de atores em busca do seu próprio processo de estruturação” (2006, p.57). Fatores como a auto-organização, socioeconómico e político, são reveladores de um “movimento inédito na sociedade civil”, cuja originalidade na forma de desenvolver a economia faz deste campo uma “espécie de novo movimento social” (ibid).

Ao mesmo tempo, o autor alerta para os desafios a serem enfrentados, nomeadamente quanto à necessidade de institucionalização dessas práticas, de maneira a que sejam impactantes nas questões sociais e políticas onde é praticada, sem desvirtuarem-se do projeto de solidariedade, trabalho comunitário, cooperação e gestão democrática (ibid, p. 59). Tal não encontra facilidades a priori. Entre os principais desafios o autor destaca a cultura política tradicional personalista, clientelista e assistencialista e os seus entraves nas formas democráticas de gestão (o que pressupõe um trabalho de pedagogia política por parte dos coletivos).

Também a formação, tão importante em termos de qualificação profissional, não pode descurar os valores e princípios que estimulam estes projetos e as lógicas contraditórias que perpassam a gestão destas organizações. Por fim, faz-se necessária uma gestão que equilibre as tensões entre as diferentes lógicas contraditórias, como sendo a eficiência técnica e a legitimidade social versus objetivos solidários e democráticos dos projetos, priorizando estes valores em detrimento da lógica de mercado. (Ibid)

prefeituras e governos estaduais.

Esta abordagem também sinaliza dimensões mais amplas, para além da económica, cujos reducionismos herdados da economia neoclássica e seus postulados utilitaristas restringem a economia à economia de mercado; o mercado ao mercado auto-regulado e a empresa económica à empresa capitalista (Laville, 2004, citado por Gaiger, 2007). Uma abordagem integral, que inclua as dimensões culturais, sociais, políticas e educativas que permeiam estas práticas, recolocam outros sentidos para os desafios apontados por França Filho (Ibid), como bem reconhecem Santos e Rodríguez (2003),

As alternativas de produção não são apenas económicas: o seu potencial emancipatório e as suas perspectivas de êxito dependem, em boa medida, da integração que consigam entre processos de transformação económica e processos culturais, sociais e políticos. (...) As iniciativas de produção alternativa são geralmente apenas uma parte de um projeto integral de organização comunitária. Ainda que a produção seja uma parte essencial das iniciativas porque providencia o incentivo económico para a participação dos actores, a decisão de empreender um processo alternativo e a vontade diária de o manter depende igualmente das dinâmicas não económicas – culturais, sociais, afectivas, políticas, etc. - associadas à actividade de produção. Neste sentido, as alternativas são holísticas e o seu êxito depende, em parte, da forma como os processos económicos e não económicos dentro delas se sustentam mutuamente. (Ibid, pp. 54-55)

Portanto, se as dimensões económicas e não económicas realimentam-se; são interdependentes e igualmente fundamentais para a existência e continuidade do projeto alternativo, uma perspectiva ampliada, que retome todas as dimensões (económica, política, social, cultural, educativa...), permite elevar o nível de abordagem a uma “dimensão integral”, em que a coexistência das atividades desenvolvidas, incluindo as de educação, são imprescindíveis na exigente transição da lógica capitalista para a uma lógica assente noutra racionalidade, ou seja, na lógica específica do projeto da Economia Solidária. Neste sentido, os autores destacam que as

atividades económicas fornecem o sustento e o incentivo material, enquanto o sentimento de pertença e os processos de educação e integração social gerados à volta delas fornecem a energia e o entusiasmo necessários para que os participantes persistam e a alternativa não se desmorone ou se disvirtue.” (Ibid, p.55)

Mas frente aos reptos de construção de um projeto alternativo de Economia Solidária, que desafios precisam ser enfrentados face à realidade adversa e dominante do projeto de globalização neoliberal?

2- Que globalização? Que repercussões? Que desafios?

Tratar a questão da educação (popular) em Economia Solidária (e a sua relação político-pedagógica com a Pedagogia da Autogestão, objeto de estudo deste trabalho) sem contextualizá-la na atualidade da era da globalização neoliberal e seu projeto educativo, da ideologia que lhe dá sentido, da racionalidade que a explicita e da produção de

conhecimentos que se apresenta com determinadas características, seria amputar parte da compreensão da realidade em que ambos os projetos societários (dominante e alternativo) se encontram, dialogam e rivalizam.

Apesar do objetivo central não ser realizar uma análise pormenorizada do fenómeno histórico da globalização - ancorado na atual ordem social dominante neoliberal - cabe visitar as relações estabelecidas por alguns autores no horizonte acima proposto, trazendo à tona os debates críticos acerca desta globalização e da produção do conhecimento, em que o papel destinado à educação é uma das formas de fomento deste projeto. Trata-se de preparar o terreno para melhor compreender o projeto educativo da educação (popular) como uma das estratégias de projeto político do movimento ES, que vem a tensionar esse mesmo projeto global neoliberal.

Uma das características dos nossos tempos é a rapidez com que as transformações ocorrem atualmente na sociedade, diretamente vinculadas aos avanços científico-tecnológicos que marcam esta etapa civilizacional que é a era da chamada globalização. O termo “globalização” talvez não seja conhecido por todos os povos, mas as suas consequências são sentidas, provavelmente, em todo o globo. Embora não aconteça da mesma forma mundialmente, a sua influência padronizadora tem alcance nos locais mais recônditos, com impactos ao nível económico, social, político, cultural e educacional. Milton Santos (2010) descreve a globalização como o culminar do processo de internacionalização do mundo capitalista.

Para iniciar esta reflexão teórica, recorremos a Sacristán (2001, p. 76, citado por Torres, 2009, p. 7) que refere a globalização como um fenómeno complexo e interdependente, propagando-se para múltiplas dimensões da vida em sociedade:

procesos de intercambios de capital, personas, sus formas de vida, lo que piensan y hacen, generándose interdependencias en la económica, la ciencia, la política, la cultura, la tecnología; y afectando tanto a la actividad productiva, a la vida familiar, el ocio, el pensamiento, el arte, aunque en diverso grado.

Há quem situe a atual globalização como um fenómeno que se encontra na sua “terceira onda”⁵⁰, como Nunes (2003). Tendo o neoliberalismo como a sua matriz ideológica, é na

50 O autor situa a globalização em três diferentes fases, considerando que a “primeira onda” se deu a partir do século XV, marcado pelas descobertas marítimas e os processos de colonização. A “segunda onda” ocorreu durante o último quartel do século XIX, com a “segunda revolução industrial”, quando se deu a intensificação do colonialismo pelas grandes potências capitalistas europeias, Estados Unidos e Japão que, com a transferência de capitais privados das metrópoles para os territórios coloniais como forma de investimento, abriram as portas à exploração económica desses territórios, à unificação do mercado mundial (pelo desenvolvimento dos transportes e da comunicação) e à concorrência entre os capitalismos

economia que faz centrar a sua compreensão e difusão. O domínio do capital financeiro se traduz num mercado único de capitais ao nível mundial. No comércio livre, sem barreiras, encontra-se o espaço de circulação de bens (matérias-primas, produtos agrícolas, industriais...), serviços, capitais e tecnologia.

Tudo isso, por conta dos sistemas de transportes, que reduziram drasticamente os seus custos por unidade, e às tecnologias de informação, que “permitem controlar a partir do ‘centro’ uma estrutura produtiva dispersa por várias regiões do mundo e permitem obter informação e atuar com base nela, em tempo real, em qualquer parte do mundo, em qualquer ponto do globo”. (Ibid., p. 81.)

Sem dúvida, uma das características centrais deste fenómeno está no avanço das ciências, dos sistemas tecnológicos e, como evidencia Ferreira (2008), nas causas e impactos geográficos e temporais produzidos pelas TIC que, por sua vez, estão na base da correlação globalização - mercado - sociedade. Neste meio, o autor constata a sua contundente repercussão na maneira como a informação, o conhecimento e a energia produzidos permitem disseminar *inputs* e *outputs* em termos quantitativos ou qualitativos, ao que se juntam as formas e meios para a sua emissão e transmissão, reveladores da “capacidade/possibilidade inaudita de produção, distribuição, troca e consumo de bens e serviços de carácter analítico-simbólico,” (Ibid., p. 118).

Associado ao sistema de técnicas⁵¹ no campo da informática, da cibernética e da eletrónica, cujo elo de ligação é estabelecido pela informação, aparece também um mercado referido como global, para o qual converge este sistema de técnicas avançadas das quais tal mercado se utiliza para garantir a sua reprodução. Por sua vez, a velocidade com que tal sistema de técnicas sofre mutações, inovações, não implica o imediato desaparecimento dos sistemas “anteriores”, o que faz com que os atores mais poderosos possam aceder-lhe de imediato e os demais continuem a utilizar os menos atuais, como enfatiza Santos (2010). Este desnivelamento de acesso, desde já excludente, está diretamente relacionado com a questão saber-poder hegemónico, que ganha legitimidade pela orientação de processos políticos voltados para a sua legitimação, continuidade e aperfeiçoamento do tipo de globalização atual.

nacionais, o que resultaria nas duas grandes guerras mundiais no século XX. (Nunes, 2003, pp. 77, 78)

51 O referido “sistema de técnicas” diz respeito à contribuição de Milton Santos quando assegura que as técnicas nunca aparecem na história isoladamente, mas sempre como um grupo de técnicas, formando sistemas, ou seja, como “famílias”. Como exemplo, cita num dado momento o aparecimento da foice, do ancinho e da enxada, que não só constituíram a tal família de técnicas como foram representativos de uma época da história. (2010, p.24)

Numa relação causa-efeito, outros fatores somam-se a estes como a convergência dos momentos vividos em resposta à percepção e utilização do tempo real e do tempo histórico⁵². Face às possibilidades conferidas pelos meios técnico-científicos, a utilização do tempo pode ser feita de maneira uniforme - como referido anteriormente por Nunes (2003) - a partir de múltiplos lugares, independente dos horários. Tal permitiu transformar o mundo das finanças, criando a oportunidade de funcionamento ininterrupto dos mercados (Ferreira, 2008; Santos, 2010). Outro factor é o atual nível de internacionalização que traz em si a novidade da mundialização do produto, crédito, dinheiro, dívida, consumo e informação.

Com esse processo histórico emergem também outros atores como protagonistas, neste caso, as transnacionais, que atuam com uma estratégia mundial, apoiados no poder político e económico. Por isso mesmo, Nunes (2003) relembra que não é possível interpretar a globalização como o retorno ao capitalismo concorrencial, já que as transnacionais anulam os mercados tal como eram projetados pela teoria da concorrência, tal o afã de controlo do desenvolvimento económico ao nível mundial.

Na sua vocação de aprofundamento dos valores orientados para a afirmação da sociedade de consumo - para a qual toda a sua máquina mediática está à disposição para fomentar e alimentar o “ter” - as palavras de ordem do competir, dominar, descartar e da vitória do mais forte e mais bem preparado se impõem como cultura de massa que “não oferece condições ao ser humano de enxergar-se internamente, de questionar-se sobre valores. A tendência é repetir modelos sem indagar-se.” (Zaneti, 2006, p. 82).

E se num passado recente o desemprego crónico é assunto reservado aos países do chamado “terceiro mundo”, em especial nos últimos cinco anos tem-se agravado de forma galopante nos países ditos desenvolvidos, sem soluções à vista. Mas não só, as pessoas ainda empregadas têm suportado a piora das suas condições materiais e imateriais (com a permanente insegurança do desemprego a bater à porta). São reconhecíveis, inclusive oficialmente, os impactos progressivos nos direitos fundamentais à alimentação, saúde, educação, habitação, reformas dos trabalhadores entre outros. Soma-se a este quadro a tão polémica devastação ambiental, que ameaça os ecossistemas e a continuidade da existência humana, o que acende uma questão que não se coloca noutros momentos de crise anteriores.

52 Por “tempo real” Santos denominou a percepção do tempo como fenómeno físico e por tempo histórico” a “interdependência e solidariedade do acontecer” (2010, pp. 27, 28).

Certamente que, face à complexidade deste fenómeno, torna-se evidente a impossibilidade de retratar e de compreender a sua multiplicidade de sintomas de uma só forma, o que constitui um desafio procurar compreendê-lo a partir de diversas perspetivas e com olhares entrecruzados com as inúmeras variantes que lhe conferem tal estatuto. Aqui, trataremos de apontar apenas duas contribuições possíveis, como forma de instigar o debate seguinte.

Mészáros⁵³, por exemplo, ao referir a globalização, destaca que esta é uma “tendência que emana da natureza do capital desde o seu início” (2009b. p.111.). E ao deslocar o foco para o capital, convoca o trabalho e o Estado, identificando-os como os pilares imprescindíveis para funcionamento do “sistema sociometabólico do capital” (Ibid.), lançando uma profunda análise a partir desta tríplice aliança. Materialmente interrelacionados e constituídos, defende ser impossível superar o capital sem eliminar cada um destes pilares, que conformam este sistema poderoso e expansionista. (2009b).

Para que este sistema funcione de modo totalizador, o necessário controlo deste é exercido com base numa estrutura de comando específica, subordinando a sociedade às suas funções produtivas e distributivas. Tal estratégia é assegurada por dois fatores principais, ou seja, a divisão da sociedade em classes sociais⁵⁴ amplas, mas antagónicas entre si, e um controlo político total. Para alicerçar este binómio, uma plataforma comum é sustentada por um complexo sistema de divisão social hierárquica do trabalho⁵⁵ que, por sua vez, controla a divisão funcional/técnica/tecnológica do mesmo (ambas categorias distintas da divisão do trabalho, mas que nesta se fundem). (Mészáros, 2009b)

Nesta via, se tomarmos a divisão funcional do trabalho em exclusivo, o autor considera

53 Quando adotamos István Mészáros como uma das referências para a reflexão sobre a globalização, a que se associam os temas do capital, do trabalho e da educação (este, na parte final deste capítulo), no contexto do sistema sociometabólico do capital, não é por acaso. Entre uma vasta produção intelectual, o autor é responsável por algumas das mais importantes obras do final do século XX, entre as quais “Para além do Capital” (1995-2009) e “O poder da ideologia” (1989-2010). Na primeira, elabora uma síntese pormenorizada e inspirada em Marx, buscando os fundamentos dos *Grundrisse*, mas não descurando o diálogo crítico com a obra de cariz ontológico de Lukács e da economia política por Rosa de Luxemburgo. Na segunda, acende o debate sobre a ideologia, desfazendo o mito da neutralidade ideológica e restituindo as relações com a política, ciência, metodologia e com os projetos emancipatórios.

54 Cabe ressaltar que no sentido de Marx, com o qual o autor dialoga em toda a sua obra, esta categoria está vinculada às relações sociais determinadas pelo modo como na produção de suas condições materiais de existência, as pessoas dividem-se no trabalho, estabelecem formas de propriedade, “reproduzem e legitimam aquela divisão e aquelas formas por meio das instituições sociais e políticas, representam para si mesmos o significado dessas instituições através de sistemas determinados de ideias que exprimem e escondem o significado real de suas relações. As classes sociais são o fazer-se classe dos indivíduos em suas atividades económicas, políticas e culturais.”, como explica Chauí (1980, p. 21).

55 Neste sentido, as funções de produção e controlo do processo do trabalho devem estar separadas e ser exercidas por diferentes classes de indivíduos. (Mészáros, 2009, p. 98-99).

que esta poderia ser uma dimensão horizontal potencialmente libertadora do processo do trabalho. Entretanto, como se apresenta como dimensão inseparável da divisão hierárquica do trabalho (cuja função é salvaguardar os interesses do sistema do capital, no que concerne à sua expansão continuada de extração do sobretabalho), obviamente que esta encontra-se limitada e dependente da dimensão vertical, em termos reprodutivos do sistema. (Ibid., 2009)

As contradições em que assentam o sistema são de tal ordem que a gestão das mesmas só é possível parcialmente, em intervalos restritos, nunca em definitivo. Orientado para a expansão e acumulação, ao mesmo tempo que lhe conferem um dinamismo incontestável, as contradições são, em via de regra, devastadoras. Mézáros (2009a) assinala apenas algumas delas (desenvolvimento e subdesenvolvimento; expansão do emprego e geração de desemprego; economia de recursos materiais e humanos e desperdício destes; crescimento da produção a todo o custo e destruição ambiental, para além de muitas outras.).

Na sua estrutura, determinadas etapas encontram-se separadas, o que acaba contribuindo para que o funcionamento sociometabólico do capital se torne, ao mesmo tempo, necessário e incontrolável. Tais etapas são: a produção e o seu controlo; a produção e o consumo - cuja ruptura acabou por gerar um consumismo manipulado e até a exclusão de milhões de seres humanos do atendimento às suas necessidades elementares; e a produção e circulação. (Antunes, 2009)

Mas cabe ressaltar, ainda, que o sistema sociometabólico do capital, apesar de apresentar estas e mais contradições explosivas, tem os seus riscos atenuados com as ações corretivas introduzidas pelo Estado, o seu terceiro pilar (para além do capital e do trabalho já mencionados). Segundo Mézáros, entre outras funções, este aparece como “estrutura totalizadora de comando político do capital” (2009b, pp. 106-107).

Claramente, a crise estrutural do capital atinge profundamente as instituições do Estado e os métodos de organização afins, trazendo também a crise política. Assim, este “passa a existir, acima de tudo, para poder exercer o controle abrangente sobre as forças centrífugas insubmissas que emanam das unidades produtivas isoladas do capital, um sistema reprodutivo social antagonicamente estruturado.” (Ibid.).

Entretanto, é facto que, por mais desigualdades, contradições e riscos que apresente,

este sistema foge por completo ao controlo dos cidadãos e cidadãs, tendo-se convertido numa inevitabilidade. Entre outras justificativas, Mézáros destaca que

a razão principal por que este sistema forçosamente escapa a um significativo grau de controle humano é precisamente o fato de ter, ele próprio, surgido no curso da história como uma poderosa (...) estrutura “totalizadora” de controle à qual tudo o mais, inclusive seres humanos, deve se ajustar, e assim provar sua “viabilidade produtiva”, ou perecer, caso não consiga se adaptar. Não se pode imaginar um sistema de controle mais inexoravelmente absorvente – e, neste importante sentido, “totalitário” - do que o sistema do capital globalmente dominante, que sujeita cegamente aos mesmos imperativos a questão da saúde e a do comércio, a educação e a agricultura, a arte e a indústria manufatureira, que implacavelmente sobrepõe a tudo seus próprios critérios de viabilidade. (...) No entanto, é irônico (e bastante absurdo) que os propagandistas de tal sistema acreditem que ele seja inerentemente *democrático* e suponham que ele realmente seja a base paradigmática de qualquer democracia concebível. (2009b, p.96.)

Como bem afirma Meszáros, a ironia da defesa deste paradigma, de pensamento inevitável e conhecimento universalizantes, que afronta a democracia, é excludente e condiciona as diferentes dimensões da vida em sociedade (entre as quais a educação) tem sido responsável pelo levante de diversas vozes que clamam por outros paradigmas, outras globalizações/outras glocalizações.

A partir do Sul⁵⁶ (em especial, mas não só), estas vozes têm se rebelado dos lugares dos povos e culturas mais atingidos e imersos durante séculos na condição de miséria e injustiças e que, no século passado, foram adjetivados como “terceiro mundo” ou “subdesenvolvidos”. Fals Borda⁵⁷ (2004) parece sintetizar com pertinência algumas das formas de compreensão da globalização injusta e desfocada, que brevemente salientamos aqui:

un[a] analític[a], para describir sus principales factores intervinientes, que son de naturaleza económica, política y cultural; y otr[a] normativ[a], para destacar los valores subyacentes a los resultados que persigue en lo económico, lo político y lo cultural. [...] ¿Cuál es su alcance real? Según las políticas públicas que se adopten. Aquellas inspiradas en el neoliberalismo, ya lo hemos visto, han aumentado la miseria y las inequidades del mundo. [...] Pongámonos entonces los lentes de la hermenéutica para criticar estos mismos fenómenos. ¿Qué resulta? Podemos interpretar ahora la globalización por lo menos de tres maneras: primero, como una serie de discursos muy diversos, por ejemplo, sobre capital social, tecnología comunicativa, impacto cultural, etc. Segundo, como un proceso inducido por acuerdos o reglas de desarrollo económico, como los del Banco Mundial, el posible ALCA, y la Organización Mundial del Comercio. Y tercero, como una institución macro o conjunto de instituciones macro, cuyos ejemplos más notables son las corporaciones multinacionales, muchas ONGs, los tratados regionales, iglesias universales, y otras entidades y burocracias sin ciudadanía fija. Los interesados pueden concentrar productivamente su atención sobre cualquiera de estas tres modalidades. (2008, p.3.)

56 O termo “Sul” é aqui utilizado na perspectiva de Santos; Nunes e Menezes (2004), quando referem os países da periferia e semiperiferia mundial denominados “Terceiro Mundo”, a que os autores preferiram chamar de “Sul” sociológico e não geográfico (não incluindo os países centrais do Sul, como a Austrália e Nova Zelândia).

57 É um dos mais destacados intelectuais da América Latina, co-fundador (juntamente com Camilo Torres) da primeira Faculdade de Sociologia no continente (Colômbia, 1959).

Entretanto, provoca os “insatisfeitos” a compreendê-la mais além destas abordagens, quando sustenta que podemos

entrar todavía más a fondo y estudiar las relaciones establecidas entre sociedades concretas y las prácticas que permiten o fomentan la globalización, especialmente desde el punto de vista de las libertades individuales y colectivas. Hay el marco fundamental de este tipo espacial/territorial: el de los estados - naciones que han cedido, a nivel supranacional y más o menos voluntariamente, parte de su soberanía. Desde el punto de vista espacial –muchos lo han dicho—, la globalización es un proceso de doble vía que va y viene desde arriba, en las altas esferas de las sociedades, y de abajo para arriba, desde las localidades y regiones con la gente del común y su cultura ancestral. Los canales de arriba abajo han sido dominantes y vienen condicionados por las oligarquías de la civilización occidental eurocéntrica y euroamericana y por sus contrapartes nacionales debidamente actuando como colonos intelectuales. Aquí confirmamos que la occidental es la civilización de origen que provee el sabor y el cemento para la expansión estructural de la globalización. Es su meollo geopolítico. Este sabor es tenaz y sumamente contagioso. Se transmite en formas culturales, educativas y hasta subliminales que han usado al máximo las ventajas de la tecnología en los medios de comunicación; estos medios no perdonan diferencias geográficas, raciales o lingüísticas: afectan prácticamente a todo el mundo casi sin diferencias de edad o sexo. Es un efecto de contenido y forma sobre gustos y patrones psíquicos, que se prestan a la manipulación y son, en cierta forma, síntomas de opresión. (Ibid.)

A partir desta provocação que nos faz o autor, inserimos na agenda desta investigação o olhar crítico aos modos de produção do conhecimento a partir desta relação de interdependência entre as sociedades, focalizando o eurocentrismo, as noções de modernidade e colonialidade presentes nas principais reflexões desde este Sul.

2.1- Eurocentrismo, modernidade e colonialidade: as múltiplas faces da produção do conhecimento hegemónico

Os debates acerca da produção do conhecimento e a forma como tem sido disseminado a partir das sociedades ocidentais, privilegiando o que conhecemos como ciência moderna, têm-se intensificado desde às últimas décadas do século XX, a que se somam as mais recentes e incisivas contribuições de diversos autores neste milénio. Como ponto de partida para situar estes debates, podemos considerar que a denúncia do conhecimento hegemónico, de carácter eurocêntrico, tem atravessado a produção teórica e epistemológica, em especial dos autores do Sul (Fals Borda, 2003, 2008; Lander, 2005, 2007; Mignolo, 2003, 2005; Porto Gonçalves, 2005; Quijano, 1992, 2005, 2009).

Concordamos com Lander quando sublinha que, longe de ser uma questão exclusiva do domínio dos peritos em epistemologia, trata-se de uma questão central, de importância política e cultural. O eurocentrismo e o colonialismo habitam o pensamento social moderno há alguns séculos, presentes em diferentes momentos da história da América Latina⁵⁸, em que

⁵⁸ A citação específica da América Latina é devido ao contexto particular em que a investigação se desenvolve. Na realidade, a marca do eurocentrismo e da colonialidade estão presentes noutros

existe uma continuidade básica desde as Crônicas das Índias, o pensamento liberal da independência, o positivismo e o pensamento conservador do século XIX, a sociologia da modernização, o desenvolvimentismo em suas diversas versões durante o século XX, o neoliberalismo e as disciplinas acadêmicas institucionalizadas nas universidades do continente. Além da diversidade de suas orientações e de seus variados contextos históricos, é possível identificar nestas correntes hegemônicas um substrato colonial que se expressa na leitura destas sociedades a partir da cosmovisão europeia e seu propósito de transformá-las à imagem e semelhança das sociedades do Norte, que em sucessivos momentos históricos serviram de modelo a ser imitado. (Lander, 2007, p.2)

Tal evidência tem provocado um extenso debate, com abordagens críticas, abertas e com perspectivas variadas, que vão desde a origem e particularidades da modernidade às suas relações com o colonialismo; a colonialidade do poder e do saber; as condições de formação do conhecimento moderno nos núcleos do sistema-mundo moderno/colonial; a supremacia dos conhecimentos científicos sobre as demais formas de conhecimento; o impacto causado pelos conhecimentos hegemônicos na naturalização e validação do processo colonial e neocolonial nas sociedades do Sul, entre outros.

Quijano argumenta que o eurocentrismo confere ao europeu o privilégio de estabelecer critérios de referência e qualidade das experiências sociais dos povos, levando a que estas sejam interpretadas a partir desta posição, o que favorece uma compreensão do mundo segundo a lógica europeia, considerada como única e legitimamente válida, condicionando o “dominado a olhar-se com os olhos do dominador”. Neste sentido, é parte da colonialidade das relações de poder, refletindo-se no bloqueio da

capacidade de autoprodução e auto-expressão cultural, já que pressiona para a imitação e a reprodução. Nas produções do conhecimento, impele para uma perspectiva reducionista, na qual são separados faculdades e modos de experiência e de conhecimento, na realidade exercidos conjuntamente, e faz ver, isolados entre si, elementos da realidade que não existem separadamente. Impede reconhecer não só como necessária, mas como legítima a diversidade, porque só a admite como justificativa da desigualdade. Desse modo, bloqueia a capacidade de reconhecer as especificidades de diferentes experiências históricas e de suas implicações para o conhecimento e para a ação. Na América Latina o eurocentrismo ainda mantém sua hegemonia na orientação da perspectiva cognoscitiva e cultural, certamente das classes dominantes e média antes de tudo, incluindo-se seus grupos intelectuais; mas não menos entre significativa parte dos dominados, com implicações trágicas em nossa história. (1992, pp.74-75)

O conceito de “colonialidade do poder”, tratado por Quijano, focaliza as diferenças entre colonizador e colonizado legitimadas por um imaginário de violência colonial. Para compreender este fenômeno intrincado, é importante considerar os estudos dedicados à relação modernidade e colonialismo (e a consequente colonialidade do saber⁵⁹), como o

continentes do Sul.

59 Sobre a colonialidade do saber, Lander (2005) publicou uma obra coletiva de referência que reuniu contribuições dos mais emblemáticos autores latino americanos (e não só) sobre esta matéria. Para aprofundar esta temática ver: Lander, E. (Org). (2005). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências*

pano de fundo esclarecedor da lógica da produção do conhecimento hegemónico, cujo processo histórico remonta o século XIX, e que continua a expandir-se no século XXI, sob as condições aparentemente ainda mais favoráveis que outrora, na era da globalização.

Em causa está que, a própria noção de modernidade, abordada numa perspetiva evolucionista, de linearidade temporal, a partir da Europa, constitui um reducionismo, na medida em que a conquista ibérica do continente americano, geradora da sua condição de colónia, dá-se em simultâneo. Trata-se, portanto, de dois processos interdependentes – modernidade e colonialidade⁶⁰ – sem os quais a Europa não teria se tornado o centro de poder hegemónico do mundo. (Lander, 2005; Mignolo, 2005; Porto-Gonçalves, 2003, 2005;).

Neste sentido, Dussel aprofunda o tema ao colocar em pauta duas versões (conceitos) da modernidade, opondo-se, exatamente, à interpretação hegemónica da “Europa moderna”, que exclui a América Latina do processo, o que entende como fundamental para a compreensão da “identidade latino americana” (utilizando a expressão de Charles Taylor):

O primeiro é eurocêntrico, provinciano, regional. A Modernidade é uma emancipação, uma “saída” da imaturidade por um esforço da razão como processo crítico, que abre a humanidade a um novo desenvolvimento do ser humano. Este processo se cumpriria na Europa, essencialmente no século XVIII. O tempo e o espaço deste fenómeno é descrito por Hegel, e é comentado por Habermas em sua conhecida obra sobre o tema –e é unanimemente aceito por toda a tradição europeia atual [...] se continua uma seqüência espaço-temporal: quase sempre se aceita também o Renascimento italiano, a Reforma e a Ilustração alemãs e a Revolução francesa [...] o Parlamento inglês. Isto é: Itália (século XV), Alemanha (séculos XVI-XVIII), França (século XVIII), Inglaterra (século XVII). Denominamos esta visão “eurocentrica” porque indica como ponto de partida da “Modernidade” fenómenos intra-europeus, e o desenvolvimento posterior não necessita mais do que a Europa para explicar o processo. Esta é aproximadamente a visão provinciana e regional desde Max Weber –com sua análise sobre a “racionalização” e o “desencanto”– até Habermas. Para muitos um Galileu (condenado em 1616), Bacon (Novum Organum, 1620) ou Descartes (O discurso do método, 1636) seriam os iniciadores do processo moderno no século XVII. (2005, p. 27)

Propõe-nos, então, uma outra visão da “modernidade”, numa perspetiva mundial,

[qu]e consistiria em definir como determinação fundamental do mundo moderno o fato de ser (seus estados, exércitos, economia, filosofia, etc.) “centro” da História Mundial. Isto é, nunca

sociais. Buenos Aires: Colección Sur-Sur CLACSO.

60 Quijano distingue os conceitos de colonialidade e colonialismo, embora mantendo o vínculo entre ambos. Segundo o autor, a colonialidade está presente na intersubjetividade do mundo e, apesar de presente no colonialismo, tem apresentado uma longevidade e enraizamento ainda maior nos últimos quinhentos anos. O colonialismo, no entanto, está relacionado a uma estrutura de dominação e exploração “onde o controlo da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial”. (2009, p.73)

houve empiricamente História Mundial até 1492 (como data de início da decolagem do “Sistema-mundo”). Anteriormente a esta data os impérios ou sistemas culturais coexistiam entre si. Somente com a expansão portuguesa a partir do século XV, chegada ao Extremo Oriente no século XVI, e com o descobrimento da América hispânica, todo o planeta torna-se o “lugar” de “uma só” história Mundial (2005, p. 27)

A proposta de Dussel é ratificada por Quijano (2005), reconhecendo que uma nova percepção histórica permite, igualmente, uma nova subjetividade, já que a coexistência das dimensões modernidade (eurocêntrica) e colonialidade também desencadeia uma mudança na perspectiva acerca do tempo e da história. Segundo o autor, o dualismo cartesiano orientador da modernidade (eurocêntrica) explica a separação (abstração) entre “razão/sujeito” e “corpo”, a partir da qual este foi naturalizado como “objeto” de conhecimento, pela “razão/sujeito”. Esta dicotomia está no centro das pretensões objetivistas e universalizantes do conhecimento (científico), que reivindica sua separação dos condicionamentos subjetivos do corpo, espaço e tempo. (Ibid., p. 118)

Da mesma forma, permite identificar outros dualismos e articulações singulares do eurocentrismo, entre os quais o pré-capital e capital, entre o europeu e o não europeu, o primitivo e o civilizado, o tradicional e o moderno, para além de uma compreensão evolucionista, linear e unidirecional da história, construída desde um mítico estado de natureza rumo à moderna sociedade europeia. (Ibid.)

2.2- As ciências sociais em crise

Este “projeto” de modernidade, cuja formação epistémica igualmente se consolida de forma hierárquica e excludente, consagra a supremacia do conhecimento científico sobre as demais formas de conhecimento. Para Mignolo (2003, p.632), a cumplicidade entre a modernidade e o conhecimento (científico) tem como resultado a colonialidade do saber⁶¹ “como negação epistémica planetária”. Assim, defende que, atualmente, “a descolonização já não é um projeto de libertação das colónias, com vista à formação de Estados-nação independentes, mas sim, o processo de descolonização epistémica e de socialização do conhecimento.” (Ibid.)

61 Mignolo estabelece um relação simbiótica entre a colonialidade do saber e a colonialidade do poder (esta última categoria amplamente tratada nas obras de Quijano e Lander), de forma a contemplar os diferentes aspetos do que denomina “diferencial epistémico colonial”, que confere primazia à ciência e aos saberes ocidentais, mas também à “duvidosa racionalidade do conhecimento em línguas que não sejam o grego e o latim ou as suas versões vernáculas [...] coloniais da modernidade ocidental”, desde o século XVI. A ciência, traduzida em conhecimento/sabedoria, é inseparável da língua, enquanto “lugar em que o conhecimento está inscrito”. Assim, a colonialidade do poder e do saber gerou também a “colonialidade do ser”. A hegemonia epistémica, neste sentido, está profundamente vinculada à língua do poder e à sua expansão no mundo moderno ocidental. (2003, pp. 632-633). Para o aprofundamento da temática da colonialidade do poder ver Quijano (2005, 2009) e Lander (2000).

A crítica das ciências sociais, tal como hoje as conhecemos, está relacionada, fundamentalmente, ao seu paradigma epistemológico e os consequentes reducionismos que implica, desde a sua consolidação em meados do século XIX à hegemonia conquistada durante todo o século XX, questionando-se o particularismo ocidental que define como singulares e locais todas as formas de conhecimento não hegemónicas.

As transformações culturais e institucionais, em especial, decorrentes da Revolução Francesa, impactaram na forma como passaram de um domínio único do saber intelectual à especialização em disciplinas: sociologia, economia, história, geografia, antropologia, ciência política e orientalismo (Wallerstein, 2006). O relatório da Comissão Gulbenkian para a reestruturação das ciências sociais⁶², presidida por Wallerstein, em 1996, situa a institucionalização das ciências sociais como uma construção histórica recente, entre 1850 e 1945, em que uma pluralidade de nomes considerados no período anterior (entre 1750 e 1850) são sucintamente reagrupados em disciplinas distintas entre si.

Novamente, a partir de 1945, estas distinções tendem a diluir-se, podendo-se, hoje, verificar sobreposições e confusões significativas. Entretanto, este acaba por ser um problema menor, face às inquietudes que vão para além das ciências sociais e abarcam o mundo do conhecimento (Ibid., 2003). Neste sentido, o autor destaca algumas questões importantes:

A primeira é que rupturas sucessivas do conhecimento vão ocorrendo durante o desenvolvimento do que denomina sistema-mundo moderno. Primeiramente, a recusa da teologia enquanto modo de conhecimento exclusivo, cedendo lugar à filosofia o que, na prática, significa a transferência de autoridade da entidade que valida o conhecimento – padres/Deus para os filósofos/humanos.

Tal não é suficiente para alguns, empenhados numa crítica à filosofia como mera extensão da teologia. Estes críticos não prescindem de provas consubstanciadas em estudos sobre a realidade empírica, assentes em outra forma de conhecimento, a ciência. A produção dos conhecimentos deve ser assegurada através da utilização de métodos adequados e a sua validação colocada à prova por um conjunto de procedimentos de observação empírica replicáveis e de manipulação de dados. (Ibid.)

62 Este relatório é denominado "Para Abrir as Ciências Sociais".

Esta ruptura faz emergir o segundo problema: a distinção entre a verdade e o bem como atribuição de lógicas das “duas culturas”. Enquanto os instrumentos da ciência empírica só estão vocacionados para identificar o verdadeiro, a teologia e a filosofia pretendem conhecer o verdadeiro e o bem.

Esta polémica é resolvida pelos cientistas que assumem o interesse unicamente pelo verdadeiro, constituindo, assim, o seu monopólio, e deixando a cargo dos teólogos e filósofos a solução do conhecimento do bem. Tal questão gera outros desdobramentos, como a competência do julgamento científico da verdade, quando esta é reclamada, facto que também é solucionado com a formação da comunidade científica, proclamada como apta para a realização desta tarefa.

O terceiro problema relacionado com esta ruptura é a dificuldade dos estudiosos de lidar com a dicotomia verdade/bem, especialmente quando o objeto de estudo é a realidade social, por mais que afirmem essa necessidade. Esta polémica não chega a ser claramente resolvida mas, aos poucos, o vínculo é retomado, quer pelos cientistas quer pelos filósofos. Neste sentido, Wallerstein (Ibid. p.120) considera que esta opacidade “comprometeu a capacidade coletiva de a avaliar, de a criticar e de a aperfeiçoar.”

Outro problema e/ou limitação é que as novas disciplinas integram posições distintas dos saberes dicotómicos de então. A economia, a sociologia e a ciência política voltam-se para o estudo do presente europeu, interpretado como universal (saber nomotético). A história (orientada para o estudo do passado europeu e a sua evolução), a antropologia e o orientalismo concentram-se nas sociedades não europeias, exóticas, “primitivas” (saber ideográfico).

Este processo de institucionalização das ciências sociais não só exclui formas alternativas de apreciação das realidades sociais como confina as ciências sociais em distintos departamentos: nomotético (científico) e ideográfico (humanista). (Ibid., 2006).

Tal processo de institucionalização das ciências sociais, que desencadeia um modo de produção do conhecimento fragmentado, especializado e excludente, obedece, contudo, a uma visão de mundo do liberalismo clássico do século XIX, também esta compartimentada, evocando a separação das três esferas da atividade humana: a esfera pública, de execução do poder; a da produção (semi-pública) e a da vida privada. Estes pressupostos cimentam a divisão tripartida do conhecimento que marca a epistemologia

moderna, ou seja, a separação do social das dimensões política, económica e cultural. (Ibid.)

2.3- A crítica da teoria crítica moderna – a contribuição de Boaventura de Sousa Santos

Partindo destas visões históricas e sociológicas, verificamos que Santos e Meneses (2004, 2009, p. 10) corroboram com estes autores, problematizando, igualmente, as condições atuais das ciências sociais, em que a epistemologia dominante, assente nas diferenças culturais entre o mundo moderno cristão ocidental e na política do colonialismo e do capitalismo, tem sido responsável por um conjunto de transformações que levam à presunção da universalidade de que se arroga a ciência moderna.

Entretanto, tal só tem sido possível devido à força política, económica e militar perpetrada pelo colonialismo e pelo capitalismo modernos, que submetem as culturas não ocidentais e não cristãs. Desta tese, surge a ideia de “epistemicídio” concebida pelos autores, que retrata a intensidade com que estas intervenções sucedem-se, suprimindo e descredibilizando as experiências sociais que contrariam os interesses dominantes, o que tem resultado num desperdício da riqueza epistemológica, cultural e política do mundo. Por conseguinte, as práticas sobreviventes têm vindo a ser subordinadas às normas desta mesma epistemologia dominante

Para afrontar este epistemicídio e devolver a visibilidade e a credibilidade às alternativas, é necessário introduzir alterações profundas na estrutura dos conhecimentos necessitando, assim, de um novo modelo de racionalidade, a que o Santos (2000, 2003, pp. 737 – 739) propõe, entre outros procedimentos, uma crítica do que denomina “razão indolente”⁶³.

Mas o autor defende que não só a epistemologia convencional merece ser afrontada criticamente pela evidência do fracasso das promessas de igualdade, liberdade e paz da modernidade que sustenta, existindo igualmente a necessidade de produzir a crítica da

63 A indolência da razão é criticada por Santos a partir dos seguintes pressupostos: a razão impotente (nada pode ser feito frente a algo concebido como exterior à mesma; determinismo, realismo.); a razão arrogante (não é preciso ser exercida, pois está livre da necessidade de demonstração; livre arbítrio, construtivismo); a razão metonímica (que se apresenta como a única forma de racionalidade, sem que haja a necessidade de descobrir outras racionalidades ou, ao fazê-lo, concebe-as como matérias-primas; a parte tomada pelo todo); a razão proléptica (que julga saber tudo acerca do futuro, concebendo-o como superação linear, automática e infinita do presente. O domínio do futuro a partir do domínio da natureza e do planeamento da história.). Esta razão tem atravessado diversos contextos sociopolíticos, desde a constituição do liberalismo na Europa e na América do Norte às revoluções industriais, o capitalismo, o colonialismo e o imperialismo. (2003, pp. 737 - 739)

teoria crítica⁶⁴ moderna, pelas próprias tensões que esta carrega. Se por outro lado, por exemplo, a sociologia convencional (nas versões positivista e antipositivista) encarrega-se de difundir que a crise da sociologia pode ser combatida com a crítica da sociologia crítica⁶⁵, a sua opositora, entretanto, colabora com a ideia de que o “cientista social não pode impor as suas preferências normativas por carecer de um ponto de vista privilegiado para o fazer.” (Ibid., 1999, p.200).

No Marxismo, principal fundamento da sociologia crítica moderna do século XX, muitos dos conceitos que formula deixam de ter a centralidade ou estão sujeitos à reiteradas reelaborações que acabam, em parte, por perder força crítica. Tais reivindicações resultam para as/os cientistas numa dificuldade de assumir claramente uma posição política, que está na base da proposta da teoria crítica. Esta questão é de facto problemática, na medida em que, se por um lado, alguns cientistas sociais simplesmente ignoram a questão e até criticam quem com ela se preocupa, outros se vêm confrontados com a dificuldade de encontrar alternativas em relação às quais podem assumir posições.

Na elaboração da teoria crítica moderna, a sociedade é concebida como totalidade, assim como a proposta de alternativa à sociedade existente é igualmente totalizante. O seu contraponto às propostas rivais tem como base um conhecimento total, um único princípio de transformação social e um agente coletivo também único, capaz de promover tal transformação social, num contexto sociopolítico preciso. Assim, estão reunidas as condições para a elaboração das lutas em conformidade com os objetivos formulados. A teoria Marxista é indicativa destes pressupostos.

Em jeito de síntese, a crítica apontada por Santos (1999) a estes pressupostos da teoria crítica moderna é que não existe um único princípio de transformação social e, apesar da perspectiva socialista continuar a ser um intento para alguns, este futuro possível compete, rivaliza, com outros futuros possíveis.

Da mesma forma, não existe nem um único agente histórico e nem uma forma única de dominação e de opressão. Fazendo frente às formas multifacetadas de dominação e opressão encontra-se também uma pluralidade de agentes e resistências. Esta

64 Por teoria crítica o autor considera toda aquela que “não reduz a realidade ao que existe”. Neste caso, a realidade, qualquer que seja, é tida como um campo de possibilidades, cuja missão da teoria crítica é, justamente, “definir e avaliar a natureza e o âmbito das alternativas ao que está empiricamente dado.” Assim, o desconforto, o inconformismo e a indignação são os motores para encontrar alternativas de teorização do que é criticável no que existe. (1999, p.197)

65 No caso da sociologia positivista, com a ideia de que o “rigor metodológico e a utilidade social da sociologia pressupõe que ela assente na análise do que existe e não nas alternativas ao que existe.”

complexidade é negligenciada pela teoria crítica moderna, ao conceber uma grande teoria comum.

Mas não só. A crise da teoria crítica moderna transporta também a crise da distinção icônica, da confusão semântica, em que os mesmos signos passam a ser partilhados em campos políticos distintos, o que anteriormente não ocorre, quando as alternativas científicas dispõem de ícones analíticos próprios, com opções políticas demarcadas e as divergências perceptíveis em cada campo.

Outra ocorrência é também a hibridização de ícones construídos com elementos de campos distintos (por exemplo, a oposição imperialismo e modernização é substituída por “globalização”). Tal evento leva a que não somente os campos deixem de ter signos opostos como, para muitos, deixem de ser distinguidos. (Ibid, p. 203).

Esta questão reforça o que referenciámos anteriormente sobre a dificuldade dos investigadores identificarem os campos para assumir posições claras ou, melhor dizendo, de identificar o adversário, o que é agravado pela pluralidade de opressões, resistências e agentes referidos.

Numa tentativa de sintetizar a reflexão do autor até este ponto, podemos dizer que, se por um lado, as promessas da modernidade não se cumprem e acarretam problemas para os quais parece não haver soluções, por outro, a teoria crítica moderna não só não é capaz de dar respostas a esta crise, como ela própria passa por uma crise de credibilidade de soluções, sem superação à vista.

Eis um quadro complexo, cuja transição carrega em si mesma o desafio de refletir sobre a “provocação” teórica de Santos, quando nos motiva a assumir que “o descrédito das soluções não acarreta consigo descrédito dos problemas e por isso há que dar respostas a esses últimos”.

Partindo das reflexões até aqui apresentadas, em que medida as/os investigadoras/es indignadas/os e inconformadas/as, que participam e/ou se identificam com as lutas políticas, sociais e culturais, em campos como o do movimento social da Economia Solidária, podem abrir as suas perspetivas acerca das ciências sociais e experimentar outras formas de investigação que contemplem outras teorias críticas e outras epistemologias?

2.3.1- Para a compreensão de um conhecimento pós-abissal

A produção do conhecimento no mundo moderno ocidental tem sido confrontada por Santos (2009) a partir da crítica ao seu pensamento abissal, considerando que o conhecimento (assim como o direito⁶⁶) é uma das suas manifestações melhor concebidas. É com base neste pensamento abissal que a epistemologia ocidental hegemônica constrói as suas bases de dominação colonial.

Este pensamento distingue a realidade social em dois universos, de tal forma que, os saberes, as experiências e os atores sociais estão divididos entre os que são visíveis, inteligíveis e úteis - que estão “deste lado da linha” - e os que são inúteis, ininteligíveis e remetidos para a invisibilidade ou esquecimento - “do outro lado da linha”. Esta divisão é tão potente que a realidade que se encontra “do outro lado da linha” desaparece, sendo produzida como inexistente⁶⁷, invisível e ausência não dialética.

Este é um pensamento dicotômico, distintivo e, na obra de Santos, uma das dicotomias que caracteriza a modernidade ocidental é a tensão entre a regulação e emancipação social, que representa “o outro lado da discrepância moderna entre as experiências atuais e as expectativas quanto ao futuro, também expressas no mote positivista da 'ordem e progresso'.” (Ibid. p. 24).

O pilar da regulação é constituído pelos princípios do Estado, da comunidade e do mercado, enquanto que o pilar da emancipação consiste nas três lógicas de racionalidade: estético expressiva (das artes e da literatura), instrumental-cognitiva (da ciência e tecnologia) e a moral-prática (da ética e do direito).

Esta distinção fundamenta todos os princípios modernos. (Santos, 1995, 2000, 2002, citado por Santos, 2009, p. 24). É pela convergência entre a modernidade e o capitalismo e, conseqüentemente, a racionalização da vida coletiva apoiada na ciência moderna (assim como no direito estatal moderno), que o pilar da regulação absorve o pilar da emancipação.

A par com a tensão regulação/emancipação coexiste a tensão apropriação/violência, em

66 Santos (2009), apesar de considerar que o conhecimento e o direito elaboram e operam de formas distintas o pensamento abissal, cada um com um subsistema de distinções visíveis e invisíveis, ambos são interdependentes. Sobre as elaborações específicas a partir do direito, pode ser consultada a mesma obra. Aqui, daremos destaque ao conhecimento, relacionado diretamente com esta investigação.

67 Para o autor, “inexistente” significa “não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível” (ibid., p.23).

que, de forma geral, a apropriação corresponde à incorporação, cooptação e assimilação e a violência relaciona-se com a destruição física, material, cultural e humana. Isto acontece de tal forma que a universalidade da tensão regulação/emancipação não é posta em causa pela existência da apropriação/violência para além do que, assiste-se a uma ascensão do paradigma da apropriação/violência no seio do paradigma regulação/emancipação. Esta confusão dá origem práticas igualmente confusas e, como defende o autor, desaguam, inevitavelmente, em formas de poder desiguais, do mais forte sobre o mais fraco, a que vem chamar de fascismo social⁶⁸.

A exemplo do que acontece no campo do conhecimento, a metáfora das linhas abissais elucidada bem o facto de ser concedido à ciência o monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso, excluindo dois conhecimentos alternativos, a filosofia e a teologia, o que está na origem da disputa epistemológica entre as formas de verdade científicas e não científicas.

No entanto, apesar da impossibilidade destas distintas formas de verdade possíveis (da razão como verdade filosófica e da fé como verdade teológica) não poderem ser explicadas através dos métodos científicos e, portanto, tensionarem a verdade científica dominante (sempre relativa, circunstancial, segundo determinados métodos e apenas em relação a certos tipos de objetos) e vice-versa, ambas têm a sua visibilidade garantida “deste lado da linha”.

Resta às demais formas de conhecimento “populares, leigos, plebeus, camponeses, ou indígenas do outro lado da linha”, que estão para além do verdadeiro e do falso e, portanto, não visíveis a partir de qualquer destas formas de conhecer, a invisibilidade.

Do outro lado da linha não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjectivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objectos ou matéria-prima para inquirição científica.” (Santos, 2009, p. 25).

Desta forma, a linha visível que separa a ciência dos outros conhecimentos (filosofia e teologia), assenta na linha abissal invisível que separa a ciência, a filosofia e a teologia dos demais conhecimentos, ininteligíveis e incomensuráveis, por não obedecerem nem aos critérios científicos da verdade e nem aos dos conhecimentos alternativos da filosofia e da teologia.

68 Sobre as diferentes formas de fascismo referidas por Santos, ver: (2009, p. 37-41).

O pensamento abissal é excludente nas suas várias manifestações. As linhas abissais continuam a estruturar o conhecimento para além do abalo sofrido com as lutas anticoloniais e os respetivos processos de independência das antigas colónias. Concordamos com Santos quando afirma que “não existe justiça social global sem justiça cognitiva global”. Assim, não basta uma resistência política de alternativas, mas é também necessária uma resistência epistemológica que confronte o pensamento abissal e interrompa a sua auto-reprodução. Ou seja: para que tal aconteça é preciso um novo pensamento, um pensamento pós-abissal, que seja uma “alternativa de alternativas”.

Este pensamento pós-abissal é sintetizado por Santos (2009) como “um aprender com o sul usando uma epistemologia do sul” e, desta forma, confrontar a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes. Trata-se de, a partir de intervenções epistemológicas, por um lado, denunciar a ocultação dos saberes pela epistemologia dominante e, por outro, valorizar os que resistem, buscando dar protagonismo às suas produções e as possibilidades de diálogo entre os conhecimentos (ecologia dos saberes). Como tal, fundamenta-se no reconhecimento da diversidade de conhecimentos heterogêneos, em que a ciência é apenas um deles, com articulações dinâmicas e sustentáveis considerando, ao mesmo tempo, a sua autonomia.

2.3.2- Do conhecimento regulação ao conhecimento-emancipação – prenúncio do conhecimento prudente para uma vida decente

Sob o paradigma da modernidade, defende Santos (1999), foram concebidas duas formas o conhecimento⁶⁹ que rivalizam: o conhecimento-regulação, cuja progressão parte do estado de ignorância (caos) para o saber (ordem) e o conhecimento-emancipação, cuja ignorância (colonialismo) progride para o estado de saber (solidariedade). O colonialismo é a conceção do outro como objeto e, por conseguinte, o não reconhecimento do outro como sujeito. Na sua progressão, a solidariedade como saber significa reconhecer o outro na sua condição de sujeito e o outro só pode ser reconhecido enquanto produtor de conhecimento.

Ambos estão assentes, respetivamente, nos pilares já mencionados da regulação (Estado, comunidade e mercado) e da emancipação, nas três lógicas de racionalidade:

69 O autor advoga que toda a forma de conhecimento segue um percurso do estado de ignorância ao estado de conhecimento. Assim, o que é ignorado é sempre uma ignorância relacionada com uma forma de conhecimento e o que é conhecido é sempre o conhecimento relativo a uma forma de ignorância. (1999, p.205). Na modernidade, o conhecimento totalizante é um conhecimento da ordem sobre o caos. Entretanto, o que está em causa é que deparamo-nos com a desordem tanto da regulação social como da emancipação social, pois vivemos em sociedades ao mesmo tempo autoritárias e libertárias.

estético expressiva (das artes e da literatura), instrumental-cognitiva (da ciência e tecnologia) e a moral-prática (da ética e do direito). Apesar de configurarem o projeto da modernidade, o conhecimento-regulação, que resulta no epistemicídio antes referido - aniquilando e silenciando muitas formas de saber, necessidades e aspirações dos povos objeto do colonialismo ocidental - é a forma dominante, associada à hegemonia da ciência moderna. Entretanto, também a teoria crítica moderna, que aponta para a construção do conhecimento-emancipação, vê o seu projeto converter-se igualmente em conhecimento-regulação, pelo facto de ter negligenciado a crítica epistemológica da ciência moderna. (Ibid. 2000, 2009).

No paradigma da modernidade, os pilares regulação/emancipação têm uma articulação dinâmica, o que pressupõe que o poder cognitivo da ordem alimenta o poder cognitivo da solidariedade e vice-versa. Todavia, nos últimos duzentos anos a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da tecnologia se impôs sobre as outras e o conhecimento-regulação tornou-se superior ao conhecimento-emancipação. Nestes termos, o estado de saber do conhecimento-emancipação (solidariedade) rendeu-se ao estado de ignorância do conhecimento-regulação, recodificando-se como caos. Da mesma forma, a ignorância do conhecimento-emancipação (colonialismo) é recodificada como ordem, passando a estado de saber no conhecimento-regulação.

Libertar o conhecimento-emancipação da submissão ao conhecimento-regulação implica transformar a solidariedade numa forma hegemónica de saber. Para desconstruir o conhecimento-regulação e construir as vias necessárias do conhecimento-emancipação implica pelo menos dois compromissos epistemológicos: o primeiro é reafirmar o caos como forma de saber e não de ignorância, de maneira a deixar de ser compreendido como negativo, coexistindo com a ordem numa certa tensão.

Uma das positivities inerente é a negação da linearidade, uma vez que não se pode produzir causas sem consequências e, como o controlo das causas não corresponde necessariamente ao controlo das consequências, uma multiplicidade de efeitos (para além dos intencionais/lineares) são imprevisíveis. Significa, assim, assumir a precariedade do controlo das causas frente às consequências. Esta precaução anuncia um conhecimento prudente, como afirmação paradigmática.

A revalorização do caos como estratégia epistemológica, na prática, frente aos riscos de sobrevivência da humanidade permite-nos reorientar o conhecimento em favor da

emancipação. E esta conquista-se assumindo as consequências do seu impacto. Da mesma forma, revalorizar a solidariedade como forma de saber implica compreendê-la como um conhecimento inacabado, oriundo de um processo em que se dá a conquista do saber sobre o colonialismo que, por sua vez, ignora a reciprocidade e apenas concebe o outro como objeto. O conhecimento prudente é finito e visa equilibrar a escala das ações, o mais possível, prevendo a escala das consequências.

A ideia de esperança, estimulada por Santos (1999), reaviva a possibilidade de criação dos campos da experimentação como forma de resistência à inevitabilidade, em que as iniciativas aparentemente utópicas em diferentes tempos e lugares não o são nos que efetivamente ocorrem. Este realismo utópico é que está no cerne das iniciativas levadas a cabo por grupos excluídos, que constroem algures alternativas locais que possibilitam uma vida decente.

Numa época assumidamente de transição paradigmática, é necessário transformar o conhecimento científico (antidemocrático e totalizante), num novo senso comum. Eis o repto, nada simples, de construir “um conhecimento prudente para uma vida decente”.

2.3.3- Outros paradigmas, outras racionalidades, outros conhecimentos: a razão cosmopolita e as sociologias “insurgentes”

O reconhecimento da pluralidade epistemológica do mundo e dos conhecimentos rivais, que os seus distintos critérios de validade como forma de visibilizar e de credibilizar uma maior diversidade de experiências e agentes sociais, exige um esforço de outra racionalidade que, como já vimos, a teoria crítica moderna não é capaz de formular.

Entre as questões nucleares criticadas veementemente por Santos (2003) na razão indolente estão: i) existem muitas formas de compreensão do mundo para além da ocidental; ii) o entendimento do mundo e a maneira como cria e legitima o poder social estão vinculadas à compreensão do tempo e da temporalidade; iii) a racionalidade ocidental é fortemente marcada pela contração do presente (pela conceção de totalidade, que fez do presente um instante fugaz, contraído entre o passado e o futuro) e a expansão do futuro (expandido infinitamente pela conceção linear do tempo e a forma como a história é planeada). Assim, quanto mais amplo for o futuro, mais ambiciosas são as expectativas quando confrontadas com as experiências que acontecem do presente.

Assim, numa fase de transição paradigmática, propõe uma racionalidade inversa, como exercício epistemológico de expansão do presente e contração do futuro, a que denomina de razão cosmopolita. Para tal, concebe três procedimentos sociológicos: a sociologia das ausências, a sociologia das emergências e o trabalho de tradução.

A sociologia das ausências propõe a crítica à produção da realidade não existente pelo pensamento dominante. Assim, busca demonstrar que aquilo que supostamente não existe é, na realidade, produzido como não existente, ou seja, é desacreditado em relação ao existente. Ao reconhecer que as experiências alternativas produzidas são subtraídas do mundo e, assim, desperdiçadas, a investigação na sociologia das ausências consiste em torná-las presentes, revelando a multiplicidade das práticas sociais como alternativa às experiências exclusivistas hegemónicas.

Para contrariar cada uma das lógicas da produção da não-existência, a sociologia das ausências propõe as seguintes lógicas: a ecologia dos saberes (em lugar da lógica da monocultura do saber e do rigor científico); a ecologia das temporalidades (em lugar da monocultura do tempo linear); a ecologia dos reconhecimentos (em lugar da classificação social), a ecologia das trans-escalas (em lugar da escala global) e a ecologia da produtividade (em lugar da lógica produtivista).

Enquanto a sociologia das ausências atua no campo das experiências sociais, a sociologia das emergências move-se no campo das expectativas sociais, buscando uma relação de equilíbrio entre a experiência e a expectativa⁷⁰. Neste caso, a multiplicidade e a diversidade das experiências são evidenciadas pela ampliação simbólica das pistas ou sinais.

Santos (2003, p.p 755-756) assinala que os seus campos de experiências sociais mais reveladores são os de diálogos e conflitos possíveis entre as diferentes formas de: conhecimentos; de desenvolvimento, trabalho e produção; de reconhecimento (sistemas de classificação social); de democracia (hegemónica; participativa); de comunicação e de informação.

70 Este equilíbrio é sugerido partindo da constatação de que existe uma discrepância entre as experiências e expectativas concebidas na modernidade ocidental, mediadas pelo conceito de progresso e radicalizadas pela razão proléptica, o que anulou esta relação. A sociologia das emergências reconhece esta discrepância, mas desvinculando-a da ideia de progresso, o que permite uma “convivência” concreta e moderada. Esta nova oportunidade de relação tenta superar a ampliação das expectativas impulsionada pela razão proléptica – o que reduziu o campo das experiências, levando à contração do presente e à dilatação do futuro – estabelecendo o equilíbrio entre ambas, o que implica dilatar o presente e encurtar o futuro. Entretanto, não se trata de reduzir a importância das expectativas, mas tomá-las segundo as possibilidades e capacidades reais no presente. (Santos, 2003, p. 754.)

Por fim, o trabalho de tradução, proposto por Santos (2003), coloca-se como possibilidade de alternativa a uma teoria geral, já que esta “pressupõe sempre a monocultura de uma dada totalidade e a homogeneidade das suas partes.” (Ibid. p.758). Este procedimento é complementar às contribuições da sociologia das ausências e da sociologia das emergências, permitindo uma reciprocidade entre as experiências disponíveis e possíveis no mundo, ao torná-las inteligíveis.

O trabalho de tradução pode ser realizado tanto sobre os saberes como sobre práticas sociais e seus agentes. Se o número de experiências disponíveis e possíveis aumentam, para além de criar inteligibilidade recíproca, busca também articular e atribuir coerência à multiplicidade de experiências produzidas no mundo.

Este reconhecimento da diversidade epistemológica do mundo é denominado pelo autor como “Epistemologias do Sul”, compreendendo este “Sul” como um campo de desafios epistémicos. E é precisamente no Sul onde os conflitos entre a globalização neoliberal dominante e a globalização contra-hegemónica têm sido mais acirrados, como constata os seus estudos⁷¹.

É neste universo epistemológico que o movimento ES desenha-se no Brasil, em que a Educação Popular aparece como opção mediadora do processo de construção do conhecimento, em que as experiências locais, regionais, nacionais e globais se interpenetram, comunicam, alimentam-se de experiências passadas, são fecundadas e fecundam outras.

As aprendizagens, historicamente produzidas pelos sujeitos que nela participam, e os desconhecimentos das práticas de solidariedade que precisam tornar-se conhecimentos e contribuir para criação, recriação e revitalização das suas dinâmicas, parecem apontar para um campo de produção de conhecimentos com vias de emancipação, cuja lógica instrumental capitalista reduz a sua visibilidade e possibilidades de expansão, mas tampouco consegue aniquilar. Em meio a esta tensão, reforçamos a afirmação de Santos e Rodríguez, de que a contribuição das culturas marginalizadas pela hegemonia capitalista é fundamental, na medida em que

71 Estes estudos estão reunidos em sete volumes publicados com o título “Reinventar a Emancipação Social: para novos manifestos”, realizados no âmbito do projeto, com o mesmo nome, em seis países (África do Sul, Brasil, Colômbia, Índia, Moçambique, Portugal), sob coordenação de Boaventura de Sousa Santos. Neste, foram abordados temas como os sistemas de produção não-capitalista (Produzir para Viver) e democracia participativa (Democratizar a Democracia). (Santos, 2002 - 2009).

As formas alternativas de conhecimento são fontes alternativas de produção⁷². Na procura de alternativas à produção capitalista, o contributo de culturas minoritárias ou híbridas, marginalizadas pela hegemonia do capitalismo, e o da ciência moderna é fundamental. (...) Existem formas de encarar/ver o mundo que estabelecem uma relação radicalmente diferente da capitalista/moderna entre seres humanos e natureza, entre produção e consumo, entre trabalho e tempo livre, entre o uso e o lucro e entre desenvolvimento e crescimento. O que é preciso, então, não é apenas respeitar a diversidade cultural que permite a sobrevivência destas visões de mundo, mas também aprender a partir delas para construir um paradigma de conhecimento e acção cosmopolita distinto do que está subjacente à globalização neoliberal. (2003, pp. 60, 61)

Buscar a superação dos reducionismos e limites epistemológicos modernos, entranhados na nossa própria formação académica como investigadoras/es, não é tarefa simples. Este aspeto requer uma atenção especial, sendo objeto de reflexão no segundo capítulo deste trabalho. Importa antecipar aqui que, no caso específico desta proposta de investigação, implica “abrir a imaginação sociológica” ao Sul, buscando a sua compreensão a partir de uma teoria crítica como a sociologia das ausências, que permita que ao longo do processo de construção epistemológica e metodológica da investigação ter em conta que a Economia Solidária, enquanto movimento social articulado no Sul, possui uma multiplicidade de experiências económicas e visões também geradoras de uma enorme pluralidade de conhecimentos produzidos, o que torna os seus processos educativos igualmente ricos e plurais.

Ao tentar captar uma parte desta realidade, é necessário ter em conta que penetrar no campo da educação (popular) em Economia Solidária, cujas experiências estão imersas na condição de “ausência produzida”, requer um esforço de compreensão das próprias raízes em que assentam a produção de conhecimento destas alternativas na busca, pelo menos intencional, de construir o conhecimento-emancipação.

Se a possibilidade de passagem da ignorância (colonial) ao saber (solidariedade) for mesmo um fator edificante do conhecimento-emancipação, então há pistas nas produções teóricas apresentadas pelos diversos autores que investigam em Economia Solidária, quando afirmam que outra racionalidade está a ser concebida a partir da solidariedade, neste campo de experiências.

Desta forma, o que aqui pretendemos como próximo passo é avançar na compreensão das raízes que sustentam este conhecimento-emancipação contextualizado de alternativas (que presumimos disponíveis), que ao mesmo tempo rivalizam e interagem

72 Apesar de destacar a produção, Santos considera essencial a articulação desta com alternativas progressistas de distribuição, consumo, redistribuição de recursos entre outras, já que as alternativas de produção só conseguem sustentar-se e expandir-se quando se somam à outras redes alternativas nos campos económicos e sociais. (Ibid., 2003, pp. 27-28)

com o pretense conhecimento-regulação (universal e globalizado), e disputa o seu lugar como conhecimento válido, num mundo epistemologicamente diverso. Sendo assim...

2.4- Que outras epistemologias desde o Sul?

Lander (2005) parece alavancar esta questão, ao expressar que a produção do pensamento social latino-americano tem-se caracterizado por uma vasta procura de formas alternativas do conhecer, protagonizada por diversas vozes do próprio continente ou de fora dele. Sem chegar a constituir um corpo coerente, tem colocado em causa o caráter colonial/eurocêntrico dos saberes sociais sobre o continente, o regime de separações que busca fundamentá-lo e a conceção de modernidade como modelo de civilização universal.

Citando Maritza Montero⁷³ (1998), Lander (2005, p. 15) concorda com a autora que é possível reconhecer a existência de um “modo de ver o mundo, de interpretá-lo e de agir sobre ele” que funda uma episteme com a qual “a América Latina está exercendo sua capacidade de ver e fazer de uma perspectiva Outra, colocada enfim no lugar de Nós”.

Como principais contribuições a esta episteme latino-americana, Montero (Ibid.) assinala a teologia da libertação, a filosofia da libertação (Dussel, 1988; Scalone, 1990), a obra de Paulo Freire, Orlando Fals Borda (1959; 1978) e Alejandro Moreno (1995), destacando como ideias-chave articuladoras deste paradigma:

- Uma concepção de comunidade e de participação assim como do saber popular, como formas de constituição e ao mesmo tempo produto de uma episteme de relação.
- A ideia de libertação através da práxis, que pressupõe a mobilização da consciência, e um sentido crítico que conduz à desnaturalização das formas canônicas de aprender-construir-ser no mundo.
- A redefinição do papel do pesquisador social, o reconhecimento do Outro como Si Mesmo e, portanto, a do sujeito-objeto da investigação como ator social e construtor do conhecimento.
- O caráter histórico, indeterminado, indefinido, inacabado e relativo do conhecimento. A multiplicidade de vozes, de mundos de vida, a pluralidade epistêmica.
- A perspectiva da dependência, e logo, a da resistência. A tensão entre minorias e maiorias e os modos alternativos de fazer-conhecer.
- A revisão de métodos, as contribuições e as transformações provocados por eles

Mejía (2001, pp. 4-5, tradução nossa) ajuda-nos a aprofundar estas considerações, ao lembrar que o movimento pela Educação Popular, que intensifica-se a partir dos anos 60, alimenta-se destas diversas fontes de conhecimentos produzidos no continente (e,

73 Para aprofundar a abordagem da autora ver: Montero, Maritza (1998). Paradigmas, conceptos y relaciones para una nueva era. Cómo pensar las Ciencias Sociales desde América Latina . Caracas: Dirección de Estudios de Postgrado/Facultad de Ciencias Económicas y Sociales/Universidad Central de Venezuela. Seminário Las ciencias económicas y sociales: reflexiones de fin de siglo, 20 de junho.

acrescentamos nós, vem em parte a enriquecê-las), entre os quais destaca:

i) A revolução cubana: como possibilidade de construir outras formas de organização social no continente, avessa ao capitalismo e fora do domínio imperialista norteamericano, fomentando as lutas de libertação;

ii) a teoria da dependência: uma interpretação do fenómeno imperialista a partir de uma visão latinoamericana e “terceiromundista”, cujo atraso e pobreza do continente são o resultado de anos de dependência desses países, primeiro como colónias e, na década de 60, sob a forma semi-colonial, com a presença dos países desenvolvidos na região. Das principais vozes destacam-se: Celso Furtado, Raúl Prebisch entre outros;

iii) a teologia da libertação: uma leitura crítica latinoamericana do cristianismo em relação à igreja reacionária, que torna impossível a reconciliação com o amor de Cristo frente à exploração dos seres humanos. Entendendo que a esperança está num Deus da história e dos pobres, em que Jesus ocupa um lugar central, o seu projeto é que estes fundamentos ganhem lugar na Terra, com um povo que caminha para a sua libertação. Alguns dos mais destacados mentores são: Gustavo Gutiérrez, Leonardo Boff, John Sobrino entre outros;

iv) investigação-ação: diversos sociólogos, em especial da América Latina e Ásia, instauram uma crítica à forma positivista do conhecimento nas ciências sociais. Visitando algumas teorias norteamericanas da ação (entre as quais de Kurt Lenk) lançam o repto de que há outros saberes que podem converter-se em conhecimentos, para além dos produzidos como “verdadeiros” na academia. Assim, desenham metodologias em que a relação sujeito-objeto é radicalmente transformada por outra, na qual o sujeito se apresenta imerso no conhecimento que é produzido no processo investigativo. Entre estes estudiosos estão: Orlando Fals-Borda⁷⁴, Vera Gianotten, Anisur Rahman e outros;

v) o protagonismo da sociedade civil: mais além das organizações assentes em

⁷⁴ Fals Borda é considerado uma referência no que concerne às suas contribuições no campo da denominada ciência popular, a que se vincula a metodologia IAP, utilizada neste trabalho. Entretanto, entre outros contributos, está também o conceito de “endogénese” que, contrariando os paradigmas eurocêntricos, apela à necessidade de investigações científicas destinadas a conhecer a intrincada realidade natural associada ao desenvolvimento social e cultural do sul. No seu entendimento, a endogénese explicativa e reprodutiva está relacionada à necessidade de reconhecimento do contexto específico andino e tropical, cujas condições locais, derivadas desta particularidade contextual, são infinitas e necessitam de respostas singulares. Assim, propõe que estas investigações sejam feitas num quadro que contemple concepções holísticas e sistémicas e que, sobretudo, tenham em conta a inconveniência da generalização dos conhecimentos. (Fals Borda & Mora-Osejo, 2003)

estruturas clássicas económico-políticas, aparecem manifestações da sociedade civil que multiplicam-se em organizações comunitárias, entre grupos de cariz religiosos e ONG. Estes abrem um outro espaço de participação da sociedade civil no continente, em que surgem grupos de direitos humanos, étnicos entre outros.

vi) Freire: bem poderia representar a consolidação de um pensamento latinoamericano e terceiomundista como a sexta destas correntes e que, ao retomar a ideia de Educação Popular, se converte em pensamento que vem a balizar processos sociais na América Latina, setores em Ásia e em África e rapidamente se abre de forma universal à latitudes de norte.

Considerando estes seis pilares como fundamentais, o autor menciona que outros caminhos se abrem, criando outras expressões específicas neste contexto (como a filosofia da libertação, a comunicação popular, o teatro do oprimido...), com diferentes matizes e representações próprias através de fenómenos sociais, que se popularizam e geram conceções teóricas que disputam os campos do saber e do conhecimento.

A estas, Lander (2005) inclui as recentes contribuições de: i) Michel-Rolph Trouillot⁷⁵, que analisa o carácter colonial da historiografia ocidental a partir das narrativas da revolução haitiana, com ênfase na demonstração de como operam as relações de poder e os silêncios na construção da narrativa histórica; ii) Arturo Escobar⁷⁶ que, entre outras contribuições, analisa o discurso do desenvolvimento no pós-guerra, concebido sob condições de desigualdade de poder que constrói o Terceiro Mundo como forma de controle sobre ele.

A partir destas desigualdades, associadas às categorias do pensamento social europeu, opera a “colonização da realidade pelo discurso” do desenvolvimento e iii) Fernando Coronil⁷⁷, cuja análise debruça-se sobre algumas das rupturas fundantes dos saberes sociais, examinando as implicações da exclusão do espaço e da natureza na caracterização da sociedade moderna. Ao reintroduzir o espaço pela via da dialética dos três elementos de Marx (trabalho, capital e terra) é possível compreender o capitalismo

75 As contribuições do autor referidas por Lander podem ser encontradas em: Trouillot, Michel-Rolph (1995). *Silencing the Past. Power and the Production of History*. Boston: Beacon Press.

76 As obras citadas por Lander acerca desta produção do autor são: Escobar, Arturo (1995) *Encountering Development. The Making and Unmaking of the Thirld World*. Princeton: Princeton University Press. E também: Escobar, Arturo (1991). *Imaginando el futuro: pensamiento crítico, desarrollo y movimientos sociales* in López Maya, Margarita (ed.). *Desarrollo y democracia*. Caracas: UNESCO/Universidad Central de Venezuela/Nueva Sociedad.

77 Sobre a produção do autor, referenciada por Lander, ver: Coronil, Fernando (1996). *Beyond Occidentalism: Toward Nonimperial Geohistorical Categories*. *Cultural Anthropology*, Vol. 11, Nº 1.

como processo global e incorporar ao campo de visão as modernidades subalternas.

A estas contribuições somam-se os já aqui citados ou não, como Mariátegui (no início do século XX, com as originais formulações sobre o socialismo indo-americano), Quijano (a colonialidade do saber e do conhecimento), Mignolo (colonialidade do poder), Kaplún (comunicação popular), Boff (ética), Max-Neef (o desenvolvimento a escala humana) entre outros.

Entretanto, a história do pensamento latino americano e caribenho não se esgota nas produções dos séculos XX e XXI. Mais recentemente, os legados do século XIX, praticamente silenciados durante mais de centena de anos, parece ter passado a integrar o novo cenário geopolítico da região. Exemplo disto é o texto histórico da declaração conjunta entre Venezuela e Cuba (2004), primeiros países fundadores da ALBA⁷⁸, que insinua este quadro:

Afirmamos que el principio cardinal que debe guiar el ALBA es la solidaridad más amplia entre los pueblos de América Latina y el Caribe, que se sustenta con el pensamiento de Bolívar, Martí, Sucre, O'Higgins, San Martín, Hidalgo, Petión, Morazán, Sandino, y tantos otros próceres, sin nacionalismos egoístas que nieguen el objetivo de construir una Patria Grande en la América Latina, según lo soñaron los héroes de nuestras luchas emancipadoras. (Declaración Conjunta para la creación del ALBA, Havana, 14 de diciembre de 2004).

Outras instituições surgem posteriormente, como a UNASUR⁷⁹ e a CELAC⁸⁰, com características específicas e a elasticidade necessária para dar resposta aos sempre evocados objetivos de integração, antecipados por estes predecessores históricos, contemplando as diferentes visões e processos políticos na região, mas tendo como foco

78 Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América / Tratado de Comercio de los Pueblos (ALBA-TCP.), fundada em 2004, atualmente integrada por Cuba, Bolívia, Venezuela, Nicarágua, Dominica, São Vicente e Granadinas, Equador e Antigua e Barbuda. É concebida como “projeto histórico de Simon Bolívar”, formando um espaço de encontro dos povos e governos que compreendem a América Latina e Caribe como uma “grande nação”. Como tal, concebem uma aliança política estratégica objetivando unir forças e capacidades para promover transformações estruturais e alcançar o desenvolvimento integral, como nações soberanas e justas. Tem como princípios fundadores a solidariedade, a cooperação genuína, a complementaridade entre os países, o aproveitamento racional dos recursos em função do bem estar dos povos, a formação integral e intensiva dos cidadãos e cidadãs, com especial atenção às necessidades e aspirações dos homens e mulheres da região. (Documento político de la V Cumbre del ALBA). Para mais informações ver: http://www.alianzabolivariana.org/que_es_el_alba.php#ancla3

79 A União das Nações Sul-Americanas (UNASUR) é criada em 2008, tendo como países membros: Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Chile, Equador, Guayana, Paraguai, Peru, Suriname, Uruguai e Venezuela, tendo como membros observadores Panamá e México. Para mais informações ver: <http://www.unasursg.org/inicio/organizacion/historia>

80 A Comunidade dos Estados Latino americanos e Caribenhos (CELAC) é criada em fevereiro de 2010, durante a Cúpula da Unidade da América Latina e do Caribe. É idealizada como um novo mecanismo de organização política e de integração da América do Sul, América Central e Caribe que participam 33 países. O objetivo é o de contribuir para a ampliação do diálogo político e dos projetos de cooperação na América Latina e Caribe, facilitando a definição de uma identidade própria regional e de posições latino-americanas e caribenhas comuns sobre a integração e desenvolvimento da região. Consulta efectuada em .
<http://www.brasil.gov.br/sobre/o-brasil/brasil-no-exterior/brasil-e-america-do-sul-1/celac>

a construção de uma identidade regional, assente na história compartilhada, nos princípios do multilateralismo entre outros:

La Unión de Naciones Suramericanas tiene como objetivo construir, de manera participativa y consensuada, un espacio de integración y unión en lo cultural, social, económico y político entre sus pueblos, otorgando prioridad al diálogo político, las políticas sociales, la educación, la energía, la infraestructura, el financiamiento y el medio ambiente, entre otros, con miras a eliminar la desigualdad socioeconómica, lograr la inclusión social y la participación ciudadana, fortalecer la democracia y reducir las asimetrías en el marco del fortalecimiento de la soberanía e independencia de los Estados. (UNASUR, Tratado Constitutivo, 2008.)

Entre outros nomes, que ficam por referenciar, cabe destacar, talvez, o primeiro mestre do que conhecemos, de forma mais sistematizada, por Educação Popular, ou seja, Simón Rodríguez (1771-1854), antecessor de Paulo Freire, cujo projeto pedagógico, passado mais de um século, reencontra no educador brasileiro a defesa radical da igualdade entre os seres humanos através da educação. O legado de Simón Rodríguez é, sem dúvida, outro exemplo de produção de ausência no processo histórico latino americano e caribenho, cuja obra dispersa somente começa a ser editada na última década, fruto do trabalho de estudiosos e investigadores do continente.

Esta visão panorâmica oferece-nos, certamente, uma ideia ténue acerca da potente diversidade epistemológica latino americana e caribenha, quase sempre indecifrável, e por isso mesmo estimulante para os investigadores mais atentos a estas realidades. Tal diversidade não permite abordar aqui cada uma destas contribuições, pelo que, no ponto seguinte, concentramo-nos em algumas destas por serem referências centrais nesta investigação.

3- Educação Popular: para novos conhecimentos e sujeitos políticos

3.1- A educação não escapa à globalização

Se tivermos em conta que a educação, enquanto processo de aprendizagem-ensino, inerente à produção do conhecimento humano, tem sido enriquecida, ao longo da história por múltiplos saberes e formas de partilha de conhecimentos, podemos considerar, como argumenta Bezerra (2009, p. 16), que a contribuição dos trabalhadores, das suas iniciativas e organizações, assim como das comunidades populares, é muito antiga, pois “houve [...] tempo em que os próprios trabalhadores é que cuidavam de sua formação [...]. Com o processo de acumulação de riquezas é que essa dinâmica começou a mudar.”.

Na realidade, como assinala Saviani (1996), é somente a partir da Revolução Industrial

que a escola surge como espaço privilegiado e dominante de generalização das funções intelectuais requeridas pela máquina, enquanto centro da atividade produtiva. Sendo assim, a educação não tem início com a escola e nem a esta se reduz. À volta desta instituição, regra geral, todo um aparato está erguido com a organização de currículos segmentados, com disciplinas rígidas que replicam a divisão social do trabalho⁸¹ e do saber entre outras características a muito discutidas por diversas correntes pedagógicas, discordantes ou favoráveis a esta construção.

Vimos que a tendência da globalização hegemónica tem sido a de abarcar os diversos domínios da vida em sociedade, com os seus valores e representações simbólicas, o que também se faz presente no campo da educação. Sem querer retomar à discussão já realizada, cabe sublinhar o que observa Meszáros (2008), a respeito da educação. Na sua perspectiva, ao invés de funcionar como dispositivo de mudança, apresenta-se como uma ferramenta da sociedade capitalista, fornecendo não só os conhecimentos e o pessoal necessário à expansão deste sistema, mas preocupando-se em “gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”.

Nesta ótica, ao invés de alavancar a emancipação humana, funciona como engrenagem no prolongamento e reprodução de um sistema injusto. Por sua vez, o autor afirma que, estando direcionada para o trabalho, tendo este como objetivo final, a educação aparece atrelada ao sistema capitalista propiciando as adequadas condições de interiorização das formas que legitimam a exploração do trabalho como mercadoria, induzindo à sua aceitação passiva (Ibid). Concordando com esta abordagem, Bezerra (2009, p. 16) acrescenta que outra ocorrência é a espoliação dos saberes dos trabalhadores pelos donos do capital, levando a um

ordenamento do acesso aos padrões de conhecimento segundo às necessidades atribuídas às classes sociais definidas pela inserção no sistema. E o Estado tem um papel na administração destes saberes. Não há como escapar dessa articulação estreita: saber/poder.

Mas a ênfase que pretendemos dar nesta parte dedicada à Educação Popular leva-nos à

81 A divisão social do trabalho é aqui considerada, conforme esclarece Chauí (1980, pp. 24-25) a partir de Marx, tomando como base a existência de diferentes formas de propriedade existentes ao longo da história (tribal, comunal, estatal...) até chegar à propriedade privada capitalista. Manifesta-se, assim, na divisão entre as condições e instrumentos ou meios do trabalho e o próprio trabalho, refletindo na distribuição desigual do produto do trabalho, que projeta e é projetada pela desigualdade social ou pela forma da propriedade. E é na era da propriedade privada capitalista que a divisão social do trabalho atinge a sua forma mais sofisticada, estabelecendo, de um lado, os proprietários privados do capital (dos meios, condições e instrumentos da produção e da distribuição e do produto do trabalho) e do outro os assalariados ou trabalhadores excluídos, que dispõem exclusivamente da sua força de trabalho vendendo-na como mercadoria ao proprietário do capital.

necessidade de introduzir dois pontos de partida para alimentar a reflexão acerca da tentativa de delimitar o seu campo teórico-prático e epistemológico. O primeiro nasce da percepção de diversos estudiosos de que nenhuma educação é neutra, entre os quais: (Freire, 1980, 1996, 2000; Mejía, 2001; Mészáros, 2008; Tiriba, 2011). Esta caminha lado a lado com a ideologia⁸². A ideologia, por sua vez, “não é ilusão nem superstição religiosa de indivíduos mal orientados, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada.” (Mészáros, 2010, p. 65).

Segundo o autor, a sua perseverança explica-se por ser constituída e reconstituída como inevitabilidade nas sociedades de classes, articulando “um conjunto de valores e estratégias rivais que tentam controlar o metabolismo social em todos os seus principais aspectos” (Ibid.). Assim, os interesses sociais que emergem ao longo da história interagem na sua conflituosidade, manifestando-se no plano da consciência social e refletindo-se em discursos ideológicos autónomos, mas nunca independentes, que influenciam, indubitavelmente, os processos materiais sensíveis do metabolismo social.

Ora, se as sociedades estão internamente divididas, as ideologias definem as suas posições, com as suas respetivas explicações, como “totalizadoras” ou “alternativas”. Todavia, o que é de facto fundamental ter em conta é a estrutura social geradora do quadro regulador das práticas produtivas e distributivas das sociedades, já que, quanto menor o seu controlo, maiores são os riscos.

Assim, como a solução deste conflito não passa pelo domínio legislativo da “razão teórica” isolada, o conflito estrutural mais importante – de manutenção ou negação do modo dominante de controlo sobre o metabolismo social nas relações de produção – tem

82 Ao longo da história o conceito de ideologia tem tido várias interpretações. Em linhas gerais, desde o suposto surgimento do termo, em 1801, com Destutt de Tracy e seus colaboradores, cuja pretensão é a de elaborar uma ciência da génese das ideias, concebendo-as como fenómenos naturais que determinam a relação do corpo humano com o meio ambiente e elabora uma teoria sobre as faculdades sensíveis geradoras das ideias querer (vontade), julgar (razão), etc.. O sentido pejorativo do termo é associado a Napoleão, que em 1812 declara que “Todas as desgraças que afligem nossa bela França devem ser atribuídas à ideologia, essa tenebrosa metafísica.” o que, daí por diante, passa a um sistema de ideias amputadas da sua relação real com o real. Comte volta a utilizar o termo aproximando-se da proposta original, como atividade filosófico-científica, voltada para o estudo da relação corpo e meio-ambiente partindo das sensações, mas também passa a significar o conjunto de ideias de uma época, quer como “opinião geral” quer no sentido de elaboração teórica dos pensadores (conceção positivista da ideologia). Já nos termos de Durkheim, ideologia é todo o conhecimento da sociedade que não respeite os critérios da objetividade científica, que dicotomiza o sujeito do objeto do conhecimento, fator que assegura a objetividade científica e a neutralidade do cientista. Em Marx, a ideologia aparece como instrumento de dominação, no sentido de que oculta a sua própria origem nos interesses sociais de um determinado grupo da sociedade. Na sua elaboração, esta surge associada a uma consciência falsa, oriunda da divisão do trabalho manual e intelectual, em que as ideias tendem exercer o seu domínio por via das relações de produção e da divisão de classes. Esta falsa consciência (ideologia) inverte ou camufla a realidade em benefício da classe dominante. (Marx & Engels, 20002). Aqui, recorreremos à elaboração de Mészáros para nortear a reflexão acerca da neutralidade na educação.

que necessariamente manifestar-se nas “formas ideológicas [orientadas para a prática] em que os homens se tornam *conscientes* desse conflito e o resolvem pela luta”⁸³. (Ibid.)

As implicações da ideologia têm, desta forma, um longo alcance, seja na arte ou na literatura, na filosofia e na teoria social, como também na educação. É neste sentido que consideramos que educação e a ideologia estão juntas, lado a lado, expressas nos valores e representações simbólicas no âmbito dos processos educativos. Revelam o pensamento social de um determinado período ou grupo social, as disputas ideológicas entre as classes sociais e tanto podem apontar para a manutenção ou para a mudança social.

Por isso, concordamos com Freire (1980, p.40) que “falar de neutralidade da educação é expressar uma vontade de mistificação”. Assim, Freire critica a “astúcia” por parte da ideologia dominante que insinua frequentemente a neutralidade da educação. “Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para práticas apocalípticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra.” (1996, p. 38).

[T]odo sistema de educação procede de opções, de imagens, de uma concepção do mundo de determinados modelos de pensamento e de ação que se procura tornar aceitos como melhores que outros. Quando um tal sistema esconde o aspecto convencional, pode-se dizer, arbitrário, dos esquemas que tem como tarefa fazer assimilar, está ocultando uma prática que contribui, no fundo (as investigações o demonstram), para favorecer os possuidores desta cultura que é a do poder. (Freire, 1980, p. 40)

Uma vez que toda a prática educativa necessita da existência de sujeitos, em que um ensina-aprende e outro que aprendendo-ensina (o que lhe atribui um cariz gnosiológico), implicando escolhas, a existência de objetos, conteúdos ensinados e aprendidos, o uso de métodos, de técnicas, de materiais e, em função de seu caráter diretivo, também envolve objetivos, sonhos, utopias e ideais, é impossível considerar neutra a educação, sendo, desta forma, indubitavelmente política (Freire, 1996, p. 28).

Assim entendida, a educação é assumida como forma de intervenção no mundo em que, além do conhecimento dos conteúdos, sejam bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, leva quer ao esforço de reprodução da ideologia dominante quer ao seu descrédito. É dialética e contraditória.

83 Esta citação é feita pelo próprio autor a partir de: (Marx, K. (1977). Prefácio de Contribuição à crítica da economia política. São Paulo: Martins Fontes, Ed.: bras.)

Tendo clara esta premissa, com a qual concordamos, colocamos, então, o segundo ponto de partida. Este diz respeito a dois conceitos elaborados por Freire acerca da educação: uma como prática de dominação – a que denomina “educação bancária” – confrontada com a proposta de educação problematizadora – a que refere como “educação como prática de liberdade”. Ambos os casos estão relacionados à abordagem anterior, com o pressuposto de que não são neutras, sendo plenamente carregadas de intencionalidade.

Nas sociedades em que as estruturas sociais conduzem à subordinação das consciências, a pedagogia dominante tende a ser a pedagogia das classes dominantes. Freire distingue a educação bancária como a que “inibe a criatividade, domestica a consciência negando aos homens e [mulheres] na sua vocação ontológica de humanizar-se.” (Adams, 1996, p. 26). Pelo mecanismo de assimilação, assente na transmissão-recepção dos conhecimentos, esta pedagogia não só se impõe às classes dominadas como propicia a sua legitimação.

Esta prática é, por si só, dicotômica, separando a ação do educador em dois momentos: O primeiro, em que isolado/a, exerce um ato cognoscente, na etapa preparatória das aulas, frente ao objeto cognoscível. O segundo em que, frente aos educandos, narra ou disserta a respeito do objeto sobre o qual exerceu o seu ato cognoscente. O papel esperado dos educandos, neste caso, é apenas o de arquivarem a narração ou os “depósitos” realizados pelo educador. Desta forma, Freire considera que em nome da “preservação da cultura e do conhecimento”, não há realmente conhecimento e cultura. Porquê?

Não pode haver conhecimento pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador. Não realizam nenhum ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência de seu ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos. (Freire, 1987, p. 40)

Esta pedagogia reforça, ainda, as contradições da sociedade opressora através das seguintes práticas: i) o professor ensina, os alunos são ensinados; ii) o professor sabe tudo, os alunos nada sabem; iii) o professor pensa para si e para os estudantes; iv) o professor fala e os alunos escutam; v) o professor estabelece a disciplina e os alunos são disciplinados; vi) o professor escolhe, impõe sua opção, os alunos submetem-se; vii) o professor atua e os alunos têm a ilusão de atuar graças à ação do professor; viii) o professor escolhe o conteúdo do programa e os alunos – que não foram consultados – adaptam-se; ix) o professor confunde a autoridade do conhecimento com sua própria autoridade profissional, que ele opõe à liberdade dos alunos; x) o professor é sujeito do

processo de formação enquanto que os alunos são simples objetos dele. (Ibid., 1980, p. 41)

A sua proposição é de uma educação problematizadora – educação como prática de liberdade – cujo pilar é a criatividade, estimulando uma ação e uma reflexão sobre a realidade, coerente com a sua vocação ontológica, de homens e mulheres inacabados e contraditórios/as, que se comprometem na busca e na transformação criadoras. Por isso mesmo, é crítica e, como tal, inclui o diálogo como outro dos seus pilares na mediação da práxis. Nesta via, Freire apresenta uma proposta educativa que atravesse, ao nível da consciência, de uma transitividade ingênua à transitividade crítica. Os fundamentos desta proposta são aprofundados nos próximos itens.

Nesta senda, encerramos este ponto com uma “imagem” de Brandão (1983, p. 49), que reforça as diferenças criticamente salientadas acerca de ambas as propostas de educação:

Uma história “universal”, burocrática e oficialmente consagradora de uma, versus uma história latino-americana de interrupções de projetos e movimentos, de prisões e exílios, de perseguições sistemáticas e de proclamações da ilegitimidade da outra, possivelmente será a melhor imagem das diferenças [...]

Mas cabe chamar a atenção para o que o próprio Freire alerta, ou seja, que esta educação libertadora, enquanto educação democrática, desveladora, desafiadora; enquanto um ato crítico de conhecimento, de leitura da realidade e de compreensão de como funciona a sociedade, não se coloca apenas ao nível da escola.

Há outro lugar em que a existência e o desenvolvimento o movimento de libertação das mulheres, o movimento ecológico, o movimento das donas-de-casa contra o custo de vida, todos esses movimentos de base emergirão como uma tarefa política muito vigorosa, no final deste século. Na intimidade destes movimentos, temos aspectos da educação libertadora que algumas vezes não percebemos. Nesses movimentos, há também atividades educacionais: seminários, encontros, publicações. As autoridades não construíram os movimentos de oposição como fizeram com o sistema escolar. Assim, estes possuem uma autonomia que falta à sala de aula formal, e uma distância do controle oficial que lhes dá mais liberdade de atuar pela mudança social e pela educação crítica. (1986, p. 30)

É neste lugar que continuamos a procura das nossas respostas para esta investigação.

3.2- Que Educação Popular? Uma longa e breve história

A busca de fontes históricas que ofereçam subsídios para caracterizar e fundamentar as práticas e teorias da Educação Popular remetem a contextos distintos, com aproximações e distanciamentos e, sobretudo, a percursos interrompidos e reativados

(ou reinventados?), necessários para compreendermos as redefinições e influências nas experiências educativas.

3.2.1- Simón Rodríguez, Domingo Faustino Sarmiento e José Martí – os precursores

A tentativa de periodização da Educação Popular leva-nos a identificar quatro momentos distintos (Mejía, 2001; Torres, 1993, citado por Calderón, 2004). Um primeiro que reivindica o acesso universal à educação escolarizada, associado à Reforma Protestante, cuja pretensão é a de que todos os fiéis, de diferentes origens e lugares, possam ler as sagradas escrituras. Este ideário educativo atravessa a primeira fase da modernidade e encontra em São João Batista de la Salle a intenção de uma escola a ser construída para todos. Entretanto, a sua denominação, aparece nas discussões da Assembleia Francesa, em abril de 1792, com uma noção de escola única, laica e gratuita.

Este intento, que conforma uma base de igualdade social, assume desenvolvimentos próprios quando se trata do contexto latino americano e caribenho. Mejía (2001, pp. 2-4), reconhece na tradição latino americana três troncos que estão na base do seu historial da Educação Popular, com desenvolvimentos próprios que ora emergem ora invisibilizam-se, num movimento cíclico, em contextos singulares. Neste primeiro tronco estão Simón Rodríguez, Domingo Faustino Sarmiento e José Martí com diferentes contribuições que desdobram-se em outros troncos pelos quais é possível obter um histórico desta realidade. Assim, o autor consolida estas raízes da seguinte forma:

- Primeiro: entre estes pensadores, comprometidos com as lutas pela independência, o mais explícito ao mencionar a Educação Popular é Simón Rodríguez, educador do libertador Simón Bolívar, que refere uma educação a que denomina de “popular”, com as seguintes características: i) Para tornar-nos americanos e não europeus, ou seja, inventores e não reprodutores; ii) educar para que as pessoas deixem de ser servas dos mercadores e dos clérigos.; iii) educar para ser capaz de ganhar a vida pelos próprios meios através da arte ou ofício.

- Segundo: nas tentativas de construir universidades populares durante à primeira metade do século XX, sendo que as que têm maior importância são as do Peru, El Salvador e México, que buscam concretizar uma educação diferenciada das demais: i) Educar os trabalhadores e através destes sujeitos, alterar os conteúdos, os tempos e a forma de concretizar o processo educativo; ii) dotá-los de consciência sobre o lugar e o

seu papel na história; iii) para fomentar a organização em defesa dos interesses destes grupos.

- Terceiro: para transformar a escola e colocá-la ao serviço dos interesses dos grupos mais desfavorecidos da sociedade, sendo que uma das mais representativas é a experiência da Ayllu, na Bolívia, difundida por Lizardo Pérez, sendo que alguns dos seus fundamentos são: i) Considerando que os grupos indígenas têm uma forma de educação própria da sua cultura, elaboram uma proposta educativa como um processo de criação cultural e transformação social; ii) são construídas as “escuelas de esfuerzo”, cuja proposta pedagógica tem como base o trabalho; iii) “mas além da escola estará a escola” (ibid., tradução nossa) com uma proposta educativa que se amplia e tem um formato comunitário.

Estas referências constroem os sentidos e os conteúdos nos primeiros tempos em que se desenha a Educação Popular, com rasgos de emancipação dos grupos mais desfavorecidos socialmente. Este farol, contudo, vai ser atenuado e volta a se reacender noutros momentos.

3.2.2- O popular na educação: uma leitura crítica

Se revisitarmos os caminhos e abordagens pelos quais a história da Educação Popular tem vindo a construir-se, vamos encontrar perspectivas certamente antagónicas para a utilização da mesma expressão. Sendo assim, de que Educação Popular estamos aqui a tratar?

Se iniciarmos pelos que se apresentam como revolucionários, Calderón (2004, p.27) remete-nos às correntes que questionam e propõem alternativas às práticas educativas dominantes, encontrando contribuições por parte dos setores anarquistas, socialistas e comunistas que tentam colocar em pauta perspectivas pedagógicas conectadas à transformação social. Tais subsídios vão desenhando uma tradição latino americana de esquerda, assente nos trabalhadores, com a formação de quadros políticos, com uma conceção de revolução social que coloca nos partidos a orientação política e educativa das classes exploradas.

Segundo o mesmo autor, se considerarmos os movimentos denominados populistas⁸⁴,

⁸⁴ De acordo com Dreifuss (1981), o populismo se apresenta como uma forma de dominação em que os políticos profissionais aliam um mecanismo de suposta mobilização popular, entretanto controlada, com uma prática de colaboração de classes e uma estrutura que permite a contenção pacífica dos conflitos.

nas décadas de 40 e 50, verificamos que estes tentam atribuir à educação um caráter nacionalista e democrático, colocando em relevo as culturas populares nativas e a capacidade criativa do povo. Dirigentes como Perón (Argentina) e Gaitán (Colômbia) buscam na educação e na cultura as suas referências para levar a cabo os seus intentos.

No caso do Brasil, nos finais da década de 40, questões relacionadas à Educação de base começam a aparecer no país. A seguir ao pós-guerra, com o desafio da chamada modernização, a necessidade de ampliar o apoio à educação e à alfabetização dos adultos torna-se prioridade para organismos como a UNESCO, a OREALC e a OEA, que iniciam programas de fomento à educação de adultos.

A visão da educação, comprometida com o progresso social e económico, tende a necessitar de uma política de educação de base. O objetivo é aliar a alfabetização a um ajuste social dos mais desfavorecidos às promessas do mundo moderno. Um período em que as atenções voltam-se para as populações do campo, cuja experiência é basicamente rural, tornando-se imprescindível a aprendizagem da leitura, da escrita, incentivar a convivência social e transmitir-lhes noções de higiene, para responder às novas exigências. Estes devem estar aptos para produzir e defender a nação.

Naquele momento viveu-se no Brasil, formal e constitucionalmente, uma democracia. Aliás, foi muito cedo que as elites brasileiras, assim como em outras partes da América Latina, aprenderam a lidar com os mecanismos formais da democracia liberal. O populismo é uma dessas estratégias, ou melhor, um mecanismo real de controle de todas as instâncias de democracia pelos membros das camadas dominantes, ainda que, diferentemente dos períodos anteriores, o povo tivesse o direito formal de participar. (Pereira, D., & Pereira, E., 2010, p. 75).

Esta conceção educativa apresenta características que se definem pela faixa etária dos destinatários e por serem processos não formais⁸⁵, que se distinguem dos escolarizados/formais⁸⁶, referências estas que permanecem atuais. Com distintas denominações (educação fundamental, alfabetização funcional, educação comunitária entre outros), este modelo educacional torna-se comum durante os anos 50 e 60 nos

85 Por educação “não formal” consideramos, como principais características: as atividades educativas realizadas à parte das estruturas formais de ensino, mas que possuem um certo nível de organização não sistemática e permanente, buscando transformar as práticas dos participantes. Por vezes pode ser complementar os programas formais. As concepções metodológicas são variadas e está dirigida à participantes heterogêneos. Aspectos como ritmo, duração e finalidade são flexíveis e não está vocacionada para atender aos processos de qualificação associados à graduação. (Calderón 2004, p. 28; Gohn, 2006, pp. 2-3)

86 Por educação formal entendemos aquela realizada de forma organizada e sistemática, vinculada a processos institucionalizados e cuja aprendizagem tem como finalidade que o indivíduo seja útil à sociedade. Como principais características têm a a programação estável e pouco flexível; a concretização em espaços institucionais; a planificação contínua; níveis e necessidades de formação concretos; população homogênea e com pré-requisitos comuns para serem aceites como participantes; duração, ritmo, finalidade e níveis previamente estabelecidos e comuns a todos os participantes; acreditação pelas qualificações que fazem prova de transição de nível. (Ibid.)

diversos países da região.

Ainda na década de 40, com a formação do Sistema “S” (SENAI, SESI, SENAC, SESC, SENAR E SENART)⁸⁷, Machado (1989) demonstra que, por um lado, é criado um ensino profissional destinado aos desfavorecidos (e cita a carta constitucional de 1937), cuja progressão ao ensino superior é apenas possível no curso relacionado com as habilitações técnicas adquiridas.

Por outro, um ensino secundário rígido, padronizado, enciclopédico e intelectual capacita os demais estudantes para a escolha de qualquer curso superior após concurso. Desta forma, como distingue Cavalcanti (2004), uma educação intelectual, conceptual e humanística é destinada a uma elite e à classe trabalhadora é disponibilizada a educação “prática/instrumental”, com conteúdos reduzidos ao domínio do ofício, sem arcabouços teóricos ou científicos .

Assim, o que numa primeira abordagem podemos ressaltar sobre a génese do “popular” na educação é que, voltada para os mais pobres, desfavorecidos (e demais adjetivos similares), tem nas suas diretrizes um carácter vinculativo “às classes sociais populares historicamente não inseridas nos processos de escolarização do ensino formal estabelecido pelo Estado.” (Figueiredo, 2009, p.63).

Segundo o autor, em sua maioria, o “popular” da educação constitui, maioritariamente, inúmeros adultos sem escolas ou semi-escolarizados, com carências fundamentais no atendimento das suas necessidades básicas. Desta maneira,

o Estado, assim como outras organizações que ideologicamente representaram os interesses das classes dominantes, criaram diversos programas educacionais aos quais denominaram “Educação Popular”. A existência desses programas - que em diversos momentos foram assumidos enquanto programas emergenciais – tem a sua razão de ser em uma dupla perspectiva político-ideológica do Estado: garantir a reprodução ideológica dos valores necessários à consolidação do poder das classes dominantes em um nível de consciência; responder às necessidades conjunturais do modelo económico dominante, a fim de garantir, em um nível de desenvolvimento económico, a sustentabilidade do modo de produção capitalista e a sua adequação às imposições do mercado nacional e internacional.” (Ibid., p. 64)

Todavia, a forma como o popular na educação se insere no Brasil, de maneira instrumental, elitista e excludente é, ainda, confirmada em outras instâncias. A década de 50, em especial no governo de Juscelino Kubistchek, é profundamente marcada pelo

87 O Decreto –LEI nº 4.048 é assinado pelo então presidente Getúlio Vargas, criando o SENAI em 1942, o SENAC em 1946, seguidos dos demais, transformando as escolas de aprendizes em escolas técnicas, com cursos voltados às exigências do setor industrial (CAVALCANTI, 2004).

desenvolvimentismo e, portanto, pela corrida à industrialização nacional. Período esse em que algumas liberdades políticas, assentes numa democracia liberal, são negociadas com a sociedade (como a saída do Partido Comunista da clandestinidade) e o surgimento de movimentos populares em grande parte do país, em troca da abertura ao capital internacional. Tempos em que as promessas de um futuro de abundâncias, oportunidades, infraestruturas, empregos geram riquezas e o progresso da nação.

Bezerra (2009, p.17) ressalta a intervenção dos técnicos e empresários da missão Rockefeller na América Latina durante este período em que, no caso específico do Brasil (mas não só), constitui um conjunto de diretivas orientadoras da produção agrícola nacional.

Dessas negociações é que decorre a criação de convênios e dispositivos que iriam permitir a formação de quadros (o núcleo original foi formado nos Estados Unidos – Ponto IV), a estruturação das bases institucionais e a qualidade da extensão rural que se desenvolveu no Brasil. Essa atividade, de cunho educativo, era concretamente uma intervenção na economia dos setores populares. Eminentemente, tratava-se de uma intervenção técnica, subordinada a interesses econômicos muito precisos. O caráter educativo se limitava à transferência de informações, à supervisão das práticas do que era ministrado e dos recursos fornecidos (crédito supervisionado).

Ao prescindir da sua vocação agrícola do pós-guerra, rumo à industrialização, disseminase uma onda de urbanização nas cidades brasileiras, com a necessidade, por parte do Estado, de erradicar o analfabetismo “incómodo”. Sob o signo da educação universal, o Estado é o principal agente dinamizador dos programas de alfabetização de adultos, destinados aos setores populares.

Nesta fase, Figueiredo (2009, p. 68) dá conta de campanhas de alfabetização que trabalham com “mínimos pedagógicos, noções muito embrionárias em relação às metodologias educativas.” o que demonstra que a finalidade de tais processos são de “inculcar ideias e valores condizentes com o crescente processo de desenvolvimento do capitalismo brasileiro”.

O autor reforça esta afirmação situando-a no decurso das suas experiências no Instituto Paulo Freire, com trabalhadores que vivenciam este momento histórico. Estes, de forma enraizada, expressam valores comuns acerca deste processo, em especial com relação ao trabalho, com frases do tipo: “só não trabalha quem não quer, quem é vagabundo.”; “sou pobre porque não tenho capacidade.”; “trabalho tem, o que não tem é gente qualificada.”.(Ibid.)

Outro facto que contribui para o avanço dos programas de alfabetização é a proibição do direito de voto aos analfabetos, conferindo uma oportunidade à Educação Popular (esta Educação Popular) de manipulação política dos votantes, já que patrocinar programas de alfabetização passa a ser uma prática das classes dominantes, em benefício dos setores populares que, por sua vez, retribui com a manutenção dos governantes no poder.

Todo este processo acaba por acentuar a necessidade de implementação de um ensino profissional/técnico como resposta às novas exigências, garantindo aos trabalhadores uma determinada oferta de qualificações – operários, burocratas e técnicos especializados. Novamente, uma visão utilitária da educação que, ao mesmo tempo que reforça os valores que desqualificam o trabalho, reduz a educação às técnicas apropriadas à execução de uma profissão.

Segundo Spinelli (2010, p.26) é a partir deste período que o debate se torna mais acirrado acerca do sistema de ensino, o que acaba por dar origem à lei (LDB nº 4.024/61), que equipara o ensino propedêutico (Secundário e Normal) ao profissionalizante. Com esta medida, é teoricamente assegurada a continuidade de estudos entre essas duas modalidades, o que não ocorre na prática, já que os estudos técnicos continuam a ser dirigidos às classes subalternas, que raramente conseguem acesso aos cursos superiores.

A saturação com as intervenções imperialistas norte americanas começam a revelar-se no final da década de 50. É um momento em que alguns educadores despertam um debate sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), lançando a crítica acerca do seu carácter meramente transmissor de conteúdos. Criticam os programas pré-estabelecidos, destinados a transmitir conhecimentos aos setores populares, entendendo que, em contraponto, o objetivo deve ser o de formar pessoas críticas, conscientes.

De acordo com Paiva (1987), no final da década de 50, ocorre o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, em que os/as educadores/as apresentam diferentes pontos de vista e novas perspectivas educacionais. Nesta ocasião, a proposta original do coletivo de Pernambuco, integrada por Paulo Freire, defende “que o problema do analfabetismo no Nordeste era um problema social, não um problema educacional; era a miséria da população que gerava o analfabetismo. Ou se enfrentava a miséria da população ou não tinha nenhum sentido enfrentar o analfabetismo” (Fávero, p. 5, 2008). Um marco na ruptura com as estruturas convencionais e excludentes de então.

Também a fisionomia dos/as frequentadores/as das universidades começa a alterar-se, face à anterior exclusividade daqueles/as vindos/as das famílias das elites. Bezerra (2009, p.17) assinala também que nos cursos de Ciências Sociais, criados nesta mesma década, o marxismo é estudado e as Escolas de Serviço Social multiplicam-se, surgindo trabalhadores sociais profissionalizados. Uma nova sensibilidade política e social começa a ser gestada, ganhando apoio da intelectualidade nacionalista e militante.

A autora refere, ainda, que esse novo desenho conjuntural, a que se soma o êxito da Revolução Cubana, fomenta outras leituras das condições socioeconómicas do país, em que também se juntam as alianças entre as organizações e movimentos rurais e urbanos. Assim, estão lançadas as bases do que vem a intensificar-se durante a primeira metade da década de 60, em termos do que se constitui como Educação Popular (outra Educação Popular).

Entretanto, em meio a esta onda da industrialização e de urbanização acelerada, outra tendência se instala com o escolanovismo, marcadamente funcionalista e positivista, que ganha espaço num ambiente complexo de um país com altos índices de analfabetismo e uma disputa acirrada entre o ensino público e o privado. Para os defensores da Escola Nova, esta inaugura a possibilidade da pedagogia da existência superar a pedagogia da essência, já que se trata de

não mais submeter o homem a valores e dogmas tradicionais e eternos, não mais educá-lo para a realização de sua "essência verdadeira". A pedagogia da existência se voltaria para o indivíduo: único, diferenciado, interagindo com um mundo dinâmico. O caráter psicológico da pedagogia da existência faz apresentar o educando, ou a criança, como o verdadeiro sujeito da educação. Desse modo, a Escola Nova se recusa a considerar a criança uma miniatura do adulto, um adulto inacabado. Ela vai atender a criança a partir das especificidades da sua natureza infantil. (Santos, Prestes & Vale, 2006, p. 133)

O movimento da Escola Nova norte-americano, tal como o brasileiro, tem as suas raízes no ideário de John Dewey de que a educação é o único meio para construir uma sociedade democrática. Sendo assim, esta proposta nasce vinculada ao pressuposto de que a democracia pode ser alcançada através da escola, segundo as premissas liberais de que as oportunidades estão garantidas àquelas/es a quem talento e esforços não faltam.

A este movimento não se poupam críticas. Para Saviani, a Escola Nova é um instrumento de realização dos ideais do liberalismo, emergente na segunda metade do século XIX ao defender que a escola é a "redentora da humanidade".

[Esta] pretende reformular internamente o aparelho escolar, inspirada na concepção humanista moderna. [...] a escola nova surge, pois, como um mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante, hegemonia essa ameaçada pela crescente participação política das massas, viabilizada pela alfabetização através da escola universal e gratuita. Ao enfatizar a "qualidade do ensino", a escola nova desloca o eixo de preocupações do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico- pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprindo, ao mesmo tempo, uma dupla função: manter a expansão da escola nos limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses. Com isso, a escola nova, ao mesmo tempo em que aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites, forçou a baixa da qualidade do ensino destinado às camadas populares, já que sua influência provocou o afrouxamento da disciplina e das exigências de qualificação nas escolas convencionais" (1989, p. 21-24)

Algumas das críticas deste movimento à educação tradicional dirige-se ao papel do professor, detentor do saber e da autoridade. A este cabe transmitir conhecimentos, conduzir o processo, e, ainda mais, apresenta-se como um modelo a seguir. Na proposta da escola renovada, o aluno é o centro, e a preocupação com a sua natureza psicológica está entre as preocupações nucleares.

Sendo assim, enquanto facilitador da aprendizagem, ao professor cabe estimular o interesse e despertar a curiosidade, sendo que os conhecimentos não podem ser disponibilizados, uma vez que a abstração é um processo a ser desenvolvido pelo próprio aluno, tendo como foco a sua experiência. Em termos metodológicos, a iniciativa e a espontaneidade, associadas ao respeito pelo ritmo de cada indivíduo nas suas atividades, são fatores a serem valorizados.

Os programas e os horários são flexíveis e partir do concreto para o abstrato é uma orientação primordial. A avaliação é considerada apenas como uma das etapas da aprendizagem e perde, desta forma, a centralidade, e o foco nos aspetos intelectuais, voltando-se para as atitudes e para o desenvolvimento de habilidades. A disciplina, por sua vez, educa para o novo e o improvável havendo, portanto, a necessidade de preparar para a autonomia, para a iniciativa pessoal e para a atividade livre (Silva, 1986).

Anísio Teixeira é um dos mais destacados seguidores de Dewey, no Brasil. Perante uma sociedade moderna em transformação, defende que a escola tem um papel de inserir indivíduos com aptidões para atuar em conformidade com os princípios de liberdade e de responsabilidade perante o coletivo. Teixeira tem um lugar destacado nos movimentos pela educação entre os anos 1920 e 1970. As suas contribuições são exaltadas e criticadas nos meios educativos. Este defende, a partir de uma educação laica, princípios que acolhem as teorias de John Dewey, William Kilpatrick, William James, entre outros

autores.

Santos et al. (2006, p. 147) realçam o seu modelo “empresarial da racionalidade e da produtividade. Não há como justificá-la. Existem interesses maiores de grupos minoritários que, especialmente, trabalham para si.”.

3.2.3- Ebulição e arrefecimento da Educação Popular nas décadas de 60 e 70

Cabe ressaltar que, as práticas dessa “outra” Educação Popular disseminam-se pela América Latina e Caribe durante à década de 60, tendo antecedentes que se vão construindo em ambientes propícios como a já referida revolução cubana, a revolução nicaraguense, os processos do Chile, a teologia da libertação, a teoria da dependência, a investigação-ação, o ideário de Paulo Freire, entre outros fenómenos (Mejía, 2001; Paludo, 2006)

No caso do Brasil, a seguir ao propagado período de crescimento económico, o país entra em recessão, fase em que os governos de Jânio Quadros (1961) e João Goulart (1961-1964) enfrentam essa realidade. De acordo com Manfredi (1978), a crise económica dá-se a partir da combinação de modelos económicos distintos: o exportador e o de desenvolvimento económico autónomo. As tensões no campo político intensificam-se com o desequilíbrio económico interno.

O empresariado nacional perde espaço em campos estratégicos da economia para o capital estrangeiro e tende a resistir à internacionalização do capital. Segundo Bezerra (1980), neste período aparecem duas correntes de resistência: o governo e o empresariado nacional, de um lado, que apresentam-se como representantes do povo e pretendem manter a hegemonia capitalista.

Do outro, a classe média, representada por profissionais liberais, estudantes, grupos e instituições, que mostram-se solidários com as lutas das camadas populares e buscam a transformação da estrutura social vigente. Ambos pretendem o apoio das camadas populares com ações populistas, mas diferenciando-se quanto às perspectivas políticas. Em oposição à ambas estão os defensores dos interesses internacionais, abrangendo o capital estrangeiro e empresários nacionais já internacionalizados

É nesse ambiente que diversas expressões da Educação Popular se pronunciam, como no teatro, na música, na saúde, na alfabetização, na formação de quadros sindicais

(urbanos e rurais), na valorização da cultura popular e noutros campos (Bezerra, 2009), promovidas por estudantes, intelectuais, as esquerdas marxistas, grupos católicos e demais frentes. Surgem como contraponto ideológico aos modelos anteriores de Educação Popular, através de movimentos contra-hegemônicos, em particular com a disseminação das práticas de educação de base e com as contribuições de Paulo Freire.

Apesar das diferentes formas de expressão, convergem no objetivo político de estimular a conscientização dos setores populares a uma compreensão da estrutura das sociedades capitalistas, cujo entendimento é o motor de mudança dessa estrutura. Este ponto de partida favorece, sobretudo, à organização de modelos pedagógicos voltados para a valorização da cultura popular, considerando a realidades destes setores, o que difere totalmente dos modelos pedagógicos adotados nas práticas anteriores. Sendo assim, é criada no seio de um conflito ideológico entre grupos políticos opostos, no intento de assegurar interesses políticos antagônicos (Figueiredo, 2009).

Na sequência dos debates sobre as questões sociais iniciados no final da década anterior, surgem destacados movimentos que ganham protagonismo nacional: os Movimentos de Cultura Popular (MCP) do Recife, os Centros Populares de Cultura (CPC), a União Nacional dos Estudantes (UNE) e o Movimento de Educação de Base (MEB) ligado à CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) da Igreja Católica, sobre os quais traçamos um breve itinerário das suas diversas intervenções nesta época:

i) MCP: nasce em Pernambuco, em 1960, com o apoio financeiro da Prefeitura da Cidade do Recife, no Governo de Miguel Arraes, e tem como fundador e participante, Paulo Freire. É constituído por artistas, intelectuais e estudantes e influencia vários dos movimentos da época, entre os quais os CPC. (Paiva, 1987, p.236). Inicialmente, o seu trabalho assenta na educação de base e na alfabetização, com carácter de consciencialização das massas, sendo posteriormente ampliado para outras formas de abordagem através de diferentes expressões artísticas (dança, teatro, música, artesanato e artes plásticas) (Beiseigel, 1982).

Desta forma, o que pretendem é “resgatar, nas pessoas, o seu potencial criador. Reafirmam, na prática, que todo ser humano produz cultura na sua relação com o outro e com o mundo.” O objetivo é a “construção de um projeto político que possibilitasse superar a dominação do capital sobre o trabalho e, assim, reformular tudo que dessa

dominação decorria (Pereira, D., & Pereira, E., 2010, p.76). Assim, como retrata Silva (2007, p. 4, citada por Spinelli, 2010, p. 35), “através dos eventos produzidos nos bairros do Recife, o povo em cena expõe seu cotidiano de pobreza e exploração, utiliza as peças teatrais, os cordéis e as cantigas para reivindicar seus direitos como cidadão.”.

ii) CPC: o movimento nasce das indagações de jovens artistas e intelectuais do Teatro de Arena acerca do desprezo social e político da cultura. Pretende implementar um teatro político, voltado aos setores populares para promover a consciência crítica e política da realidade social. Para tal, buscaram levar espetáculos com este cariz a bairros da periferia da então Guanabara, no Rio de Janeiro. Em 1961, unem-se à UNE, com o objetivo de melhorar as suas condições materiais, o que amplia as suas iniciativas ao nível nacional (UNE Volante / 1962-1963), em especial nas regiões centro-sul. Realizam atividades diversificadas como cursos de teatro, cinema, artes plásticas, filosofia, filmes, exposições, etc., com ênfase no teatro de rua. Os temas são sempre políticos e relacionados às questões em foco, como a reforma agrária, remessa de lucros, política externa independente, voto de analfabetos, entre outros. Em 1963, assumem também a alfabetização.

iii) MEB: Surge em 1961, ligado à CNBB e financiado pelo Governo Federal e a ONU. Instala sistemas de escolas radiofônicas de alfabetização e formação básica, voltadas para as pessoas do campo (Paiva, 1987, Fávero, 2008). Inicialmente, a proposta está vocacionada para a orientação moral, dos direitos, do cumprimento dos deveres cívicos, mesmo que não prescindindo das abordagens vinculadas ao trabalho, à consciência profissional, à classe social e à sindicalização.

Segundo Spinelli (2010, p. 36), com o passar do tempo, surgem novas perspectivas e a educação passa a focalizar a consciencialização dos cidadãos e cidadãs do campo, tendo como principal expectativa a transformação social e, como afirma Paiva (1987, p. 241-242), “[r]ecusava-se ao papel de mais um paliativo para um trabalho de amaciamento do povo, em face da injusta situação sócio- econômica do nosso país”.

A seguir, desenvolve-se para além das escolas radiofônicas e passa a utilizar a metodologia de “animação popular”, de origem Senegalesa, voltada para a formação de organizações comunitárias, no intuito de que os próprios membros das comunidades passem progressivamente a assumi-las (Paiva, 1987). Como forma de expansão do MEB no meio urbano, destacamos a formação do Instituto São José, fruto do empenhamento

da Igreja Católica e do Governo de Miguel Arraes.

Estes movimentos denotam toda a efervescência social, cultural e política que se pronuncia neste período, em que a Educação Popular vai ganhando espaços propícios de protagonismo dos setores populares, voltada para a participação e mobilização destes sujeitos. É coincidente, como afirma Paiva (1984), que a nova doutrina social da Igreja⁸⁸ influencia os grupos que atribuem ao trabalho um enfoque político-social. É também de salientar a preciosa contribuição de Paulo Freire, cuja obra prática e teórica, à qual destacamos no item 3.2.4, significa um marco político na mudança das perspectivas educacionais de então.

Sempre confiávamos no povo. Sempre rejeitávamos fórmulas doadas. Sempre acreditávamos que tínhamos algo a permutar com ele, nunca exclusivamente a oferecer-lhe. Experimentamos métodos, técnicas, processos de comunicação. Superamos procedimentos. Nunca, porém, abandonamos a convicção que sempre tivemos de que só nas bases populares, e com elas, poderemos realizar algo sério e autêntico para elas. (Freire, 1967, p. 102)

Entretanto, esta vigorosa dinâmica vai rapidamente confrontar-se com os sinais de mudança que se instalam com o golpe militar de 1 de abril de 1964, cuja articulação tem como base as “raízes vinculadas aos interesses econômicos internos e externos, com respaldos sociais expressivos e comprometidos com o capital estrangeiro.” (Pereira, D. & Pereira, E., 2010, p. 77). Não se admira que a atividade intensa e o cariz dos programas de Educação Popular passem a ser considerados uma ameaça para o novo regime. Como expressam os mesmos autores (Ibid., p. 78),

[p]ara os militares, as ideias que vinham sendo difundidas nos grupos de cultura e Educação Popular poderiam tornar o processo político incontornável; por isso rotularam de subversivos os que estavam engajados nessas formas de atuação política. A repressão violenta atingiu todos os movimentos dos trabalhadores comprometidos com as causas populares. Intervenções militares aconteceram nos sindicatos e nas universidades, visando à desarticulação e à desmobilização popular.

Como forma de silenciamento político, inicia-se o processo de desmantelamento dos coletivos de Educação Popular, sendo que, em 1967, o governo militar põe em marcha o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Este apresenta-se com clara oposição à concepção político-filosófica de Paulo Freire, proclamando o individualismo e a adaptação à vida moderna, mas também realçando a responsabilidade pessoal pelo êxito

88 O autor, na mesma obra, refere que “a renovação católica a partir do Concílio Vaticano II abriu caminho para um tipo de participação de leigos e religiosos na Igreja que permitia levantar objeções ao autoritarismo tradicionalmente reinante na instituição; o movimento de renovação patrística, a proposta de retorno à Igreja primitiva, era reforçado pela aceitação do Vaticano II da idéia de que a Igreja não é a Hierarquia, mas o povo de Deus, gerando um clima propício à contestação do autoritarismo no interior da Igreja.”

ou fracasso, buscando, desta forma, minar a resistência ao novo modelo instalado (Ibid.).

O forte aparato de controlo do regime militar desencadeia-se sob diferentes formas como perseguições, torturas e mortes perpetradas contra os e as resistentes, ao mesmo tempo em que movimentos clandestinos e guerrilhas se organizam e operam à sua margem. As fendas abertas na sociedade acumulam forças e tensões vindas de diversas vias - políticas, sociais, culturais e religiosas⁸⁹ – em que “a Educação Popular foi um desses movimentos que se refugiaram em Organizações Não-governamentais (ONGs) ou mesmo em trabalhos desenvolvidos pelas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs)”, levando a que nos finais dos anos 70 reapareçam os movimentos sociais no Brasil (ibid., p.79).

No decorrer desta década, a crise da ditadura militar coincide com o despertar dos movimentos sociais e inúmeras formas de enfrentamento ao regime, apesar da repressão ainda existente, sendo que aparentemente atenuada. Período também em que, como recorda Paludo (2006, p. 43), não se pode descurar a construção da chamada “nova ordem internacional,” isto é, da fase do processo de acumulação capitalista, com início na década de 1970, protagonizado pela Inglaterra e Estados Unidos. Movimentos populares contra o aumento do custo de vida, pela anistia dos exilados políticos, pela democracia e abertura política, greves e manifestações políticas são constantes em todo o país.

Matrizes vão dar origem ao movimento social na década de 70, a Igreja Católica, os remanescentes das organizações de esquerda e o novo sindicalismo. [A] prática social da militância das pastorais e comunidades e a “Educação Popular” por ela desenvolvida era o paradigma do período, influenciando e acolhendo os militantes dispersos que só aí encontravam possibilidades de contato e trabalho político com setores populares. (Pereira, 2006, p. 31, citada por Pereira & Pereira, 2010, p. 79)

3.2.4- As décadas de 80 e 90: por onde caminha a Educação Popular?

A década de 1980 é atravessada por um dos períodos mais prejudiciais de perdas económicas em toda a América Latina e, por isso mesmo, denominada a “década perdida”. Por outro lado, é também um período em que, no Brasil, cresce a organização popular e acirram-se as experiências de participação política.

Nasce o Partido dos Trabalhadores (PT), em 1980, a Central Única dos Trabalhadores (CUT), em 1983, e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em 1985, para além de diversas organizações e mecanismos de luta social que conferem aos

⁸⁹ Os autores destacam o trabalho realizado Brasil no campo da “Teologia da Libertação”, através das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), que colaboram de forma expressiva na luta para que o país retome o processo de reconstrução democrática.

trabalhadores do campo e da cidade maior fortalecimento nas disputas por melhores condições de vida e trabalho. Duas grandes mobilizações ocorrem no país: as “Diretas”, cuja campanha tem início em 1983, pela recuperação de eleições presidenciais, e outra pela defesa da Assembleia Nacional Constituinte, que resulta, em 1988, na nova Constituição Nacional. Em 1989, após prolongado período de ditadura militar, ocorre a eleição do primeiro presidente pelo voto direto.

Saviani (1995, p. 52) considera que a década de 80 é também das mais promissoras da história brasileira em termos de mobilizações no campo educativo, no sentido de promover mudanças que tenham em conta o significado político e social da educação e a reapropriação dos saberes por parte dos trabalhadores, o que vem a contribuir, mais tarde, para uma maior participação na sociedade. “A década de 80 se inicia com a construção de entidades destinadas a congregar educadores e de associações de caráter sindical que se vão aglutinando em âmbito nacional”

Experimentam-se práticas de Educação Popular também nas esferas governamentais como, por exemplo, na proposta de gestão democrática e popular do PT na prefeitura de São Paulo, protagonizada por Luiza Erundina, eleita prefeita da cidade em 1988, que convida Paulo Freire para a Secretaria de Educação.

Freire, por sua vez, coerente com a sua proposta, começa por implementar um modelo político-pedagógico, com base na noção de “escola pública popular”, orientador da então administração popular em educação, envolvendo os movimentos sociais, pais, professores, funcionários administrativos, enfim, a comunidade escolar e envolvente, reatando os laços existentes entre a educação formal e não formal, abrindo espaços para estabelecer os vínculos com a cultura popular e enfatizando a emancipação intelectual dos setores populares dos valores das classes dominantes.

Gadotti e Torres (1991) lembram este período assinalando o primeiro documento elaborado pela administração Freire e publicado no Diário Oficial do Município de São Paulo, em 1 de fevereiro de 1989, com o título “Aos Que Fazem Educação Conosco em São Paulo”, em que são definidos os eixos diretores da proposta de escola pública popular:

A qualidade dessa escola deverá ser medida não apenas pela quantidade de conteúdos transmitidos e assimilados, mas igualmente pela solidariedade de classe que tiver construído, pela possibilidade que todos os usuários da escola – incluindo pais e comunidade – tiverem de

utilizá-la como um espaço para a elaboração de sua cultura.

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e os interesses de toda a sociedade. A escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então o centro de debates de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de auto-emancipação intelectual independentemente dos valores da classe dominante. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser.

A marca que queremos imprimir coletivamente às escolas privilegiará a associação da educação formal com a educação não-formal. A escola não é o único espaço de veiculação do conhecimento. Procuraremos identificar outros espaços que possam propiciar a interação de práticas pedagógicas diferenciadas de modo a possibilitar a interação de experiências. Consideramos também práticas educativas e diversas formas de articulação enquanto indivíduos que visem contribuir para a formação do sujeito popular enquanto indivíduos críticos e conscientes de suas possibilidades de atuação no contexto social.

Tensionando propostas como estas, seguem-se sucessivos governos ao nível nacional que vão progredindo no aprofundamento das opções neoliberais, com vagas de privatizações, exclusão social, aumento do desemprego, subcontratação de serviços (terceirização), bem como ao desmantelamento dos serviços públicos nas áreas sociais (habitação, saúde, educação...) dentre outras que atravessam os anos 90. Paludo (2006, p. 43) evoca diversas razões para um atormentado período em que a Educação Popular se confronta com uma difícil realidade regional associada ao contexto da então “nova ordem mundial” emergente:

[...] a queda do “socialismo real” e o resultado concreto de algumas experiências como a chilena e a nicaragüense e a não materialização dos triunfos populares em El Salvador e Guatemala geraram a conseqüente perda de referenciais e de certezas da esquerda latino-americana (e mundial). Também a forte hegemonia do pensamento único de direita, expresso na máxima de Fukuyama de que a história havia chegado ao seu final; o empobrecimento objetivo crescente da população e a crise ética, política e de valores vivenciados na atualidade são aspectos do contexto que permitem compreender o processo atual vivido pela Educação Popular.

Por sua vez, Campos e Shiroma (1999, p. 491) lembram que durante as reformas educacionais realizadas no decorrer dos anos 1990, a reatualização dos postulados da Escola Nova ocorre num contexto de ampla desresponsabilização do Estado pelas questões sociais, em que os novos padrões de acumulação capitalista tendem a aprofundar a exclusão social, ao alimentar novos dispositivos de individualização e competição entre os sujeitos sociais. Neste sentido, as demandas por competências no mundo do trabalho vêm resgatar e reatualizar os princípios da Escola Nova de “aprender a aprender”, com foco na “solitária responsabilidade do sujeito que aprende.”.

Há, igualmente, um fator novo que, a partir da década de 1990, caracteriza um cenário singular de opressão política e económica que a torna mais discreta, com o aparecimento de inúmeras organizações e instituições como ONGs, fundações, entre outras, financiadas pelo grande capital e a serviço da ideologia dominante, que se espalham por toda a América Latina e Caribe, instalando-se em regiões com programas assistencialistas, com pretensões “despolitizadas” (no sentido da pseudo neutralidade intencional reprodutora dos valores das classes dominantes), aproveitando-se das situações de vulnerabilidade das populações e gerando um quadro de dependência e alienação destas. Gadotti e Torres (1994, p. 25) confirmam esta tendência.

Esta constatação é reconhecida e reforçada por Henriques e Torres (2009, p. 139) que acrescentam, ainda, as dificuldades encontradas no decurso das suas atividades como educadores populares, em termos de organização e participação nos espaços de luta política, o que se explica pelos condicionalismos do quotidiano dos setores populares, como o ritmo de vida, a carência de meios materiais imediatos, dificuldades de locomoção, etc.. Manter a participação ativa das pessoas é, desta forma,. um permanente desafio.

3.2.5- Para um novo milénio: olhares ampliados e sínteses da Educação Popular

A tentativa de compreensão histórica dos percursos da Educação Popular lembra- nos, claramente, algumas das reflexões já realizadas nos pontos anteriores, acerca da confusão semântica e da dificuldade de descodificar, numa sociedade globalizada, os significados dos termos utilizados e as suas respetivas associações aos paradigmas e contextos em que se desenvolvem.

Concordamos com Melo Neto (2004, p. 36) quando refere que, perante à diversidade das abordagens da Educação Popular, no momento político em que vivemos, “este debate parece cobrar reflexões sobre os vários elementos que podem estar conjugados, traduzindo uma formulação conceptual sobre a Educação Popular para as condições atuais.” Portanto, na investigação que aqui empreendemos, interessa-nos ter claro “de que Educação Popular tratamos?”. Frente à diversidade de reflexões realizadas por educadores e educadoras populares na América Latina e Caribe, alguns indicadores oferecem subsídios para tentarmos separar o “trigo do joio”.

Mejía (2001) sinaliza-nos com vários dos elementos consensuais (pelo menos uns dez), que demarcam a Educação Popular numa perspetiva transformadora. A sua

intencionalidade política, nesta via, diz-se do seu caráter transformador da sociedade, marcada pela injustiça, desequilíbrios e desigualdades, já que pressupõe um projeto claro de sociedade e de ações que movem educadoras e educadores a construir as formas de poder necessárias para lutar por mudanças. Esta intencionalidade, que contempla objetivos, conteúdos e metodologias orientadas para este fim, faz a diferença entre outras práticas ditas de Educação Popular que, embora voltadas para os setores populares não possuem esta finalidade. (Cadima, 1990; Peresson et al, 1983, citados por Mejía, 2001).

Como opção ética, esta constrói-se da sua práxis enquanto alternativa, orientando os pressupostos educativos de forma contextualizada e comprometida com o ser humano e com a vida. A ética está, assim, enraizada em princípios de trabalho individual e coletivo, na solidariedade, na generosidade, no amor, na construção da democracia integral, no rechaço ao poder excludente e opressor em todas as suas formas e, conseqüentemente, de não utilizar o ser humano como um meio para atingir os fins (Rabelatto, 1995, citado por Mejía, *Ibid.*).

Sendo assim, a ética expressa-se no próprio educador popular, como ser humano em permanente construção e sujeito orientador de uma nova proposta de vida. Esta igualmente se expressa numa ação transformadora do contexto e, ainda, para romper com a dominação nos processos educativos. Com esta perspectiva, Mejía (*Ibid.*) considera que a Educação Popular se reestrutura enquanto opção política a partir da ética e, passado alguns anos, a sua ação não perde a validade e vigência, colocando-se mais além dos compromissos dos partidos políticos.

Como forma de construção de poder dos excluídos, esta é também um princípio da opção ética que sustém as práticas da Educação Popular. Tal construção de poder refere-se ao desenvolvimento das potencialidades de cada pessoa, sejam individuais ou sociais, e dos níveis de autonomia, colocados em função de um projeto de sociedade fundado na vida e na solidariedade.

Alem (1987, citada por Mejía, *Ibid.*) compreende que em toda a relação entre sujeitos o poder está presente, reproduzindo a dominação e a exclusão. Como educadores populares, busca-se dar visibilidade ao poder em suas múltiplas dimensões, desvelando-o como forma de opressão nos processos de saber e conhecimento, bem como na vida social, de maneira a propiciar uma outra construção de poder. Ao ter presente estas rupturas, nega-se o autoritarismo, o diretivismo e toda a forma de dominação evidente ou

subterrânea como um “maior saber”, conferindo mudanças com a possibilidade de uma construção coletiva.

A Educação Popular confronta, ainda, a pretensão de verdades únicas, considerando que ali está presente o poder como forma de dominação. Assim, motiva o desenvolvimento de caminhos coletivos diversos, para o conhecimento e a transformação, incentivando a diferença, mas resistindo às desigualdades. Em resumo: não basta que a Educação Popular seja um projeto político e social para haver mudanças. É preciso desconstruir os mecanismos de poder para motivar novas formas de poder comprometidas com este projeto de transformação.

Ainda nesta sequência, outro aspecto a considerar é que, através da cultura, dá-se a aproximação da vida quotidiana, os processos de socialização e as interações comunicacionais, tornando as realidades inteligíveis, bem como as relações entre política e conhecimento. Assim, torna-se possível ressignificar os imaginários difundidos pela indústria cultural de massas, em um mundo transnacionalizado, para reconhecer o diferente, insinuar as desigualdades e promover a igualdade. Segundo Melo Neto (2004), as práticas de Educação Popular, quase sempre, partem da compreensão da cultura.

Mejía (2001), por exemplo, considera-a mesmo como um dos fundamentos da Educação Popular, já que é a partir da cultura que se pode compreender as diferenças tanto entre os indivíduos como entre os grupos. “o sujeito aparece como esse outro diferente, filho de processos históricos, familiares e sociais diferentes, herdeiro e realizador de processos culturais distintos.” (Leis, 1989, citado por Mejía, *Ibid.*, tradução nossa).

Contudo, a conceptualização de “cultura” é igualmente diversa, dada a multiplicidade de aplicações do conceito. Assim, Melo Neto propõe a sua interpretação associada à categoria teórica de “movimento”, nos marcos da produção, tal como emerge da visão de Álvaro Vieira Pinto, filósofo brasileiro, ou seja:

a produção é expressivo parâmetro de universalidade, considerando a sua presença em todos os tipos de grupos sociais, presentes nos mais diferenciados rincões e em qualquer tempo da história humana. E aí, como produto do processo produtivo, cultura é uma criação do próprio homem. É resultante das diferenciadas formas de tentativas do humano no trato com a natureza material, na medida em que está sempre em luta pela própria sobrevivência. A sua capacidade intelectual e manual possibilitou um maior crescimento e intensidade desses fazeres de sobrevivência. Esses produtos, daí gerados, constituem-se todos como produtos culturais. Dessa capacidade, foram sendo criados os instrumentos de sobrevivência e todos os tipos de expressão espiritual, inclusive, e, posteriormente, as religiões. Cada uma foi inventada em determinado tempo e lugar, prisioneira das condições da cultura estabelecida e veiculada nos anseios de dominação de cada povo (construção de impérios) ou sendo impingida a cada

povo perdedor. Tudo isso foi sendo transmitido e conservado de geração para geração. O início da cultura não é, portanto, datado, mas coincide com o processo de hominização. (Pinto, 1979, citado por Melo Neto, 2004, pp. 39-40)

Portanto, enquanto produto do processo produtivo, a natureza da cultura pode ser assim entendida: por um lado, como bem de consumo material (resultado do bem produzido), subjetivado em ideias gerais do mecanismo produtivo. Por outro, “em bem de produção, subjungando a realidade e submetendo-a às suas reflexões, gerando novos produtos e novas técnicas de exploração do mundo, dando-lhes, pelas idéias, significados e finalidades para as suas ações”. (Melo Neto, *Ibid.* p.41)

Ora, por esta parte, o trabalhador, enquanto produtor cultural, não apenas perde os bens materiais produzidos pelo próprio, como está excluído dos bens geradores dos produtos culturais. É possível, assim, demarcar esta visão de cultura das demais, que aprofundam a exclusão dos socialmente desfavorecidos/as, remetendo-os/as para a condição de incultos, e considerando como cultos àqueles/as privilegiados/as com o acesso aos conhecimentos socializados (através das escolas, meios acadêmicos e outros).

Desta maneira, o autor conclui que são os próprios produtores dos bens culturais – materiais e ideais - que necessitam resgatar “ a posse de seu próprio processo de se tornarem humanos, edificando os vetores de sua libertação, sendo esta ação fortalecedora de sua sabedoria e necessariamente popular.” (*Ibid.* 42)

Por fim, Mejía (2001) sublinha que a Educação Popular, por carregar em si mesma uma intencionalidade interventiva, propicia também processos de negociação cultural, permitindo o confronto de saberes, já que a construção coletiva das práticas, conhecimentos e ações acontecem, por diversas vezes, em meio a situações de conflito.

Considerando a existência do poder em todos os espaços e relações, não só permite o diálogo em situações de conflito como pode-se mesmo falar, segundo o autor, do desenvolvimento de uma pedagogia do conflito. Neste sentido, imbuídos das suas próprias subjetividades e, portanto, com a sua imagem do mundo, os sujeitos partem da sua estrutura prévia para confrontar o que sabem com os demais saberes.

Essa tensão ocorre num processo em que tanto se partilham visões quanto se constrói a diferença a partir de uma clara negociação cultural que, por sua vez, não está isenta da resistência ao novo. (Bezerra, Rodrigues & Wanderley, 1980, citados por Mejía, 2001;

Mejía, 1995). Assim, a democracia, a participação, a crítica, a capacidade de decisão e a livre opção são elementos que conformam as práticas de Educação Popular e permitem a negociação pela via da cultura.

3.2.6. O que de popular existe na Educação Popular?

Anteriormente, discutimos o popular de forma mais abrangente, utilizando o adjetivo para mediar os contextos históricos em que a expressão “Educação Popular” aparece com diversos significados. Não se trata de redundância, mas de sermos mais específicos, ao afirmar o popular que adjetiva a Educação Popular que aqui referenciamos.

Melo Neto (2004, p. 60)⁹⁰, apresenta um extenso trabalho sobre a abordagem do popular em diversos contextos latino americanos. Entretanto, nos detemos na sua leitura interpretativa de Paulo Freire, considerando que este associa o popular ao significado de oprimido. “Trata-se daquele que vive sem as condições elementares para o exercício de sua cidadania, considerando que também está fora da posse e uso dos bens materiais produzidos socialmente.”. Esta visão amplia-se a partir das reinterpretações do oprimido realizadas pelo próprio Freire, em que o fator de opressão está relacionado à dominação cognitiva, valendo-se esta da expansão dos valores e comportamentos disseminados pela ideologia dominante.

Paludo (2006, p. 48) explica que, historicamente, a partir do projeto da modernidade, o “popular” foi e continua a ser “o povo”. No inverso, os “não-povo” são sempre os com dinheiro e os com poder e cultura. No projeto hegemônico, conserva-se “o povo” como o particular do universal político, concebido como o conjunto dos cidadãos. Tal se evidencia na proposta atual do projeto hegemônico “de elevar o popular (também chamado de 'excluído' ou 'em zona de risco') à categoria de cidadão.”.

Temidos quando organizados, em movimento e em luta, elogiados nos discursos em épocas de eleição, o popular é plural, complexo, multifacetado, apresentando marcas de conformismo, mas também de resistência e rebeldia. Uma multidão de pessoas exploradas, dominadas, não valorizadas, sem teto, sem terra, sem alimentação adequada, sem trabalho ou com trabalho precarizado, sem acesso aos bens culturais, desvalidos (idosos e crianças abandonadas), mas, também, lutadores e lutadoras individuais para poder sobreviver que, quando se articulam, se organizam e se põem em movimento contra a violência segregadora, porque sabem ser segregados, tornam-se [...] o “povo político”, conformam o que se chama de classe popular – de potencial para real, porque em movimento e em luta – e possuem, como diz Freire (1987), potencial de (re)fundação social. (Ibid. p. 49)

90 Vale ressaltar que, nesta obra, o autor apresenta uma revisão do conceito de popular a partir de experiências diversificadas, como a da Frente Popular do Chile e, no mesmo país, na composição entre o MIR (Movimento de Esquerda Revolucionária) e a Unidade Popular, após à vitória de Salvador Allende. Também no âmbito da criação do PT, no Brasil, e de movimentos como o Exército Zapatista de Libertação Nacional.

É a articulação das diversas organizações do povo político, com seus aliados (ONGs, parte das Igrejas, partidos, personalidades, intelectuais comprometidos...) que configuram o que Paludo (Ibid.) denomina de campo popular que, apesar dos seus dilemas e controvérsias “é plural e tem como referencial a transformação das sociedades”.

Segundo à investigadora, um elemento que surge atualmente e torna complexa a definição do popular é decorrente da ressignificação do que deve ser transformado para além da esfera económica (que remete à divisão de classe social) e engloba outros referenciais como as relações de género, éticas, étnicas/raciais, geracionais, entre outras, transversais às classes. Sendo assim, a emancipação humana pode estar a decorrer a partir de outros lugares sociais que não apenas das classes.

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Com esta célebre frase, que marca a sua postura político-pedagógica, Freire (1987, p.39) considera o diálogo a essência da educação orientada para a libertação dos sujeitos, compreendido como o “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação “eu-tu.” (Ibid.).

Por isso, torna-se impossível estabelecê-lo entre os/as que desejam intervir no mundo para modificá-lo e os que não querem; entre os que retiram aos/às outros/as o direito de pronunciar a palavra e os/as que têm negados este direito. É preciso primeiro que, os/as que possuem este direito sequestrado reestabeçam-no, contrariando esta lógica.

Como exigência da própria existência humana, o diálogo não pode reduzir-se a um ato de transmissão e absorção de ideias de um sujeito para o outro, nem à mera troca de ideias a serem consumidas, nem polémicas entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se, nem com o intuito de impor a sua verdade ao outro. Ele expressa um ato de criação.

É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre -se de amor, de humanidade, de esperança, de fé, de confiança. Por isso, somente o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé no próximo, se fazem críticos na procura de algo e se produz uma relação de “empatia” entre ambos. Só ali há comunicação. “O diálogo é, portanto, o caminho indispensável”, diz Jaspers, “não somente nas questões vitais para nossa ordem política, mas em todos os sentidos da nossa existência. [...] Diálogo – Horizontal – Relação Eu – Tu – dois sujeitos. (Ibid., 1979, p. 39)

Como tal, admite duas dimensões como os seus principais elementos constitutivos: a ação e a reflexão. Estas, manifestando-se através da palavra de forma solidária, de tal maneira que, sacrificada uma delas, ainda que parcialmente, a outra se ressentir de imediato. Portanto, “não há palavra verdadeira que não seja práxis”. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo.

Esta conceção atribui à palavra uma potência maior do que a simples intermediação para que ocorra o diálogo, pois é plena do exercício da práxis. Uma vez desprovida de autenticidade, sem a qual não se pode transformar a realidade, resulta da separação que se estabelece ambas as dimensões constituintes. Assim é que,

esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, blablablá. Por tudo isto, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação. Se, pelo contrário, se enfatiza ou exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em ativismo. Este, que é ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo. (Ibid, 1987, p. 44)

Esta percepção do diálogo se traduz, na Educação Popular, pela problematização da realidade dos educandos, de forma a propiciar a sua intervenção no mundo. A Educação Popular, desta forma, tem como um dos seus fundamentos a dialogicidade. O conhecimento é, então, construído e reconstruído à partir do desvelar do mundo. Uma aposta no “vir a ser” na construção do saber, realizado no processo de consciencialização e na condição de seres históricos e inacabados, como defende Freire.

Com a introdução desta categoria na educação coloca-se não só a possibilidade de construção coletiva dos conhecimentos, mas eleva a condição dos educandos a sujeitos da produção dos conhecimentos, num processo de criação de autonomia.

Assim, é pelo diálogo que se busca construir um pensamento crítico, ético, numa ação educativa que parte da realidade social, tendo em conta que esta é sempre diversa, assim como os sujeitos, os meios, as interpretações e as circunstâncias. Por essa razão, também as práticas e os modelos não são estáticos, devendo existir um esforço por parte dos/as educadores para que sejam recontextualizadas de acordo com os sujeitos, grupos, lugares e instituições. (Cetrulo, 1995; Brandão, 1986, citados por Mejía, Ibid.).

Ao ter em conta a dificuldade de ler as realidades, cada vez mais complexas e emanadas dos centros de poder e por teorias únicas, a tentativa operada desde a Educação Popular

é de ajustar as ações às condições particulares dos grupos que com esta se relacionam, buscando superar os olhares fragmentados e atomizados da realidade. Desta forma, busca-se que a problematização do mundo seja assumida como um procedimento constante e que o diálogo seja integrado como parte das metodologias que caracterizam a Educação Popular.

3.2.7- A epistemologia freireana: unidade dialética e rupturas com as dicotomias

A consciência crítica elaborada no decorrer dos processos históricos ocupa um dos lugares centrais na teoria do conhecimento elaborada por Freire, em que a educação é assumida como ato político e de libertação. Entendemos que os seus fundamentos teóricos e metodológicos apresentam-se, parafraseando Santos, como um “pensamento alternativo de alternativas”⁹¹, em especial, quando à luz de novos paradigmas “provocadores” abrem-se as portas para compreender “Paulo Freire para além de Freire”.

Quando assim referimos, significa que ampliamos a nossa imaginação para pensar a sua epistemologia num diálogo com outros paradigmas que perspetivam um momento de transição que, como refere Santos, é uma evidência do que ainda não sabemos o que pode “vir a ser”. Entendemos que a episteme freireana convoca-nos, enquanto educadoras/es e investigadoras/es, a confrontar as dicotomias e rupturas produzidas pelo pensamento hegemónico desde o surgimento da modernidade, estimulando-nos, assim, a recuperar a unidade dialética entre as noções que permeiam a produção do conhecimento moderno e, obviamente, recriá-las numa via paradigmática de transição.

Sabemos que o legado de Freire é denso e profundo. Destacá-lo aqui é uma tarefa incómoda, por ser inevitavelmente redutora do seu pensamento e ação enquanto educador popular, filósofo, académico, intelectual e um dos mais proeminentes arquitetos do pensamento latino americano e caribenho contemporâneos. Para além do que, ele próprio sempre convidou-nos a não aceitá-lo, mas reinventá-lo, confrontá-lo, refazê-lo e ir além dele.

Sendo assim, escolhemos introduzir alguns dos pressupostos que conformam a sua obra, e que se encontram na base de novos olhares para a produção do conhecimento, auxiliando-nos no exercício militante da educação como prática de liberdade (como o próprio salienta e que vamos encontrar a sua influência no capítulo IV, na proposta do CTC), na medida em que confronta a hierarquia perpetrada pelos paradigmas científicos

91 Em (Santos & Meneses, 2009, p. 41)

da modernidade e propõe novas relações entre subjetividade - objetividade, teoria - prática, sujeito - objeto, educador - educando.

Mais ainda, convoca-nos a desafiar à globalização hegemônica, que tendencialmente padroniza o pensamento e a ação nas sociedades modernas, a criar, incluir e lidar com a diversidade de conhecimentos produzidos, ausentes e descredibilizados, que engendram possibilidades de emancipação social (conceito e perspectiva que retomamos no final deste capítulo).

Sendo assim, entendemos que Freire concebe a objetividade e a subjetividade numa relação intrínseca, interdependente, de tal forma que uma não existe sem a outra. Esta concepção justifica-se pelo facto da objetividade dos objetos estar alicerçada na intencionalidade da consciência que atinge, no objetivado, o que ainda não se objetivou, ou seja, o objetivável. Por isso, argumenta que o objeto não é só objeto, sendo simultaneamente problema, ou seja, é

o que está em frente, como obstáculo e interrogação. Na dialética constituinte da consciência, em que esta se perfaz na medida em que faz o mundo, a interrogação nunca é pergunta exclusivamente especulativa: no processo de totalização da consciência é sempre provocação que a incita a totalizar-se. O mundo é espetáculo, mas sobretudo convocação. E, como a consciência se constitui necessariamente como consciência do mundo, ela é, pois, simultânea e implicadamente, apresentação e elaboração do mundo. (Freire, 1987, pp. 7-8)

Com esta elaboração, Freire avança no sentido de que a

intencionalidade transcendental da consciência permite-lhe recuar indefinidamente seus horizontes e, dentro deles, ultrapassar os momentos e as situações, que tentam retê-la e enclausurá-la. Liberta pela força de seu impulso transcendentalizante pode volver reflexivamente sobre tais situações e momentos, para julgá-los e julgar-se. Por isto é capaz de crítica. A reflexividade é a raiz da objetivação. Se a consciência se distancia do mundo e o objetiva, é porque sua intencionalidade transcendental a faz reflexiva. Desde o primeiro momento de sua constituição, ao objetivar seu mundo originário, já é virtualmente reflexiva. É presença e distancia do mundo: a distancia é a condição da presença. Ao distanciar-se do mundo, constituindo-se na objetividade, surpreende-se, ela, em sua subjetividade. (Ibid., p. 8)

Nesta via, reflexão e mundo, subjetividade e objetividade, são inseparáveis, pertencendo ao mesmo campo, em que a sua contraposição ocorre na implicação dialética.

Distanciando-se de seu mundo vivido, problematizando-o, “descodificando-o” criticamente, no mesmo movimento da consciência o homem se re-descobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência. Testemunhando objetivamente sua história, mesmo a consciência ingênua acaba por despertar criticamente, para identificar-se como personagem que se ignorava e é chamada a assumir seu papel. (Ibid.)

Todavia, alerta sobre a confusão que se estabelece entre a subjetividade e o subjetivismo⁹², diferenciando, sim, o ser que sonha do ser que sonha ingenuamente. Igualmente, a objetividade que nega a existência da subjetividade, na análise e interpretação da realidade ou na ação sobre esta, é objetivismo⁹³.

Nem objetivismo, nem subjetivismo ou psicologismo, mas subjetividade e objetividade em permanente dialeticidade. (Ibid., 1987). Para Freire, incorrer nesta confusão significa negar a importância da subjetividade na transformação do mundo. É “cair num simplismo ingênuo. É admitir o impossível: um mundo sem homens, tal qual a outra ingenuidade, a do subjetivismo, que implica homens sem mundo”. (Ibid., p. 20)

Ressalta, ainda, que apesar da importância da subjetividade ser aparentemente inadequada, dada a praticidade objetivista em que nos encontramos imersos/as, entende que enquanto indivíduos, em processo contínuo de troca, as relações entre indivíduo e mundo são imperativas nesta análise, em especial a consciencialização desse “eu” e de seu valor no mundo.

É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência. (Ibid., 1996, p. 30)

Assim, defende que a autêntica práxis, enquanto reflexão e ação do ser humano no mundo para transformá-lo, só é possível na “solidariedade” objetividade-subjetividade, em que uma unidade dialética se forma entre ambos. Sem ela, é impossível a superação opressor-oprimido. (Ibid., 1986, p.26), uma vez que para que esta superação ocorra torna-se necessária

a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela. Por isto, inserção crítica e ação já são a mesma coisa. Por isto também é que o mero reconhecimento de uma realidade que não leve a esta inserção crítica (ação já) não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva, precisamente porque não é reconhecimento verdadeiro. Este é o caso de um “reconhecimento” de caráter puramente subjetivista, que é antes o resultado da arbitrariedade do subjetivista o qual, fugindo da realidade objetiva, cria uma falsa realidade “em si mesmo”. E não é possível transformar a realidade concreta na realidade imaginária. (Ibid., p. 21)

92 Subjetivismo, tal como refere o autor, “[...] esgotando-se na mera denúncia verbal das injustiças sociais prega a transformação das consciências, deixando porém intactas as estruturas da sociedade.” (Ibid., 1981, p. 109)

93 O autor emprega o termo “objetivismo” associado à dicotomia entre objetividade e subjetividade, quer na análise da realidade ou na ação sobre esta. Para outros desdobramentos acerca desta reflexão ver: (Freire, 1987, p. 20)

Tal também acontece quando a realidade objetiva se altera, indo contra os interesses individuais ou de classe de quem estabelece o reconhecimento. Enquanto na primeira situação não se dá a inserção crítica na realidade, sendo esta ficção, na segunda, a inserção põe em causa os interesses de classe do reconhecedor.

Assim, coloca-se uma situação concreta, em que existe um facto, mas tanto este em si como o seu possível resultado podem provocar adversidades. Daí a necessidade de “racionalização”, como refere o autor, não numa perspectiva de negá-lo, mas de distorcer as suas verdades. Neste caso, “a 'racionalização' 'retira' as bases objetivas do mesmo. O fato deixa de ser ele concretamente e passa a ser um mito criado para a defesa da classe do que fez o reconhecimento, que, assim, se torna falso.” (Ibid.)

Neste sentido, a “racionalização” surge como mecanismo de defesa, aproximando-se do subjetivismo. Por essa razão, a “inserção crítica” é impossível, só podendo configurar-se na unidade dialética objetividade- subjetividade.

Outra dicotomia produzida na modernidade e criticada por Freire diz respeito à teoria e prática. O reverso desta lógica encontramos na proposta da Educação Popular, na América Latina e Caribe, em que se busca estabelecer a unidade dialética entre ambas para a construção de processos educativos a partir das práticas. São estas que determinam a compreensão da realidade, como deve ser abordada e como se inscrevem no tecido social. Neste sentido, o pensamento freireano é contundente, afirmando que “[...] A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo.” (Freire, 1996, p. 12)

No conjunto da obra de Freire, este afirma que a teoria está na prática, ou seja, no mesmo campo epistemológico. Como enfatizam Assumpção, Notari e Vilutis (2009, p. 153)

toda ação intencionada se baseia em conhecimentos que se expressam nela mesma, dando-lhe sentido e significado. Os novos conhecimentos produzidos a partir da práxis (ação-reflexão-ação) têm sua validação ao compreender a relação entre o universal e o particular, para explicar as situações concretas e orientar a ação.

Considerando que a práxis, enquanto prática teorizada, envolve a abordagem da teoria e prática numa unidade dialética, o novo entendimento de que “pensar e fazer” são indissociáveis nas ações que interferem e transformam a realidade

envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. (Freire, 1996, pp. 17-18)

Esta noção de práxis, profundamente enraizada na postura de Freire como filósofo--pedagogo-educador, é uma marca do seu discurso insistente e provocador de que

[é] preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido. Como professor num curso de formação docente não posso esgotar minha prática discursando sobre a teoria da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da teoria. O meu discurso sobre a teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. Ao falar da construção do conhecimento, criticando a sua extensão, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos. (Ibid., p. 21)

Outra preocupação que está na base da epistemologia do autor diz respeito às relações entre sujeito e objeto, reconhecendo-as como uma das preocupações fundamentais da filosofia, em especial da filosofia moderna, assim como aquelas relacionadas com as abordagens da consciência e realidade; pensamento e ser; teoria e prática, em que toda tentativa de compreensão de tais relações, negligenciando a sua unidade dialética, torna-se insuficiente para explicá-las de maneira consistente.

A ruptura da unidade dialética sujeito-objeto, conducente a uma visão dicotômica, leva ora à negação da objetividade, subordinada que está aos poderes de uma consciência que a concebe ao seu agrado, ora à negação da realidade da consciência, que se transforma, assim, numa réplica da objetividade. (Freire, 1981)

Enquanto no primeiro caso, incorremos no erro subjetivista ou psicologista, (de um idealismo antidialético, nos termos pré-hegelianos) no segundo, imergimos no objetivismo mecanicista⁹⁴, também antidialético.

Na verdade, nem a consciência é exclusiva réplica da realidade nem esta é a construção caprichosa da consciência. Somente pela compreensão da unidade dialética em que se encontram solidárias subjetividade e objetividade podemos escapar ao erro subjetivista como ao erro mecanicista e, então, perceber o papel da consciência ou do “corpo consciente” na transformação da realidade. [...] O objetivismo mecanicista é uma distorção grosseira da posição marxista quanto à questão fundamental das relações sujeito-objeto. Para Marx estas relações são contraditórias e dinâmicas. Sujeito e objeto não se encontram dicotomizados nem

94 O termo “mecanicismo”, aplicado por Freire neste contexto, diz respeito ao seu caráter “voluntarista e [que], desprezando a rigorosa e permanente análise científica da realidade objetiva, se faz igualmente subjetivista ao “operar” sobre uma realidade inventada. É exatamente este objetivismo mecanicista o que descobre “idealismo” ou “reformismo” em toda referência ao papel da subjetividade no processo revolucionário.” (Ibid., p. 109)

tampouco constituem uma identidade, mas uma unidade dialética. A mesma unidade dialética em que se encontram teoria e prática. (Ibid., pp. 108-109)

Ao problematizar esta relação, Freire (2000, p. 51) lembra-nos de que embora não possamos negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos/as, torna-se imperativo reconhecer que somos condicionados, sim, mas não determinados. Neste caso, “o condicionamento é a determinação de que o objeto, virando sujeito, se torna consciente. Significa reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro é problemático e não inexorável.”

Freire destaca que o ser humano é um ser de relações. Estando “no mundo e com o mundo” pode objetivar-se e discernir entre “um eu e um não-eu”, tendo a capacidade de transcender (de sair de si) e de projetar-se nos outros, distinguindo possibilidades existenciais contrárias de si próprio. Uma das características desta capacidade relacional é a de refletir sobre este mesmo ato, ou seja, de realizar uma reflexão frente à realidade o que, tendencialmente, leva-o “a captar uma realidade, fazendo-a objeto de seus conhecimentos”. (Ibid., 1979, p. 16).

Desta forma, “[a]ssume a postura de um sujeito cognoscente de um objeto cognoscível. Isto é próprio de todos os homens e não privilégio de alguns (por isso, a consciência reflexiva deve ser estimulada, conseguir que o educando reflita sobre sua própria realidade)”. (Ibid.). Ao compreender a sua realidade, é possível levantar hipóteses acerca desta e desbravar soluções. Assim, “pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias.” (Ibid.). Portanto, se a vocação ontológica é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolver esta capacidade na medida em que, refletindo sobre suas condições espaço-temporais, consegue nelas se inserir de forma crítica. Assim,

[q]quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais “emergirá” dela conscientemente “carregado” de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais. Por isso mesmo a educação, para não instrumentar tendo como objeto um sujeito – ser concreto, que não somente está no mundo, mas também está com ele –, deve estabelecer uma relação dialética com o contexto da sociedade à qual se destina, quando se integra neste ambiente que, por sua vez, dá garantias especiais ao homem através de seu enraizamento nele. Superposta a ele, fica “alienada” e, por isso, inoperante. “ (Ibid., p. 35)

A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que, ele/ela devem ser igualmente sujeitos de sua própria educação e nunca o objeto desta. “Por isso, ninguém educa ninguém” (Ibid., 1979, p. 14). Ao recuperar a unicidade sujeito-objeto, enquanto

proposta da Educação Popular, Freire aproxima-nos de outra reflexão complementar às demais, ou seja, a relação educador/a-educando/a.

Partindo do pressuposto de que ensinar não é mera transmissão ou transferência de conhecimentos, mas sim, criar os meios necessários à sua produção ou construção, Freire (1981) rompe igualmente com a dicotomia educador e educando já que, no seu entender, ambos são sujeitos cognoscentes, mediatizados por objetos cognoscíveis e que, por sua vez, realizam atos cognoscentes na criticidade. Por essa via, o/a educador/a refaz a sua cognoscibilidade através da cognoscibilidade dos/as educandos/as, ou seja, a capacidade do educador de conhecer o objeto reconstrói-se através da própria capacidade de conhecer dos educandos e, portanto, do desenvolvimento de sua compreensão crítica.

De acordo com o autor, para que o educando conheça o anteriormente desconhecido, é preciso incorrer num processo de abstração através do qual reflete sobre a “ação-objeto” ou, se quisermos, sobre a sua “orientação no mundo”. Este processo ocorre na medida em que lhe são apresentadas situações que dizem respeito à forma como o próprio educando “se orienta no mundo”, ou seja, na imersão do seu quotidiano. Assim, este pode sentir-se provocado a analisá-las criticamente.

Ao partir das temáticas relacionadas com o seu contexto, bem como da sua compreensão inicial sobre estas, inscrevemos, como finalidade, a construção coletiva dos conhecimentos, permitindo que os educandos se sintam parte do processo. Ao problematizar a situação em causa e expor os seus entendimentos sobre a realidade, é possível criar um movimento de construção e desconstrução de visões, valores e posturas. (Henriques & Torres, 2009).

Na medida em que se dá uma reflexão crítica de ambos - educador-educando e educando-educador - o processo de ensinar e aprender é indissociável. Assim, o ato de ensinar e aprender implica que, quem ensina, aprende ao ensinar, e quem aprende, ensina ao aprender. Ao estabelecer esta relação dialética e dialógica no processo educativo, o ensino-aprendizagem passa a fazer sentido numa perspetiva de complementaridade, de interação, de horizontalidade intersubjetiva, em que educador/a e educando/a complementam-se nesta relação como sujeitos autónomos, curiosos e críticos.

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos- conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. [...] (Freire, 1996, p. 12.)

Mas tal atitude não implica negligenciar as especificidades dos papéis de cada sujeito no processo educativo. Neste sentido, Freire (Ibid.) ressalta a necessária maturidade do/a educador/a ao assumir a diferença do seu papel em relação ao educando, ou seja, este/a não pode permitir-se a ingenuidade de achar que é igual ao/à educando/a, na medida em que uma das suas propostas é de ajudá-lo/a a construir a sua formação, reforçando a sua capacidade, curiosidade e insubmissão. Para que tal aconteça, trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem aproximar-se dos objetos cognoscíveis é umas das tarefas fundamentais.

É neste ponto que a rigorosidade metódica da proposta da Educação Popular se distancia da proposta meramente “bancária” de tratamento do objeto e dos seus conteúdos, já que busca criar as condições para que a aprendizagem crítica seja possível.

E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos mas também ensinar a pensar [...]. (Ibid., pp. 13-14)

Da mesma forma, cabe ao educador reconhecer os limites do seu trabalho, como estímulo ou não à ruptura necessária com algo interiorizado por conta dos determinismos e à espera de superação. O educador, ao assumir esta postura como mediador, é imprescindível ter em conta o respeito à pessoa que queira mudar ou que recuse.

Não posso negar-lhe ou esconder-lhe minha postura mas não posso desconhecer o seu direito de rejeitá-la. Em nome do respeito que devo aos alunos não tenho por que me omitir, por que ocultar a minha opção política, assumindo uma neutralidade que não existe. [A] omissão do professor em nome do respeito ao aluno, talvez seja a melhor maneira de desrespeitá-lo. O meu papel, ao contrário, é o de quem testemunha o direito de comparar, de escolher, de romper, de decidir e estimular a assunção deste direito por parte dos educandos. (Ibid. p. 28)

Concordamos com Henriques e Torres (2000), quando percebem no papel do educador a diretividade do processo pedagógico, na intenção de que os educandos, enquanto sujeitos envolvidos, encontrem e criem as suas próprias ferramentas para ultrapassar os impedimentos à sua emancipação. Nesta interdependência de relações, o educador igualmente se educa no próprio “fazer pedagógico”, revisando a sua postura, formas de relacionamento e reconstruindo conhecimentos.

Tendo presente estas relações, parece-nos pertinente concluir este tópico conectando as formulações de Freire, discutidas nos pontos anteriores - sujeito e objeto, prática e teoria, subjetividade e objetividade, educador e educando - à proposta política-educativa da Educação Popular. Ao recusar os determinismos e as dicotomias, para unir estas categorias num movimento dialético e dialógico, as visões que se constroem sinalizam outra relevância político-pedagógica, mais próxima de uma proposta coletiva, autogestionária e participativa, no sentido de construir, fortalecer e aprofundar as relações cooperativas e solidárias, próprias da Economia Solidária que aqui tratamos.

Por fim, Pacheco Junior e Torres (2009) convidam-nos a ter em conta Brandão (1990), quando o estudioso propõe três questões orientadoras para a análise das práticas de Educação Popular, tendo em vista a confusão, conforme destacamos, de denominações que envolvem rótulos e que, por sua vez, encobrem diferentes propósitos: i) que dimensões de transformação visam? ii) De que modo os grupos populares são agentes participativos dos processos? 3) Até onde a educação é considerada como instrumento de formação de grupos para mudança social? Nesses termos, concluem que os objetivos de uma prática pedagógica devem estar para além dos limites da educação.

3.2.8 – Educação Popular hoje – que reflexões estão em pauta?

Primeiramente, parece salutar desmistificar o poder por vezes conferido à educação – neste caso à Educação Popular – de que esta é efetivamente responsável por produzir as mudanças necessárias em cada sujeito individual, para que sujeitos construam coletivamente as vias necessárias para a transformação social – para uma Economia Solidária, por exemplo. Este, nem sequer, parece ser o seu objetivo, pois como o próprio Freire alerta, no âmbito das estruturas socioeconómicas, “o conhecimento mais crítico da

realidade, que adquirimos através do seu desvelamento, não opera, por si só, a mudança da realidade”. Nesta via, defende que “[ao] desvelá-la, contudo, [os sujeitos] dão um passo para superá-la desde que se engajem na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão.” Sendo assim, “[E]nquanto prática transformadora, gnosiológica, a educação sozinha, [...], não faz a transformação do mundo, mas esta a implica.(1992, p. 16).

Nesta trilha, Henriques e Torres (2009, pp. 137-138) discutem o argumento de Ponce (2007), em “Educação e luta de classes”, redigido noutro contexto histórico, que defende que “esta confiança na educação como uma alavanca da história, corrente entre os teóricos da nova educação, supõe [...] um desconhecimento absoluto da realidade social”. Apesar de reconhecerem a importância de análise desta obra, argumentam a favor do papel estratégico da educação na transformação da sociedade, como um instrumento dessa revolução, ainda que jamais possa realizá-la sozinha ou desvinculada da conjuntura material e das relações sociais de produção.

O que realmente defendem é que a Educação Popular busca a transformação social a partir da autonomia dos sujeitos, mas não só, uma vez que a autonomia dos indivíduos não se limita apenas ao espaço educativo, mas a outras esferas da vida social.

Não se trata de um processo mecânico, pré-determinado, mas sim um processo dialético de disputa política e ideológica, marcado por avanços, retrocessos, enfrentamentos e resistência ao poder dominante, as dificuldades são evidentes. É preciso lembrar que na atual conjuntura, o trabalho da Educação Popular se dá num contexto de grave dissenso dos movimentos de massa. Parte disso é resultante do afrouxamento das relações comunitárias que é, em grande medida, consequência de um modo de vida altamente competitivo e desgastante, imposto pelas classes dominantes através das políticas neoliberais implantadas ao longo da década passada e nos dias atuais. A luta pela sobrevivência é algo cada vez mais dilacerante, em que o povo tem cada vez menos tempo e menos energia para resistir e criar formas alternativas ao modelo econômico vigente. Ao mesmo tempo, os mecanismos ideológicos de dominação se tornaram cada vez mais agressivos e sofisticados. (Ibid)

Tendo presente os condicionalismos, tensões e possibilidades até aqui levantados, que questões imprescindíveis devem estar presentes na pauta das e dos educadoras/es populares, de forma a dar continuidade à ação-reflexão-ação acerca da Educação Popular na América Latina e Caribe hoje? De que forma estas (ou algumas destas) questões podem ter relevância nesta proposta de investigação? Para já, o objetivo da primeira questão é de tentar encontrar alguns eixos orientadores sem, entretanto, aprofundá-los neste espaço, de maneira a tê-los presentes enquanto elementos a serem observados no desenrolar deste trabalho (respondendo à segunda indagação).

Na tentativa de encontrar novos eixos, verificamos que os debates tornados públicos, na última década, pelo Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL)⁹⁵ refletem, em boa parte, alguns dos dilemas e proposições abrangidos nesta investigação. Longe de considerarmos que os debates se restringem ao que o CEAAL consegue sistematizar, acreditamos que as temáticas identificadas no seu estudo são representativas do que atualmente está em foco na América Latina e Caribe, até porque vêm de encontro às diversas perspectivas dos pensadores e investigadores apresentadas no decorrer deste capítulo.

Paludo (2006), responsável pela sistematização dos debates realizados durante o Seminário Latino Americano, em julho de 2003 pelo CEAAL, aponta para cinco eixos que permanecem atuais, identificados naquele momento: i) Educação Popular e novos paradigmas; ii) Educação Popular e movimentos sociais; iii) Educação Popular e democratização das estruturas políticas e dos espaços públicos; iv) Educação Popular, cultivo de toda a diversidade e superação de toda a forma de exclusão e discriminação social; v) Educação Popular e sistemas e políticas educativas. Parece-nos que, pelo menos os dois primeiros, estão de alguma forma relacionados à inquietações aqui levantadas.

Como constata a investigadora, se por um lado nenhum dos trabalhos apresentados pelos educadores põe em causa a importância da Educação Popular, por outro, a necessidade da sua ressignificação (ou refundamentação) frente aos dilemas do projeto da modernidade saltam à vista nos debates de então. Como elementos motivadores da necessidade de ressignificação da Educação Popular no novo milénio são apontados:

i) a materialidade da crise vivida

Já desde às décadas de 80 e 90 são evidentes as contradições, frente à tentativa de formação de um novo império, que apontam para a perda de legitimidade e credibilidade da política hegemónica norte-americana. Entretanto, a esquerda parece impactada e iniciam-se movimentos fora das instituições tradicionais (partidos políticos e sindicatos), que dão origem à reações como Chiapas, Seattle, Gênova, entre outras, ampliando-se,

95 O CEAAL, desde a sua VIII assembleia geral (2012), mudou de nome para Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (antes Conselho de Educação de Adultos da América Latina – na versão portuguesa) é uma das mais importantes entidades que atua no campo da Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos na América Latina e Caribe. As reflexões aqui apresentadas dizem respeito a um conjunto de artigos originalmente publicados em sua Revista Latino Americana de “Educación y Política, La Piragua, números 19, 20 e 21”, posteriormente editados em língua portuguesa pelo Ministério da Educação e Cultura do Brasil (MEC), sob a coordenação de Pedro Pontual e Timothy Ireland.

ainda, articulações internacionais de movimentos sociais em que o Fórum Social Mundial é referência.

Mas não esqueçamos que, desde 2008, com a quebra do Lehman Brothers, um novo cenário de crise mundial se instala. Surgem também novos movimentos sociais que se espalham um pouco por todo o mundo, como os Indignados, os Anónimos, as Primaveras Árabes, 15M, Occupy Wall Street, as mobilizações estudantis no Chile, as mobilizações populares por todo o Brasil, as experiências comunais na Venezuela, entre outros, que mostram novas configurações e que, com o dinamismo com que aparecem e ganham outros contornos torna-se difícil digerir os seus impactos no presente.

Neste meio, aparecem pelo menos duas perspectivas principais e distintas, relacionadas a um quadro teórico, mesmo que, por vezes, não sejam tão explícitas como a autora aqui sugere:

Uma delas afirma que ainda vivemos numa sociedade industrial, que a exploração do sobretrabalho (manual e também intelectual) é central no empobrecimento, que a luta de classes ainda existe, que o protagonismo das classes populares é fundamental para garantir e ampliar direitos, que a identificação de interesses na esfera da produção continua, embora não exclusivamente, sendo importante para a formação das identidades, para a compreensão da dinâmica dos conflitos e para viabilizar estratégias de superação. A outra afirma que vivemos numa sociedade pós-industrial ou do conhecimento, que a esfera da produção perdeu seu poder explicativo, que a dinâmica do movimento social não mais reside na lógica do conflito capital x trabalho, que a esfera da produção e do trabalho perdem a centralidade e outras dimensões passam a ser mais importantes para a constituição de identidades dos sujeitos sociais, como gênero, idade, religião, ecologia etc.; que a solidariedade de interesses se organizaria independente das condições materiais e que a ação coletiva resultaria não de ações de classe, mas da manifestação de movimentos sociais voltados para questões pós-materiais. (Paludo, 2006, p. 44)

Outra característica que vai de encontro à ressignificação é relativamente à dialética. No intuito de apreender as contradições parece, segundo a autora, aliar-se a uma visão mais holística, buscando uma leitura interrelacional dos aspetos económicos, culturais, antropológicos e políticos que se interpenetram, numa abordagem complexa da realidade, que aponta para uma visão partilhada das formas de intervenção. “É o movimento da realidade e a transformação dos contextos [...] que impulsionam a necessidade de ressignificação / refundamentação da Educação Popular, mostrando a [sua] indissociabilidade [dos] processos históricos e sociais. (Ibid. p. 45)

ii) A ressignificação e a reorientação do “campo popular” para além da Educação Popular Paludo identifica que a problemática dos sujeitos individuais e coletivos (instituições) que assumem a Educação Popular a partir das décadas de 80 e 90 é indissociável dos

problemas vivenciados pelo “campo popular” latino americano, denominado em diversos artigos como “esquerda”. Este campo decorre de um principio de análise da realidade cuja dinâmica acontece pela “interrelação entre uma quantidade significativa de forças que são políticas e culturais e se articulam conformando campos sociais, que se relacionam com a esfera da econômica”. Estes possuem, ainda, “visões sociais de mundo” que conduzem quer às teorizações da realidade quer às ações.

Estes campos dividem-se em correntes distintas, por vezes conflitantes e aglutinadoras das classes populares, intelectuais comprometidos, militantes, ativistas, personalidades e estruturas de mediações, como as diversas organizações das Igrejas, as organizações dos trabalhadores, os diversos movimentos populares, os partidos políticos e, ainda, os chamados centros de Educação Popular, posteriormente chamados de ONGs, a partir de meados da década de 1990, com um papel preponderante que vem a ser denominado de “movimento de Educação Popular”.

É um facto que as referências do campo popular são afetadas pela crise gerada nas décadas de 80 e 90, fruto das novas realidades que assolam o continente. Um aspeto identificado neste estudo é que, embora o foco da reflexão seja a Educação Popular, é recorrente que as grandes questões que afetam o campo popular “como um todo” e as grandes questões que preocupam as organizações e pessoas que se dedicam à Educação Popular, acabem por ser transversais ao conjunto das organizações e pessoas que formam o campo popular nos países latino americanos. Por isso,

a indissociabilidade entre Educação Popular e processos sociais e históricos e o Movimento da Educação Popular, no interior dos processos sociais, orientados por utopias transformadoras. Desta forma, as novas questões colocadas a partir dos novos contextos da realidade estão sendo ressignificadas/refundamentadas etc., para além da Educação Popular e dizem respeito a um processo vivido pelo conjunto das pessoas e estruturas de mediação que ainda se mantêm firmes na perspectiva de construção de um projeto emancipatório. O Movimento de Educação Popular ganhou significado no interior do campo que o construiu e que, dialeticamente, ajudou a construir, ambos possuem as mesmas raízes e é por isso que a ressignificação/refundamentação da Educação Popular e a sua maior ou menor incidência concreta está, também, diretamente relacionada com a refundamentação e ressignificação do Campo Popular. (ibid., pp. 46-47)

iii) elementos gerais dos projetos que estão sendo ressignificados pelos educadores populares e pelo campo popular, cujas buscas e aprofundamentos precisam ser impulsionados. De acordo com Paludo (Ibid.) os principais são: a leitura da realidade; o que é o popular, as classes populares e o próprio campo popular; o horizonte utópico ou a utopia; as estratégias e a centralidade das ações para o atual momento histórico; os novos espaços e sujeitos que constroem, os sujeitos e as estruturas de mediação e o

papel da organização política e autónoma do povo; as formas de construção dos processos, as relações internas às organizações do campo popular e as relações com outros campos políticos da sociedade.

4- A procura dos novos conhecimentos e sujeitos políticos da Economia Solidária

Tendo presente a síntese teórica realizada, é possível prever que o nosso estudo se insere num campo de experiências complexo, com diferentes visões de mundo acerca de conceitos como a Educação Popular e a Economia Solidária. E estas visões, provavelmente, retratam vivências igualmente distintas, expressas na realidade dos sujeitos trabalhadores.

Sendo assim, a tentativa de desocultar práticas político-pedagógicas para contribuir com a construção do processo educativo da Economia Solidária, requer uma atenção ainda maior, de encontrar experiências em que os próprios sujeitos trabalhadores estejam a experimentar processos de trabalho e educação que, no seu decurso, produzam novos conhecimentos.

Mas que conhecimentos são estes? Trata-se, primeiramente, do reconhecimento de si próprios e dos outros como produtores de conhecimentos válidos, no exercício do trabalho associado. Desta forma, as reflexões teóricas realizadas auxiliam-nos a localizar as correlações entre saber e poder, reconfigurados pela solidariedade, no interior das práticas do trabalho associado e educação.

Com este breve comentário final, cabe salientar que as contribuições para a configuração da Pedagogia da Autogestão passam, inevitavelmente, por encontrar experiências político-pedagógicas, levadas a cabo por trabalhadores/es, igualmente educadores e educandos, que cientes do seu reconhecimento, enquanto sujeitos políticos, autogestionam os seus processos de trabalho e educação.

Capítulo II

Pedagogia da Autogestão: na trilha da Educação Popular em Economia Solidária

No capítulo anterior, nos acercámos dos paradigmas que nos permitem resgatar as raízes da produção do conhecimento na América Latina e Caribe, com uma visão privilegiada na Educação Popular e na Economia Solidária. Assim, acendemos as luzes para seguir imergindo nas epistemologias do sul, no intento de desvelar os diversos elementos que se encontram na base da “Pedagogia da Autogestão”.

1- A reciprocidade dinâmica das práticas sociais e do movimento social da Economia Solidária

Esta reflexão “inaugura” o segundo capítulo, numa etapa em que começamos a afunilar o nosso percurso investigativo acerca da Educação Popular em Economia Solidária. Surge com a necessidade primeira de atribuir coerência à utilização das categorias “prática social” e “movimento social”, quando referimos a Economia Solidária no contexto do presente trabalho.

Tal análise exige alguns cuidados, já que o enfoque que buscamos está direcionado à conjugação das práticas de trabalho associado autogestionário e à Educação Popular, que amparam a Pedagogia da Autogestão. Esta premissa destaca a coexistência entre os dois campos, ou seja, o da Economia Solidária e o da Educação Popular.

Se por um lado, sentimos anteriormente a necessidade de direcionar olhares específicos a cada um, para melhor perceber as respetivas historicidades e as raízes que os conformam, nesta etapa buscamos situar as suas respetivas cumplicidades. Por conseguinte, apesar da coexistência destes dois campos ser tratada em pormenor no próximo ponto, optamos por antecipar a problematização destas categorias tendo como foco a sua contextualização na práxis desta investigação.

Assim sendo, relembramos que este estudo realiza-se com o objetivo não apenas de focalizar uma experiência em si mesma, individualizada (se quisermos), mas de compreendê-la na sua complexidade de relações, inclusive no seio dos próprios grupos de produção/trabalho associado (no caso dos GPES). Ao contribuir para a melhor inteligibilidade do seu processo de trabalho associado autogerido e Educação Popular,

pretendemos torná-la disponível, permitindo a sua ampliação num contexto mais vasto do movimento ES (focalizado a partir de algumas das suas instâncias institucionais e organizativas, entre as quais o FBES). Esta, por sua vez, supostamente influencia a própria experiência dos GPES. Sendo assim, as possíveis contribuições não visam unicamente os sujeitos mais diretamente implicados na investigação (GPES), embora esta preocupação esteja sempre presente, mas também o processo educativo da “Educação Popular em Economia Solidária”, assumido pelo movimento social e potencializado através do projeto CFES.

Nesta investigação equiparamos os GPES à categoria de “empreendimentos de Economia Solidária (EES)”, enquanto atores do movimento ES, tal como explicitado no primeiro capítulo (p. 39), segundo a caracterização do FBES. Consideramos que estes atores, assim como outros que desenvolvem as suas práticas sociais (e económicas, educativas, etc.) segundo os pressupostos da Economia Solidária integram o movimento ES, inserindo-se num contexto de mobilização social mais amplo.

Outra premissa é que, quando referimos o FBES, embora não seja esta instância o sujeito que diretamente participa nesta investigação, estamos a considerar que este é um “sujeito de vários sujeitos” (Santos, 2011), em cujo entorno conjugam-se práticas sociais, económicas, culturais, políticas, entre outras. Por sua vez, estas são levadas a cabo pelos sujeitos que conosco colaboram neste trabalho - GPES – que ora encontram-se no exercício destas práticas, enquanto grupos/coletivos de produção nos seus empreendimentos económicos solidários (EES), ora se articulam em diferentes instâncias de mobilização social no campo da Economia Solidária. O terceiro capítulo oferece o testemunho desta vinculação.

Recuperando a investigação levada a cabo por Santos (2011) verificamos que a autora retrata esta dinâmica da seguinte forma:

O movimento da Economia Solidária no Brasil expressa um sujeito coletivo – FBES – composto por vários sujeitos. Os atores da Economia Solidária são os empreendimentos económicos solidários, suas entidades representativas, os agentes externos desdobrados em entidades de apoio e poder público. Os EES representam possibilidade concreta da consolidação da Economia Solidária, sem eles o movimento da Economia Solidária não tem sentido. Todavia a legitimidade destes empreendimentos e, conseqüentemente, do movimento requer o reconhecimento das trajetórias dos diferentes atores. [...] Da mesma forma que o EES – como sujeito coletivo – é formado por uma diversidade de representações, o movimento da Economia Solidária é configurado no FBES – como sujeito coletivo – por uma diversidade de atores que se reconhecem como Economia Solidária. Fato é que ações concretas estão realizando a experiência da Economia Solidária, bem como o movimento social que a congrega, tendo em

vista novas condições econômicas, políticas e culturais. Assim, os trabalhadores que constroem outras relações de trabalho em busca de sobrevivência social formam o sujeito que, num movimento histórico, questiona a situação dada. (Ibid. p. 9)

Até esta etapa do trabalho, na maioria das vezes referimos à Economia Solidária como movimento social, quer quando visitamos a sua história, num contexto mais alargado da América Latina e Caribe, quer quando nos voltamos para o Brasil, em direção à região nordeste, onde decorre a experiência do CFES NE e dos GPES. Tal não é aleatório, quando o esforço empreendido até o momento tem sido o de situar o campo da Economia Solidária a partir das suas mobilizações e militâncias e, neste meio, expor o terreno fértil onde são cultivadas as suas práticas de trabalho associado e de Educação Popular.

Por este prisma, verificamos a correspondência da Economia Solidária como movimento social, pela autodenominação exaustivamente mencionada nos próprios documentos publicados pelo FBES¹ (2003, 2006, 2008). Para ilustrar este ponto, utilizamos um dos mais recentes relatórios disponibilizados até a data, ou seja, o “Relatório da V Plenária Nacional de Economia Solidária - Economia Solidária: bem viver, cooperação e autogestão para um desenvolvimento justo e sustentável”, cuja iniciativa realiza-se de 09 a 13 de dezembro de 2012, em Luziânia, Goiás.

O nosso procedimento é justificado pela amplitude deste encontro, que congrega militantes ao nível nacional, sendo realizado a cada três anos. Neste, são validadas as decisões estratégicas (políticas, sociais, educativas, culturais...) pelos/as participantes do movimento ES. Outro fator importante é que, nesta V plenária, destinam um espaço de reflexão aos movimentos sociais² no Brasil, com o objetivo de compreender a sua natureza e finalidade, de maneira a subsidiar outro debate mais específico, acerca da natureza do FBES.

Curiosamente, nas suas 156 páginas encontramos cerca de 380 menções à Economia Solidária como movimento social (por vezes referida apenas como movimento), entre as quais destacamos alguns excertos:

1 Para mais consultas acerca da referência à Economia Solidária como movimento social pode ter acesso a documentos variados na página web do FBES: <http://www.fbes.org.br/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1>. Acesso em 23 de julho de 2013.

2 Nesta etapa participam representantes dos seguintes movimentos sociais: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Marcha Mundial de Mulheres, Articulação Nacional de Agroecologia (ANA) e FBES.

No total, este processo envolveu mais de 10.000 trabalhadoras/es que debateram a **Economia Solidária como movimento social** organizado e estratégia de desenvolvimento territorial, sustentável, diverso e solidário; movimento de opção de organização popular e luta emancipada das/os trabalhadoras/es associada/os para o enfrentamento e superação do capitalismo. (FBES, 2012, p. 6, destaque nosso.)

As mesas temáticas da V Plenária Nacional da Economia Solidária tiveram sobretudo um caráter formativo para provocar os participantes da plenária acerca das temáticas centrais que o **movimento de Economia Solidária** planejava debater. A perspectiva foi ainda de trazer elementos para subsidiar os momentos de trabalho de grupo, carrosséis, mini plenárias, onde os participantes tiveram a ocasião de levantar questionamentos e indicar pontos para o movimento aprofundar. (Ibid. p. 15, destaque nosso.)

O **movimento de Economia Solidária** se alia aos movimentos sociais comprometidos com a construção de uma sociedade justa e igualitária no Brasil, na América Latina, Caribe e no mundo. [...] Reafirmamos o nosso compromisso com as lutas, bandeiras e campanhas dos movimentos sociais no Brasil e os conclamamos a fortalecer nossas campanhas e refletir sobre a nossa relação com os governos e a sociedade em geral. Além disso, construir juntos propostas de políticas públicas que fortaleçam a luta dos trabalhadores e trabalhadoras que querem viver numa economia sem patrão, pois o trabalho associado é um direito! O **movimento de Economia Solidária** propõe que os movimentos sociais construam conosco o viver e trabalhar nos princípios da autogestão, da democracia e da solidariedade, construindo uma nova cultura política, repartindo resultados, organizando empreendimentos econômicos solidários, redes e cadeias de produção, comercialização e consumo, bancos comunitários, fundos rotativos solidários, clubes de troca, centrais e pontos fixos de comercialização, feiras de produtos e serviços, processos educativos baseados na Pedagogia da Autogestão, entre tantas outras coisas. (Ibid., p. 28, destaque nosso.)

Menção idêntica pode ser encontrada nas produções teóricas de vários estudiosos da Economia Solidária nos últimos anos (Paula, 2004; França Lima, 2013; Mance, 2002). Da mesma forma, mais recentemente, investigadores/as têm-se debruçado na compreensão desta perspectiva em seus trabalhos acadêmicos, na tentativa de compreender as particularidades da Economia Solidária como movimento social (Carneiro, 2011; Santos, 2011; Santos & Carneiro, 2008), sendo igualmente citada/incluída como tal em trabalhos de investigação num contexto mais amplo dos estudos sobre movimentos sociais (Scherer-Warren, 2006, 2008).

É de ressaltar que, se alguns destes autores e o próprio FBES destacam a Economia Solidária como movimento social, também acabam por referenciá-la, direta ou indiretamente, como “práticas de Economia Solidária”, diferenciando-as das práticas capitalistas e, por vezes, desdobrando ou embutindo nesta referência a ideia de “práticas sociais” (normalmente associadas aos valores e princípios como a solidariedade, cooperação, democracia, autogestão, entre outros) ou “práticas económicas” (produção, comercialização, consumo, finanças, trocas ...) e, ainda, como práticas socioeconómicas, articulando as vertentes anteriores numa só nomenclatura.

Por exemplo, na sua formulação acerca das redes de colaboração solidárias, Mance (2005) recorre ao conceito de “práticas de Economia Solidária”, quando concentra-se nas transformações específicas das cadeias produtivas em contraponto às práticas capitalistas, associando a este as vertentes social e económica:

[N]essa realidade de injustiça estrutural surgiram diversas **práticas de Economia Solidária** que podem ser compreendidas como: a) ações concretas bem-sucedidas de geração de trabalho e distribuição de renda; b) como uma compreensão de desenvolvimento sustentável baseada em sistemas de redes socioeconômicas voltadas à promoção do bem- viver do conjunto das sociedades; c) como um conjunto de políticas públicas de desenvolvimento socioeconômico e de integração social pela promoção do trabalho e do consumo sustentável e pela difusão solidária de tecnologias sociais. O seu objetivo principal é a reorganização social das ações de consumo, comércio, produção, serviço, finanças e desenvolvimento tecnológico de modo a promover a realização humana de cada pessoa, assegurando-lhe as condições materiais satisfatórias para o exercício ético de sua liberdade. **Essas práticas enfatizam a participação coletiva, cooperação, autogestão, democracia, auto-sustentação, a promoção do desenvolvimento humano e da equidade de gênero, responsabilidade social e a preservação do equilíbrio dos ecossistemas.** Enfim, operam sob formas de colaboração solidária. (Ibid. p. 2, destaque nosso.)

O isolamento dessas diversas **práticas** bem-sucedidas fragilizava a sua expansão local e global. Por isso, nas últimas décadas, redes socioeconômicas começaram a ser organizadas, articulando **processos colaborativos de financiamento, produção, comercialização, consumo e desenvolvimento tecnológico potencializando as práticas de Economia Solidária** em seu conjunto. (Ibid., pp. 2-3, destaque nosso)

Paula (2004) é outro autor que dá enfoque à Economia Solidária tomando como referência as práticas sociais e económicas, em contraponto às práticas capitalistas, como podemos verificar no fragmento do artigo a seguir:

O fenômeno chamado **Economia Solidária** é bastante recente no Brasil e compreende uma enorme **diversidade de iniciativas de caráter econômico e social**. [...] Pela **Economia Solidária existe uma mudança nas práticas sociais**, buscando-se despertar do consumismo desenfreado, do individualismo capitalista, dos posicionamentos hierárquicos nas relações de produção e humanas, reivindicando **relações com práticas de solidariedade, respeito às diferenças e vivendo na multiplicidade**. (p. 22, destaque nosso)

No mesmo artigo, citando o Ministério do Trabalho e Emprego (2003), concebe a Economia Solidária como

[um] **conjunto de atividades econômicas – de produção, distribuição, finanças, trocas, comércio, consumo, poupança e crédito** - organizadas sob a forma de autogestão, ou seja, pela propriedade coletiva dos meios de produção de bens e serviços e pela participação democrática (uma pessoa, um voto) nas decisões dos membros da organização ou empreendimento. (pp. 24-25, destaque nosso)

Por fim, sintetiza a argumentação anunciando que

a **Economia Solidária compreende uma grande diversidade de práticas econômicas e sociais**, organizadas sob formas de cooperativas populares, federações e centrais

cooperativas, associações, movimentos, organizações comunitárias, compras coletivas, redes de consumidores, empresas autogestionárias (pequenas, médias e grandes), iniciativas familiares, feiras ou clubes de troca com uso de moedas sociais e complexos cooperativos.(p. 25, destaque nosso)

Estes são alguns dos exemplos da convivência entre as categorias “práticas sociais e/ou económicas” e “movimento social” na Economia Solidária no Brasil. É certo que não é intenção nossa apelar ao mimetismo para justificar a harmoniosa utilização de ambas nesta investigação, apenas porque, à partida, não nos parecem contraditórias, mas sim, interdependentes ou, pelo menos, comunicantes. Também não buscamos aprofundar cada uma destas categorias neste momento, entendendo que, dada a complexidade e amplitude das visões acerca de cada uma delas, implica um trabalho mais minucioso, o que não objetivamos realizar aqui.

Todavia, a nossa intenção é não cair no facilitismo de abandonar uma em função da outra. Assim, a opção é problematizar estes conceitos à luz do “dilema” com o qual nos defrontamos, partindo do pressuposto de que, com a sua polarização, corremos o risco de um reducionismo, assim como a sua convivência “fácil” pode levar-nos ao espontaneísmo. Desta forma, antes de decidir como aqui tratá-las, buscamos conhecê-las separadamente.

1.1- Práticas sociais em Economia Solidária – a experiência dos GPES

A primeira questão que colocamos é: em que termos a categoria “práticas sociais”, desdobrada também em “práticas económicas” (como mencionam os vários autores), assim como “práticas educativas”, como por vezes mencionamos, pode ser atribuída à Economia Solidária nesta investigação? Assim sendo, recorreremos a um estudo que auxiliam-nos na qualificação do objeto “Economia Solidária” associado à noção de “práticas sociais”, em que tentamos perceber esta questão através da nossa experiência com o sujeito GPES, aqui compreendido como EES.

Os conhecimentos produzidos no campo da Psicologia Social, sobre o tema das práticas sociais, oferecem-nos algumas noções fundamentais. Almeida, Santos e Trindade (2000), ao focalizarem a Teoria das Representações Sociais (TRS)³, defendem que o conceito de práticas sociais é indissociável do conceito de representações sociais. Ao elaborar o seu

3 Segundo os autores, a TRS tem fornecido subsídios para a compreensão de diferentes realidades sociais e explicitado aspetos até então desconhecidos das mesmas. Entretanto, apesar da extensa investigação realizada neste âmbito da TRS, há um longo caminho em termos de conceitos a explicitar, definições por conhecer e conexões com outros conhecimentos produzidos, tanto no interior da própria Psicologia quanto em outras áreas do conhecimento, em particular com as ciências humanas e sociais. (Ibid. p. 258)

argumento, aproximam-se da nossa abordagem em dois aspetos: i) de alguns dos pressupostos epistemológicos acerca da produção do conhecimento por nós assumidos; ii) das possibilidades e dificuldades metodológicas quando tratamos o conceito de práticas sociais.

Ao localizar estas premissas no trabalho em foco, coincidimos com o ponto de partida utilizado pelos estudiosos, de que são diversas as formas pelas quais os seres humanos produzem conhecimentos, sendo que estes “organizam-se em conjuntos de idéias articuladas, fornecendo 'modelos explicativos' acerca de uma determinada realidade.” (Ibid. p. 258). Tendo em conta que, no mundo contemporâneo, o conhecimento científico e o conhecimento do senso comum são tratados como dicotomias (tal como argumentamos no primeiro capítulo), Moscovici e Hewstone (1984, p. 541, citados por Almeida et al., 2000, p. 258) reforçam a ideia de uma

sociedade bifurcada: uma minoria de especialistas e uma maioria de amadores, consumidores do conhecimento absorvido através de uma educação sucinta ou através da mídia. A oposição entre o pensamento *standard* e o que não o é, entre o pensamento instruído do científico e o pensamento 'ingênuo' do homem da rua é, definitivamente, menos de ordem lógica ou orgânica do que de ordem social

Almeida et al. sublinham, ainda, que para Moscovici (1984) o conhecimento do senso comum não se opõe ao conhecimento científico, sendo este uma outra ordem de conhecimento da realidade, de uma forma de saber diferenciado, quer naquilo que concerne a sua elaboração como a sua função.

Desta forma, o termo Representação Social (RS) é proposto por Moscovici (1961, citado por Almeida et al., 2000, p. 259) para “designar um conjunto de fenômenos e processos relativos ao conhecimento do senso comum, ao pensamento leigo, 'ingênuo', até então considerado como uma forma de conhecimento 'desarticulada', fragmentada', 'pré-lógica' em oposição ao conhecimento científico.”

Assim, Moscovici (Ibid) investiga o “senso comum”, o que implica analisar as formas culturais de expressão dos grupos, na organização e transformação dessa expressão, além da análise de sua função mediadora entre o indivíduo e a sociedade. Por esta via, Jodelet (1984, p. 360, citado por Almeida et al., 2000) atesta que o estudo da representação social tem como proposta básica compreender o processo de construção social da realidade e que as representações sociais são conhecimentos socialmente elaborados e compartilhados que têm como objetivo

compreender e explicar os fatos e idéias que povoam nosso universo de vida ou que nele surgem, atuar sobre e com as pessoas, situar-nos com relação a elas, responder às perguntas que nos coloca o mundo, saber o que significam as descobertas científicas e o devenir histórico para a conduta de nossa vida. [...] Em outros termos, trata-se de um conhecimento prático da realidade."

Estas considerações iniciais, em sintonia com o estudo que desenvolvemos, conduzem-nos, a seguir, à razão pela qual referimos este estudo ao tentarmos compreender a categoria "práticas sociais" para aqui utilizá-la. Segundo Almeida e al (Ibid. p. 260), reconhecendo que as práticas sociais não são um fenômeno de interesse exclusivo dos/as investigadores/as da TRS, um dos pontos centrais dessa teoria, confirmado pela literatura em inúmeras ocasiões, é a relação entre representações e práticas sociais.

Outro aspeto a enfatizar diz respeito à advertência de Jodelet e Moscovici (1990, p. 287, citados por Almeida et al., 2000, p. 260), de que há poucos estudos orientados para as práticas sociais em Psicologia Social, apesar de sua importância teórica. Mesmo contribuindo com uma definição de "prática social", ambos concordam quanto a este conceito que

considera-se, geralmente, que as representações sociais são associadas a comportamentos atomizados, sem laços sociais, frequentemente sob a forma de legitimação, dando sentido aos atos que lhe são anteriores ou independentes. Negligencia-se o fato que as práticas são sistemas de ação socialmente estruturados e instituídos em relação com as regras. (Ibid.)

A análise de estudos fundamentados na TRS, focalizando as práticas sociais, aponta para a existência de pelo menos três questões problemáticas: (i) a (in)definição do conceito; ii) a natureza das relações entre representações e práticas e iii) as dificuldades metodológicas para a sua apreensão. Realçamos, aqui, que nos detemos na questão da (in)definição do conceito.

Estas prerrogativas são complementadas com os estudos de Sá (1994, citado por Almeida & al., 2000), que ressalta a ambiguidade do conceito e seu uso indiscriminado entre os pesquisadores que adotam a TRS, assim como de Trindade (1998b, citada por Almeida & al., 2000) que, ao realizar um levantamento acerca da utilização dos conceitos de "práticas sociais", "práticas socioculturais" e "práticas quotidianas", verifica que apenas quatro estudiosos definem a sua concepção de "práticas sociais".

Neste último trabalho, a autora não atribui aos investigadores uma negligência quanto à indefinição sobre um conceito crucial na TRS, mas que tal acontece como se existisse um

“consenso implícito”, onde todos (ou quase) sabem que todos têm a mesma compreensão sobre as configurações das práticas sociais, sendo, portanto, um exercício de redundância a tentativa de defini-las. É a naturalização das práticas sociais. (Trindade, 1998b, p. 3, citada por Almeida et al., *ibid.*, p. 261)

Esta observação sobre o consenso implícito parece estender-se ao nosso caso, quando não encontramos na literatura sobre Economia Solidária (pelo menos na vasta literatura citada e consultada até o momento) a preocupação dos seus estudiosos em definir o conceito de práticas sociais, relacionando a sua utilização ao campo da Economia Solidária. Tal revela uma carência, quando por vezes se discute se a Economia Solidária é ou não movimento social; se é apenas prática social, entre outras indagações que envolvem a aplicação destas categorias.

Tendo em atenção tais questões e de forma cautelosa, ensaiamos as aproximações que o conceito de práticas sociais insinua no caso do nosso estudo. Neste sentido, apelamos à sua conceptualização mais geral, demonstrada por Bourdieu (2009, p.135), de que é possível conceber práticas sociais como “aptidões sociais, variáveis no tempo e no espaço, transferíveis, não estáticas, no interior e entre indivíduos da mesma classe e que fundamentam os distintos estilos de vida.”. Estas caracterizam-se como duráveis, dinâmicas, socialmente construídas, sendo que podem ser “corroídas, contrariadas, ou mesmo desmanteladas pela exposição a novas forças externas”, com relativa autonomia “no que diz respeito às determinações externas do presente imediato”. (*Ibid.*)

Em complemento a esta ideia, lembramos que Giddens (1984, p. 119) tem em conta a dimensão do espaço para o entendimento das práticas, quando menciona a contextualidade como “elemento integral dos encontros sociais”, destacando que os atores sociais “podem construir o contexto significativo e o conteúdo da conduta social de um modo institucionalizado”.

Nesta linha, Dupuis (1996, p. 244) refere que contextos de interação social ou de organizações são locus onde decorrem as práticas sociais (contextualizadas) e que, com o tempo, podem originar a cultura, na medida em que configurem um sentido para os atores dos contextos em que estas se desenvolvem. Assim, as organizações e suas

práticas são constituídas de interações e a cultura presente na organização é o sistema estruturante dessas interrelações.

Selznick (1971, p.17, citado por Souza, Torres & Lucas, 2011) considera que as organizações são “imbuídas de valor quando simbolizam as aspirações da comunidade”, tornando-se institucionalizadas quando conformadas pelas dimensões técnica e social; concebidas como grupos e práticas; tidas como produtos de interação e adaptação, e ainda como “receptáculo do idealismo de um grupo”. Nesta linha, Lapassade e Lourau (1972, p.141, citados por Souza et al., 2011, p. 216) afirmam que “as instituições manifestam-se por meio de comportamentos e modos de pensamento coletivos, constituídos pela 'herança de padrões culturais”.

Ao chegar a este ponto, retomamos o estudo de Santos (2011, p. 8) em que admite ter-se apercebido, noutra trabalho realizado em 2004, que

a partir da experiência da Economia Solidária, da vivência de outras relações de trabalho e da gestão horizontal, os trabalhadores constroem novas representações sobre o seu trabalho, as quais orientam ações individuais e coletivas para além da esfera do trabalho. Isso porque a prática da Economia Solidária atinge o comportamento, os valores e expectativas dos trabalhadores, que passam a ter outra leitura de trabalho e de sociedade. A adesão dos trabalhadores aos processos de Economia Solidária é motivada por diversos fatores (circunstanciais) econômicos, políticos, culturais, etc., presentes nas relações sociais objetivas e subjetivas vivenciadas por determinado grupo. Desta forma, embora exista uma representação coletiva em que os trabalhadores compartilham valores e ações, os trabalhadores mantêm suas particularidades não só no processo de adesão, como na vivência da experiência.

É por conta destas particularidades mantidas pelos/as trabalhadores/as, quer no seu processo de adesão quer na vivência da experiência, como bem observa a autora, que entendemos fazer sentido uma abordagem que não subordine as práticas sociais⁴, vivenciadas pelos GPES (e outros grupos) nas suas organizações, a uma perspectiva focalizada na Economia Solidária como movimento social e vice-versa.

Ao contextualizar as práticas sociais dos GPES no campo da Economia Solidária, estamos a considerá-las como aquelas realizadas no exercício do trabalho associado autogerido, desenvolvidas no seio de cada grupo específico de produção, que envolvem uma interdependência dinâmica entre um conjunto de práticas que são económicas, políticas, culturais e educativas (estas em particular). Do mesmo modo, como demonstra o trabalho empírico, as práticas de cada grupo interagem com as dos demais grupos de

4 Aqui, consideramos “práticas sociais” na sua versão mais abrangente, nos termos de Bourdieu (2009) e Giddens (1984, p. 119)

produção no espaço do CTC, onde constroem coletivamente as suas práticas e processos educativos.

Entretanto, não podemos perder de vista o fio condutor que nos move na travessia destas práticas sociais: a rejeição da ignorância, representada pelo colonialismo, rumo ao conhecimento-emancipação, representado pela solidariedade. Isto significa que, aquilo que denominamos de “práticas sociais”, que caminham pela trilha da Educação Popular em Economia Solidária, transitam, ainda, pelas aprendizagens construídas em outros espaços de interação no campo do movimento ES, como podemos verificar no ponto seguinte.

1.2- Teorias dos movimentos sociais: contribuições recentes para o estudo da Economia Solidária

Em qualquer destes cenários, das práticas sociais ou do movimento ES, encontramos a marca de expressões coletivas que se movem nas contradições do mundo globalizado. Para melhor situar o conceito de movimento social, apelamos a Touraine (1999) que avança com o pressuposto de que os movimentos sociais, para serem realmente sujeitos coletivos, precisam não só inserir-se na história como ter uma visão da totalidade do campo em que se inserem. Segue-se a necessidade de uma visão clara do adversário e de uma organização. Portanto, vão mais além de uma reação, revolta; de um grupo movido por interesses ou de organizações com autonomia em relação ao Estado (ONG).

Mas se este ponto de partida parece claro, à primeira vista, aprofundar o caminho percorrido pela Economia Solidária na trilha deste conceito não é tarefa singela. Tal revela-se ao visitarmos as teorias dos movimentos sociais produzidas desde as últimas décadas do século passado (referindo-nos às mais recentes), que nos impelem a ter em conta as permanentes dificuldades de definição conceptual e as confusões semânticas que se estabelecem quando se atribui, à generalidade das ações coletivas, a denominação de “movimentos sociais”, ou mesmo, a utilização de outras terminologias para expressar um sentido idêntico.

Como adverte Gohn (2011b), as perspetivas teóricas dos movimentos sociais são amplas e diversas, tanto na América Latina como fora dela. Não há uma, mas diversas teorias e, em cada paradigma interpretativo, encontramos um vasto leque de teorias. Todavia, de uma maneira geral, a autora observa cinco eixos analíticos nestas teorias, como sendo:

i) Teorias emergentes de eixos culturais, vinculadas ao processo de construção de identidades (atribuídas ou adquiridas), em que diferentes tipos de sentimentos de pertença são imprescindíveis num dado território, grupo étnico, religião, faixa etária, comunidade ou grupo de interesses etc. Relações são criadas e as ações são fruto de processos de reflexividade em que os sujeitos participantes constroem sentidos e significados para suas ações a partir da ação coletiva. Nesta frente, destacam-se teóricos como Melucci, Touraine, Johnston e Klandermans, Ann Swidler entre outros/as.

ii) Teorias relacionadas com a justiça social, orientadas para as questões do reconhecimento (das diferenças, das desigualdades, etc.) e da redistribuição (de bens ou direitos, como forma de compensação das injustiças historicamente geradas). Estas são, na sua maioria, herdeiras das teorias críticas da Escola de Frankfurt, representadas por estudiosos/as como Axel Honneth, Nancy Fraser e outros/as.

iii) Teorias que colocam em relevo a resistência dos movimentos sociais, destacando-se as temáticas da autonomia, das novas formas de lutas em busca da construção de um novo mundo, de novas relações sociais não direcionadas pelo/para o mercado e da luta contra o neoliberalismo. Neste campo, mais destacadas são as realizadas pelos/as investigadores do Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO), como Seoane, Taddei e Algranati, (2006); Seone (2003); Taddei (2001); Boron e Lechini (2006); Sader (2005); Cattani e Cimadamore (2007); Quevedo e Lokoi (2007); Di Marco e Palomino, (2004) e outros/as.

iv) Teorias que debruçam-se sobre os processos de institucionalização das ações coletivas, ocupando-se dos vínculos e redes de sociabilidade das pessoas, assim como o desempenho das pessoas em instituições, organizações, espaços segregados, associações etc. Esta abordagem está assente no paradigma teórico que toma como base as teorias da privação social, desenvolvidas inicialmente, pelos interacionistas simbólicos no início do século XX. Na atualidade, são influenciados por Tarrow (1994, 2005, 2007), MacAdam; McCarth e Zald (1996) etc. Observa-se, também, a utilização da abordagem desenvolvida por Charles Tilly (2005, 2007) , nos Estados Unidos, entre outros.

v) Teorias pós coloniais, também denominadas de racionalidades alternativas que, na América Latina, têm-se constituído como um novo eixo paradigmático. A originalidade

deste enfoque é que vai recuperar na história da América Latina a matriz do poder colonial no século XVI, fundamentando que este poder ocorre a partir do controlo do conhecimento. Por sua vez, este é determinante no controlo político, económico, cultural e social. Assim, explica-se que o saber dominante, colonial, desqualifica outros conhecimentos e saberes que não o do colonizador, europeu, do hemisfério norte.

Assim, o problema central da América Latina coloca-se na descolonização do saber e do ser (enquanto repositório de práticas e valores que mantêm e reproduzem subjetividades e conhecimentos), saberes estes que são mantidos por um tipo de economia que alimenta as instituições, os argumentos e os consumidores (Mignolo, 2009, citado por Gohn, 2011b).

Na mesma linha de argumentação, Sirvent (2008, citado por Gohn, *Ibid.*) afirma que um dos grandes problemas sociais contemporâneos é o fenómeno da naturalização da injustiça, a exploração e a pobreza nas mentes da população, inibindo o desenvolvimento do pensamento crítico. Com isto, o poder dominante foi se transformando em nosso sentido comum. Desta forma, o autor insiste na necessidade de se construir poder por meio do conhecimento e isto implica em “construir categorias para pensar a realidade que possam gerar ações de mobilização coletiva em confrontação com os significados que desmobilizam e paralizam.” (Sirvent, 2008, p. 22, citado por Gohn, *Ibid.*, p. 7).

Este eixo não só inclui autores afectos ao eixo iii) como outros investigadores da Europa, Estados Unidos, etc.. Há um vasto número de estudiosos que inclui Aníbal Quijano (2004); Boaventura de Souza Santos (2006, 2009); Enrique Dussel (2002, 2005); Franzé (2009), Spivak et alii (2008); P. Gilroy (2004); S. Hall (2003); Walter Mignolo (2003, 2009) etc., além de precursores como F. Fanon (1968), Orlando Fals Borda (1986); E. Said; H. Bhabha (1994), etc. além de formuladores da teoria da dependência, como André Gunder Frank, Enzo Faletto, F.H. Cardoso e outros.

O eixo das teorias pós-coloniais adotado nesta investigação, como uma das trilhas possíveis para o estudo da produção do conhecimento no campo da Economia Solidária, pela via da Educação Popular, amplia o espaço para incluir não só as aprendizagens gestadas pelos EES, mas também pelo movimento social da Economia Solidária, numa profícua interrelação, como contribuição epistemológica do sul. Tal nos permite, ainda, ir mais além das teorias críticas inspiradas nas abordagens de classe, da tradição marxista,

centradas em princípios universalizantes, ao tratar os movimentos sociais na América Latina e Caribe.

Scherer-Warren (2009), por exemplo, há muito que alerta-nos sobre os reducionismos e a previsibilidade das “grandes narrativas” e sobre as opções por modelos analíticos aplicados de forma generalizada em contextos históricos distintos, assentes nos princípios discursivos da modernidade. Os estudos de Poletto (2009, p. 9) acrescentam, por sua vez, que na compreensão da classe operária o socialismo é o que naturalmente vem a seguir ao capitalismo e, para os movimentos sociais latino americanos, não se trata de uma evidência, pois “aderem a uma idéia de socialismo mais como um *ethos* histórico do que como uma resposta concreta às suas agendas”.

Nesta pauta incluem-se os debates sobre o que diversos autores qualificam como “novos movimentos sociais”, que sublinham a distinção entre os movimentos sociais na atualidade em relação aos tradicionais. Gohn (2013) considera cinco aspetos principais que caracterizam estas diferenças:

i) a redefinição da sua identidade e a qualificação das ações levadas a cabo. Enquanto no passado havia maior enfoque nos pressupostos ideológicos, atualmente apontam para uma maior conexão com outras questões sociais como género, habilidades e capacidades, consciencialização e geração de saberes, entre outros. Outra característica é o questionamento da esfera pública e as proposições de novos modelos organizativos;

ii) enquanto no passado os movimentos tinham um carácter “universalizante”, na luta pelo “direito a ter direitos”, atualmente buscam o reconhecimento e o respeito às diferenças e às suas demandas específicas, representados pelos movimentos identitários.

iii) a reconfiguração das relações do Estado com a sociedade em que este, pouco a pouco, vai reconhecendo a existência dos novos sujeitos coletivos;

iv) com o surgimento de novos conflitos aparecem novas mobilizações como pelo acesso aos recursos estratégicos (água, energia, terra, etc..). Consequentemente, também novos sujeitos coletivos entram em cena e referenciam-se novos eixos adversários para além dos movimentos sociais *versus* Estado, incluindo corporações e agentes económicos que disputam estes recursos. Por sua vez, as novas tecnologias de comunicação possibilitam

a organização de movimentos em redes associativas e os conflitos ganham dimensões além-fronteiras;

v) as lacunas existentes na produção teórica e acadêmica acerca dos movimentos sociais têm dificultado o entendimento e o mapeamento da categoria. Tal envolve a definição do próprio conceito (por vezes associado à categoria mobilização social⁵ e, assim, entendido como mera participação e cooperação induzidas por estruturas políticas externas); a sua qualificação como novos; a diferenciação de outras ações coletivas ou organizações sociais, como as ONGs, bem como a sua institucionalização e papel no momento histórico atual.

O cenário particular emergente na América Latina e Caribe a partir da década de 80, durante a transição pós ditaduras, com novos desenvolvimentos nos anos 90, caracteriza-se por Estados fragilizados, para além de uma classe trabalhadora e movimentos sindicais fragmentados. Com a desestruturação do mercado de trabalho e às adaptações ao novo contexto, a ruptura com uma visão homogeneizadora da sociedade na modernidade se manifesta na quebra de uma única tipologia de movimento (neste caso, o sindical e o operário) em que os vários movimentos e organizações na sociedade - os novos movimentos sociais – vocacionados para a inclusão de direitos e para a ampliação da cidadania.

Se a fragilidade do Estado, ao nível das estratégias de hegemonia e de confiança, é notória relativamente à acumulação, este se apresenta como um potente gestor que legitima no espaço nacional as solicitações do capitalismo global. Sendo assim, há quem defenda que a crise não é de um Estado, mas de um tipo de Estado, como Santos (2006). Se por um lado, este perde o controle da regulação social ganha no controle “da seleção, coordenação, hierarquização e regulação dos agentes não estatais que, por subcontratação política, adquirem concessões de poder estatal”, ou seja, da meta-regulação (Santos, 2006, p. 364).

Por isso mesmo, Santos e Carneiro (2008, p. 7) argumentam que a pluralização das lutas sociais é capturada por um modelo direcionado para a multi-diferenciação de identidades,

5 A autora adverte sobre as diferenças existentes entre movimentos sociais e ações ou redes de mobilização cívica. Considerando que, enquanto os primeiros mobilizam ideias, consciências e demandas, as segundas podem ser organizadas de forma vertical, sofrendo influência política direta, podendo significar ações pontuais com caráter conciliador e não transformador. Desta forma, ratifica a importância da inclusão da categoria mobilização social num contexto de transformação política, nas agendas das principais discussões e estudos das Ciências Humanas e Sociais.

cuja tendência é separar e diluir convergências entre os movimentos, delegando à sociedade civil o papel de executoras descentralizadas de funções Estatais, sob as quais realizam pactos pontuais e orientam-se pela lei do mercado. Enquanto organização política que acolhe organizações distintas numa sociedade globalizada, o Estado torna-se espaço de “lutas políticas para o controle da meta-regulação que ao mesmo tempo ultrapassa o espaço estatal” (Ibid.).

Perante as permanentes transformações Estado, quer a teoria liberal quer a teoria marxista do Estado não são apropriadas para dar respostas às novas questões que se colocam. É neste contexto que Santos (2006) propõe a reinvenção solidária e participativa do Estado, introduzindo a necessidade de superar a concepção de um “Estado- Empresário⁶, rumo à concepção de um Estado-novíssimo-movimento-social. Face ao vigor do princípio do mercado, “nem o princípio do Estado, nem o princípio da comunidade⁷ podem isoladamente garantir a sustentabilidade de interdependências não mercantis, sem as quais a vida em sociedade se converte numa forma de fascismo societal.” (Ibid. p. 13).

É possível que a configuração do Estado-come-novíssimo-movimento-social venha, neste caso, impulsionar o “mérito próprio dos valores que subjazem ao princípio da comunidade, como a cooperação, a solidariedade, a participação, equidade, transparência e democracia interna” (Ibid., p. 9), associando a lógica da reciprocidade, própria do princípio da comunidade, como a da cidadania, própria do princípio do Estado. Neste sentido, busca “transformar a cidadania abstrata, facilmente falsificável e inconsequente, num exercício de reciprocidade concreta” (Ibid., p. 16).

Santos (2006, p. 13) argumenta, ainda, que as transformações são de tal ordem profundas que, sob a denominação de Estado, “está a emergir uma nova forma de organização política mais vasta que o Estado, de que o Estado é o articulador e que

6 Por Estado-empresário o autor (1999, p. 13) compreende aquele que guarda afinidades com a filosofia política que dominou a primeira fase da reforma do Estado, com base em duas recomendações básicas: “privatizar todas as funções que o Estado não tem de desempenhar com exclusividade; submeter a administração pública a critérios de eficiência, eficácia, criatividade, competitividade e serviço aos consumidores próprios do mundo empresarial.”

7 Santos (1999, p. 1) considera que a institucionalidade reformista assenta na articulação específica entre três princípios de regulação na modernidade: o princípio do Estado, o princípio do mercado e o princípio da comunidade. Enquanto os princípios do mercado e do Estado vincularam-se de tal forma que ambos saíram fortalecidos, o princípio da comunidade, cuja função seria salvaguardar a política horizontal cidadão a cidadão, foi totalmente descaracterizado, “na medida em que o reconhecimento político da cooperação e a solidariedade entre cidadãos foi restringido às formas de cooperação e de solidariedade mediadas pelo Estado”.

integra um conjunto híbrido de fluxos, redes e organizações em que se combinam e interpenetram elementos estatais e não estatais, nacionais, locais e globais.”. Trata-se de uma nova forma de organização política que “não tem centro e a coordenação do Estado funciona como imaginação do centro” (Ibid.).

Para o autor, a regulação social que nasce da nova forma política é mais alargada e contundente que aquela levada a cabo pelo Estado no período anterior, apesar de que, por ser mais fragmentada e heterogênea relativamente às suas fontes e à sua lógica, é facilmente adulterada como desregulação social. (Ibid.) Esta reflexão nos leva a pensar que, se a história nos mostra que a relação entre movimentos sociais e Estado compromete a autonomia dos movimentos e, sendo assim, estar na oposição pode garantir a sua salvaguarda, a cidadania é, no contexto atual, um dos principais marcos das suas lutas.

Tal como alerta Santos (1999a, 2006), esta relação não tem que necessariamente significar a perda de autonomia dos movimentos sociais, se esta incluir a crítica cidadã, movida pelos princípios de comunidade. Pelo contrário, o controlo social exercido pelo via da cidadania, por parte dos movimentos sociais na sua relação com o Estado, desde que seja para interpelá-lo e estimulá-lo com outros mecanismos de participação, pode propiciar políticas públicas, ao mesmo tempo em que erguem espaços específicos de mobilização e reflexão sobre as suas causas.

1.2.1- Economia Solidária: movimento social e práticas sociais em diálogo

Ao debruçarmo-nos nas teorias pós-coloniais, a que associamos estas recentes conceções que caracterizam como “novos movimentos sociais” expressões como a Economia Solidária, realçamos no nosso estudo a ideia lançada por Gohn (2011a, pp. 333-334) de que um dos pressupostos dos movimentos sociais é que são “fontes de inovação e matrizes geradoras de saberes” não sendo, portanto, um processo isolado, mas de carácter político-social.

Desta forma, para analisar os saberes produzidos, é necessário ter em conta a conjuntura política, económica e sociocultural do país em que se realiza a experiência, bem como as articulações que se estabelecem na prática quotidiana, ao nível local. Trata-se, assim, de nunca dissociar o sujeito movimento social do seu contexto histórico, uma vez que a sua identidade surge e se molda no segundo e estes são, acima de tudo,

entidades capazes de aprender sobre o mundo e sobre si, alterando e revendo suas demandas, propostas e parcerias.

A complexidade que sugere este argumento é ainda fortalecida por Estanque, referindo-se às ações e resistências dos coletivos de trabalhadores no contexto da crise estrutural do sistema do capital, nas economias centrais, quando ressalta que a razão da existência desses movimentos não se restringe às “motivações materiais e a razões econômicas, mas foi em boa medida impulsionada por factores de natureza cultural e identitária”. (2011, p. 12, citado por França Lima, 2013, p. 98).

Tal razão pode ser considerada para compreender os protestos e manifestações que se espalham pela Europa, dos protestos dos jovens na França (2010, contra as alterações nas regras da reforma dos/as trabalhadores/as); o movimento dos indignados na Espanha (2011, que ganha adesão noutros países da Europa, como a Bélgica, França, Alemanha, Holanda, Portugal, etc..), entre outras manifestações de ação e resistência coletivas.

Tilly (1978, 1995) contribui, igualmente, para o aprofundamento destas reflexões quando se trata de compreender a formação dos movimentos sociais, ao constatar que as pessoas, por vezes sem filiação partidária ou histórico de mobilizações, passam a juntar-se e manifestar-se por conta de objetivos comuns. De acordo com os estudos realizados por este autor nos séculos XVIII e XIX, as ações coletivas não se reduzem a movimentos políticos de contraponto à ordem política, social e /ou económica estabelecidas, já que em cada período histórico há um “repertório de ação coletiva” diferenciado, que implica mobilizações políticas dos sujeitos sociais.

O mesmo investigador esclarece, nestes estudos, que as mudanças sofridas no repertório dos diferentes contextos históricos (por exemplo, com a consolidação dos Estados Nacionais e a sociedade industrial na Europa, no século XIX) acaba por gerar novas formas de ação política, em que este passa a ser nacional, voltado às questões ligadas à localidade e aos direitos de minorias, reformas parlamentares, etc.. O repertório de ação coletiva pode, então, ser entendido como um conjunto de formas/possibilidades de ação. Tilly (Ibid.) enfatiza, ainda, que a aprendizagem dos repertórios se dá em processos de conflito/confronto o que, por sua vez, também modificam permanentemente os repertórios.

Assim, entendemos que a abordagem do conceito de repertório, em Tilly, contribui para conferir aos sujeitos sociais o protagonismo de modificar o desempenho do seu repertório, de acordo com as circunstâncias e os contextos associados às suas vivências cotidianas.

Desta forma, podemos perspetivar o surgimento dos “novos sujeitos políticos” que, embora permaneçam marginalizados relativamente aos padrões de normalidade sociocultural, já não se acomodam ao conceito de “classe”, numa perspetiva tradicional, e buscam politizar o quotidiano, a partir de um comportamento comum e uma atitude de oposição (Touraine, 1989), na medida em que reorienta para este a atuação anteriormente direcionada para outros espaços de conflito político.

Por isso, a necessidade de ter em conta uma visão mais recente da Economia Solidária como “movimento social” pois, como explica Carneiro (2011, p.91), existe “a formação de um campo comum de discussão entre os diversos atores que a promovem”. E acrescenta, ainda, que é interessante notar

como a Economia Solidária passa de um tema incluído nas discussões localizadas dos movimentos e organizações para um espaço comum que envolve a diversidade dos atores e constitui a Economia Solidária como movimento. Dessa forma, podemos falar de um “movimento da Economia Solidária” no Brasil que pretende articular os diferentes atores envolvidos com ela na construção de uma plataforma política de Economia Solidária”. (Ibid.)

Pela via da relação que se estabelece entre os movimentos sociais e as práticas sociais da Economia Solidária, no campo de mobilização das lutas sociais em interação com as organizações (empreendimentos) de trabalhadores, a educação e o trabalho, atravessados pela vivência da autogestão e do princípio de comunidade, podem ser impulsionadores de novos repertórios que tensionam as relações com o Estado (possivelmente mais do que em relação ao mercado), enquanto pilar da regulação.

Por sua vez, as aprendizagens criadas coletivamente podem permitir deslocções no campo do saber, pelo seu próprio reconhecimento da condição de sujeito, como produtor de conhecimentos válidos, capaz de, igualmente, tensionar o colonialismo do saber (do sujeito como objeto) e, conseqüentemente, do poder.

Embora tais deslocções sejam possíveis, os próprios contextos em que estas experiências se desenvolvem oferecem um rol de incertezas e, ainda, confere às mesmas identidades próprias. Se no Brasil, a Economia Solidária se apresenta com

determinadas características que, a exemplo do que Carneiro (Ibid.) refere (e retomamos mais à frente) se expressam numa plataforma política comum, em diálogo com os empreendimentos de trabalhadores que a integram, outras experiências se organizam em diferentes conjunturas políticas, económicas, históricas e socioculturais na própria região, articulando-se de outras formas, em diversos níveis e instâncias.

Na Argentina, desde o final dos anos 90, a autogestão de empresas recuperadas por trabalhadores não só proliferam no âmbito da produção e dos serviços, como conquistam a solidariedade popular, assim como despertam a atenção de militantes e investigadores/as. O objetivo fundamental é manter o trabalho em empresas falidas. Segundo Ruggeri (2012) atualmente as mais de 200 empresas autogestionadas no país concentram 9400 trabalhadores. Existem, ainda, outros tipos de cooperativas de trabalho e aquelas que se formam por extrema necessidade.

Contudo, segundo o autor, num Estado em que é suposto existir uma coerência de apoio aos interesses populares, as contradições são inúmeras, já que, nos seus distintos níveis, tem desenvolvido mecanismos de apoio parciais e pouco efetivos. Existe, ainda, um sistema judicial hostil e um poder legislativo vulnerável às alterações de “humor” da opinião pública.

Por sua vez, na opinião deste estudioso, a articulação entre autogestão e Estado depende mais das próprias organizações do que deste, o que não ocorre em relação dos demais níveis, que hostilizam ou apresentam vulnerabilidades. A questão que se coloca é: como pode o Estado empreender políticas de fomento à organização popular e à Economia Solidária sem, entretanto, se converter na única forma de sustento económico destas iniciativas? E, ainda, que mantenha resguardados os espaços da autogestão, já que é nesta que se encontram as potencialidades destas organizações e, ainda, das políticas de Estado? Por vezes, é necessário que exista uma pressão desde os setores populares para que confrontem o Estado ou aqueles que têm responsabilidades governativas.

Para o autor, estes problemas atingem o desenvolvimento das organizações da Economia Solidária, não se tratando, somente, da necessidade de trabalho, mas de direitos trabalhistas daqueles antes assalariados que, no trânsito para a autogestão, perdem uma série de direitos e conquistas, que ao menos tinham em teoria.

São ações que estão a ocorrer num contexto de muitas mudanças e tensão política, económica e social no panorama Latino Americano, num cenário de disputa e crise mundial, que apesar de não ter atingido o continente, a qualquer momento pode acontecer. Por isso mesmo, argumenta sobre a necessidade de unidade e reflexão conjunta dos países latino americanos para solucionar estes problemas. “Y en eso, es importante la cuestión del sujeto de la autogestión y de la economía solidaria.” (Ibid. p. 136).

No caso da Venezuela, após superação do golpe de Estado e a paralização petroleira em 2003, uma nova política económica, social e política tem início com Chávez, época em que são introduzidos diferentes modelos de gestão. O novo setor produtivo, de propriedade coletiva ou social direta tem início em 2004, quando é criado o Ministério da Economia Popular, havendo um apoio massivo às cooperativas de propriedade mista, em co-gestão com o Estado ou empresas privadas. A partir de 2005, há uma aposta de contraponto às lógicas capitalistas, com o projeto do socialismo do século XXI.

Sob o apelo socialista, dá-se a nacionalização de indústrias e empresas em setores estratégicos e, outras improdutivas, são ocupadas por trabalhadores. Embora com contradições e obstáculos, são introduzidas medidas de fortalecimento do setor produtivo de propriedade estatal ou coletiva, que buscam uma ampla participação dos trabalhadores e um controlo por parte destes e das comunidades, a denominada propriedade social direta. A orientação normativa de organização nos locais de trabalho, juntamente com os conselhos comunais, camponeses, estudantes, entre outros devem, progressivamente, substituir o Estado burguês por um Estado comunal.

Segundo Azzellini (2012), esta economia tem sido referenciada de diversas maneiras como Economia Solidaria, Social, Popular ou Comunal.

Ella está orientada por un modelo de desarrollo endógeno radical: un desarrollo sustentable basado en los propios recursos y potencialidades locales, la administración colectiva de los medios de producción, y un papel más activo del Estado en la economía. Se busca construir cadenas productivas enlazando pequeñas empresas autogestionadas, como las cooperativas, con medianas empresas cogestionadas entre los trabajadores y las instituciones del Estado o las comunidades, y ambas con grandes empresas estatales a cargo de la producción y servicios estratégicos que son cogestionadas democráticamente entre el Estado y sus trabajadores. (Ibid., p. 148)

Ainda de acordo com o autor, se por um lado há um apoio fundamental por parte do Estado que possibilita aos/às cidadãos/ãs carenciados/as criarem cooperativas de

trabalhadores, o que antes é quase impossível (baixo nível de educação, inexperiência em lidar com as instituições, etc.), o seu crescimento exponencial não é acompanhado pelo Estado relativamente às condições de qualificação de estruturas e mecanismos de controlo eficientes para apoiá-las, inspecioná-las e no uso correto dos apoios governamentais.

O seu potencial emancipatório convive, ainda, com os riscos de cooptação por parte das empresas capitalistas que, por vezes, subcontratam trabalhadores, contrariando a garantia dos direitos previstos na legislação laboral. Há setores sindicais que temem o avanço das cooperativas e o desaparecimento das relações patrão-empregado o que, inevitavelmente, reduz as suas intervenções. (Ellner 2008, citado por Azzellini, 2012).

La idea inicial de que las cooperativas, de forma natural, producirían “para la satisfacción de las necesidades sociales” y que la solidaridad interna de ellas, basada en su gestión colectiva, “se extendería de manera espontánea a las comunidades locales”, se reveló falsa. La mayoría de las cooperativas siguieron las lógicas del capital. Se concentraron en maximizar sus ganancias sin apoyar a las comunidades adyacentes. Muchas se negaron a integrar nuevos miembros a la cooperativa, para así tener mayores ingresos, y algunas hasta se concentraron en producir para exportar, en lugar de satisfacer primero necesidades locales y nacionales (Piñeiro 2010).

Face aos problemas encontrados, em 2007 é lançado o modelo de cooperativas comunais (também denominadas de empresas comunais, empresas socialistas comunais, empresas de propriedade social comunal e outros nomes), em colaboração estreita com os Conselhos Comunais, criadas nas comunidades organizadas. A formação para os futuros cooperativistas é fortalecida, com ênfase nos aspetos sociais e políticos. Neste caso, os trabalhadores são membros das próprias comunidades, sendo que estas, através dos conselhos comunais e das comunas decidem o tipo de cooperativas que necessitam, a forma organizativa e quem nestas deve trabalhar.

O processo educativo é também gerido pelas comunidades, com oficinas que contemplam um alargado processo de formação e debate para decidir sobre a estrutura e missão da nova empresa comunitária (Azzellini & Ressler, 2010). Em muitos casos, tais empresas têm conseguido maior equilíbrio em termos económicos e sociais que aquela geridas pelo Estado e as privadas.

Segundo Azzellini (2012), há uma variedade de experiências implementadas na Venezuela visando mudanças estruturais na produção, que se destacam como contraponto à lógica capitalista de exploração da força de trabalho assalariada, da separação do trabalho manual e intelectual e das dicotomias entre organizações e grupos

sociais que estas implicam com as suas atividades, criando as condições necessárias para a superação do capitalismo. Por outra parte, existem outras que pretendem somente uma democratização um pouco maior das relações de produção capitalistas, da propriedade e administração dos meios de produção, sem o objetivo de estabelecer relações socialistas, em que a sociedade controle os processos produtivos e garanta a satisfação das suas necessidades sociais. A maioria das empresas na Venezuela, até à data, não são autogeridas por trabalhadores ou pelas comunidades.

No Brasil, os trabalhadores/as da Economia Solidária têm-se organizado numa plataforma política mais alargada, em conexão com as ações levadas a cabo pelos EES. É por esta via que também vão construindo o projeto educativo, que extrapola os espaços dos EES. São diversos os seminários, oficinas, formações, encontros e outras iniciativas promovidas (como revelam os tópicos a seguir). Neste sentido, como salienta Santos (2011, p. 2), o FBES é a

principal expressão do movimento de Economia Solidária e sua dinâmica indica um movimento que integra uma pluralidade de práticas e de atores sociais que se movimentam das mais diferentes formas em prol de uma estratégia comum: legitimar a Economia Solidária.

É de salientar que este não é um movimento “unívoco e integra uma pluralidade de práticas e de atores sociais que, ao se movimentarem das mais diferentes formas buscam legitimar a Economia Solidária.”⁸ (Ibid., p. 10). Para tal, levam a cabo “um conjunto de discussões e articulações variadas que conecta organizações e entidades populares, constituindo o movimento ES em um espaço de discussão coletiva”. Consideramos, assim, que os projetos CFES expressam isto mesmo, no que se refere à opção de construir a Educação Popular em Economia Solidária com a marca de um projeto político-pedagógico autogerido e, até o momento, com o apoio da esfera pública, como é o caso da SENAES.

Portanto, no contexto deste trabalho reforçamos a ideia de que é impossível ignorar a

8 Acerca da busca de legitimação da Economia Solidária pelo movimento, cabe ressaltar a mobilização realizada no Brasil, face ao Projeto de Lei 865 (PL 865), de 2011, que cria a Secretaria Especial de Micro e Pequena Empresa. Sem realizar qualquer consulta pública ao movimento, este prevê a transferência das atribuições da Economia Solidária – até então da responsabilidade do Ministério do Trabalho e Emprego – e também do CNE e da SENAES para a nova secretaria. Esta tentativa ignora, numa primeira fase, todo o processo participativo histórico do movimento ES e as suas conquistas. A reação por parte deste é imediata, criando espaços de debate, de consulta e diálogo, por via de audiências públicas estaduais, nacionais e da criação de uma comissão tripartite no Congresso Nacional (formada pelo FBES, SENAES e Frente Parlamentar de Economia Solidária), em que estes sujeitos forçam, literalmente, a ampliação do conflito à esfera pública política. No dia 25 de agosto de 2011, o governo federal revê a sua posição e retira as atribuições da Economia Solidária do PL 865. (Leão; França Lima; Valentim & Andrade, 2011, pp. 97-98; França Lima, 2013, p. 73)

necessidade de lidar com ambas as categorias – práticas sociais e movimento social - em momentos específicos, ora recorrendo a uma ora a outra conforme o caso. No nosso entender, não são contraditórias e ambas não só dialogam nos respetivos espaços em que são consideradas como enfatizam os sentidos que desejamos atribuir em cada caso.

Contudo, é necessário esclarecer que, por opção, a Educação Popular é aqui tomada como uma das práticas sociais da Economia Solidária, a que igualmente denominamos por prática (s) educativa (s), ao referi-la (s) tanto no contexto dos GPES quanto do movimento ES. Sendo assim, a Educação Popular não é aqui tratada como movimento social.

Apesar de considerarmos a abordagem da Educação Popular como movimento social igualmente pertinente, conforme identificamos em Paludo (2006) no capítulo anterior (p. 112) desta tese, acreditamos não fazer sentido neste trabalho, já que o nosso estudo incide sobre as práticas educativas do movimento social da Economia Solidária (que intercomunicam com a dos EES, neste caso dos GPES) e não sobre a Educação Popular.

2- Por que a Educação Popular em Economia Solidária no Brasil? Das mobilizações nacionais ao surgimento dos CFES

Antes de ser denominada “educação em Economia Solidária” pelo movimento ES (que exclui a denominação “popular”, por ser considerada uma evidência, mas que aqui incluímos para afirmar o projeto político-pedagógico da Educação Popular) a educação percorre um rico caminho de experimentação, em que variados atores, como os próprios EES, as entidades de apoio e fomento (EAF), redes de incubadoras, entre outros, promovem ações educativas diversificadas, em sua maioria, para atender às necessidades de formação dos EES ou dos coletivos que vão surgindo e se organizando em torno do movimento.

Como referimos no capítulo anterior, embora o movimento ES não seja formado exclusivamente por sujeitos em situação de debilidade económica e social, estes são, certamente, os que compõem a maior parcela dos seus militantes, excluídos pela economia capitalista. Sendo assim, a necessidade de que o trabalho seja gerador de rendimentos suficientes para garantir às necessidades dos trabalhadores e trabalhadoras e suas famílias é uma realidade inquestionável. Entretanto, dignificar o trabalho e

enfrentar os estratagemas do sistema capitalista, que apesar de primar pela sua desqualificação mantém reféns milhares de outros trabalhadores às suas estruturas – a que se vincula o poderio tecnológico e a capacidade competitiva - requer que os participantes da Economia Solidária consigam superar um conjunto de fragilidades que, certamente, têm pela frente.

Por estas e outras razões, as necessidades de formação são, naturalmente, de vária ordem em que, a capacitação técnica, tem sido uma reivindicação permanente. Estar na Economia Solidária não significa o espontaneísmo, já que os produtos gerados devem ter a sua qualidade intrínseca assegurada o que, por parte de quem produz, exige conhecimento e aprimoramento das suas técnicas. Outra questão é que, apesar da Economia Solidária reivindicar uma educação autogestionada pelos seus participantes, isto não significa que estes deixem de solicitar conhecimentos especializados a outros/as profissionais, participantes ou não do movimento ES.

Sendo assim, há alguns anos inúmeras ONG têm capacitado trabalhadores da Economia Solidária, assim como universidades têm desenvolvido trabalhos de incubação de EES, em que a vertente técnica e de gestão têm integrado os conteúdos educativos. Contudo, é preciso perguntar em que medida estes processos de capacitação têm em conta a formação de sujeitos emancipados para atuarem num projeto de construção de outra economia, com os princípios e valores da Economia Solidária? Em que medida fomentam conhecimentos emancipatórios que impulsionem estes sujeitos a construir e aprimorarem os seus processos de trabalho autogestionários? Até que ponto a capacitação técnica não estará vocacionada apenas para a geração de trabalho e renda, reproduzindo as vicissitudes do sistema capitalista? Será que as metodologias utilizadas, ainda que sendo participativas, atendem aos pressupostos do projeto da Economia Solidária para uma autogestão pedagógica? Ou será que apenas reproduzem as metodologias de participação voltadas para a manutenção das formas económicas capitalistas?

Ao lado das ONG e universidades é sabido que, no Brasil, o governo federal não tem poupado esforços para que entidades como o SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas), pertencente ao Sistema S⁹, tenha um papel destinado a

9 Do ponto de vista da educação formal, a vertente profissionalizante, no Brasil, tem-se especializado no atendimento das exigências do mercado capitalista. Spinelli (2010) destaca que desde à criação das primeiras escolas profissionalizantes, a constituição do Sistema S e finalmente das Escolas Técnicas/CEFETs, a vocação do sistema profissional de ensino nacional tem sido o de formar o pessoal

formar os trabalhadores para serem empreendedores, no sentido de cumprir as exigências do processo produtivo associado ao avanço industrial e tecnológico, combater a pobreza, incentivar a competição e o individualismo.

Muito embora as experiências de produção e comercialização dos EES busquem construir alternativas de reconstrução das cadeias produtivas, como defende Mance (2001, 2002a, 2002b, 2005), a realidade é que estas não são hegemônicas e estes sujeitos também produzem e comercializam no mercado capitalista, este sim, dominante. Os conhecimentos técnicos possibilitam que os EES concorram com as empresas capitalistas, garantam os seus rendimentos e consigam sobreviver no mercado. Por outro lado, a Economia Solidária requer práticas antagônicas às do capitalismo, assim como saberes que vão mais além do conhecimento técnico.

Como abordamos a seguir, esta preocupação tem sido constante e acompanhado o percurso do movimento ES no Brasil. A fragilidade econômica dos EES é uma realidade e, a urgência da sobrevivência, impõe atenções redobradas à aprendizagem técnica. Por sua vez, a autogestão não significa ausência de disciplina e responsabilidades partilhadas, o que exige uma aposta eficaz na partilha das experiências dos trabalhadores. Como integrar a formação técnica e sociopolítica, considerando o projeto político-pedagógico da Economia Solidária? O que é ser educador e educando em Economia Solidária? As questões aqui levantadas têm continuidade nos tópicos seguintes, em que buscamos apresentar os debates realizados no seio do movimento ES, para seguir construindo a prática da Educação Popular em Economia Solidária.

2.1- O passo a passo da Educação Popular em Economia Solidária no Brasil

A história da Educação Popular em Economia Solidária é longa e pode ser escrita a partir das diversas contribuições coletivas geradas nas plataformas políticas de diálogo entre os seus atores. São estes e estas que vão traçando, a partir das práticas ensinadas e aprendidas no seio do movimento e fora deste, com a marca do pensamento latino americano e caribenho da Educação Popular, um percurso original que é desenhado e vivenciado por trabalhadores-educadores.

necessário a responder às necessidades do avanço industrial e tecnológico. Segundo a autora, este fenómeno tem perpetuado a estratificação social, “na medida em que reafirma suas diferenças, ficando simplificada definido: o Sistema S voltado a formar o trabalhador de manutenção e operador e as Escolas Técnicas, o técnico atuante em nível intermediário.” (Ibid. p. 52). O Sistema S é assim conhecido pelas siglas das instituições especialmente constituídas para dar respostas formativas específicas aos diferentes setores, nomeadamente: o comercial (SENAC), o rural (SENAR), o transporte (SENAT), o industrial (SENAI), o de apoio às micro e pequenas empresas (SEBRAE), entre outros.

No seguimento das primeiras mobilizações realizadas durante o I FSM (2001) e da I e II Plenária (s) Nacional de Economia Solidária (2002 e 2003, respetivamente) surgem sinais reveladores da preocupação com os processos educativos do movimento, vinculados ao trabalho associado, com características emancipatórias e autogestionárias. Ressaltamos aqui que, apesar de não haver documentos disponíveis sobre as duas primeiras plenárias, a nossa afirmação tem como referência as menções que constam na ata da III plenária.

Sendo assim, tal começa a expressar-se já na III Plenária Nacional da Economia Solidária, realizada em 2003¹⁰, de cuja ata destacamos os seguintes trechos:

Foram apresentados [...] os dois principais desafios da Economia Solidária: o direito ao trabalho solidário e a incorporação, na legislação brasileira, do direito ao trabalho solidário e associado. [...]

Formação: adotar formação política e cultural voltada para a auto-gestão e solidariedade, rompendo com a lógica capitalista; adotar formação e qualificação dos trabalhadores das cooperativas e de formações associativas da Economia Solidária; garantir acesso à formação contínua; inserir no currículo escolar, ensino fundamental e médio, a consciência do cooperativismo baseados no princípio da Economia Solidária; implementar a formação de empreendedores da economia popular e solidária para produção, garantindo um padrão de qualidade; viabilizar estruturação metodológica considerando a diversidade cultural no que se refere à educação de comunicação social; adotar o conhecimento do saber popular; aprender a comercializar e calcular o preço justo; utilizar uma linguagem mais popular, que o povo e o empreendedor se identifique; adotar uma estratégia de formação e capacitação articulando as atividades econômicas da Economia Solidária; incentivar a pesquisa de ensino na Economia Solidária nas universidades; implantar mudanças na cultura de consumo, a partir dos atores da economia popular e solidária; adotar formação para formadores e agentes multiplicadores da Economia Solidária; introduzir os princípios da Economia Solidária na educação formal; desenvolver o programa de formação a distância em Economia Solidária.

Em 2004, são criados os fóruns estaduais e regionais para garantir a realização do I Encontro Nacional de Empreendimentos de Economia Solidária¹¹. Na comunicação realizada por Dubeux (2012) esta destaca que a Coordenação Nacional do FBES cria em 2005 a comissão de organização da I Oficina Nacional de Formação em "Economia Solidária"¹², que acontece no mesmo ano.

10 Esta plenária nacional realiza-se entre 27 e 29 de junho de 2003. Neste mesmo ano, o FBES (2006a) também assinala a importância da participação do movimento ES no III FSM, em Porto Alegre, que conta com dezenas de representantes da América Latina e Caribe por meio de seminários, encontros e feiras. Neste encontro, ampliam-se as perspectivas de integração regional do movimento ES e, com isso, o trabalho de articulação na região entra definitivamente na agenda do FBES. Para mais informações a ata da III Plenária Nacional de Economia Solidária está disponível em: <http://www.fb.es.org.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=112&Itemid=216>

11 Esta iniciativa decorre nos dias 13, 14 e 15 de agosto e, segundo o FBES (2006a, p. 2), reúne trabalhadoras/es oriundas/os de todos os estados, contando com a participação de cerca de 2 500 pessoas. Neste evento, o movimento ES é desafiado a gerir o abastecimento, comercialização, trabalhar com moeda social, realizar feiras em todos os estados, fazer campanha de consumo consciente, comércio justo e solidário, constituir redes, cadeias produtivas, finanças solidárias, trabalhar no campo do marco legal entre outras atividades.

12 Esta iniciativa acontece nos dias 26, 27 e 28 de outubro de 2005 e, segundo a autora, conta com

Podemos destacar esta iniciativa como fundamental, já que são conhecidas e debatidas diversas experiências de formação levadas a cabo em todo o país, fruto de um trabalho prévio de preparação, que permite sistematizar as diversas contribuições. Percebe-se, então, a existência de uma grande e rica diversidade de atuação entre as ações realizadas por EAF, EES, redes de articulação em nível regional e nacional, incubadoras universitárias, entre outras. Durante a Oficina, as iniciativas de formação são também agrupadas a partir de duas características: i) as experiências de formação de formadores/multiplicadores ii) as experiências de formação de trabalhadores de EES. Dos grupos de trabalho (GT) são identificadas as principais lições que as experiências ensinam, considerando as suas contribuições, limites e dificuldades.

Outro fator importante é que são destacados indicadores para as necessidades de formação em Economia Solidária a partir de cinco eixos: i) Princípios e diretrizes do processo formativo em Economia Solidária; ii) conteúdos a serem trabalhados na formação em Economia Solidária; iii) elementos metodológicos; iv) sistematização e avaliação; v) elementos para a construção de uma política de formação em Economia Solidária. O documento chamado carinhosamente de “livrinho verde” pelos formadores/educadores é publicado pela SENAES/MTE e passa a ser uma referência importante sobre o tema.

O ano de 2006 é promissor no que concerne à Educação Popular em economia solidária. Dubeux (Ibid.) sublinha a realização de inúmeras Conferências estaduais, quando são escolhidas/os as/os delegadas/os e definidas as reivindicações e propostas para a I Conferência Nacional de Economia Solidária¹³, cujo ponto relacionado com a “Formação e Assistência Técnica e Tecnológica” é intensamente discutido e gerador de um documento final com extensa proposta para a política pública.

Do relatório final (FBES, 2006b, pp. 2-20, destaques nossos) retiramos alguns trechos que começam por evidenciar a tipologia da educação reivindicada pelo movimento ES:

A Economia Solidária exige uma **educação solidária** que transforme a mentalidade cultural dominante de competição para a construção do espírito de **cooperação**, além do

quarenta experiências de formação. Nesta oficina é também criado o GT Nacional de Formação. O documento que retrata, em pormenor, a sistematização dos debates e os elementos fundamentais está disponível em: <<http://cirandas.net/cfes-nacional/i-oficina-nacional-formacao-es.pdf>>

13 Esta Conferência é realizada em Brasília, no período de 26 a 29 de junho de 2006, cuja temática é “Economia Solidária como Estratégia e Política de Desenvolvimento”. O relatório final está disponível em: <<http://cirandas.net/cfes-nacional/i-oficina-nacional-formacao-es.pdf>>

desenvolvimento de uma matriz científica e tecnológica que esteja comprometida com o desenvolvimento sustentável e solidário. [...]

As iniciativas de Economia Solidária têm em comum a igualdade de direitos, de responsabilidades e oportunidades de todos os participantes dos empreendimentos econômico solidários, o que implica em **autogestão**, ou seja, a participação democrática com exercício de **poder igual para todos**, nas decisões, apontando para a **superação da contradição entre capital e trabalho**. [...]

A Economia Solidária é geradora de **trabalho emancipado**, operando como uma força de transformação estrutural das relações socioeconômicas, democratizando-as, **superando a subalternidade do trabalho em relação ao capital**. Nesse sentido, compreende-se por trabalho emancipado:

o **trabalho exercido por livre opção**, de acordo com o gosto ou aptidões do trabalhador, e não forçado pelo maior valor de mercado a ser obtido;

o **trabalho cujo produto seja de propriedade do trabalhador**, individual ou coletivamente, e não alienado pelo capital;

o **trabalho como exercício de construção do sujeito**, de desenvolvimento de suas capacidades físicas, mentais, culturais e sociais, e não embrutecedor, transformador do ser humano em máquina;

o **trabalho que possibilita a realização pessoal do trabalhador**, seja pelo reconhecimento de seus pares, seja pela satisfação do bom uso de quem o recebeu, e não individualizado e desvinculado do destino final do produto;

o **trabalho** que é viabilizado pela redução crescente do trabalho necessário, pela democratização dos ganhos da produtividade e pela **maximização do tempo disponível para o desenvolvimento dos potenciais individuais e coletivos** superiores do ser humano (físicos, mentais e espirituais);

o trabalho que possibilita a realização de todos os trabalhos que precisam ser feitos para reconstrução da vida e não a fabricação desenfreada de mercadorias para a comercialização, ameaçando o trabalho;

trabalho como fonte geradora de conhecimento é fundamental;

o **trabalho** que pressupõe o fim do trabalho subordinado ao capital e a **implantação da autogestão**;

o **trabalho** que pressupõe o fim da alienação do trabalho e **apropriação da produção por quem a produz**;

o **trabalho que considera tanto a esfera produtiva quanto a reprodutiva**, sob pena de excluir parcela ativa responsável pelo cuidado das pessoas. [...]

A **Educação para a Economia Solidária**, seguindo os **princípios da solidariedade e autogestão**, contribui para o desenvolvimento de um país mais justo e solidário. Ela deverá **valorizar as pedagogias populares e suas metodologias participativas e os conteúdos apropriados à organização, na perspectiva da autogestão, tendo como princípio a autonomia**. Deve viabilizar tecnicamente as suas atividades sociais e econômicas e despertar a consciência crítica dos trabalhadores. **A complexidade desta formação inclui tanto estes princípios, enquanto ferramentas para o empoderamento dos sujeitos, como a capacitação técnica, a inclusão digital e a própria prática da autogestão.**

Dubeux (Ibid.) assinala a realização da primeira reunião do Conselho Nacional de Economia Solidária (CNES), no ano de 2006, com 56 entidades, em que é destacado um comitê assessor na área de formação. Entre dezembro de 2006 e fevereiro de 2007,

segue-se a realização de cinco oficinas regionais, que mobiliza cerca de 150 experiências no país. Estas têm como foco os debates realizados na I Oficina Nacional de formação em Economia Solidária, a discussão sobre a Política Nacional de Formação e a criação da rede nacional de formadores.

As oficinas regionais possibilitam, assim, consultas e aprofundamento de debates, ampliando a participação e consulta realizada durante a I Oficina Nacional de Economia Solidária, que contou com um menor número de experiências. Por conta destas oficinas são identificados mais de duzentos processos formativos no país.

2.2- Os elementos fundantes da Pedagogia da Autogestão na Educação Popular em Economia Solidária no Brasil

Em 2007 tem lugar a II Oficina Nacional de Formação em Economia Solidária¹⁴. Optamos por destacar as contribuições oriundas desta iniciativa, por considerar que constituem uma referência para a consolidação dos princípios e diretrizes da Educação Popular em Economia Solidária e, mais ainda, por tornar mais explícitos alguns dos elementos para a compreensão da “Pedagogia da Autogestão”.

Segundo o relatório do FBES (2007, pp. 32-33), a partir das conclusões das oficinas regionais sobre o tema dos “Princípios e Diretrizes Metodológicas da Formação/Educação em Economia Solidária” é reelaborada uma nova síntese do debate, incluindo as contribuições dos/as participantes das oficinas regionais, considerando-se quatro eixos interrelacionados: princípios, diretrizes metodológicas, proposta de conteúdos e sistematização dos processos formativos/educativos em Economia Solidária.

É, ainda, uma oportunidade de aprofundamento de dois temas fundamentais para os processos formativos na Economia Solidária: o primeiro, relacionado com a formação em Economia Solidária e a Educação Popular, “incorporando o acúmulo histórico dos movimentos sociais e populares” (Ibid., p. 33) e, o segundo, diz respeito aos desafios da formação em Economia Solidária para a organização autogestionária e a qualificação para a eficiência económica. Por fim, um dos pontos altos é também um tema que vai ganhando destaque desde a oficina nacional anterior, no seguimento das atividades do

14 A iniciativa decorre entre os dias 16 a 18 de abril de 2007, em Brasília/DF, organizada e coordenada pelo GT de Formação (FBES e SENAES), contando com cerca de cinquenta formadores/educadores. O documento síntese encontra-se disponível em: <https://www.google.pt/?gws_rd=cr#fp=6b130efd47b6abf8&q=II+oficina+nacional+de+forma%25C3%25A7%25C3%25A3o%252Feduca%25C3%25A7%25C3%25A3o+em+economia+solid%25C3%25A1ria+-+%25E2%2580%259CUma+outra+pr%25C3%25A1tica+educativa+acontece.%2522>

GT de formação, que é a rede de formadores em Economia Solidária, formalizada durante esta iniciativa.

O documento produzido é também revelador da necessidade de alimentar o debate sobre uma nova forma de percorrer o caminho “de ensinar e aprender, em que a radicalização da participação de educador e educando, [...] denominada de **metodologia autogestionária**, é o elemento constitutivo e ontológico do ser formativo.” (Ibid., p. 3, destaque nosso). Com base neste relatório, buscamos levantar elementos diversos que entendemos serem os pressupostos em que estão assentes os processos pedagógicos da Educação Popular em Economia Solidária, de maneira a podermos elaborar uma primeira síntese desta proposta do movimento ES, que nos sirva de orientação para melhor compreender a Pedagogia da Autogestão.

De qualquer forma, é preciso ter a clareza de que embora tais pressupostos sejam oriundos de um extenso processo de consultas e debates, legitimados em espaços coletivos nas diversas instâncias nacionais do movimento ES, não significa que esteja a ser colocado em prática integralmente ou que estejam a ser implementados da mesma forma nos CFES regionais ou demais iniciativas educativas do movimento ES. Ter em conta a complexidade em que está imersa a tentativa de construção de “outra educação” para “outra economia” esbarra, naturalmente, nas vicissitudes do sistema capitalista hegemónico, cuja proposta educativa está carregada de uma intencionalidade política que concorre para a manutenção e aprofundamento do modelo económico dominante.

Sendo assim, é também natural que os EES se defrontem com condicionalismos de toda a ordem (sobrevivência económica dos EES; dificuldades de contrariar os modelos educativos apreendidos/interiorizados; a prioridade atribuída à capacitação técnica em detrimento de um projeto educativo que inclua as dimensões reivindicadas pela Economia Solidária, entre outros) para que ocorra uma implementação mais ampla.

Posto isto, apresentamos, a seguir, os trechos selecionados do relatório da II Oficina Nacional de Formação em Economia Solidária (FBES, 2007):

i) Princípios:

Os **princípios da prática educativa podem ser objetivos e subjetivos**, assim sendo, o primeiro deles é o **agir-refletir-agir**. Trata-se de algo que revela o sentido último do ser e fazer

o humano. Os princípios são o início de tudo. Início não na perspectiva cronológica ou evolutiva, mas como presença, que novas práticas são realizadas e a ele se remetem para não perderem a **perspectiva emancipadora e autogestionária. Portanto, princípios e diretrizes metodológicas da formação/educação em Economia Solidária são dinâmicos e dinamizados pela prática metodológica.** Não podem ser entendidos como algo estático, doutrinário, mas caminho em que a prática do viver educativo se faz e os refazem na relação do refletir-agir-refletir-sistematizar, ou seja, nos fazem dentro de uma práxis em que o alimento da vida é o fazer da história. [...]

Os processos formativos/educativos têm como **princípio e, ao mesmo tempo como horizonte, os valores e práticas da Economia Solidária** (Ver Carta de Princípios em www.fbes.org.br) – economia esta que tem como centralidade a construção de novas relações econômicas e sociais que são construídas e reconstruídas cotidianamente pelos sujeitos que a constituem. **Fundamenta-se na cooperação e autogestão no trabalho e em todas as instâncias de produção da vida, portanto, o ponto de partida dos processos formativo/educativos é a ação solidária, compreendida como atividade humana que, contrapondo-se aos princípios da competição e do individualismo, orienta-se na horizontalidade das relações entre os seres humanos [...]**

A formação/educação em Economia Solidária tem em conta a solidariedade em sua dimensão ontológica (condição humana, constitutiva da vida social), bem como as diferentes concepções e práticas de solidariedade que se manifestam nos diversos espaços/tempos pessoais e históricos que, inclusive, **convivem num mesmo espaço físico/subjetivo.** Sintonizando-se na potencialização de redes de cooperação solidária, as práticas pedagógicas propiciam a sobrevivência e a melhoria da qualidade de vida.

Além disso, **fortalecem a organização dos trabalhadores e trabalhadoras em torno de um projeto econômico-social e político que fundamenta-se na valorização do trabalho (e não do capital).** Para tal, **ao mesmo tempo em que se substancia na denúncia da exploração do trabalho, na crítica à lógica excludente da economia capitalista e ao sistema opressor que fragmenta o ser humano** (dividindo a sociedade entre “compradores e vendedores de força de trabalho”), os processos educativos desenvolvidos na Economia Solidária **anunciam outras relações de poder, fundamentadas na cooperação e autogestão,** construindo uma outra sociabilidade, uma outra sociedade, uma outra forma de produção da vida.

Os **processos formativos e educativos** como os demais processos autogestionários de produção da vida têm como **perspectiva o trabalho- criação, no qual homens e mulheres têm o controle sobre todo o processo de produção, administração, beneficiamento, distribuição, troca e consumo ético/crítico/consciente dos frutos do seu trabalho.**

A finalidade da atividade econômica são os próprios seres humanos nesse sentido, **os processos educativos fundamentam-se no exercício prático da democracia autogestionada, contribuindo para que todas as pessoas envolvidas possam resgatar os sentidos do trabalho, afirmando sua autonomia enquanto sujeitos construtores de história e de cultura. A formação se dá no compartilhamento das experiências, na troca de saberes, no diálogo entre prática e teoria. Assim, o sujeito do conhecimento é o conjunto das pessoas envolvidas neste processo.**

Os processos educativos concebidos como processo de trabalho, promovem a construção coletiva de conhecimentos e de novas práticas sociais, entendidas como **princípio emancipador dos trabalhadores e trabalhadoras.** A **formação/educação em Economia Solidária tem como ponto de partida e chegada à autonomia dos trabalhadores e trabalhadoras contribuindo para o fortalecimento da emancipação coletiva.**

Ao resgatar valores e práticas que nos encaminham para o exercício de uma ética da solidariedade, as **práticas educativas/formativas da Economia Solidária contribuem para a auto-estima do grupo de trabalhadoras e trabalhadores associados,** estimulando o desenvolvimento de todas as suas potencialidades humanas.

As ações pedagógicas, respeitando as afinidades já existentes entre as pessoas, respeitando também o tempo de caminhada de cada grupo e de cada um dos trabalhadores e trabalhadoras da Economia Solidária, percorrem caminhos que propiciam a reintegração dos saberes que o capitalismo fragmentou, articulando-os às práticas cotidianas de vida e trabalho, de maneira a favorecer o nexo entre ação/reflexão/ação. Indo além do ativismo e da mera “ação-militante”, cabe aos educadores buscar os meios para incorporação de referenciais teórico-metodológicos que ajudem na compreensão e transformação da realidade, estimulando a criação de novos conhecimentos que possam ressignificar valores e práticas sociais.

O processo educativo tem como fundamento criar um espírito investigativo coletivo, capaz de envolver todos os atores e atrizes dos processos de formação, tanto para desvelamento do mundo como para busca de caminhos que favoreçam transformações políticas, econômicas, sociais e culturais. Por não existir neutralidade nas relações econômicas e sociais e tampouco nas práticas educativas, a educação deve ser concebida como um ato político a favor da emancipação humana, constituindo-se em um espaço de lutas, contradições e disputas. Por meio da ação dialógica problematizadora que garanta horizontalidade das relações sócio-educativas, a autoridade do educador é validada na própria prática pedagógica libertadora. Para tal, é necessário o respeito à alteridade, ou seja, respeito ao outro em todas as suas diferenças.

As ações político-pedagógicas pressupõem conteúdos e metodologias de trabalho cujos horizontes encontram-se com os princípios da Economia Solidária. Considerados como momentos educativos, inclusive para os próprios trabalhadores-educadores, a avaliação, a sistematização e a socialização sobre as experiências concretas de formação dos trabalhadores e trabalhadoras acontecem de forma permanente, permitindo a (re)construção das práticas sociais e dos sentidos do trabalho. Em outras palavras, o próprio espaço de trabalho dos empreendimentos é concebido como instância e como princípio educativo, cujo horizonte é a criação coletiva de uma nova cultura do trabalho para viabilizar novas relações econômico-sociais, validando os conhecimentos dos trabalhadores e trabalhadoras. (Ibid. p.p 44-66, destaques nossos).

ii) Das diretrizes metodológicas destacamos:

A metodologia está em tudo que se faz, ela é um meio envolvente. Porém, a metodologia autogestionária não se reduz ao fazer, mas correlaciona as formas do fazer com seus conteúdos, sobretudo, articula consciência e mundo (meio envolvente das pessoas), na perspectiva histórica de superação do estado atual da realidade de mercado capitalista que a tod@s envolve. Neste sentido, a metodologia autogestionária desnaturaliza a metodologia do mercado capitalista que individualiza o trabalhador e trabalhadora como ente consumidor, despojado da capacidade de produção criativa da história.

Então, metodologia é vida, vida pensada, subjetivada, problematizada, atitude crítica e autocrítica do fazer cotidiano e dos projetos econômicos e políticos estabelecidos e em produção nas práticas de grupos e classes sociais. Metodologia de formação em Economia Solidária é consciência coletiva que toma conta do processo da ação, organiza, articula a manutenção da vida, o econômico, com a organização política, dando outro sentido de viver nesta sociedade. (Ibid. p. 77)

Diretriz estruturante: “Não se faz formação sem praticar o que se está propondo, logo, o método para a integração, construção e partilha dos saberes deve ser também autogestionário.” (Ibid.)

iii) Conceitos básicos:

Métodos

compreendem a escolha e a articulação dos caminhos, as técnicas, as ferramentas e os conteúdos, coletivamente definidos, para apreender a realidade, para transformá-la e atingir determinados objetivos e desafios coletivamente definidos.

Metodologia

compreende práticas, estudos, conceitos, abordagens, compreensões de diferentes métodos, construídos coletivamente pelos trabalhadores/as, formadores/as e outros atores e atrizes, a partir dos desafios e princípios de Economia Solidária, desde a concepção de mundo, planejamento, diagnóstico, projeto, execução, monitoramento e avaliação dos processos de construção coletiva de conhecimentos. (Ibid.)

iv) Diretrizes para a metodologia de formação /educação em Economia Solidária:

1. Incorpora a participação, não como uma técnica, mas como uma estratégia fundante da valorização dos diversos saberes, superando, pela prática educativa, a separação entre trabalho manual, trabalho intelectual, trabalho produtivo e trabalho reprodutivo. A metodologia autogestionária une e humaniza o que o capitalismo divide e desumaniza em suas hierarquias valorativas. A metodologia autogestionária é o caminho para uma nova sociedade. A metodologia deve valorizar o empoderamento dos atores sociais/sujeitos da Economia Solidária.
2. Prioriza, na construção dos instrumentos metodológicos de formação/educação, os elementos e produções da cultura popular de cada região. Neste processo os caminhos e os meios produzem os fins, ao invés dos fins justificarem os meios.
3. A prática formativa em seus conteúdos, métodos e técnicas como produção de saberes e sentido de vida, supõe a participação autogestionária.
4. Para além do reconhecimento do valor da produção material, trabalhar o sentido do valor da produção imaterial ou do simbólico da humanidade (saber, cultura, crenças, conhecimento, produção teórica, entre outros) reconhecendo que toda produção imaterial também gera riqueza e agrega valor aos processos produtivos.
5. A cultura autogestionária reconhece a diversidade das expressões humanas como fundantes de uma nova sociedade. Os métodos devem privilegiar a diversidade da linguagem (incluindo gestos, danças, música, novos termos), respeitando os tempos de aprendizagem, os repertórios, as expectativas e condições existentes em diferentes contextos.
6. A metodologia de educação/formação em Economia Solidária é contextualizada, ou seja, é fundamentada na situação concreta dos sujeitos. Considerando as diversas dimensões (cultural, social, política, entre outras) partindo da leitura da realidade estrutural para a realidade local.
7. Todo processo formativo deve partir de um diagnóstico participativo construído junto aos seus participantes. O método autogestionário acontece inicialmente por uma identificação da necessidade de mudança da realidade vivida. O ponto de partida é o radical compromisso com a causa dos trabalhadores. É a indignação com as estruturas de opressão que une educador/educando por meio do diagnóstico participativo autogestionário.
8. A **metodologia de formação/educação para a Economia Solidária** deve ser pensada também no contexto do trabalho de forma específica para os membros de assessorias e entidades de apoio e fomento à Economia Solidária, buscando construir a autogestão nas práticas desses sujeitos. Essa metodologia deve proporcionar que os membros de assessorias e entidades de apoio construam relações de cooperação internas e entre suas organizações.

9. Construir instrumentos metodológicos de gestão, administração, planejamento, entre outros, com linguagens apropriadas para a Economia Solidária, tratando de fenômenos inerentes aos conteúdos e princípios, linguagens e valores pertinentes à Economia Solidária que não são os do capitalismo.

Os métodos devem adequar a satisfação (imediate e a longo prazo) do indivíduo com a satisfação coletiva, levando em conta os princípios da Economia Solidária e os aspectos econômicos, sociais, ambientais, culturais, psicológicos e as políticas organizacionais. O sujeito histórico autogestionário é múltiplo, diverso e uno. Articula as necessidades imediatas dos indivíduos com as lutas coletivas dos grupos e classes sociais. O sujeito histórico autogestionário une economia e política. Faz economia política a partir do seu trabalho e faz política para valorização do seu trabalho na economia.

10. A metodologia tem como desafio unir teoria e prática numa nova práxis de avaliação crítica e autocrítica coletiva tendo a sistematização como instrumento. Este processo coletivo que vai do registro, organização, classificação das experiências e conteúdos produzidos, são subsídios para crítica e autocrítica, validando as práticas, sensibilizando outros atores e concretizando as aprendizagens. Elas são fundamentos de construção da cultura e da história, dando um novo sentido de viver em sociedade.

11. As **metodologias em Economia Solidária** devem considerar a interação entre o saber popular e o saber técnico-científico valorizando ambos. O espaço social de interação e de construção coletiva dos saberes – prático e intelectual – encontram-se na vivência pedagógica do apre(e)nder a Economia Solidária.

12. A “**Metodologia Autogestionária**” deve contemplar a participação radical de tod@s os/as envolv@d@s nos processos decisórios de planejamento, execução, avaliação e sistematização das atividades. A metodologia autogestionária não se resume a formação, mas é a natureza fundante das relações econômicas e políticas de quem pratica Economia Solidária. Ela deve propiciar o sentido da participação e cooperação, simultaneamente, a formação para os serviços e produtos ofertados pelos empreendimentos e a busca do exercício da cidadania ativa.

13. As metodologias, portanto, devem promover a construção dos vínculos sociais a partir das relações afetivas e de confiança nas interações entre sujeitos como “ato pedagógico”. As relações de confiança partem da “cumplicidade ética” entre os diferentes grupos sociais (empreendimentos, entidades de apoio, gestores públicos comprometidos com a Economia Solidária) na luta por uma sociedade solidária nas suas estruturas econômicas, políticas, culturais e sociais.

14. A metodologia deve promover o intercâmbio de experiências dos processos de formação, de produção, de gestão e outros entre os empreendimentos, como espaço de aprendizagem e convivência. A diversidade de experiências em busca de emancipação econômica revela uma riqueza de micro estratégias que podem, somadas a tantas outras, configurar uma consciência coletiva da solidariedade econômica.

15. A metodologia deve motivar a integração entre a produção coletiva do conhecimento e as mudanças de condutas desejadas (produção, classe, tecnologia, gênero, raça, etnia, geração e consumo) como ferramenta de superação da fragmentação da sociedade capitalista, propiciando ao trabalhador/a a apropriação de todo o processo sócio-produtivo.

16. O processo de construção da cultura da solidariedade requer espaços sociais em que a formação deva acontecer de forma lúdica e prazerosa. A descoberta do mundo pela atividade de transformação da natureza e pelos sentidos que se dá a este mundo e as relações humano-sociais são partes integrantes do processo formativo em Economia Solidária.

17. A pedagogia da metodologia autogestionária supõe o cuidado na seleção e uso das técnicas que apóiam os processos educativos. Trabalhando a dimensão das relações humanas e dos conflitos no ato pedagógico, utilizando técnicas apropriadas.

18. **As metodologias autogestionárias estimulam a participação nas atividades de pesquisa-investigação e indagação na geração e sistematização do conhecimento. Por meio da pesquisa social e suas técnicas: pesquisa-ação, etnografia-reflexiva, observação participante, avaliação qualitativa, monitoramento, avaliação-participativa e estudos de caso.**

19. A construção coletiva de conhecimento requer a produção social na valorização da mística de solidariedade e autogestão como símbolos, trocas e sinergia positiva em diferentes momentos do processo educativo. Portanto, no processo educativo, nunca se “erra”, nunca se “acerta”, mas aprendemos em comunhão.

20. Os processos avaliativos são fundamentos da metodologia de Economia Solidária. A avaliação contextualizada da prática desenvolvida deve possibilitar o aprendizado para os diversos segmentos da Economia Solidária. A avaliação crítica e autocrítica, não são técnicas, mas conteúdo formativo da prática dos atores e atrizes da Economia Solidária.

21. O processo formativo deve criar oportunidades para que os sujeitos da Economia Solidária possam interagir com outros grupos e movimentos sociais, que buscam a construção de uma sociedade justa.

22. Promover a prática da alternância nos processos de educação em Economia Solidária, ou seja, favorecer a participação de todos através de um cronograma mais flexível face à vida dos educandos/formandos. (Ibid., pp. 77-10.) [sic]

v) Público da ação formativa/educativa:

Trabalhadores/as associados/as; novos/as trabalhadores/as ainda não incluídos em grupos/ empreendimentos associativos de trabalho; representantes de instituições e/ou EAF; gestores públicos; movimentos sociais e sociedade em geral.

vi) Espaços de formação:

1. A diferenciação de lugar social de quem faz e fala como mediação dos processos de autoformação, tais como, assessorias, gestores públicos, lideranças, etc, através de oficinas, encontros, redes, feiras, movimentos sociais, fóruns, etc. não pode servir para distanciar os empreendimentos de menor poder de articulação, mas valorizá-los em seu empoderamento da Economia Solidária.

2. Os espaços físicos devem ser diferenciados considerando a metodologia proposta. Deve-se avaliar a adequação da arquitetura para dinâmicas mais igualitárias entre formador e formandos, que facilitem a troca e a participação autogestionada. Priorizar os espaços de trabalho e convívio dos trabalhadores e trabalhadoras nos processos de formação, como por exemplo o chão de fábrica. (Ibid. p. 10) [sic]

vii) Os tempos:

Os tempos estão relacionados aos objetivos e estratégias de formação, bem como ao repertório e a capacidade de apropriação e produção do conhecimento, considerando as condições e a realidade do empreendimento e da comunidade em que se insere a partir de um diagnóstico autogestionário e permitindo a construção e reconstrução dos caminhos metodológicos. (Ibid. pp. 10-11) [sic]

viii) Organização Curricular:

1. A aprendizagem (diagnóstico, planejamento, conteúdos, metodologias, avaliação e sistematização) deve ser construída coletivamente, considerando os diferentes saberes e práticas.

2. Intercâmbio entre empreendimentos como espaço de integração de saberes e práticas.

3. Os conteúdos da prática educativa em Economia Solidária devem valorizar as experiências e lutas dos trabalhadores/as autogestionários e das comunidades, bem como os conhecimentos acumulados considerando o micro e o macro, teoria e prática como elementos interativos na vida social e econômica dos educandos e educadores (Ibid. p. 11) [sic]

ix) Técnicas:

1. Utilização de diferentes técnicas de aprendizagem em várias linguagens – popular e técnico científica – diversos meios (músicas, dvd, vídeos, álbuns seriados, coletâneas, teatro), adequados à realidade de cada sujeito e comunidade;
2. As formações deverão ser realizadas de forma lúdica, prazerosa, utilizando dinâmicas, pesquisas, estudos em grupo, estudo de caso, incorporando as danças, músicas, técnicas de teatro, aula expositivas com utilização de materiais audiovisuais, psicodramas, mapa de risco, rodas de conversa etc;
3. Dinâmicas de interação, apresentação, socialização e outras; 4. Jogos interativos, cooperativos e de trocas. (Ibid.) [sic]

x) Mística da solidariedade e autogestão: “Nossa ciranda ou marca da campanha da Economia Solidária; troca de produtos, cuidados e saberes; fortalecimento da amizade; simbologia dos produtos – trabalho humano; símbolos e gestos humanos que universalizam sentidos de vida.” (Ibid.) [sic]

xi) Conteúdos:

É de salientar que o documento engloba uma larga lista de conteúdos considerados como prioritários na formação¹⁵ em Economia Solidária. A seguir, destacamos as linhas gerais estabelecidas como prioridades e os pontos que julgamos necessários à investigação:

Os conteúdos devem partir e ter como referência a experiência prática e os saberes dos empreendimentos, considerando as diversidades regionais e culturais. Não se pode separar conteúdos de princípios, de metodologia, de sistematização de experiências similares e principalmente da fala e da vivência das pessoas.

Os conteúdos formam o sentido e ganham pertinência quando ancorados na realidade dos educandos e educadores, portanto, a relação dialógica entre sujeitos e culturas, o respeito à fala e a apropriação coletiva de saberes constituem a sistematização coletiva de produção de novos conhecimentos.

Os conteúdos abaixo são indicativos para formulação de cursos tendo por base a temporalidade, procurando oferecer pistas e chave de leitura para construção de uma concepção crítica da realidade e produção de uma outra visão de mundo, em que a solidariedade seja resgatada como elemento humanizador e revolucionário da vida em sociedade.

História e perspectivas do trabalho emancipatório no horizonte da construção de outra sociedade:

- As formas sociais, os modos de produção e a luta dos povos, considerando os diversos sujeitos políticos (mulheres, negros, índios), e dos brasileiros em particular, pela superação de sua opressão, incluindo a história das formas organizativas alternativas de produção, como o Cooperativismo, o Socialismo e a Autogestão;
- História da Democracia, da constituição gradual dos direitos sociais e trabalhistas como direitos humanos e da construção de novos direitos;
- As mudanças de paradigmas, possibilitando o estudo crítico da economia capitalista e as condições de sua superação, para entender que as transformações não se dão apenas de um ponto de vista econômico, mas também político, social e cultural;

15 O termo “formação”, utilizado diversas vezes pelo movimento ES e pela autora neste trabalho, surge como sinônimo de educação, num sentido amplo.

- História da Economia Solidária e a Economia Solidária dentro da História;
- Divisão sexual do trabalho como instrumento para compreensão do trabalho produtivo e reprodutivo e como elemento fundante das desigualdades e discriminação das mulheres, bem como, das potencialidades do respeito às relações de gênero;

Processo de constituição do sujeito político. Questões identitárias (gênero, raça, geração e etnia).

- Resgate e valorização da história das comunidades e dos territórios, ressaltando a luta das mulheres, negros e indígenas e dos trabalhadores e trabalhadoras, todos por direitos humanos, econômicos, sociais e culturais.
- Identificação, sistematização e socialização dos saberes produzidos pelos sujeitos.
- Construção e reconhecimento da identidade individual e coletiva na Economia Solidária e na Autogestão.[...]

Autogestão dos Empreendimentos Econômicos Solidários.

As atividades econômicas solidárias buscam ser economicamente viáveis, sustentáveis e ao mesmo tempo emancipatórias, considerando as especificidades e os saberes construídos pelos empreendimentos em consonância com os princípios da Economia Solidária.

- Conceitos de gestão, co-gestão e autogestão. Heterogestão X Autogestão.
- O que é autogestão? Partindo das experiências históricas de autogestão e das práticas cotidianas dos trabalhadores/as, discutir e sistematizar os princípios, os processos e os instrumentos de tomada de decisão coletiva (assembleias, plenárias e reuniões de comissões temáticas/grupos de trabalho) planejamento participativo, monitoramento e avaliação, sistematização e registros, captação de recursos e elaboração e gestão de projetos. Editais, fundos e financiamento.
- Questões objetivas e subjetivas nas relações de trabalho como critério de união do grupo para o enfrentamento e superação dos conflitos (relações de poder, relações de gênero/geração/etnia, relações afetivas, divisão de ganhos, autoritarismo, desconfiança, distribuição de tarefas, divisão das tarefas domésticas, etc.).
- Controles contábeis e rotinas administrativas;
- Entendimento da cadeia dos produtos a que os participantes estão envolvidos; [...] (Ibid., pp. 12-14) [sic]

Ao observarmos este recorte inicial, estes começam por elucidar-nos acerca de uma visão de mundo do movimento ES que se pronuncia pela via da Economia Solidária. A educação, neste caso, aparece associada à solidariedade, sendo apontada como um fator de impulso para a transformação de uma cultura dominante, assente em práticas competitivas, para uma cultura de cooperação.

O papel da educação, portanto, está vinculado à possibilidade de impulso à necessária mudança de mentalidade/perspetiva, para construir uma nova proposta de economia. A solidariedade, por sua vez, afirma a dimensão ontológica (entendida pelo movimento ES como condição humana, constitutiva da vida social) deste projeto, em cujas práticas e concepções diversas se manifestam em diferentes espaços e tempos, físicos e subjetivos.

A educação, entretanto necessária a esta mudança, é valorizada a partir das experiências vividas por trabalhadores e trabalhadoras, a partir do exercício do trabalho que, por sua vez, é qualificado como trabalho “emancipado” (construído como contraponto às relações de subordinação ao capital, que está na base da economia capitalista

hegemónica) e “autogestionário”. Esta ideia está vinculada ao facto do próprio processo do trabalho, em que os/as trabalhadores/as estão envolvidos, ser fonte de conhecimentos e de novas práticas sociais transformadoras.

As alterações estruturais desejadas pelo movimento ES surgem como possibilidade pela via das práticas do trabalho emancipado, afirmando que, ao mesmo tempo, este gera conhecimentos, por conta das novas relações socioeconómicas geradas pelos/as trabalhadores/as com o produto do seu trabalho, que se manifesta de variadas formas: pela propriedade deste por parte de quem o produz, individual ou coletivamente; pela democratização dos recursos gerados entre todos/as, pelas relações entre os trabalhadores, entre outros aspetos.

Neste sentido, a autogestão é também apontada como um valor central, em torno do qual os trabalhadores se organizam e ressignificam o trabalho, numa perspetiva de “trabalho-criação”, em que mulheres e homens passam a ter controlo sobre o processo de produção, gestão, distribuição, troca e consumo, de forma ética, crítica e consciente.

Todavia, no nosso entendimento, para além dos elementos trabalho (emancipado) e autogestão salientados, um dos pontos altos do processo educativo anunciado é o espírito de investigação coletivo que se pretende estimular, partindo da própria práxis de autogestão dos trabalhadores e trabalhadoras, já que estimular a curiosidade, a indagação, a pergunta, passa a ser um motor para questionar a realidade em movimento. Este pressuposto é fundamental para que o quotidiano dos trabalhadores seja permeado pela dialética da ação-reflexão-ação, de maneira a que possa tornar-se uma dinâmica efetiva, integradora da realidade dos coletivos.

Para que tal aconteça, entretanto, a tarefa não é singela. É preciso que práticas pedagógicas apropriadas sejam inventadas ou adaptadas, em sintonia com a Educação Popular, de modo a atender às especificidades educativas dos diversos contextos. Além disso, é necessário que os coletivos reconheçam a sua importância e as transforme em práticas sociais e educativas efetivas.

Apesar dos desafios a ultrapassar, os processos educativos, orientados por pedagogias transformadoras, podem vir a possibilitar que a própria educação, para além do trabalho, seja igualmente objeto de autogestão pelos sujeitos trabalhadores, nos seus próprios

coletivos e noutros espaços de formação e partilha de experiências, o que, do nosso ponto de vista, pode significar a possibilidade de novas relações entre saber e poder .

Sendo assim, entendemos que é a partir destes pressupostos político-pedagógicos, que oferecem um norte à Educação Popular em Economia Solidária, que a Pedagogia da Autogestão começa, igualmente, a ganhar os seus contornos. E estes, surgem, exatamente, pela resignificação do trabalho, que associa a prática da autogestão, pelos sujeitos (trabalhadores e trabalhadoras) do movimento ES, que não só denunciam as bases em que a economia capitalista trata o trabalho, como reivindicam e criam novas formas de lidar com o mesmo, para criar a “outra economia”.

Contudo, apesar de, enquanto investigadora e participante em movimentos sociais, defender e concordar com esta leitura do movimento ES, é verdade que, para compreender o significado que cada uma das “categorias” que emergem do seu repertório (trabalho emancipado; trabalho autogestionário; trabalho criação; autogestão) na prática dos EES, é necessário conhecer como se dá este processo educativo “por dentro”; como os/ trabalhadores/as vivenciam os mesmos; as suas dificuldades e conquistas, avanços e recuos, limitações e oportunidades criadas que, naturalmente, um conjunto de pressupostos não revela.

Mas aquilo que já conseguimos visualizar até este ponto é que existe uma estratégia originada pela via de uma construção coletiva, que parte dos trabalhadores e trabalhadoras do movimento ES, o que indicia uma capacidade dialógica e crítica, que aponta uma identidade em termos de projeto político-pedagógico para a Economia Solidária, com a marca da Educação Popular.

Por isso mesmo, a continuidade do processo de debate do movimento ES que mostramos a seguir, oferece-nos mais pistas para conhecer o terreno em que se dá Pedagogia da Autogestão.

2.3- A validação coletiva da Educação Popular em Economia Solidária: contribuições da IV Plenária nacional

Finalmente, após longo período de preparação, iniciado no segundo semestre de 2006, é realizada a IV Plenária Nacional de Economia Solidária¹⁶, em 2008. Nascimento (2010, p.

¹⁶ O evento decorreu entre entre 26 e 30 de março de 2008. Segundo a ata divulgada pelo FBES (2008, p. 86) esta resulta de uma extensa mobilização, com a realização de debates em reuniões dos Fóruns

3) ressalta a importância desta IV Plenária Nacional no que se refere ao eixo educação/formação, na qual surgem três “bandeiras” principais: a primeira, considerada “estruturante” e, portanto, central: realizar ações de formação junto aos/às trabalhadores/as da economia solidária, sendo que duas outras complementam a primeira: articular e fomentar a rede de educadores em Economia Solidária e pelo financiamento público a pesquisas e tecnologias para a melhoria da produção e outras temáticas da economia solidária.

Enquanto espaço que inclui deliberações do movimento no âmbito nacional, a IV Plenária assinala decisões importantes quanto ao amadurecimento dos seus militantes/ativistas relacionados à tipologia de Educação Popular em Economia Solidária a ser desenvolvida. Sendo assim, extraímos alguns fragmentos reveladores da ata publicada pelo FBES (2008, destaques nossos):

i) Orientações

Queremos uma formação contextualizada, emancipatória e engajada. Que parta das práticas e considere as diversidades de gênero, etnia, raça e geração e promova os direitos humanos. Que tenha um olhar crítico da sociedade e promova transformações nos sujeitos e na realidade, rompendo com as desigualdades, incentivando a participação política e social, e promovendo a difusão de conceitos e terminologias coerentes com os princípios da Economia Solidária.

A formação em Economia Solidária deve fazer parte da educação permanente de todos os sujeitos sociais engajados no movimento desta outra economia.

A formação em Economia Solidária deve estar baseada na concepção da **Educação Popular** como processo de construção de conhecimento, promovendo a formação continuada dos/as educadores/as, baseada em **pedagogias e metodologias emancipatórias voltadas para a autogestão**, conforme tematizado na 2ª Oficina Nacional de Formação em Economia Solidária.

Os processos formativos devem contemplar, valorizar e promover o uso dos recursos da cultura e saberes populares locais, além de trabalhar as diversidades de linguagens e a transversalidade de temas, garantindo que os/as próprios/as trabalhadores/as possam ser também formadores/as, e fazendo a articulação dos conhecimentos científicos e empíricos.

As metodologias desenvolvidas devem propiciar vivências que dialoguem com a realidade e linguagens dos grupos produtivos de forma que as pessoas possam associar os exercícios e conceitos ao seu dia-a-dia. A formação deve contemplar todos os segmentos da Economia Solidária.

As práticas formativas em Economia Solidária devem estar articuladas em nível local, regional, territorial e nacional, promovendo o acesso a novas tecnologias com vistas a favorecer o

Estaduais e, no início de 2007 (janeiro e fevereiro), com a realização de Encontros Regionais nas 5 macro-regiões do país, chamados de Encontros Regionais de Reestruturação, cuja fase intitula-se “FBES: Por um novo modelo de organização da Economia Solidária”. Após à realização destes encontros regionais, ocorre a segunda fase que consiste na sistematização dos resultados e no lançamento da IV Plenária durante a VII Reunião da Coordenação Nacional do FBES, em maio de 2007. Nesta reunião delibera-se sobre os conteúdos a serem objeto de debates e deliberações na IV Plenária: i) os eixos prioritários : formação, finanças solidárias, marco legal e produção, comercialização e consumo solidários; ii) eixo agregador: projeto de desenvolvimento; iii) questões conceptuais e de alianças estratégicas do FBES, iv) outras questões.

aprimoramento dos sistemas produtivos, baseados nos princípios do conhecimento livre e da democratização da informação. [...]

[...] A formação técnica deve promover autonomia e emancipação do/a trabalhador/a com vista a superar o trabalho alienado e a divisão sexual do trabalho, fortalecendo cada vez mais suas identidades e incluindo o aumento da escolarização dos/as trabalhadores/as em todos os níveis.

Os processos formativos devem incluir também a sistematização das experiências como uma ferramenta importante na socialização dos conhecimentos produzidos.

As dimensões de gênero, raça e etnia, como estruturantes das desigualdades sociais, culturais, econômicas e políticas, devem ser incorporadas em todos os processos de formação da Economia Solidária. (Ibid., p. 21)

ii) Detalhamento das bandeiras:

A formação em economia solidaria deve ter como prioridade a formação para os trabalhadores de empreendimentos e ser pensada numa linguagem popular, baseada na sua realidade social, sócio-política e econômica, levando em consideração os diferentes processos de aprendizagem e limitações, e devem ocorrer a partir da articulação de redes e cadeias.

Os documentos produzidos nas oficinas de formação realizadas em 2005 e 2007 devem ser considerados como referência.

Ações:

[...] Adotar **metodologias adequadas às realidades locais dentro das diferentes redes e cadeias;**

Construir um plano político de formação junto aos trabalhadores/as de Economia Solidária com metodologia de Educação Popular em vista da transformação, social, política, cultural, ambiental e econômica;

Promover a troca de experiências e saberes como proposta pedagógica;

Desenvolver processos formativos levando em consideração a **Pedagogia da Autogestão;**

Resgatar e valorizar o conhecimento acumulado em Economia Solidária pelos/as seus/suas diferentes atores e atrizes;

Desenvolver metodologias adequadas para os processo de viabilidade econômica, gestão e qualificação profissional;

Desenvolver metodologias que saibam trabalhar e problematizar a realidade do trabalho, consciência do mundo, de classe e de transformação da realidade;

Contribuir para que o/a trabalhador/a de Economia Solidária se entenda como um/a educador/a consciente de seu papel na sociedade e agente contínuo de transformação; [...]

Desenvolver processos de formação que estimulem a auto organização e emancipação das mulheres;

Desenvolver **metodologias emancipatórias** que assegurem a superação das desigualdades de gênero, orientação sexual, raça e classe. (Ibid., p. 22)

2.4- Os CFES – como espaços de potencialização da rede de educadores/formadores da Economia Solidária

A IV Plenária também dá conta das primeiras iniciativas para a implementação dos Centros de Formação em Economia Solidária – CFES, cujo edital é divulgado pela SENAES/MTE em setembro de 2007, para a seleção das instituições responsáveis pelo projeto.

Sobre a rede de formadores (que, assim como o próprio movimento ES, tratamos como sinónimo de rede de educadores), criada em 2007 e em fase de constituição, é referida a necessidade de definir uma estratégia própria do movimento, sem necessariamente esperar pela implementação de políticas públicas nesta área, apesar de não abandonar o permanente diálogo com as que possam existir.

Desta forma, a partir das indicações obtidas durante a IV Plenária Nacional, o movimento ES entende que estão dadas as condições para avançar no processo de organização desta rede para todos os estados do Brasil. Espera-se, com isto que, uma vez fortalecida e consolidada, possa ter maior poder de influência na construção dos CFES. Neste sentido, a rede de educadores é “a grande estratégia do movimento para troca de saberes, materiais didáticos, metodologias, entre outros e entre os seus membros que trabalham ou participam de formações.” (Ibid., p. 23).

Neste sentido, o processo de elaboração das propostas para os CFES regionais (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul), bem como do CFES nacional reflete, segundo o FBES (Ibid.), a confluência das ações de formação/educação em Economia Solidária, em que aproximadamente cem entidades estaduais dialogam para encaminhar propostas regionais conjuntas, bem como entidades nacionais constroem conjuntamente o projeto para o CFES nacional.

No ano seguinte, em 2009, é consolidada a proposta de Política Nacional de Formação em Economia Solidária pelo Comitê Temático de Formação e Assistência Técnica (CTFAT)¹⁷, sendo criado o “Termo de Referência sobre Formação em Economia

¹⁷ O CTFAT é instituído pelo CNES através da Resolução nº 1, de 07 de Dezembro de 2006/GM, cuja missão é a de “realizar estudos de aprofundamento e elaboração de propostas para subsidiar o CNES no que se refere às temáticas da formação e assistência técnica para a Economia Solidária”. (Regimento Interno do CTFAT). Sendo assim, o CTFAT reúne em 1 de junho de 2009 para a consolidação do Termo de Referência sobre Formação em Economia Solidária, sendo este apreciado e aprovado pelo CNES nas reuniões de 2 e 3 de junho de 2009.

Solidária”¹⁸ (CNES & CTFAT, 2009a, pp.1-8), apreciado pelo CNES na reunião dos dias 02 e 03 de junho de 2009 e aprovado pelo Comitê Permanente do CNES (CNES & CTFAT, 2009b, p.1). O seu objetivo é “contribuir para maior identidade e articulação dos processos formativos em Economia Solidária com vistas a ampliar seu potencial emancipatório” (Ibid., 2009a, p. 3).

Assim, a formação em Economia Solidária é definida como

uma “construção social” inerente aos processos de trabalho autogestionários, como elemento fundamental para viabilizar as iniciativas econômicas, ampliar a cidadania ativa e a democracia e como um movimento cultural e ético de transformação das relações sociais e intersubjetivas como base de um novo modelo de desenvolvimento. A formação em Economia Solidária reconhece a centralidade do trabalho na construção do conhecimento técnico e social, articulando o trabalho e a educação na perspectiva da promoção do desenvolvimento sustentável, orientando ações político-pedagógicas inovadoras, autogestionárias e solidárias, inseridas em um pensamento emancipatório de inclusão e transformação próprio dos atores da Economia Solidária. (Ibid.)

Por sua vez, as diretrizes político-metodológicas têm por base:

Reconhecimento das experiências e dos saberes dos trabalhadores(as) envolvidos nos atos formativos autogestionários. A orientação pedagógico-metodológica da formação em Economia Solidária valoriza os(as) trabalhadores(as) da Economia Solidária como sujeitos dotados de saberes e identidades socialmente construídas, assim como reconhece e valoriza a diversidade cultural, étnica, social, regional e de gênero.

Reconhecimento dos acúmulos, diversidade e pluralidade de iniciativas de formação em ES. Significa o reconhecimento dos saberes e concepções dos atores formadores e educadores em ES, das suas iniciativas de organização e de formação e das concepções que lhes dão substância. Articula as experiências formativas construídas com e sob os princípios da Economia Solidária e da Educação Popular buscando convergências das iniciativas das organizações da

Gestão participativa. A participação dos(as) trabalhadores(as) envolvidos nas experiências que constroem no cotidiano dessa outra economia na construção e no desenvolvimento das atividades formativas.

Educação Popular. O processo de formação em Economia Solidária deve ser orientado pelos fundamentos, princípios, práticas e metodologias da Educação Popular, o que requer intercâmbio com organizações e redes que se constituem a partir dessa perspectiva educativa.

Pedagogia da alternância. Resgatar e valorizar os acúmulos da “pedagogia da alternância” que combina momentos formativos presenciais com momentos de vivência e prática, favorecendo que os aprendizados sejam constantemente experimentados, ampliados e aprimorados. Essa estratégia amplia a abrangência dos processos formativos alcançando uma quantidade cada vez maior de trabalhadores(as) da Economia Solidária. As experimentações e vivências possibilitam questionamentos e o enriquecimento dos debates coletivos nos

18 O “Termo de Referência sobre Formação em Economia Solidária” é posteriormente adotado pelo MTE/SENAES, na Recomendação Nº 08, de 04 de julho de 2012, sob forma de “diretrizes político-metodológicas para orientar os planos, programas e ações de formação e assessoria técnica em Economia Solidária desenvolvidos no âmbito do Plano Plurianual (PPA 2012-2015) do Governo Federal”. Documento disponível em: <<http://portal.mte.gov.br/data/files/8A7C812D3CB58904013CB5B92EB23D11/RECOMENDACOES%208%20WEB.pdf>>

momentos formativos presenciais.

Intersetorialidade e complementaridade. Articular a formação com as ações e políticas de fomento e apoio à Economia Solidária, tais como: assessoria, incubação, assistência técnica, promoção do desenvolvimento local, desenvolvimento de estudos, pesquisas e tecnologias aplicadas à ES, crédito e finanças solidárias, etc. Realizar a complementaridade entre órgãos governamentais e de organizações da sociedade civil. (Ibid., p. 4, destaques nossos)

Outro aspecto focalizado diz respeito aos conteúdos da formação, “voltados para a construção de uma concepção crítica da realidade e produção de outra visão de mundo, em que a solidariedade seja resgatada como elemento humanizador e transformador da vida em sociedade.” (Ibid.), sendo considerados como imprescindíveis os seguintes:

História e perspectivas do trabalho emancipatório no horizonte da construção de outra sociedade.

Processo de constituição do sujeito político. Questões identitárias (gênero, raça, geração e etnia).

Constituição e organização da Economia Solidária.

Autogestão dos Empreendimentos Econômicos Solidários e. Consumo consciente, comércio justo e finanças solidárias.

O marco jurídico da Economia Solidária e sua relação com a legislação vigente.

A participação cidadã e o controle social nas políticas públicas como processo inerente ao desenvolvimento da Economia Solidária.

Economia Solidária como estratégia de desenvolvimento (social, ambiental, local, humano). (Ibid., pp. 4-5, destaques nossos)

Outros dois aspectos relevantes estão associados à importância concedida à investigação, como parte fundamental do processo da Educação Popular em Economia Solidária. Neste documento, verifica-se uma especial atenção à metodologia da “sistematização de experiências”, indicando que esta deve ser “parte do processo formativo, ser orgânica e retroalimentadora da ação.” (Ibid. p. 5), tendo como objetivos:

- a. Promover a reflexão crítica sobre a prática visando aprimorá-la;
- b. Disseminar os conhecimentos produzidos de forma a inspirar outras experiências;
- c. Contribuir para identificar e referenciar os campos de pesquisa;
- d. Validar coletivamente o conhecimento, as práticas formativas;
- e. Construir instrumentos técnicos e simbólicos, visando incorporar indicadores qualitativos e quantitativos, que apontem para uma avaliação da formação:
 - i. Sustentabilidade: autogestão, distribuição das sobras e prejuízos, produtos, etc.
 - ii. Simbólicos (subjetividade): sistematização dos métodos, apropriação pelos sujeitos, validação coletiva dos conhecimentos.
 - iii. Técnicos: econômicos (de resultados, impactos, mercado, consumo, etc),

políticos (de participação, de autonomia, de conscientização etc), social (de organização, de renda, de escolaridade etc)

f. Construir processos coletivos de formação, consolidando redes, cadeias e trocas de experiências.

Com base neste Termo de Referência é ainda elaborado um segundo documento orientador, denominado - “Termo de Referência Assessoria Técnica em Economia Solidária: subsídios para a Conferência Temática de Formação e Assessoria Técnica” - sintetizado pelo CTFAT como a “expressão de um acúmulo produzido coletivamente e representativo das posições de diversos atores que compõem o campo da Economia Solidária no Brasil” (CNES & CTFAT, 2009b, p.1). Nesta altura, é considerado um documento aberto aos debates ainda por realizar.

Segundo os membros do CTFAT, existe uma convergência significativa acerca da visão político-metodológica entre as ações de formação e assistência técnica levadas a cabo no campo da Economia Solidária, fazendo sentido uma estratégia de construção de uma proposta única de Política Nacional de Formação e Assistência Técnica para o movimento ES (Ibid.).

Para a construção das referências conceituais e metodológicas para as ações de Assistência Técnica, o CTFAT tem em conta o conjunto representativo de experiências de ações e políticas de Assistência Técnica, desenvolvidas pela sociedade civil e pelo governo federal, em busca das diretrizes conceituais e os princípios metodológicos que norteiam tais ações, bem como os resultados dos cinco Seminários Regionais e do Seminário Nacional sobre o tema da assistência técnica¹⁹, acompanhados pelo processo de discussão realizado no período da construção da I e da II Oficinas Nacionais de Formação (Ibid.).

Nos diversos espaços de debates surge também a proposta de alteração da nomenclatura “assistência”, vista com desconforto pelos participantes, como possibilidade de reduzir as práticas de formação às práticas assistencialistas, em que aqueles que detêm um conhecimento específico “assistem” aqueles que não dispõem de tal conhecimento. Para os participantes dos seminários, a expressão mais adequada é

¹⁹ Estas atividades contam com a participação do CFES Nacional assim como dos quatro regionais já em funcionamento (Norte, Nordeste, Centro - Oeste e Sudeste). Na região Sul, o atraso no processo do convênio da universidade com o governo não permite a realização da atividade, apesar dos esforços realizados pela SENAES e pelas várias instituições da região para tentar viabilizar a ação por outros meios. Mesmo assim, consegue-se garantir uma representação da região Sul no Seminário Nacional de Economia Solidária. (Ibid.)

“assessoria técnica” (sendo que outras denominações são igualmente sugeridas, como cooperação técnica e solidariedade técnica), não se tratando de mera denominação, mas da coerência relacionada com a concepção de assessoria técnica, mais apropriada aos EES, sua metodologia, princípios e instrumentos de apoio e fomento.(CNES & CTFAT, 2009b, p. 2)

Deste Termo de Referência específico extraímos também alguns trechos reveladores das prioridades conferidas ao trabalho associado, indissociável dos processos educativos a serem objeto de políticas voltadas para a formação, contemplando a produção do conhecimento autogerido pelos sujeitos trabalhadores/as e voltados para a emancipação social.

Referências para as políticas de assessoria técnica e/ou tecnológica para a economia solidária

Compartilhando dos mesmos princípios e estratégias, as ações de Assessoria Técnica devem estar articuladas e integradas às ações de formação/educação do **trabalho associado**, envolvendo as diversas áreas de conhecimento e a **diversidade dos processos de autogestão** e dos atores que compõem a Economia Solidária;

As políticas de assessoria técnica devem articular-se às outras políticas voltadas para o apoio aos empreendimentos econômicos solidários, em especial aos programas que ofertam atividades de assessoria técnica e/ou tecnológica ao **trabalho associado**;

As políticas de Assessoria Técnica para a Economia Solidária reconhecem os empreendimentos econômicos solidários como parte integrante dos direitos do **trabalho associado**, e são voltadas para o fortalecimento das formas associativistas e cooperativas de produção, comercialização, consumo, troca, serviços, finanças solidárias, **ao mesmo em que aprofundam entre os/as trabalhadores/as associados o sentido da autogestão e da emancipação social**. Nessa medida, são sujeitos da política de Assessoria Técnica tanto os próprios empreendimentos como as instituições de apoio e fomento, universidades, centros de pesquisa e os programas governamentais.

Ao considerar os empreendimentos como sujeitos da política pública, o **“fazer com” e não o “fazer para”**, reconhece-se como modalidade de Assessoria Técnica a realização de processos estruturados e planejados de troca de experiências entre empreendimentos econômicos solidários, assim como a interação de saberes com as instituições de apoio e fomento à Economia Solidária e os gestores públicos;

A fim de facilitar o acesso dos empreendimentos econômicos solidários aos conhecimentos e saberes sócio-político-técnicos, as ações de Assessoria Técnica devem buscar a integração das demais políticas públicas que partilham os valores e os princípios da Economia Solidária, enquanto direito ao **trabalho associado**, política e estratégia de desenvolvimento, nas diferentes esferas de governo [...]. (Ibid., pp. 6-7, destaques nossos)

2.5- Da II Conferência Nacional de Economia Solidária ao lançamento nacional dos CFES

Durante o ano de 2010 várias iniciativas de consolidação do campo educativo popular da Economia Solidária são ativadas. A II Conferência temática de formação e assessoria técnica em Economia Solidária realiza-se nos dias 12 e 13 de abril, afirmando as

características político-pedagógicas do processo e traçando caminhos para a reivindicação das políticas públicas para o movimento ES, em que são estabelecidas prioridades como a formação articulada e integrada à assistência técnica, a ampliação da inserção da Economia Solidária nos programas existentes de elevação de escolaridade e de qualificação social, a inserção das práticas e valores da Economia Solidária nos currículos e projetos pedagógicos de forma transversal e interdisciplinar nos vários níveis de ensino (fundamental, médio e superior), bem como a formação de educadores/as do Sistema Público de Ensino, o desenvolvimento de material didático entre outras.

Novamente, valores e princípios são destacados sob a reafirmação de que estes se apresentam como contraponto à cultura hegemónica da competição, acumulação e individualismo e que os desafios que se colocam não são os de uma resposta pontual à crise do emprego, mas de uma estratégia de desenvolvimento a partir da construção de novas práticas económicas coerentes com as aspirações dos participantes do movimento ES. Por isso, o esforço na elaboração de propostas para políticas públicas de maneira a reivindicar novas regulações, como o direito ao trabalho associado, mas não só.

A este desafio alia-se outro no que concerne ao processo de construção de um referencial teórico-metodológico próprio para o processo de Educação Popular em Economia Solidária, já que “as estratégias de formação e assessoria técnica que predominam hoje ainda são muito carregadas do conteúdo tecnicista, inerentes aos processos educativos voltados para as organizações de base capitalista.” (CNES & CTFAT, 2010, p. 1)

Sendo assim, argumentam que, por existir um sentido pedagógico intrínseco à Economia Solidária, em que a aprendizagem ocorre a partir das experiências concretas vivenciadas por todos/as, educandos/as ou educadores/as em processos de transformação sociocultural, fortalece e justifica a importância da existência de políticas públicas de educação em Economia Solidária, que não se limitem apenas às técnicas e competências para a produção, embora exista a necessidade de trabalhar na perspectiva de construir tecnologias (sociais) apropriadas à realidade. (Ibid.)

Outro ponto desta conferência a assinalar refere-se à Pedagogia da Autogestão, enfatizada no item “Instrumentos e competências das políticas de formação em Economia Solidária”, em que o movimento ES reconhece a necessidade de “sistematização de maneira permanente do debate sobre princípios e diretrizes metodológicas da formação em Economia Solidária para elaboração de uma **referência nacional baseada na Pedagogia da Autogestão.**” (2010, p.10, destaque nosso). Também no que se refere à investigação, como parte integrante do projeto político e pedagógico formulado, sublinham que “[a]s ações de pesquisa e a experimentação devem estar acompanhadas do compromisso de devolução dos conhecimentos resultantes dos processos investigativos.” (Ibid., p.9).

Sobre esta temática, justificam esta opção pelo facto dos/as trabalhadores/as da Economia Solidária se depararem no quotidiano com processos de autogestão exigentes e complexos nas suas iniciativas coletivas e, portanto, é fundamental combinar processos integrados de sistematização de técnicas, habilidades e processos de trabalho e produção, já construídos e vivenciados, com a realização de pesquisas participativas que ampliem as capacidades, as técnicas e ferramentas de trabalho bem como novas relações com os recursos naturais e entre os/as participantes.

Tal afirmação remete para a reflexão que realizamos no capítulo III, quanto às metodologias de investigação a serem previstas e consensualizadas entre investigadores/as e sujeitos participantes, de forma a atender a estes propósitos. Sendo assim, considerando que o acesso ao conhecimento, a apropriação e desenvolvimento de técnicas e tecnologias são elementos necessários à sustentabilidade dos EES e da própria Economia Solidária, é com esta perspectiva que a Conferência Temática ressalta a importância do estudo, da investigação e da aprendizagem sobre técnicas, profissões e tecnologias sociais.

Contudo, tal compreensão tem pela frente outros constrangimentos, já que não se pode apagar a desigualdade histórica de acesso à educação, que tanto se apresenta como um desafio a ser superado, no que diz respeito a criar oportunidades de alfabetização e de elevação da escolaridade, quanto de valorização e certificação de saberes. (Ibid. p. 2)

Espera-se a realização da II Conferência Nacional de Economia Solidária (CONAES), entre 16 e 18 de junho de 2010, cujo tema central é a questão do direito às formas de organização econômica que têm como base o trabalho associado, a propriedade coletiva, a cooperação e a autogestão. A proposta é a de avançar no reconhecimento do direito a outra economia que conduza a outro modelo de desenvolvimento, enquanto conquista dos sujeitos políticos que “constroem a Economia Solidária no Brasil e que reivindicam o reconhecimento do Estado Brasileiro na forma de instrumentos efetivos de políticas públicas e programas de Economia Solidária, com participação e controle social.” (CNES, 2010, p. 3)

Após o longo percurso de mobilização retratado, cabe realçar que 2010 abre as portas ao lançamento nacional dos CFES, em 13 de maio, cujo programa de implementação estima-se que esteja concluído em 2012. Um passo significativo na prossecução do trabalho do movimento ES, no campo da Educação Popular em Economia Solidária. A estrutura de execução dos CFES destina-se à formação de formadores/as, educadores/as e gestores/as públicos que atuam no movimento ES, prevendo um centro nacional (com sede em Brasília) e cinco centros regionais coordenados por várias entidades parceiras, que inclui universidades e outras instituições ligadas ao movimento ES. Em síntese, o objetivo central é formar a rede de educadores que funcione com os sujeitos que participam no movimento ES, tendo em conta as diretrizes político-pedagógicas assentes na Educação Popular.

Finalmente, chegamos ao ponto em que é desejável ser mais específicas/os acerca da experiência dos CFES. Pelas razões justificadas no capítulo III, o CFES NE (Nordeste) é o ponto de partida da experiência empírica desta investigação. Entretanto, cabe lembrar que, se por um lado os centros de formação – incluindo o CFES NE - não são nem os sujeitos participantes com os quais consensualizamos esta proposta de investigação e nem são objeto de estudo deste trabalho, por outro, ignorar o seu processo de constituição e implementação implicaria desenraizar o objeto de estudo “Pedagogia da Autogestão”.

Tal procedimento, certamente, retiraria todo o encantamento dos debates e mobilizações por onde atravessam os processos vivenciais de diálogo e interlocução do movimento ES (assim como da sua ligação aos sujeitos GPES e vice-versa). Na mesma via, dar a

conhecer este percurso é algo coerente com a trajetória da própria investigação, cuja aproximação da investigadora, na fase de reconhecimento inicial que se dá durante o trabalho de campo, é determinante para as opções tomadas em todo o caminho.

2.6- O Projeto Político Pedagógico (PPP) do CFES-NE: que contribuições?

Pela razão acima, podemos afirmar antecipadamente que o Projeto Político Pedagógico (PPP) do CFES NE reflete os diálogos e decisões estratégicas presentes nos documentos produzidos pelo movimento ES, apresentados até aqui. Insinua, ainda, especificidades que ilustram a sua inserção numa conjuntura complexa, que explicita uma problemática regional, inserindo-se, contudo, numa dinâmica de interações nacionais e internacionais, em que o local-global intercomunicam.

Para situar os elementos que caracterizam este PPP, recorreremos a dois documentos produzidos pela equipa do CFES NE, sendo estes o próprio PPP “Projeto Político Pedagógico – Relatório do Conselho Gestor”²⁰ e, ainda, outro a que denominam “Orientações para a construção da rede de educadores em Economia Solidária – NE”.

Sendo assim, não se trata de reproduzir ambos os documentos na íntegra mas, a exemplo dos pontos anteriores, combinar trechos que evidenciem os aspetos fundamentais que, por um lado, conferem identidade ao projeto CFES NE em relação aos demais CFES (por conta das especificidades regionais, inclusive) e, por outro, apresentam-se como fatores determinantes para o conhecimento do objeto de estudo e para a escolha da experiência contemplada no trabalho empírico.

Numa fase em que o Conselho Gestor do CFES NE salienta a existência de um amplo processo de confluência de debates entre os seis CFES implementados no país, o relatório que configura o PPP CFES NE é apresentado como o resultado das reflexões sobre os elementos constantes na elaboração do projeto original dos CFES, em 2007, dos quais são signatárias 42 organizações, servindo, ainda, para revisitar pontos do projeto original, ainda não aprofundados ou necessitando de reajustes.

Tal relatório refere, ainda, uma visão coletiva do sentido provisório do documento, mas que este é já demonstrativo de uma “grande maturidade”, apesar de vacilar “no que se

²⁰ O relatório citado é o resultado a reuniões realizadas nos dias 13 e 14 de Maio de 2010, em Carpina-PE, pelo conselho gestor do CFES-NE sobre o seu projeto político-pedagógico participativo.

refere a determinados aspectos que só a práxis dos educadores nordestinos em Economia Solidária poderá ajudar a definir. “CFES NE (2010, p. 3).

Por PPP o CFES NE considera

um instrumento teórico-metodológico que orienta e fundamenta um conjunto de ações pedagógicas. Neste sentido, tem como referência o reconhecimento da complexidade da realidade contraditória e desigual onde se situa a ação e participação dos atores e atrizes envolvidos (as) no processo educacional. Nele devem estar explícita a concepção política que têm os (as) envolvidos (as) (educadores (as) – educandos (as) sobre a realidade e suas diferentes dimensões que devem ser enfrentadas e superadas numa perspectiva de transformação social.(Ibid. p. 4)

Este entendimento vem acompanhado de referenciais teóricas de autores como Gandin (1994), “que tem estudado sobre a metodologia de elaboração do projeto político-pedagógico participativo” assim como Baffi²¹ (2002) “que busca aprofundar o próprio significado do que seja este instrumento político-pedagógico para uma prática educacional que se deseja transformar. “ (Ibid., p. 4). Tendo isto em atenção, o PPP deve satisfazer às seguintes escolhas dos educadores e educadoras do CFES NE:

que seja dinâmico e em permanente processo de construção; que busque a construção coletiva considerando as demandas existentes; que tenha organicidade e objetividade; que seja avaliado e monitorado e que contribua para uma prática educativa e formativa; que respeite a realidade, a diversidade, a pluralidade, as potencialidades e as necessidades; que tenha fundamentos políticos e filosóficos; que estimule mudanças transformadoras, culturais e sociais em prol do desenvolvimento sustentável das populações pela inclusão, reflexão e reconstrução de valores; que tenha ações transformadoras com intencionalidades bem definidas; que tenha método com enfoque político (que sociedade queremos?) pedagógico, (Educação Popular) e participativo (construída coletivamente com todos os atores envolvidos direta e indiretamente). (ibid.)

Considerando estas premissas, o PPP CFES NE distingue quatro eixos basilares que, a seguir, damos a conhecer. Entretanto, devido ao detalhamento dos conteúdos no documento original, realizamos um exercício de síntese dos pontos considerados fundamentais:

i) Marco Situacional (Eixo 1 – Contexto) - que expressa a compreensão acerca da realidade global em seus problemas, desafios e esperanças em termos dos contextos de cada centro.

21 A referência citada diz respeito à: Baffi, Maria Adelia Teixeira. Projeto Pedagógico: um estudo introdutório. Pedagogia em Foco, Petrópolis, 2002. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/gppp03.htm>>. Acesso em: 13 de maio de 2010. Entretanto, verificamos que o texto permanece disponível de acordo com a nossa consulta efetuada em e de setembro de 2013.

ii) Marco Doutrinal (Eixo 2- Conceitos político-filosóficos) - que expressa o modelo de sociedade e utopia e fundamenta a proposta político-social dos centros regionais e nacional, sendo que os princípios e diretrizes gerais, consensualizados na II Oficina Nacional de Formação em Economia Solidária, são os orientadores do processo de implementação do CFES NE.

iii) *Marco Operativo (Eixo 3 – Pedagogia da Autogestão e Sistematização)* - que expressa a utopia instrumental, ou seja, expõe as opções (em termos ideais) em relação ao campo de ação e fundamenta essas opções em teoria.

A proposta político-pedagógica do CFES NE tem como premissa que na “sociedade todos somos educadores e educandos e que a educação cumpre um papel preponderante de mediação nas mudanças sociais.” (Ibid. p. 13-14). Por sua vez, esta tem como suporte as práticas e conceitos da Educação Popular que pressupõe “que é preciso semear dúvidas quanto às relações pedagógicas que, pseudamente neutras, vêm assegurando a dominação dos que “não sabem” pelos os que “sabem””. (Ibid.).

A opção pela Educação Popular é explicada pelos seus princípios dentre os quais destacam, a partir da síntese elaborada por Nascimento (2010, p.3, citado por CFES NE, 2010, pp. 13-14) os seguintes:

coloca a organização popular de base no centro mesmo da construção do projeto político alternativo;

reconhece o ambiente onde se atua como espaço concreto e determinante das relações sociais, políticas e econômicas;

destaca a importância da democracia na construção do novo projeto de sociedade.

valoriza a cultura popular como fonte de identidade e força de um projeto popular nacional;

reconhece a vida cotidiana e a experiência, como espaços de construção de uma nova sociedade;

coloca em relevo a importância do papel do indivíduo e da subjetividade;

assume os instrumentais da “sistematização” e da ‘pesquisa-ação’ como métodos estratégicos para reflexão sobre suas experiências. (Ibid. p. 14, destaques nossos)

É no processo cotidiano da práxis pedagógica, em que o trabalho é considerado como princípio educativo, que “[buscam] **sistematizar elementos para a configuração de uma Pedagogia da Autogestão.**”. Ao considerar que a autogestão é o que orienta a prática dos sujeitos da Economia Solidária, concordam com Nascimento que esta

“envolve a metamorfose do ‘trabalho assalariado’ para o ‘trabalho associativo’ implicando uma verdadeira mutação cultural, um processo de longa duração. (2010, p. 8, citado por CFES NE, 2010, p. 14, destaques nossos)

Assim, explicitam que “a educação em Economia Solidária passa pelo exercício coletivo da experimentação da autogestão nos espaços de trabalho como processo educativo para os trabalhadores da Economia Solidária” e, ainda, que “requer uma educação gerida pelos próprios trabalhadores, mesmo que não exclua a presença de educadores externos.” (CFES NE, p. 14). Sendo assim,

não há como ensinar a Pedagogia da Autogestão. Para construí-la é necessário experimentá-la. A experimentação deverá ser considerada como um procedimento próprio ao funcionamento autogestionário; os procedimentos experimentais nos espaços de trabalho consistem a por em movimento temporariamente novas organizações, novas técnicas, novas divisões de tarefas, novas relações interpessoais. O novo funcionamento deverá verificar ou INFORMAR as expectativas, as hipóteses e as esperanças que foram formuladas pelos autogestionários (2010, p. 56, citado por CFES NE, 2010, p. 14)

O princípio metodológico geral adotado pelo CFES NE é que “todo o processo ensino aprendizagem se desenrola a partir da construção/ reconstrução de saberes dos participantes” e, considerando

os saberes inerentes à cultura popular assim como os saberes científicos historicamente construídos pela humanidade. “ Assim, o ponto de partida do processo de transformação de lógica individual e coletiva dos trabalhadores e trabalhadoras envolvidos/as, será o das relações que os sujeitos estabelecem com o mundo de uma maneira geral, em especial com o mundo do trabalho. Deste princípio decorre um outro que aponta na direção de que cada tema, conceito ou noção a ser trabalhada nos processos educativos, deverão sempre partir das noções que os sujeitos já construíram no seu ‘senso comum’, pois não há aprendizagem se os indivíduos não conseguem estabelecer ligações entre os novos conhecimentos e os conceitos intuitivos que eles formaram ao longo de sua vida.” (INCUBACOOOP, Projeto PRONINC, 2007, citado por CFES NE, 2010, p. 15)

Ao ter em conta estes pressupostos, a sistematização de experiências é incluída como parte do PPP, o que levanta algumas dificuldades. Esta, também denominada por “sistematização” pelos educadores do movimento ES, possui interpretações diversas segundo os seus estudiosos e praticantes. Aqui, recorreremos à definição de um dos intelectuais e educador popular, o sociólogo Oscar Jara, por ser uma das referências adotadas pelo movimento ES.

Segundo Jara (2007, p. 24) esta significa “a interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir do seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido, [e] os fatores que intervieram no dito processo”. O objetivo é identificar como estes fatores se relacionam “entre si e porque o fizeram desse modo.

Assim, aprendemos e tiramos lições de nossa própria prática.” (Ibid.). Entretanto, a partir deste processo é possível produzir “um novo conhecimento, um primeiro nível de conceitualização a partir da prática concreta que, uma vez que possibilita a compreensão, leva a transcendê-la, a ir mais além dela” (Ibid. p. 25), o que “permite-nos abstrair o que estamos fazendo em cada caso particular e encontrar um terreno fértil onde a generalização é possível.” (Ibid.).

Desta forma, é um processo que, para o seu exercício, torna-se necessário desenvolver habilidades pessoais de síntese, abstração e conhecimentos históricos, elementos estes que não são comuns. Igualmente, a reflexão sobre a prática não é cotidiana nos movimentos sociais, sendo estes predominantemente ativistas, na medida em que privilegiam a ação à reflexão. Ao mesmo tempo, a sistematização produz conhecimento crítico e esse tipo de conhecimento incomoda o status quo. Há também dificuldades práticas de tempos, de liberação de recursos, de habilidades profissionais da equipe e, talvez em função de tais dificuldades, a sistematização seja habitualmente tomada como um processo posterior e não integrada com as ações.

Apesar destas dificuldades, o CFES – NE propõe que o método de sistematização de experiências tenha em conta a “reflexão, análise e interpretação frente a uma nova prática.” (CFES NE, 2010, p.19). Entretanto, a sistematização de experiências “não deve ser a produção de uma memória dos eventos educativos, diferindo, portanto, de uma pesquisa e de uma avaliação.”(Ibid.). Neste caso, no CFES NE a sistematização de experiências tem uma perspectiva de retroalimentação do processo. Convém salientar, ainda, o papel da universidade em produzir conhecimentos em torno das atividades realizadas em todos os seus projetos.

Sendo assim, é considerada como

processual, interpretativa e propositiva. Pretende-se, pois, que a sistematização seja a organização de informações sobre a prática ou sobre a produção teórica e se referencie em conhecimentos científicos. Isto é, a sistematização seja uma produção crítica para auxiliar na reflexão das práticas, principalmente de projetos sociais. Portanto, ela deve contemplar o resultado das reflexões críticas dos sujeitos sociais envolvidos na experiência (Jara, 2006, citado por CFES NE, 2010, p. 20).

Portanto, para organizar esse trabalho, o CFES NE necessita “planejar e definir instrumentos que facilitem e forneçam um método de trabalho ao coletivo responsável pela sistematização de experiências.” (CFES NE, 2010, p.20). Com isso, espera

“compartilhar uma matriz de organização do pensamento (cognitiva, conceitual e, inclusive, de critérios de valoração) e de destacar as variáveis presentes em todo o processo como conflitos, erros e acertos.” (Ibid.). Desta forma, reconhece a necessidade de elaboração de um plano com definições em torno do objetivo, do objeto, do eixo e dos focos, tendo como possibilidade as contribuições de Jara (2006), que considera cinco momentos para sistematizar experiências: i) o ponto de partida; ii) as perguntas básicas; iii) recuperar o processo vivido; iv) a reflexão crítica; v) os pontos de chegada.

Sendo assim, a sistematização de experiências é assumida pelo CFES NE com os seguintes objetivos:

criar uma dinâmica de aprendizagem no contexto do CFES – Nordeste;

produzir insumos para a pesquisa acadêmica e para análise das práticas de educação em Economia Solidária;

produzir material com os resultados das atividades formativas no sentido de disseminar o processo junto a sociedade e subsidiar a formulação de políticas públicas. (CFES NE, 2010, p. 20, destaque nosso)

A sistematização de experiências tem também um caráter político, uma vez que possibilita a “socialização, criação e recriação e transparência” (Ibid) e, para que ocorra, supõe-se a vontade de que esta se processe com estes fins. Assim sendo, os seus princípios orientadores são: i) uma reflexão a partir da prática que expressa a singularidade da experiência; ii) um processo pedagógico que parte da construção coletiva e participativa propiciando conhecimentos organizados, analíticos e críticos sobre as experiências vividas pelos sujeitos; iii) parte do processo educativo (ser orgânica) e retroalimentadora da ação; iv) referência para a investigação e aprofundamento analítico, visando ampliar o conhecimento e fazer avançar o processo social; v) fundamental para a construção dos instrumentos técnicos e simbólicos visando incorporar indicadores quantitativos e qualitativos, objetivos e subjetivos, e as dimensões micro e macro social; vi) importante para preservar a memória histórica das experiências vividas pelos trabalhadores e trabalhadoras, respeitando as diversidades culturais.

iv) Estratégia política, formativa e organicidade da rede (Eixo 4)

“Que expressa as principais estratégias coletivas de consolidação da ação do CFES -NE.” (Ibid. p. 21)

Quanto a este ponto, sobre o qual constam informações pormenorizadas no PPP acerca de cada um dos intervenientes neste processo, bem como as suas formas de organização, articulação e gestão, por considerarmos que não auxiliam a investigação em causa, nos limitamos a incluir uma síntese do que o CFES NE denomina por rede (já que por vezes é feita esta referência) sem, entretanto, analisar esta categoria, assim como a noção de território, a esta associada.

O que é a rede?

Poderá ser constituída e compreendida como um espaço de ligação das experiências existentes nos Estados.

É um espaço de articulação, de força política para potencializar as experiências existentes. É um espaço político de organizações que fazem formação e educação política para Economia Solidária.

A realidade indica a necessidade de sistematizarmos as experiências educativas em Economia Solidária pois, o que percebemos é que trabalhamos muito e sistematizarmos pouco. A rede deve se orientar por um processo endógeno que educa para informar as políticas para Economia Solidária.

A rede é um espaço para repensar uma nova economia, construindo um redirecionamento, a postura das pessoas que fazem essa nova economia, que garanta as discussões nos próximos governos.

A rede não compreende uma instância de formadores caracterizados como uma elite pensante, mas que possibilite um processo de construção de conhecimento em conexão com todos os sujeitos da Economia Solidária.

É formada pela articulação dos coletivos de formadores que estão integrados e que estão se integrando ao fórum.

A rede permite a socialização das experiências pois representa a “liga” entre as diversas experiências.

Para que a rede se consolide é necessário um processo/movimento que há textura/tessitura – da rede e na rede, para que aconteça um movimento de amarração dos nós da rede ou sistematização das experiências.

É uma organização horizontal para nortear, difundir e promover a formação em Economia Solidária.

A rede é um espaço de colaboração / conexão entre pessoas, entidades e organizações para trocar e intercambiar informações e saberes.

É um espaço de aglutinação de pessoas com afinidades, mesmo que com metodologias diferentes. (Ibid., p. p.p. 24-25)

A memória recuperada dos diversos documentos produzidos pelo movimento ES, ao longo de aproximadamente uma década, revelam extensos debates oriundos de mobilizações profundas, com decisões validadas em amplas plataformas coletivas e com um denso historial detentor de características que marcam a interseção da Educação Popular com a Economia Solidária, enquanto opção pedagógica, metodológica e epistemológica associada às vivências no trabalho associado (criativo e emancipado) dos sujeitos participantes do movimento. Tal é ainda revelador de um projeto que se pretende integral, na medida em que aponta uma interdependência entre o económico, educativo,

social, cultural, político e pedagógico e, acima de tudo, mostra abertura à experimentação de outras formas de conceber o trabalho e a educação, de forma inter-relacionada, afirmando, em diversas ocasiões, a sua intencionalidade emancipatória.

Por sua vez, a preocupação com a qual iniciamos o tópico 2, acerca dos desafios de como conciliar as necessidades de formação técnica dos EES à formação política e autogestionária, tem no Termo de Referência do movimento ES as pistas necessárias para a vinculação de ambas. Este documento contém indicações acerca da pedagogia que se pretende transformadora das relações socioeconômicas, conferindo o protagonismo aos trabalhadores e trabalhadoras nas decisões acerca do processo educativo da Economia Solidária.

A originalidade no repertório utilizado pelo movimento ES, associado a um quadro de expectativas construídas no decorrer do processo de constituição da Educação Popular em Economia Solidária (a partir dos extensos debates realizados), merece a nossa atenção específica, já que diversas “categorias” saltam à vista quando verificamos repetidas menções nos fragmentos de textos selecionados nesta parte: Pedagogia da Autogestão, trabalho associado, autogestão, sistematização de experiências e pesquisa são algumas das que “saltam aos olhos” na Educação Popular em Economia Solidária.

Destacamos, ainda, que as diversas expressões associadas ao trabalho (emancipatório, criação, associado) merece um tratamento específico à luz da categoria “autogestão” que, do nosso ponto de vista, arrasta a intencionalidade política de torná-lo num valor central do projeto econômico e educativo da Economia Solidária.

Sendo assim, a seguir, buscamos aprofundar algumas destas categorias, que situamos à volta do objeto de estudo “Pedagogia da Autogestão”.

3- Pedagogia da Autogestão: por onde circulam as suas referências?

Quando indagamos “que elementos conferem uma identidade própria à Pedagogia da Autogestão?”, se tomarmos como referência o percurso e o repertório do movimento ES, esta pedagogia aparece atrelada, inevitavelmente, às referências centrais do projeto político-pedagógico da Educação Popular em Economia Solidária que, nesta etapa, podemos já apontar as seguintes características: educação e trabalho unem-se,

conferindo protagonismo aos espaços de educação não-formal, que neste caso estão relacionados ao trabalho associado e aos processos de autogestão dos trabalhadores e trabalhadoras, permanentemente mencionados.

O propósito do movimento ES de avançar na construção de “outra economia”, leva-o a buscar reforços nas vivências dos trabalhadores e trabalhadoras que lutam por transformações sociais, ancoradas em princípios e valores como a cooperação, autogestão, solidariedade, justiça social entre outros. Estas vivências, contudo, necessitam ser partilhadas para além dos seus espaços de trabalho autogestionário e, como tal, o movimento ES procura ampliar as oportunidades de socialização destas práticas educativas, através de uma estratégia que tem em conta a criação de redes de educadores (populares) associadas à noção de território.

A originalidade desta proposta vivencial está, precisamente, em valorizar a experimentação destas práticas como processos educativos, facto que amplia a visão de educação para além da clássica formação “entre-muros” das instituições escolares.

Para viver uma Pedagogia da Autogestão, é também fundamental superar uma educação confinada à qualificação profissional, numa perspectiva de capacitação técnica, mas que tenha como alicerce processos político-pedagógicos que permitam não somente a crítica ao sistema capitalista hegemónico, mas a experimentação e partilha de práticas sócio-educativas assentes noutras formas de convivência e de economia.

Por diversas vezes salientamos que a educação, por si só, não transforma a realidade, mas pode alimentar outras visões de mundo mais equitativas e solidárias, que se materializem em práticas de “outras economias” e “outra educação”. Por isso mesmo, a necessidade premente de compreender as pedagogias que reforçam os sentidos da Educação Popular e que, por sua vez, buscam fortalecer processos como o do movimento ES, ao mesmo tempo que confrontam às que se valem do pensamento único neoliberal e corroboram para a sua manutenção e reforço.

Neste sentido, na tentativa de desvelar os meandros da Pedagogia da Autogestão, consideramos que, a priori, existem duas categorias – pedagogia e autogestão - que, apesar de conectadas, merecem um exercício de análise autónomo, de maneira a que

conseguimos compreender as suas particularidades para depois voltar a conjugá-las. É este exercício de análise que apresentamos a seguir.

3.1.- Pedagogia (s) e os sentidos da educação

Ao retroceder no tempo, encontramos na Grécia antiga a etimologia da palavra “pedagogia”, a que Ghiraldelli Jr. (2006, p.8) associa a sua origem à “paidagogia”, termo que designa o “acompanhamento e a vigilância do jovem”. O “paidagogo”, considerado como o “condutor da criança” é, neste caso, o escravo cuja função específica é guiar as crianças à escola, quer na “didascaléia”, para aprender a alfabetização, quer ao “gymnásion”, para o cultivo do corpo.

Entretanto, a expressão “pedagogia” apresenta atualmente outros sentidos. Ainda segundo o autor, três tradições – a francesa, alemã e saxónica - concorrem para a atual configuração da pedagogia. A francesa, na linha da sociologia de Émile Durkheim (1858-1917), que entre o final do século XIX e o início do XX, busca conceptualizar "pedagogia", "educação" e "ciências da educação". Por esta via, a educação é concebida como o fato social através do qual a transmissão cultural e as experiências sociais são passadas de uma geração a outra, o que permite a sua continuidade histórica.

A pedagogia, neste caso, é considerada “não propriamente como teoria da educação, ou pelo menos não como teoria da educação vigente, mas como literatura de contestação da educação em vigor e, portanto, afeita ao pensamento utópico.” (Ibid.). Esta, ao contrário das teorias da educação real e vigente, devem acompanhar as ciências da educação integradas, especialmente, pela sociologia e pela psicologia. Ghiraldelli Jr. (Ibid.) refere que para Durkheim, enquanto a sociologia deve substituir a filosofia na tarefa de propor fins para a educação, a psicologia deve assumir o trabalho de fornecer os meios e instrumentos para a didática.

Na tradição alemã, Johann Friedrich Herbart (1776-1841) não separa a ciência e a pedagogia, sendo este estudioso o que elabora a ideia da “pedagogia como ciência da educação”. Neste caso, fundamenta a pedagogia na psicologia. Já na tradição saxónica, John Dewey (1859-1952), pertencente à corrente filosófica do pragmatismo, não estabelece uma dicotomia entre a pedagogia e a filosofia. Ghiraldelli Jr. ressalta a influência desta corrente nos debates filosóficos contemporâneos, no que concerne à contestação da visão tradicional de verdade — a verdade como correspondência — em

favor da ideia pragmática de verdade — "a verdade é o útil". (Ibid., p. 9). Por este prisma, o autor explicita que, segundo à argumentação de Dewey, uma teoria do conhecimento, de cunho filosófico, pode ser entendida como verdadeira, a partir de seus resultados práticos — sua "utilidade".

Neste sentido, o melhor lugar para verificar a veracidade/validade de uma teoria do conhecimento é a própria situação de ensino.

O importante é menos o estabelecimento de fins para a educação propostos pela filosofia e mais a averiguação da veracidade de uma filosofia (uma teoria do conhecimento) proporcionada pela educação. A educação torna-se o banco de provas da filosofia. A filosofia, então, é uma filosofia da educação. Pedagogia, filosofia e filosofia da educação, na concepção deweyana, tornam-se, em alguma medida, sinônimos. (Ghiraldelli Jr., 2006, p. 9)

O autor assinala, então, que o termo "pedagogia" é utilizado pelos estudiosos contemporâneos da educação como "alternada ou concomitantemente, negativa ou positivamente, nas acepções definidas acima, isto é, como utopia educacional, como ciência da educação e como filosofia da educação." (Ibid.). Do mesmo modo, possui características particulares concebidas no mundo moderno, definindo-se, principalmente, a partir da noção essencialmente moderna da concepção de infância.

Não sendo o nosso objetivo aprofundar as correntes pedagógicas que promovem as diferentes noções de infância, não podemos deixar de mencionar que, pelo menos, dois modos mais evidentes de pensar e compreender a criança são oriundos dos séculos XVI, XVII e XVIII e que estes influenciam a pedagogia moderna.

Dando seguimento às contribuições de Ghiraldelli Jr. (2006) verificamos que, se antes as crianças são tratadas com indiferença ou com "demasiada" atenção, a partir do século XVI ocorre, progressivamente, uma alteração dos sentimentos dos adultos em relação às crianças, quando são empreendidos esforços para convencer os pais e a sociedade a adotar um comportamento mais racional.

O filósofo francês Michel de Montaigne (1533-1592) é um dos defensores de que o tipo de atenção que os pais demonstram pelas crianças pequeninas, beijando-as e abraçando-as é, nada menos, que uma utilização das mesmas como entretenimento próprio. Por conseguinte, este deve ser eliminado, de forma a que a criança seja reconhecida como um ser diferente do adulto e, como tal, deve receber um tratamento

centrado numa disciplina racional, de maneira a ultrapassar a infância e tornar-se um adulto responsável.

No século XVIII, a concepção da criança, como ser singular, começa por ganhar outra perspectiva. O filósofo Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) já não se preocupa com as atenções “privilegiadas” dos pais em relação às crianças, mas centra-se na busca da reestruturação da noção de infância. Este “acredita que a verdade depende de uma disposição de 'sinceridade do coração' e, portanto, tem seu berço na intimidade, enquanto na vida pública reina a máscara social, a mera aparência — no limite, a mentira.” (Ibid., p. 11).

Assim, se por um lado a infância é a fase “em que estamos de posse do melhor de nós” (Ibid.), já que ainda não estamos sujeitos à realidade social e cultural que corrompe e, por esta razão, deve ser preservada, por outro, é uma fase da vida em que os esforços pedagógicos devem incidir no cultivo da intimidade, ou seja, do que é tomado como íntimo, que é a criatividade, e que não pode estar afeito ao convencional, ao social. Assim, a pedagogia que aqui se propõe, por vezes de modo confessional, orienta-se para a relação íntima e a disciplina interior, autónoma e não heterónima, privilegiando a criança como indivíduo.

Desta forma, Montaigne e Rousseau oferecem contribuições fundamentais à concepção de infância, com elementos edificantes para as abordagens que se desenham na modernidade, qualificando-na como um período especial de cada ser humano e que, como tal, vai-se construindo a ideia de que deve ser preservada, evitando-se as interferências “desastrosas” no universo infantil.

Neste sentido, a escola tende a ser reorganizada para criar o “mundo da criança”, assim como o lar e toda a vida pública devem ser alterados para fortalecer esta tendência. Busca-se, nesta época, uma extensão da escola até o lar, o que se realiza com êxito. Um dos muitos exemplos demonstrados por Ghiraldelli Jr. (Ibid.) é o do que hoje “faz do quarto das crianças um pequeno escritório para afazeres escolares.” (Ibid).

Do nosso ponto de vista, os fundamentos iniciais de que se acercam as noções de pedagogia, associadas às de infância, levam-nos também à necessidade de

questionamento dos paradigmas²² em que estas formas pedagógicas vão se ancorando e dando origem às escolas modernas. Podemos observar que as questões levantadas no capítulo I, acerca das formas de produção do conhecimento moderno, tendencialmente dicotômico e fragmentado, têm estreita conexão com a organização do meio escolar, tal como o conhecemos hoje, com regras, disciplinas, conteúdos programáticos, divisões por séries a partir de critérios cronológicos, etc..

Na própria abordagem deste estudioso (Ibid., p, 12) verificamos que, se por um lado este enfatiza que as visões acerca da infância começam por demonstrar uma articulação com um novo sentimento dos adultos em relação às crianças, associado aos cuidados especiais para com estas, e que, por sua vez, esta noção segue-se consolidando com o advento da modernidade, a partir da Revolução Industrial e os desdobramentos do capitalismo no século XVIII, começam por interferir e a moldar a noção de infância.

as crianças, que com o surgimento e consolidação da noção de infância começavam a ser vistas como seres destinados à escola, são colocadas (ou recolocadas) crescentemente no mundo do trabalho. Quando se inicia o século XX, a escola torna-se de direito o lugar da infância, mas não seu lugar de fato. Então, a separação entre o mundo da criança e o mundo do trabalho, que parecia estar na base da modernidade e que havia conquistado a consciência científica e democrática, torna-se um problema. E a pedagogia manifesta-se por meio de uma nova linguagem: a "escola está separada da vida", está "apartada da realidade".

Então, indagamos: de que tipo de “vida” a escola está separada? De que realidade está apartada?

A pedagogia, que até então, mesmo com alguma hesitação, dava indicações de querer se manter na determinação original de levar a criança ao mundo do deleite com os bens culturais, entendido como mundo fora do trabalho (o que lembrava sua função originária na Grécia antiga), é convocada a harmonizar esses mundos, até então vistos como inconciliáveis. Para tal, a pedagogia se redefine. O pensamento pedagógico, na medida em que se propõe resolver a tensão entre escola e trabalho, soluciona a questão subordinando a primeira ao segundo. Quase todas as tendências do pensamento pedagógico laico do início do século XX passam a advogar algum tipo de união entre ensino e trabalho. As reflexões de Durkheim, Dewey e Gramsci exemplificam essa situação. (Ibid., p. 13)

Em Durkheim, a educação pode ser compreendida como o conjunto de ações exercidas das gerações adultas sobre as que ainda não alcançam o estatuto de maturidade para a vida social. (Ghiraldelli Jr., 2010; França Lima, 2009; Lucena, 2010). Partindo desta premissa, França Lima (2009, p. 1) revela que Durkheim concebe a sua teoria da educação em que, a exemplo de Comte, a pedagogia e a sociologia devem estar articuladas, uma vez que a escola tem como objetivo estimular e desenvolver na criança

22 A noção de paradigma a que nos referimos equivale àquela utilizada por Adams (2010, p. 17) e Mejia (2001, p. 8), e diz respeito a “um conjunto de princípios, ideias e valores compartilhados e que servem de referência e orientação para uma comunidade ou uma distinta sociedade”.

certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos pela sociedade e que seriam aplicáveis à mesma.

França Lima (Ibid.) afirma que, em Durkheim, “os fins da educação são determinados pela sociologia, pois a educação e a pedagogia para ele, são anexos apêndices da sociedade, que não carecem de autonomia para se desenvolver.” Assim, este defende que a escola deve ensinar as normas sociais às crianças, utilizando-se de metodologias apropriadas que incluam técnicas, linguagens ou mesmo arranjo do prédio escolar, tendo em conta que o saber a ser produzido deve contribuir para perpetuar a ordem social, valendo-se de uma pedagogia que reproduza a organização social existente.

Segundo França Lima (Ibid.), ao enfatizar que a educação é um anexo da sociedade e a sua finalidade deve estar voltada para esta, Durkheim sublinha o caráter determinista da sua teoria educacional, já que a escola deve fortalecer os padrões de comportamento sociais, de maneira a satisfazer as suas necessidades sociais, por meio da imposição de suas regras.

Lucena (2009, p. 295) ratifica que Durkheim pressupõe a educação como uma “poderosa ferramenta para a construção gradativa de uma moral coletiva, fundamental para a continuidade da sociedade capitalista”, pressuposto fundamental para compreender as inquietudes que marcam os debates das ideias liberais, presentes na Europa no início do século XX. A crítica ao liberalismo de Durkheim, no entanto, se apresenta com a demonstração da impossibilidade de concretização de uma sociedade mais avançada sob a lógica do individualismo.

Ao considerar que o individualismo é desastroso para a constituição e a manutenção de uma sociedade mecanicista, que implementa a primeira revolução tecnológica, Durkheim defende a existência de uma moral coletiva, expressa na divisão social do trabalho e manifesta pela “solidariedade orgânica”²³, sendo esta um dos grandes desafios para o avanço de uma sociedade. Da mesma forma, ao entender que a expansão da educação escolar possibilita à sociedade a diversificação das especialidades profissionais,

²³ Lucena (2009, p. 297) explica que na teoria da solidariedade durkheiminiana este estabelece uma distinção entre a solidariedade mecânica e a orgânica. No caso da solidariedade mecânica “os homens estão unidos a partir da semelhança de valores expressos na religião, tradição ou sentimento comum. Este é um tipo de solidariedade à qual a sociedade tem coerência porque os indivíduos ainda não se diferenciam.” A solidariedade orgânica, por sua vez, é aquela em que “o consenso resulta de uma diferenciação, ou se exprime por seu intermédio. Dentro desta concepção, os homens não se assemelham, sendo diferentes entre si. A união desses homens só é possível a partir da dependência que um tem do outro para realizar alguma atividade social.”

Durkheim considera que esta é fundamental para tornar complexa a divisão do trabalho social.

Como no seu entendimento uma sociedade complexa e diversificada rege-se por uma "solidariedade orgânica", esta "funciona como um corpo que se mantém coeso pela interdependência de seus órgãos." (Ghiraldelli Jr., 2010, p. 14). Sendo assim, uma educação escolar que potencialize a diversificação profissional, é estimulada pela sua contribuição com o equilíbrio e a perpetuação da vida social.

Se Durkheim propõe a relação entre trabalho e escola como um fator promissor para a manutenção da vida social, o filósofo norte-americano John Dewey entende que "o trabalho se introduz na própria alma da vida escolar e da pedagogia, revigorando a educação." (Ghiraldelli Jr., 2010, p. 14). Dewey propõe, desta forma, uma reviravolta nas concepções do sistema educacional burguês norte-americano que, durante os séculos XIX e XX, utiliza métodos assentes em técnicas de memorização e na transferência do conhecimento. (Pereira, Martins, Alves, & Delgado, 2009).

Pereira et al (Ibid. p. 157) sublinham que Dewey, durante à última década do século XIX e as três primeiras do século XX, inserido numa tendência pedagógica liberal progressista, abre espaço no campo da teoria sócio-educativa pela via de movimentos como a Escola Nova e o movimento ativista. Entre as contribuições de Dewey estão os conceitos de experiência e democracia, que acabam por influenciar os precursores da Escola Nova no Brasil e noutros países.

Entretanto, embora o movimento da Escola Nova tenha se oposto ao modelo tradicional de ensino, este não representa uma ruptura com o modelo de educação vigente, no que concerne à relação política entre educação e sociedade. Segundo estes autores, a sua inovação se dá, fundamentalmente, em termos de método, na forma de trabalhar com o conhecimento.

Cunha (2001) reforça esta ideia, chamando a atenção para o facto de que o contexto em que se desenvolve a Escola Nova é marcado pelo avanço da sociedade capitalista, o que pode explicar as diversas tendências desse movimento pedagógico. Segundo o autor,

nenhum outro sistema de produção e circulação de mercadorias confere tanta ênfase à necessidade e urgência de as pessoas aceitarem alterações na ordem existente. O progresso

tecnológico e as imposições da lucratividade determinam que todos estejam disponíveis para adequar-se às novidades, o que certamente responde pela difusão do tema da transformação constante, levando-o a ocupar posição de centralidade no discurso pedagógico, tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos de John Dewey. (Ibid., p. 98)

A pedagogia deweyana dedica especial atenção aos problemas sociais da época, defendendo que a educação deve ser adequada a uma democracia moderna. Sendo assim, as escolas devem estar vocacionadas para formar as novas gerações para uma sociedade democrática, considerada por ele como a mais elevada forma de organização humana, uma vez que leva os cidadãos a agir livremente e de forma consciente. Para o autor, a escola é um espaço propício para a igualdade de oportunidades e para que os indivíduos exerçam os seus direitos.

Mas para tal aconteça, é necessário que a educação vá de encontro aos interesses dos alunos, valorizando e estimulando a sua aprendizagem a partir da experiência quotidiana, de forma a promover a sua curiosidade natural. Por exemplo, a partir das atividades manuais, considera que é possível ir de encontro à situações-problema para que sejam solucionadas pelos alunos. É, ainda, uma oportunidade para o desenvolvimento do trabalho em equipa e para o exercício da divisão das tarefas entre os participantes, o que permite a cooperação.

Para Dewey, a iniciativa e a independência estimulam a autonomia, consideradas por ele como virtudes das sociedades democráticas, fatores não contemplados pelo ensino tradicional, que valoriza a obediência. Assim, o questionamento e a consequente alteração dos métodos tradicionais, utilizados pelos professores em sala de aula, são imprescindíveis.

Desta forma, a necessidade de uma formação reflexiva por parte desses profissionais, em especial no que se refere às metodologias adotadas, constitui uma prioridade. Por isso mesmo, para além da democracia, a sua pedagogia preocupa-se, igualmente, com o conceito de “experiência”, como fundamento da realidade. Neste sentido, ao defender uma “Escola Ativa”, busca problematizar a relação entre indivíduo e sociedade, disciplina coletiva e interesses individuais, bem como a formação para a liberdade. Sobre o conceito de experiência, Silva (2007, p. 2) considera que, num sentido lato, este leva-o a romper com a sua perspetiva tradicional:

é o vínculo entre o ser vivo e seu ambiente, na dimensão física e social. Dewey investigou a experiência em seu aspecto essencialmente dinâmico: toda a experiência modificada ocorre pelo meio, concepção que leva o autor a admitir a existência de processo contínuo de criação

de conexões e continuidades, propiciando permanentes recriações dos elementos envolvidos. Fundamentalmente, é a experiência que provoca mudanças nas relações do homem com o meio. Defensor da Escola Ativa, Dewey apontou a importância da aprendizagem partindo da experiência. Da crítica à escola tradicional, instauradora de comportamentos de submissão e obediência, o autor propôs uma inversão de valores que considerasse iniciativa, originalidade e cooperação, possibilitando a liberação das potencialidades criativas do indivíduo, objetivando não a mudança social, mas o seu aperfeiçoamento.

É precisamente por defender uma educação assegure uma apropriada transmissão de crenças, ideias, valores e conhecimento, que permitam a continuidade social, que concordamos com a autora que há um afastamento da proposta de Freire, na sua elaboração acerca da Educação Popular. Da mesma forma, a questão que acima levantamos sobre os paradigmas que estão na base dos processos pedagógicos ganham relevo quando o compromisso da proposta deweyana sublinha uma aposta na manutenção de uma ordem social, coerente com o pensamento liberal com o qual o autor está identificado.

Apesar disto, Dewey aposta em teorias pedagógicas progressistas, no entendimento de vários autores, no que concerne ao envolvimento do estudante como sujeito no processo de aprendizagem, à reflexão acerca da democracia como valor imprescindível na organização social e à sua defesa aguerrida da escola pública (Gadotti, 1993; Luzuriaga, 1984; Fullat, 1994; Cambi, 1999, citados por Silva, 2007). A sua pedagogia influencia diversas experiências mundo afora e, no caso do Brasil, a Escola Nova ganha expressão com as mediações de Anísio Teixeira.

Silva (2007) refere que há estudos que indicam que Freire se aproxima de Dewey pelas mãos de Anísio Teixeira, de quem considera-se discípulo e partilha com este a denúncia dos modelos autoritários da sociedade e da educação brasileira, na luta para que a educação seja pública e não o privilégio de uma parcela da sociedade. Educação esta que "já não pode ficar circunstanciada à alfabetização ou à transmissão mecânica das três técnicas básicas da vida civilizada - ler, escrever, e contar" (Teixeira, 1994, p.105, citado por Silva, 2007, p. 1).

Se Freire e Dewey coincidem em suas teorias de que uma das bases educativas para a prática da liberdade é o "saber ensinar a pensar" (Silva, 2007, p1), assim como a ideia de "aprender fazendo", o trabalho cooperativo, a relação entre teoria e prática, o método de iniciar o trabalho educativo pela fala (linguagem) dos alunos" (Gadotti, 1996, p.92, citado por Silva, 2007, p. 8), as divergências entre ambos são evidentes nas elaborações de Freire, quando este argumenta que uma educação que concorra para a adaptação das

peças acaba com as suas possibilidades de ação. “Adaptar é acomodar, não transformar.” (Freire, 1979, p. 17).

Embora não seja o objetivo aprofundar o estudo das divergências de visões acerca das pedagogias dewiniana e freireana, salientamos que, os distintos paradigmas orientadores que assumem acabam por marcar o lugar de ambas no panorama educativo mundial, seja para o reforço e manutenção da ordem social, seja pela emancipação dos sujeitos e a tentativa de transformação desta ordem hegemónica.

Em complemento ao que identifica Ghiraldelli (2006)²⁴, Mejía (2001, 2006) lembra-nos do reconhecimento atual de quatro paradigmas pedagógicos da modernidade que influenciam os principais cenários educativos: o alemão, o francês, o saxão e o latino-americano. Referindo-se às correntes críticas dos três primeiros, Mejía (2001, p. 8) argumenta que estas também atravessam todas as abordagens da Escola Nova e crítica e colocam em causa a escolaridade em finais do século XIX e durante o século XX.

Las teorías de la reproducción cultural, económica y de redes escolares que estarían afincadas en una lectura clásica del marxismo, las teorías de la resistencia cultural, que niegan la sobredeterminación y muestran construcciones alternativas, y las pedagogías críticas sajonas que intentarían discutir el ejercicio del poder en la escuela. Las teorías de la subjetividad que hacen una relectura de los elementos de Foucault en educación y las teorías sociocríticas que retomando elementos de la escuela de Frankfurt intentan hacer una aplicación a la educación.

Marx, por exemplo, elabora a sua proposta para a educação da classe trabalhadora com base no pensamento pedagógico materialista, que insiste na crítica da economia política e do modelo de educação burguês. Todavia, a sua ênfase não está na educação como o motor de transformação da sociedade, mas na intervenção dos atores sociais. Ao defender que a educação deve promover a participação dos sujeitos e se inscrever numa base de justiça social, apela a uma educação integral, em que o trabalho produtivo aparece como princípio. Assim, defende a articulação imprescindível entre “ensino e trabalho desde tenra idade, considerando a trilogia: ensino intelectual (cultura geral), desenvolvimento físico (ginástica e esporte) e aprendizado profissional (técnico e científico)”. (França Lima, 2009, p. 2). Neste sentido, deve contemplar

o trabalho manual como mola propulsora da construção do conhecimento, uma educação política, uma educação laica/dissociada de viés religioso [...], educação pública de tipologia única para todos e participativa pela intervenção pontual do estudante em sua própria história e de sua coletividade. (Ibid.)

24 Este autor não inclui a tradição latino americana entre as que influencia as orientações pedagógicas modernas, citando, somente, a francesa, alemã e saxónica. Ver p. 60 deste trabalho e a obra citada do autor.

Assim, a educação não se confina à preparação intelectual, mas deve estar voltada para a construção do conhecimento e a participação dos indivíduos no social e seu entorno, em que se estabelecem as relações vinculativas entre as aspirações da classe trabalhadora e o contexto contraditório das relações de produção.

Outra contribuição no campo da pedagogia crítica, que questiona as relações entre a educação e trabalho, vem da parte do jornalista, escritor e intelectual italiano Antonio Gramsci, cujas preocupações com as metodologias permeadas pelo caráter ideológico-político e histórico pretendem alterar a condição do homem-massa para o homem-coletivo²⁵. Na base da proposta de Gramsci está a formação unitária, assegurada a partir da vinculação entre ciência e trabalho, em que este é assumido como princípio educativo. Gramsci (2000, p.18) argumenta que “qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora”.

Sendo assim, o autor defende que o trabalho, ainda que alienado, oferece o suporte para a atividade intelectual, o que demonstra a capacidade emancipadora da sua dimensão. Por isso, à medida em que se produz trabalho também se produz cultura e, por conseguinte, ciência. O trabalho industrial, na modernidade, é considerado por ele como princípio educativo fundamental, já que este é o elemento mediador entre cultura e ciência e, por este motivo, deve orientar todo o processo educativo no que se refere à escola.

A tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” [...]. A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (Ibid., 2000, p. 32).

Ao viver um momento histórico em Itália, em que a cultura dominante na sociedade é a burguesa e a ascensão do fascismo se faz presente, Gramsci denuncia que as escolas tradicionais transmitem um conhecimento elitista, oriundo desta classe dominante e que esta instituição tem o papel de disseminação desta cultura, assim como de enquadramento de todos os indivíduos à sua visão de mundo.

25 Rummert (2007, citado por Hora, 2012) explica que, para Gramsci, o “homem massa” não possui a consciência do significado de sua própria ação e não avalia criticamente sua forma de participação no processo histórico. Este não só pensa de modo desagregado e assistemático, como assume uma visão de mundo imposta pela classe que detém o poder. Estas condições são impeditivas de uma ação crítica e coerente.

Ao defender a tese de que todos são intelectuais - mas nem todos assumem esta função na sociedade - e que estes são formados no seio de sua classe, Gramsci (Ibid.) destaca que todo grupo social possui um intelectual que, lado a lado com o partido, assume a função de representar sua classe e torná-la consciente. Desta forma, é em espaços como a escola, a fábrica, o partido, nas organizações etc., que os intelectuais se desenvolvem.

Tendo presente a importância do lugar dos intelectuais no mundo contemporâneo, Gramsci dedica a esta questão um destacado espaço na sua obra. Semeraro (2006, p. 376) ressalta que

ao vivenciar como poucos a nova figura do intelectual militante (Frosini, 2000, p. 108), capta as complexas dinâmicas de expansão da “sociedade civil”, que vinha ampliando de forma inédita as expressões intelectuais na “superestrutura”. Mas, em contraposição às teorias que na sua época defendiam a elitização dos intelectuais (Benda, 1979), que se assustavam com o avanço das massas (Ortega y Gasset, 1980), que desprezavam a democracia (Nietzsche, 1990, pp. 202-203) ou separavam a política da ciência (Weber, 1993), Gramsci valoriza com singularidade o saber popular, defende a socialização do conhecimento e recria a função dos intelectuais, conectando-os às lutas políticas dos “subalternos” (Gramsci, 1975, p. 1.505-1506).

Ao compor diversas interpretações acerca dos papéis dos intelectuais naquele período, o autor identifica que, enquanto os intelectuais urbanos formam-se juntamente com a indústria, vinculados aos seus vícios, os intelectuais tradicionais desenvolvem-se num mundo estagnado, confinados aos exercícios cerebrais, eruditos, superiores e enciclopédicos, indiferentes às questões nucleares da própria história. “A sua ‘neutralidade’ e o seu distanciamento, na verdade, os tornavam incapazes de compreender o conjunto do sistema da produção e das lutas hegemônicas, onde fervia o jogo decisivo do poder econômico e político.” (Semeraro, 2006, p. 377).

Ao conceber a ideia de que os intelectuais “orgânicos” estão vinculados ao mundo do trabalho e às organizações políticas e culturais mais avançadas que o seu grupo social, estes, para além de serem especialistas na sua profissão, associados ao modo de produção da sua época, articulam uma compreensão ético-política que os tornam capazes de exercer funções culturais, educativas e organizativas de modo a garantir a hegemonia social e o domínio estatal da classe que representam (Gramsci, 1975, citado por Semeraro, 2006).

Uma vez conscientes de seus vínculos de classe, manifestam sua atividade intelectual de maneiras diversas, seja no trabalho (enquanto técnicos e especialistas, relativamente aos conhecimentos mais avançados), na sociedade civil (para obter o consenso necessário à

volta do projeto da classe que defendem), no plano político e da garantia das funções jurídico-administrativas, bem como de manutenção do poder do seu grupo social.

Ao considerar que o conhecimento científico, a filosofia e ação política estão interrelacionados, o papel do intelectual orgânico é o de “construtor, organizador, educador permanente”. A interconexão do mundo do trabalho com o universo da ciência, com as humanidades e a visão política de conjunto formam, em Gramsci, o novo princípio educativo e a base formativa do intelectual orgânico. (Semeraro, 2006. p. 378)

Gramsci tem influenciado diversas concepções acerca da educação no Brasil, em especial entre os educadores marxistas, através da concepção difundida de educação, pela Pedagogia Histórico-Crítica (Hora, 2012). Estudiosos da sua obra, como o Professor Dermeval Saviani, incorpora várias das suas preocupações, como as que aparecem no seu trabalho intitulado “Pedagogia Histórico-crítica”.

Segundo Hora (Ibid., p.9), estas ocupam-se da “especificidade da escola como espaço de formação cultural da classe trabalhadora, na transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado com destaque para a valorização do ato de ensinar.”. Outras questões tratadas dizem respeito ao “rigor e disciplina na produção social do saber [e a] formação dos dirigidos para serem dirigentes.” (Ibid.).

Tendo a consciência de que elencar algumas das contribuições que marcam as opções político-pedagógicas em termos de educação (sem esquecer que a escola tem sido o lugar privilegiado para o estudo e desenvolvimento das suas tendências), inevitavelmente, deixa de fora outros autores e conteúdos igualmente pertinentes, assumimos a incompletude da nossa tarefa e, a partir deste ponto, redirecionamos o foco para a Educação Popular, na tentativa de perceber as referências específicas que amparam a caminhada dos trabalhadores e trabalhadoras na experiência pedagógica da autogestão.

Contudo, não podemos deixar de salientar que, face ao exposto, podemos concluir que desde os primórdios em que se desenham as referências da (s) pedagogia(s), segundo os seus precursores e diferentes intérpretes, em que esta (s) se apresenta (m) ora subordinada (s) às outras ciências - como a sociologia, a psicologia entre outras - ora autonomizada, com estatuto próprio, há visões de mundo e princípios que a esta (s)

subjazem, conferindo-lhe (s) importância contextual relativamente ao papel a desempenhar no campo da educação e não só. A educação tem funções de contribuir para a manutenção, reforço, contestação e invenção das formas de organização social, económica, cultural e política consoante determinados períodos da (s) história (s) da humanidade.

Desta forma, mais uma vez reforçamos a ideia de que as diversas pedagogias emergem vinculadas a projetos educativos que não são neutros, já que estes orientam-se segundo paradigmas que estão na base das propostas de organização socioeconómica, política, cultural, etc.. Outro aspeto é que, embora possamos verificar que sob a égide do modelo capitalista hegemónico criam-se e recriam-se pedagogias que buscam manter e fortalecer esta opção, também surgem outras que lhes impõe uma convivência na rivalidade com os modelos dominantes.

E não esqueçamos as formas de hibridação pedagógicas, que apesar de não serem tratadas neste espaço, admitimos que vão ocupando lugar nesta complexidade de propostas que surgem, criam desassossego e, na convivência, procuram desestabilizar umas às outras nas suas pretensões de projeto de sociedade.

Outra questão diz respeito à forma como, ao longo dos tempos, as pedagogias vão acompanhando e interferindo na relação educação-trabalho, nos espaços institucionais como a escola e também nas fábricas, partidos políticos, organizações e noutras esferas da vida social.

A exemplo do que explicitamos no capítulo I, esta relação se coloca para além dos espaços de educação formal, mas também da educação formal e informal (referências que não são da Educação Popular, mas que utilizamos para clarificar esta ideia). Sobre o vínculo entre a educação e trabalho, retomamos este ponto mais às frente, nos contornos que se tornam legíveis à medida em que avançamos na configuração da Pedagogia da Autogestão.

3.2- Os sentidos da(s) pedagogia(s) na Educação Popular

Como ponto de partida para iniciar este tópico, assumimos como princípio que toda educação pressupõe uma pedagogia, já que esta

le subyace como ese saber que da identidad y dota de concepción a las prácticas que acontecen en distintos niveles de la acción educativa. Por ello, la pedagogía requiere no sólo de una reflexión sino de una práctica que siendo educativa da forma a las maneras como se conciben la sociedad, se organiza el mundo, y se plantea el futuro de la humanidad. (Mejía, 2001, pp. 5-6),

Igualmente concordamos com o autor que tal implica caminhar num terreno de múltiplas interpretações e perfis diversificados, consoante o tipo de prática educativa na qual se inscreve o projeto educativo. Num esforço de síntese, Mejía (Ibid., p. 7.) destaca algumas das interpretações oriundas dos debates levados a cabo pelos pedagogos:

- La pedagogía como procedimientos que garantizan la instrucción.
- La pedagogía como el saber de la enseñanza, con la escuela como lugar social y el maestro como practicante específico.
- La pedagogía como el proceso comunicativo (en sentido habermasiano) necesario para la apropiación y desarrollo de la cultura académica.
- La pedagogía como la metódica que garantiza la realización de los objetivos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- La pedagogía como la intervención sobre los discursos que son objeto de conocimiento escolar.
- La pedagogía como un proceso visible en modelos que hacen concreta la enseñanza - aprendizaje y que se estructuran a partir de múltiples variables: ejes, metas, relación maestro-alumno, contenidos, metodologías, papel del docente, etc.
- La pedagogía como un proceso que no se agota en la enseñanza y su saber específico, ni en el saber del aprendizaje, ya que cubre un espectro más amplio como son las relaciones que se construyen para garantizar el acto educativo.
- La pedagogía como un saber de docencia, o sea, aquel que se hace cotidianamente en el acto de enseñar y que es más práctica que teoría.
- La pedagogía como una práctica de relación hacia la ciencia.

Todavía, apesar das diferentes concepções acerca da (s) pedagogia (s), o autor destaca a existência de elementos comuns, como o saber, o conhecimento, o ensino, a aprendizagem e as relações. Sendo assim, a concepção pedagógica define-se pela forma como estes elementos são concebidos e se articulam.

Quando o objetivo é sistematizar as diferentes abordagens metodológicas existentes na Educação Popular, de maneira a encontrar as propostas pedagógicas que estão na sua base, de acordo com Mejía (2001) encontramos dois grandes troncos:

i) O das pedagogias críticas libertadoras, que recuperam as correntes da pedagogia crítica que, por sua vez, estão relacionadas aos três grandes paradigmas pedagógicos da modernidade, ou seja: o alemão, o francês e o saxão. Destas correntes, derivam formas

híbridas de combinação destes pensamentos com os processos de Educação Popular, com o recorte latino americano.

ii) O segundo tronco é amparado pelo pensamento de Paulo Freire que, com base nos seus fundamentos, se abre à formulações que buscam dar ênfase a processos específicos a partir de perspectivas críticas. Sendo assim, nascem diversas metodologias que, movendo-se a partir deste tronco, modificam realidades e são consideradas libertadoras e de transformação social.

Sendo assim, o entendimento do pedagógico está mais além da pedagogia crítica e tenta compreender as particularidades dos processos de organização de qualquer atividade educativa, em que muitas são movimento social e, simultaneamente, prática educativa. (Gutiérrez, 1985; Jara, 1986; Mejía, Awad, 2000; Núñez, 1985; Peresson, Cendales, Mariño, 1983).

Relativamente ao primeiro “tronco”, apresentamos alguns dos seus principais desenvolvimentos no tópico anterior. Nesta etapa, orientamos as nossas atenções para o segundo “tronco” identificado por Mejía, o da Educação Popular na perspectiva freireana, na tentativa de compreender os principais elementos que conferem identidade à (s) pedagogias (s) afetas a esta proposta.

Antes, porém, cabe ressaltar o desafio que aqueles/as que se dedicam a estudar a(s) pedagogia(s) afetas à Educação Popular encontram pela frente. Assim, parafraseamos Mejía (1992, p. 14) quanto refere que a nossa árdua tarefa é “retirá-la [s] do cárcere da escola, onde os discursos ilustres e os sistemas nacionais de educação a [s] têm confinado”. Por este prisma, Adams (2010) concorda que, erroneamente, a pedagogia está geralmente vinculada à educação escolarizada, ficando a esta restrita.

Ao nos lançarmos ao estudo da(s) pedagogia(s) crítica (s) transformadora (s), nascida (s) da Educação Popular, recorreremos a Adams (2010, p. 21) para reafirmar a nossa percepção de que esta (s) “ocupa-se com a reflexão, sobretudo, metodológica sobre o ato educativo para além do âmbito da escola e sobre o universo das relações que se constroem para garantir os processos de ensino e aprendizagem.” Entretanto, fazemos aqui uma ressalva de que, como abordamos a seguir, a pedagogia de que tratamos não se restringe às metodologias, ainda que estas se proponham a ser participativas.

Desta forma, avançamos com considerações referidas por Mejía (2001), que estão presentes quando os/as pedagogos/as da Educação Popular concebem o movimento de interação entre os elementos - saber, conhecimento, ensino e aprendizagem - que conferem identidade à proposta político-pedagógica da Educação Popular:

i) A pedagogia refere-se a uma práxis educativa que é recontextualizada por atores e horizontes culturais diversos. Portanto, o pedagógico não pode reduzir-se a um simples processo metodológico.

ii) A Educação Popular situa-nos em uma práxis humana que relaciona práticas sociais de educadores e educandos, num cenário em que os sujeitos se convertem em produtores e destinatários da prática educativa, a partir da sua realidade e para transformá-la.

iii) A Educação Popular permite a recontextualização dos saberes, conhecimentos e práticas, por via da ação, tendo como interesse específico o empoderamento dos/as excluídos/as. Neste sentido, persiste na busca de redes e de relações de poder presentes nas dinâmicas de exclusão e de dominação com a intenção de transformá-las. Desde este ponto de vista, concebemos uma pedagogia orientada para a práxis.

É precisamente a partir destes elementos que se afirma a existência de um acontecimento/feito pedagógico quando se realiza a reflexão sobre: o que é o educativo? Como ocorre? Por que e para que ocorre? No que diz respeito especificamente à Educação Popular, as questões que se colocam são: quais são as ações realizadas com a educação? Como estas ações transformam o contexto? Quais são estes novos “como” e “por que” que estas transformações exigem?

Mejía (2001) ressalta que, quando se referem à ação, esta é considerada como fonte de conhecimento e saber, o que significa que, ao haver reflexão sobre esta, a mesma gera novos saberes sobre o próprio feito/acontecimento educativo, o que permite a sua organização. Neste sentido, a Educação Popular remete-nos mais a processos de aprendizagem do que de ensino (considerando-o numa perspectiva diretiva, de transmissão de conhecimentos). A aprendizagem, desta maneira, é considerada na perspectiva “das escolas artesãs, onde se aprendia fazendo”. (Ibid. p. 7).

Ao entender que a pedagogia é uma ação prática, com consequências de transformação em diversos níveis, empenha-se em alterar os modelos pedagógicos tradicionais de ensino-aprendizagem para reconhecer, na esfera pública do social, uma variedade de processos de socialização que atuam sobre os hábitos, costumes e culturas.

Neste sentido, do nosso ponto de vista não se trata de prescindir das demais instituições educativas como as escolas, mas sim, de questionar as suas bases de funcionamento – capitalista e utilitarista - os paradigmas político-pedagógicos a esta inerentes, a forma como lida com a questão do trabalho e, ainda, como tem sido colocada acima dos demais espaços de produção de saberes e conhecimentos. Desta maneira, os espaços dos movimentos sociais, como o da Economia Solidária, apresentam, indubitavelmente, um campo fértil de articulação de práticas político-pedagógicas que implicam questionamentos e transformações no saber-fazer e poder, com impactos na relação educação-trabalho.

A concepção pedagógica que está na base da Educação Popular não só traz em si um saber teórico ou prático, mas implica uma reorganização da sociedade e da cultura e que, por sua vez, reestrutura o educativo para que possa atender a esta finalidade. Pela sua intencionalidade explícita, nega a neutralidade pedagógica, o que a referencia como um campo de contradição, luta e resistência às formas de poder que controlam o educativo e o pedagógico.

Entretanto, tem em conta que esta ação não pode ser individual, mas que é necessário construir movimentos que criem possibilidades e um campo prático de lutas para o exercício destes processos. “No existe acción pedagógica en educación popular que no implique una acción práctica sobre la realidad y un ejercicio de búsqueda de construcción de colectivos para que esa tarea sea resuelta construyendo nueva sociedad.” (Mejía, 2001, p. 12).

Não é por um acaso que Streck (2010, p. 304) chama-nos a atenção para o facto de que os estudos sobre movimentos sociais e educação apontam para a existência de dois grandes blocos, apesar de serem as duas faces de uma mesma “moeda”: por um lado, tenta-se compreender a pedagogia dentro do movimento, no sentido de estimular os processos desenvolvidos neste contexto e, se possível, alargar as aprendizagens para

outros espaços pedagógicos. Por outro, os estudos incidem sobre o próprio movimento como um “momento pedagógico para a sociedade”.

O sentido do “local”, como realidade social, política, económica, cultural e identitária dota os sujeitos para a construção do diferente, do específico, da ação que se realiza pela via do diálogo e da pergunta, frente a um processo de diálogo de saberes e de negociação cultural que se realiza de forma permanente, o que capacita as pessoas com ferramentas para construir a organização coletiva e se relacionar com outras esferas para além do local.

Toda actividad educativa debe encontrar caminos alternativos de acción colectiva y comunitaria, en donde los procesos sociales le permiten a los individuos tomar sus opciones, hacer sus ejercicios concretos de democracia y ciudadanía, no sólo representándose el mundo sino organizando sus prácticas de transformación de la realidad en la que viven, realidad que puede ser entendida como intervenida por distintas esferas desde lo puramente comunitario y en los procesos de socialización hasta la intervención en lo público. (Mejía, 2001, p. 11)

Os processos contraditórios, no seu interior, geram, igualmente, dinâmicas de participação através das quais as contradições se reorganizam e se reestruturam, o que permite construir cenários mais amplos, de integração com outros movimentos que operam mais além do local e de identificação das formas de dominação.

É de destacar que a ação educativa, também política, funciona por meio da linguagem, dos conhecimentos produzidos pelas interações que se estabelecem, pelas formas disciplinárias, dinâmicas e outros diversos dispositivos. O que está na base do percurso político é a existência de múltiplos saberes que devem ser dialogados para construir uma ação e visibilidade que venham a possibilitar um futuro distinto.

Streck (2010, p. 306) argumenta que, do ponto de vista pedagógico, o reconhecimento dos territórios de resistência e de experimentação política é fundamental porque

implica o encontro com pedagogias distintas nesse multiforme e cambiante mapa de territorialidades. A pedagogia do oprimido desdobra-se em pedagogias, no plural: de grupos juvenis, de direitos humanos, de ecologia, dos sem-teto, da terra e muitas outras. A Educação Popular passa a ser uma espécie de metapedagogia que abriga essas diferenças, tendo como desafio manter, na expressão cara a Paulo Freire, a unidade na diversidade. Alfonso Torres Carrillo (2007, p. 117) expressa bem essa função pedagógica da Educação Popular, quando diz que “las organizaciones y los movimientos sociales se convierten en espacios de socialización y educación política, en la medida en que desde las experiencias y procesos que generan, efectúan representaciones y alimentan nuevas identidades y utopias”

Outro ponto a ressaltar é a diversidade de práticas e métodos alternativos criados em função das realidades que se apresentam, a que se juntam princípios de crítica, transformação e ação. Por isso, Mejía (1992, 2001) menciona que não é possível identificar um método único e que, em diversos casos, são construídos métodos híbridos que se valem de elementos já desenvolvidos em outros contextos, o que não só permitem a reelaboração do próprio “saber-fazer” pedagógico, como que se estabeleça uma dinâmica em permanente transformação.

Desta forma, o autor argumenta que é possível afirmar que se rompe com a lógica dos conteúdos e dos modelos pedagógicos tradicionais, buscando construir, a partir de princípios metodológicos gerais, processos nos quais o importante é os resultados que se vinculam ao processo através das práticas.

3.2.1- Por uma pedagogia do conflito, da negociação cultural e da pergunta

A forma de lidar com o conflito, no processo da produção do conhecimento, é outro aspecto de relevo para Mejía (2001). Numa sociedade em que não faltam excluídos e marginalizados, a negação do conflito é um factor que assegura a ordem e o apaziguamento social. Por essa razão, nos processos pedagógicos de Educação Popular, o conflito assume a forma de dispositivo cognitivo fundamental.

Por ello se habla en ocasiones de pedagogía de la pregunta, pedagogía del conflicto, pedagogía de la indignación y muchas otras formas más que al entrar en los campos de la realidad tienen que romper la idea universal de pedagogía para construir esa relación educativa en el campo y lugar preciso en el cual lo pedagógico adquiere un sentido específico para hacer posible los fines buscados. Por ello los métodos van a ser parte de una política de la experiencia. (2001, p. 12)

Tendo como pressuposto que a realidade é considerada como o motor da experiência educativa e que os sujeitos do processo construam os próprios mecanismos de organização e mobilização, de maneira a que se traduzam em ações concretas, é fundamental ter em consideração que as relações que se estabelecem não são lineares. Um projeto comum, que passa a ser de todos e todas, tem para cada indivíduo, com as suas experiências e histórias de vida, um significado particular. Assim, o surgimento de conflitos é natural em todos os contextos.

Contudo, a forma como são recuperados como dispositivos para que sejam reconstruídos os sentidos e crie a possibilidade de novos poderes e saberes para os seus atores, pode

ser geradora de uma pedagogia a que vários estudiosos denominam por “pedagogia do conflito”²⁶.

Freire e Gadotti (1995) sustentam que o diálogo se dá entre iguais e diferentes, mas nunca entre antagónicos, já que, entre estes, apenas podem ocorrer os pactos. É neste percurso que situam o conflito, ou seja, reconhecem de natureza contrária àqueles existentes entre iguais e diferentes em relação ao que ocorre entre os antagónicos. Os primeiros são conflitos superáveis, fruto de divergências e não de antagonismos.

Tal se explica porque, no plano político, podem existir divergências quanto aos caminhos e táticas para concretizar politicamente um projeto. A pedagogia do conflito, embora não prescindida do diálogo (é dialógica por natureza, já que o diálogo se insere no conflito), em determinado momento a classe dominada aceita um pacto com a dominante mas, passada a situação que gera a necessidade do pacto, o conflito pode reacender. “É isso que a dialética ensina.” (Ibid., p. 94)

Sendo assim, a negociação cultural é parte do processo pedagógico proposto pela Educação Popular, a partir do encontro de diversas lógicas, perceções e visões, de tal maneira que os produtos coletivos resultantes tenham sentido e unidade prática para cada sujeito. Desde este ponto de vista, Mejía (2001, pp. 16) volta a recomendar-nos que a experiência educativa deve considerar aspetos que permitam a conquista dos sentidos e de uma unidade prática, em que as habilidades dos sujeitos e as opções pelas ações tenham um sentido de autoconstrução. Por isso, a negociação cultural, como parte do processo pedagógico busca criar os

nexos entre las formas del conocimiento formalizado y las del saber común y las actuaciones derivadas de éstos. Por eso es tan importante para los educadores populares construir las condiciones previas más propicias para que los actores sociales organicen sus interacciones básicas haciendo del acto educativo un acto global de recontextualización, en cuanto los saberes, metodologías, concepciones pedagógicas y procesos de aprendizaje, son recogidos desde el lugar social y cultural del otro. [...] La negociación cultural ocurre en un lugar intermedio entre el aprendizaje clásico (que establece conexiones entre actividades, fines e instrumentos) y un tipo de aprendizaje reconstructivo que reconstruye vivencias a partir de la realidad, genera acciones que propician nuevos intereses, construye una motivación con capacidad de acción y permite necesidades de formación/autoformación, todo ello, para hacer posible la transformación. Por eso, la negociación cultural no es sólo de contenidos, sino también de estilos de aprendizaje. (Mejía, 2001, pp. 16-17)

26 Gadotti, Freire e Guimarães são alguns dos autores que se dedicam à elaboração da pedagogia do conflito, sendo que algumas obras sobre o tema estão disponíveis no sítio do Instituto Paulo Freire e noutras bibliotecas digitais.

Estas aprendizagens compreendem variadas formas de negociação: i) de **mediações**, tendo em conta que ao lidar com as diferenças, inevitavelmente os dispositivos de poder-saber são os que tonam possíveis a articulação das ações, das normas e a configuração de pautas para a transformação dos contextos; ii) de **sentidos**, pelo despertar de novos entendimentos sociais, culturais, de gestão, etc., o que exige uma dedicação prévia de reorganização e elaboração acerca das compreensões que cada grupo tem de si próprio, mas que sociedade e indivíduo se se articulem de forma recíproca, num contexto em que se verifica se os sujeitos aceitam e assumem (ou não) as transformações; iii) de **representações**, já que as diferentes formas de compreender o mundo evidenciam os sentidos que os indivíduos ou grupos atribuem à realidade, assim como as concepções e formas de organização que possui cada coletivo, o que implica que se o educador popular leva a cabo uma atividade educativa que rompe com estes códigos, à priori, a tendência é que sofra rejeições, ainda que estas ocorram de forma silenciosa; iv) de **saberes técnicos**, já que existem formas de fazer que são próprias de alguns tipos de “fazer”. Uma abordagem tecnicista ou cientificista que introduz um determinado saber sem negociá-lo, pode significar uma apropriação simplesmente mecânica por parte de quem trabalha; iv) das **institucionalidades**, uma vez que as instituições sociais se expressam, em termos organizativos, a partir dos acordos obtidos entre os grupos. A este nível, a negociação pressupõe uma capacidade de discutir acordos coletivos, de forma a que o “individual” seja representado pela instituição.

Todavia, podemos considerar que a aprendizagem do conflito e da negociação cultural são igualmente exigentes. O rompimento com a prática de um pensamento político que estimula compreensões únicas e universais requer um esforço de interlocução com inúmeras formas de lidar com as diferentes faces do conhecimento, quer pela via do conflito, quer pela negociação cultural.

Claro é que não podemos afirmar que estas formas pedagógicas são suficientes para empreender as transformações nos sujeitos e nos coletivos em que participam e, muito menos, que estes sejam capazes de efetuar as necessárias transformações paradigmática, económica, política, cultural, social, entre outras.

Entretanto, concordamos com Mejía (Ibid.) quando ressalta as possibilidades que as pedagogias que se movem no campo da Educação Popular podem conferir, pela via dos mecanismos que se tornam disponíveis para que os sujeitos interpretem as suas

realidades material, simbólica, cultural, social, ideológica, etc., de maneira a que estas ganhem possibilidades de transformação. Uma das contribuições está, fundamentalmente, na reconstrução cultural e na reorganização dos espaços quotidianos “para disponerlos de manera que puedan disputar sus propias comprensiones en espacios más amplios frente a formas de poder fuertes y centralizadas.” (Mejía, 2001, p. 21).

Par a par com o conflito e a negociação cultural está a “pergunta”, como aprendizagem investigativa do quotidiano e, portanto, da realidade vivida. Freire e Faundez (2002) dialogam sobre o quotidiano em que nos movemos, sem nos perguntarmos a respeito deste. Apesar dos factos nos serem perceptíveis, raramente conseguimos dos mesmos um conhecimento pleno. Este factor é, indubitavelmente, uma das explicações para a reprodução (irrefletida) da sociedade.

No ensino, as perguntas têm sido esquecidas, quer pelo professor quer pelo aluno quando, no entendimento de Faundez (Ibid.) todo o conhecimento começa pela pergunta, ou seja, pelo que Freire denomina de curiosidade. Ambos concordam que o ensino, o saber, de forma geral tem privilegiado a resposta e não na pergunta. Neste sentido, Freire (Ibid) denuncia a “castração da curiosidade”, o que resulta num movimento unilinear que “vai de cá pra lá e acabou, não há volta, e nem sequer há uma demanda; o educador, de modo geral, já traz a resposta sem se lhe terem perguntado nada!”. (Ibid. p. 24)

A problemática apresentada por estes estudiosos é que, as formas de ensino assentes na busca antecipada de respostas, anula a possibilidade de exercício da curiosidade e, conseqüentemente, submete o saber a uma condição de que este está dado, é absoluto e não cede lugar nem à curiosidade nem a elementos por descobrir. Neste sentido, o

autoritarismo que corta as nossas experiências educativas inibe, quando não reprime, a capacidade de perguntar. A natureza desafiadora da pergunta tende a ser considerada, na atmosfera autoritária, como provocação à autoridade. E, mesmo quando isto não ocorra explicitamente, a experiência termina por sugerir que perguntar nem sempre é cómodo. (Freire, Ibid. p. 2002)

Um dos pressupostos para a formação de um educador ou de uma educadora, numa perspectiva libertadora e democrática, está na aprendizagem de “o que é perguntar?”. Todavia, o importante não é o desafio intelectual em si, mas de “viver a pergunta, viver a indagação, viver a curiosidade, testemunhá-la ao estudante. O problema que, na verdade

se coloca ao professor é o de, na prática, ir criando com os alunos o hábito, como virtude, de perguntar, de 'espantar-se'." (Ibid. p. 25).

Tal atitude deve contar com educadores/as que valorizem as perguntas, que não desconsiderem àquelas ingénuas e que, tampouco, considere respostas definitivas. Embora uma pergunta possa parecer ingénuas, mal formulada, nem sempre o é para quem a apresenta. Neste caso, o papel do educador, ao invés de ser o de ironizar o educando, é o de auxiliá-lo a refazer a pergunta, procurando que aprenda a “perguntar melhor”. Esta forma pedagógica requer que os educadores tenham em conta a curiosidade do educando e que se insira “no movimento interno do ato de conhecer” (Ibid.).

Relacionado à pergunta, está a própria aprendizagem de “perguntar-se, saber quais são as perguntas que nos estimulam e estimulam a sociedade. Perguntas essenciais, que partam da cotidianidade, pois é nela onde estão as perguntas. Se aprendêssemos a nos perguntar sobre nossa própria existência cotidiana, todas as perguntas que exigissem resposta e todo esse processo pergunta-resposta, que constitui o caminho do conhecimento, começariam por essas perguntas básicas de nossa vida cotidiana, desses gestos, dessas perguntas corporais que o corpo nos faz. (Faundez, *ibid.*, p. 25)

Todavia, os estudiosos deixam claro que a preocupação com a pergunta, inclui a sua ligação, sempre que possível, a pergunta e a resposta às ações praticadas ou às que podem vir a ser praticadas ou refeitas. A ideia é que o educando, ao perguntar sobre um facto, obtenha na resposta uma explicação do facto e não a descrição das palavras ligadas ao facto. “É preciso que o educando vá descobrindo a relação dinâmica, forte, viva, entre palavra e ação, entre palavra-ação-reflexão. [...] Agir, falar, conhecer estariam juntos.”.(Freire, *ibid.*, p. 26)

Na realidade, o que os estudiosos colocam em relevo é a relação “pergunta-ação”; “pergunta-resposta-ação, entendendo que nem toda a pergunta e uma ação têm uma relação direta. Neste sentido, as perguntas possuem variadas funções, em que algumas são mediadoras e há perguntas sobre perguntas, às quais se deve responder.

O importante é que a cadeia de perguntas e respostas esteja amplamente vinculada à realidade, ou seja, que não se rompa a cadeia, já que estamos habituados ao facto de que essa cadeia de perguntas e respostas que, no fundo, não é senão o conhecimento, rompe-se, interrompe-se, não alcança a realidade. Desta forma, o que Freire e Faundez defendem é que havendo perguntas mediadoras, “elas sejam sempre uma ponte entre a pergunta primeira e a realidade concreta.”.(Faundez, *ibid.*).

Ao prosseguir na sua análise problematizadora da pergunta em relação ao trabalho em série, Freire justifica o facto da sua tão almejada eficiência, como resposta à exigência de maior produtividade na perspectiva capitalista, de ignorar a pergunta, a curiosidade, a reflexão, a indagação, próprio das tarefas rotineiras que a produção em série lhe exige. Braverman²⁷ (1974, p. 425, citado por Freire, 2002, p. 28) sublinha que “quanto mais a ciência se incorpora ao processo de trabalho, menos o trabalhador entende o processo; quanto mais a máquina se torna um produto intelectual sofisticado, menos controle e compreensão da máquina tem o trabalhador”. Desta forma,

em nome da eficiência, da produtividade, o que se faz é a burocratização da mente ou da consciência ou da capacidade criadora do operário. Embrutecer a força de trabalho submetida a procedimentos rotineiros faz parte da natureza do modo de produção capitalista. O que se dá na produção do conhecimento na escola é, em grande parte, mesmo que possamos fazer o contrário, a reprodução desse mecanismo. (Freire, *Ibid.* p. 28)

Prosseguindo na sua argumentação, Freire (*Ibid.*) reforça a sua crítica à “castração da criatividade”, neste caso, dos trabalhadores-educandos, denunciando o embrutecimento da sua capacidade inventiva e o autoritarismo que conforma o modo de produção capitalista. Uma vez disciplinado para receber “respostas” a perguntas que não foram feitas, mais facilmente este/esta se adapta às formas de educação produtiva.

Faundez (*Ibid.*), por seu lado, é assertivo na constatação da racionalidade abstrata que uma determinada ideologia impõe como forma de poder. O que se reproduz num processo educativo, tanto no trabalho como nas escolas, dá-se igualmente ao nível político que, por sua vez, se configura como processo educativo, que ignora e esmaga a criatividade dos sujeitos. No fundo, ocorre a reprodução de uma racionalidade irrefletida, que propõe uma sociedade injusta, na qual alguns grupos detêm o saber, o poder, as respostas, a racionalidade, etc. “Partamos de uma análise da pergunta, da criatividade das respostas como ato de conhecimento, como processo de pergunta-resposta que deveria ser realizado por todos os que participam do processo educativo.” (*Ibid.* p. 29).

Concordamos que a problemática trazida por Freire e Faundez se estende a todos os níveis e processos educativos e que a estes não se reduz, expandindo-se para outras dimensões que inclui a política. No nosso caso, quando tratamos de processos educativos ligados ao trabalho, não podemos deixar de considerar a complexidade desta relação no contexto da globalização neoliberal. Esta questão é tratada com maior

27 A obra do autor citada por Freire corresponde à: Braverman, Harry (1974). *Labor and Monopoly Capital. The Degradation of Work in the Twentieth Century.* In Monthly Review Press, p. 425.

particularidade mais à frente, ainda neste capítulo. Entretanto, consideramos oportuno salientar aqui que, num contexto de precarização ou inexistência de trabalho, em que novos perfis de trabalhadores estão em cena, para além do operariado e do campesinato, a crítica e a denúncia dos limites impostos à criatividade, ao conflito, à reflexão e a autonomia intelectual e da ação dos sujeitos, pela racionalidade ideológica dominante tem, intencionalmente, subordinado as formas de educação e trabalho à lógica capitalista, excludente e injusta.

Mais do que nunca, o desvelar desta estratégia requer que tomemos nas mãos a tarefa de problematizar os papéis e os lugares dos educadores e educandos, assim como investigar as pedagogias críticas transformadoras que subscrevem a intencionalidade política de produção do conhecimento-emancipação (recorrendo à elaboração de Santos, que tratamos no capítulo I), que ampliem as possibilidades de invenção de novas racionalidades, pautadas pela solidariedade e o sentido de comunidade. Sendo assim, acreditamos que há caminhos abertos, pela via da Educação Popular e das pedagogias que se criam e recriam a partir deste “tronco”, para seguir construindo os contrapontos necessários, pela trilha dos movimentos sociais como a Economia Solidária.

Tal atitude, como propõe Mejía (2001, p. 17), passa pela atuação dos/as educadores populares frente às práticas educativas em que

El acto educativo desplegado desde la educación popular implica no sólo la vida cotidiana de los actores sino también una lógica del conocimiento ligada a procesos de praxis. De allí que los educadores populares debemos velar por las acciones educativas, revisar los procesos metodológicos, ajustar los dispositivos y ser más responsables con los resultados, de tal manera que efectivamente trabajemos en la construcción de una praxis emancipadora = Aprender a empoderarse produciendo conocimiento.

Nos revemos na proposta de Tiriba (2007, p. 95), quando assinala que para os educadores que, simultaneamente assumem a tarefa de investigadores, o desafio é “ir mais além da pedagogia da fábrica, popularizando o saber acadêmico, sistematizando o saber popular e [ir] construindo com os trabalhadores uma pedagogia da produção associada.” Para tal, um dos pontos de partida da pedagogia da produção associada é “compreender as iniciativas populares como instâncias educativas, aprendendo com os trabalhadores as formas como vêm tentando administrar seus empreendimentos.” (Ibid.). É o que buscamos através do nosso estudo, no exercício da investigação-ação, tão reivindicado no PPP CFES NE, e que tratamos em pormenor nos capítulos III e IV.

3.3- Autogestão como prática político pedagógica do trabalho associado

3.3.1- As concepções e contradições do trabalho – a necessidade do seu tratamento político

Antes de percorrermos os temas da autogestão e do trabalho associado, não podemos deixar de considerar que o tratamento do tema “trabalho” arrasta uma gama de concepções, entre as quais as dos economistas clássicos, que igualam-no à “força de trabalho”. Esta interpretação relaciona-se com a força na produção de bens materiais, que atendem às necessidades económicas da humanidade. Esta, por sua vez, encontra-se dependente “do gasto de energia humana e consciência desse gasto de energia, com um fim determinado.” (França Lima, 2013., p. 20)²⁸.

Contrastando com esta abordagem, Marx (1985, p. 31) define a força de trabalho como “o conjunto das faculdades físicas e espirituais que existem na corporalidade, na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento toda vez que produz valores de uso de qualquer espécie” .

Por seu lado, Polanyi (2000) se opõe ao entendimento do trabalho como uma mercadoria, igualada a outra qualquer. Para este autor, o trabalho é

apenas outro nome para uma atividade humana que é parte da própria vida, a qual por sua vez não é produzida para a venda mas por razões inteiramente diversas, e esta atividade não pode ser destacada do resto da vida, ser armazenada ou mobilizada [...] A descrição do trabalho [...] como mercadoria é inteiramente fictícia (Ibid., 94).

O “sistema de sociometabolismo do capital” (Mészáros, 2009), sobre o qual discorreremos no capítulo I, tem no trabalho a garantia de que, do ponto de vista ideológico, este seja tratado e consumido como uma mercadoria. É a partir desta lógica que o capital não só controla, como subordina a esta lógica o trabalho, assim como reproduz o poder do capital sobre si. Desta forma, segundo o autor, ocorre uma relação capital do trabalho, justificada pelo facto de que “o capital, antecede ao capitalismo e é a ele também posterior. O capitalismo é uma das formas possíveis da realização do capital, uma de suas variantes históricas, como ocorre na fase caracterizada pela subsunção real do trabalho ao capital” (Mészáros, 2009, p.16).

28 Este tópico específico, em que abordamos as questões do trabalho e suas interações com outras categorias, nasce do debate com o companheiro Cristiano de França Lima, do Núcleo Outras Economias (NOEs), da Cooperativa Mó de Vida, a quem agradeço pelas indicações bibliográficas e pelas suas formulações a respeito destas questões, que em muito contribuem para elaboração desta etapa.

Neste sentido, Laclau e Mouffe (1985, citados por França Lima, 2013) consideram que nesta relação capital do trabalho, a compra/venda da força de trabalho no mercado (mercantilização) não é suficiente, já que é necessário fazê-la produzir trabalho, o que significa controlá-lo pela via de uma “técnica de dominação”

Para França Lima (2013, p. 21), a relação capital do trabalho diz respeito à “forma como o trabalho é utilizado e regulado por meios econômicos a fim de manter a acumulação de capital.” Para o autor, “normas e regras são os meios pelos quais se processa aquela relação. Trata-se do aspecto condicionante do trabalho enquanto restritamente meio de sobrevivência: se constitui num fim em si mesmo.” (Ibid). Sendo assim, a relação capital do trabalho

consiste na 'despolitização' das formas de produção e reprodução [, p]odendo ser moldável às realidades e aos contextos distintos e específicos [, a]daptando-se às particularidades territoriais, sociais, identitárias, etc. Na atualidade, esta relação vem se constituindo da precarização, terceirização e informalização do trabalho em todo o globo terrestre. (Ibid.)

Ainda segundo este autor, os resultados de pesquisas e relatórios de organismos como a Organização Internacional do Trabalho (OIT) (2012a, citada por França Lima, 2013) dão conta do aumento do número de trabalhadores com trabalho instável ou precário. Também o trabalho a tempo parcial e temporário tem crescido nas chamadas economias avançadas, bem como, nesta conjuntura, as mulheres e os jovens são os mais afetados pelo desemprego e pela precarização laboral.

Relativamente ao Brasil, o investigador menciona que o Anuário das Mulheres Brasileiras (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos [DIEESE], 2011) dá conta de que, em 2010, 58% dos trabalhadores não remunerados são mulheres. Tal evidencia que, apesar do aumento do trabalho formal no Brasil, o número de mulheres que trabalha sem remuneração e carteira assinada mostra a precariedade a que este segmento da sociedade está exposto (OIT, 2012b, citada por França Lima, 2013).

Outro dado, constatado por França Lima (Ibid.), é que cerca de 75 milhões de jovens encontram-se desempregados, números que, de acordo com o Global Employment Trends for Youth 2012 (OIT, 2012b), tendem a permanecer elevados nos anos a seguir.

As pesquisas realizadas pelo investigador demonstram que, as relações de trabalho e emprego, nas sociedades contemporâneas, em muito distanciam-se do conceito de

“trabalho decente”²⁹, adotado pela OIT na 87ª Conferência Internacional do Trabalho, em 1999. De acordo com França Lima (2013), tal conceito pode ser resumido da seguinte forma: “a geração de empregos de qualidade, a garantia dos direitos do trabalho, a proteção de quem depende do trabalho para viver e a promoção da organização e representação dos sujeitos do trabalho.” (Ibid., p. 22).

Todavia, outras práticas podem ser ainda associadas à relação engendrada pelo capital do trabalho. Sousa (2008) e Germer (2006) constatam que, inúmeros casos de práticas de produção organizadas por coletivos de trabalhadores, ao invés de afastarem-se da relação capital do trabalho, aderem-na como estratégia de controlo sobre o trabalho, nas formas de precarização, terceirização e informalização. Em outras palavras, o que ocorre pode ser entendido, segundo França Lima (2013, p. 23), como “alternativas capitalistas ao atual modelo econômico capitalista.”

Ter em conta este cenário, quando tratamos das experiências de trabalho no movimento ES, que reivindicam práticas de autogestão e outra forma de economia, pautada por outra racionalidade (que contraria a lógica capitalista) de valorização e de dignificação do trabalho, é algo contrastante, que revela limites, sem negar as possibilidades. Com uma perspectiva que auxilia-nos nesta reflexão, França Lima (2013) ressalta o esvaziamento que o conteúdo social e político das experiências ditas “democráticas”, “participacionistas”, “autogestionárias” têm sofrido. “O sistema do capital tem, cada vez mais, vindo a se apropriar e incorporar em sua retórica reivindicações populares contrárias a ele próprio.” (Ibid. p. 23).

Para este autor, o que tem vindo a ocorrer é um “tratamento social do trabalho”, segundo uma visão redutora e simplista do “social”, em que o trabalho é considerado pelas suas “características ocupacionais (custo de produção, força de trabalho, etc.) e [pela] empregabilidade. Deixa-se para trás todo um leque de necessidades pautadas pela realidade de trabalho ao longo das últimas décadas.” (Ibid.). Da mesma forma, num ambiente dominante de mercantilização, o “social” é elaborado pelo Estado como forma de “facilitar o crescimento da economia de mercado, através da sua conciliação com a cidadania dos trabalhadores.” (Ibid.)

29 Para mais informações sobre este conceito ver: <http://www.ilo.org/global/about-the-ilo/decent-work-agenda/lang--en/index.htm>

Ao considerar esta problemática, o estudioso defende a adoção de um “tratamento político do trabalho”, em oposição ao trato meramente assistencialista e protecionista.

Neste sentido, só uma perspectiva política sobre o trabalho contribuirá para: i) o reconhecimento dos trabalhadores enquanto 'participantes políticos', seja na esfera da produção, seja nas demais esferas da vida; ii) a identificação das relações de poder e na elaboração de formas de transformá-las em relações de autoridade partilhada (Santos, 1995); e, iii) questionar a infraestrutura institucional jurídica que tem como base a busca da harmonização da relação capital/trabalho com vista a um processo de democratização na esfera da produção. (Ibid., pp. 23-24)

Ao interagir com a abordagem de Castel (1998, p. 24, citado por França Lima, 2013, p. 24), em que este não considera o “trabalho enquanto relações técnicas de produção, mas como um suporte privilegiado de inscrição na estrutura social”, França Lima argumenta que o tratamento político do trabalho pode vir a contribuir para uma outra compreensão do ato de trabalhar, no que concerne aos significados produzidos na interação dos sujeitos/cidadãos, já que a participação destes na estrutura social faz-se depender tanto das posições assumidas quanto das decisões políticas da classe dominante, como também dos diversos coletivos de trabalhadores.

É preciso, no contexto atual, redescobrir o lugar do político nas novas configurações da realidade de trabalho, dos seus conflitos e das suas questões (problemas) emergentes. O político tem a ver com 'visibilidade' e/ou invisibilidade, com problemas e/ou solução de problemas. Partindo desta perspectiva, o tratamento político do trabalho não é possível sem o político. Nele, não há lugar para o 'deslugar do conflito'. (Ibid., p. 24)

Pela via da redescoberta do político, este autor defende a possibilidade de releitura e resgate de outras dimensões na esfera da produção: i) a económica (e não do economicismo); ii) a identitária, pela via do trabalho, que considere aspetos culturais dos trabalhadores e os significados constituídos pelos diversos grupos sociais); iii) a educativa que, por sua vez, a) relaciona-se com o reconhecimento de saberes e conhecimentos acumulados pelos trabalhadores e, também, pelas comunidades envolvidas, e b) com o aspeto educativo da participação³⁰; iv) a comunitária, que se remete à participação popular e social nas decisões sobre os modos e meios laborais/produativos no seu território³¹.

30 A questão da participação é tratada amplamente pelo investigador no capítulo V do mesmo trabalho. No nosso caso, não abordamos esta categoria, por ir além do objetivo pretendido neste trabalho.

31 Segundo Tragtenberg (1987, p. 30, citado por França Lima, 2013, p. 25) a participação autêntica é aquela “onde a maioria da população, através de órgãos livremente eleitos e articulados entre si, tem condições de dirigir o processo de trabalho e participar da decisão a respeito das finalidades da produção e outros aspectos da vida social que tenham significado”).

Uma vez que estas dimensões se incorporam num registo de regulações não mercantis, que sem excluir a dimensão do económico rompem com a dicotomia entre o político e o económico, na esfera da produção, concordamos com França Lima quando situa, neste quadro, a caminhada do “processo de autodeclaração dos trabalhadores como participantes políticos, não meramente, como 'colaboradores' e 'força de trabalho' naquela esfera.” (Ibid., p. 25).

Esta perspetiva ajuda-nos, também, a situar os trabalhadores e trabalhadoras do movimento ES, ao lembrarmos que, ao longo do processo de construção do projeto educativo do movimento, já tratado neste capítulo, tais dimensões sobressaem nos seus discursos e repertórios. A ligação que estabelecemos entre a trajetória política do movimento ES – em que as dimensões aqui salientadas voltam a dialogar com a dimensão política - com a reivindicação do político, levantada por França Lima, ganha ainda força quando este estudioso reforça o seu alcance:

- no reconhecimento do papel do Estado, por se tratar de uma questão política, portanto, de escolha entre padrões de desenvolvimento, desenvolvimento de novos sujeitos sociais e de (re)elaboração e coordenação de políticas públicas;
- na adoção de um novo sistema de regulação social capaz de (re)ordenar dinamicamente as regras arbitradas pela lei da economia, de modo a expandir outras formas socioeconómicas, além de viabilizar as iniciativas de pequena dimensão existentes;
- na visibilidade de grupos sociais que encontram-se submetidos à marginalização e aos índices de desocupação e/ou inação produtiva. Para os quais, segundo a ordem económica hegemónica, não se pressupõe a aquisição de competências e/ou qualificações;
- na democratização das relações de trabalho à medida que os trabalhadores tornam-se sujeitos autónomos, críticos e reflexivos, distanciando-se da perspectiva de indivíduo-massa (Oliveira, 2001);
- no desvelamento da alienação do trabalho no sentido clássico do termo, ou seja, busca colocar ao controle dos coletivos de trabalhadores o “[...] ritmo, a concepção e o status do trabalho” (Tragtenberg, 2005). (Ibid., pp. 25-26)

Estas reflexões reacendem-nos a chama do trabalho associado, tal como colocado em foco pelo movimento ES, vinculando-o às práticas de autogestão. É sobre este tema que centramos as nossas atenções a seguir.

3.3.2- Trabalho associado e autogestão: que aproximações estão a ser consideradas?

Quando se trata de trabalho associado, em especial no campo da Economia Solidária, vários investigadores/as (Adams, 2010; Santos, 2000; Singer, 2002; Tiriba, 2011, 2008) associam-no às experiências denominadas de autogestionárias, cujos processos

organizativos do trabalho orientam-se para a gestão democrática das decisões na produção, pela distribuição equitativa dos seus resultados e pela posse coletiva dos meios de produção. Neste sentido, o trabalho associado aproxima-se de um contexto em que os trabalhadores e trabalhadoras associam-se em unidades de produção, com a pretensão de que sejam autogestionárias, para o exercício do trabalho de forma autónoma e cooperativa, o que, a partida, deve contribuir para a eliminação das formas de exploração e subordinação do trabalho, segundo à lógica capitalista.

Referindo-se à Economia Solidária, Adams (2010, p. 69-70) defende que a organização associativa e autogestionária dos trabalhadores tem significado uma “redescoberta criativa de resistência ao capitalismo frente à degradação social e ambiental.” São as “necessidades materiais geradas pelas tendências atuais de reestruturação do capitalismo e o conseqüente comportamento da realidade que levam os trabalhadores por esse caminho da reciprocidade.” Esta perspectiva do autor leva-o à percepção de que, somente através da reapropriação do trabalho, os trabalhadores têm a oportunidade de “virar as regras do jogo” e retomar o seu processo de emancipação.

É certo que, como já referimos no capítulo I, nem todos os estudiosos da Economia Solidária partilham desta visão. Da mesma forma, Adams (Ibid.) relembra que, nos anos 1980, grande parte dos partidos de esquerda e sindicatos no Brasil não conferiam qualquer importância política aos empreendimentos associados, incluindo os da Economia Solidária, por considerarem que estes não promoviam transformações políticas. Mais ainda, em muitos casos acreditavam que a organização económica e de geração de trabalho era função dos empresários e do Estado. Na mesma via, as experiências desenvolvidas nos bairros populares, com o objetivo de melhorar as condições de vida das populações, eram consideradas reformistas (Tiriba, 2001, citada por Adams, 2010).

Da nossa parte, por mais que estas e outras tensões estejam latentes e necessitem de uma vigilância, por parte dos próprios militantes da Economia Solidária, acreditamos que as potencialidades de emancipação pelo trabalho associado e autogestionário estão a ser criadas, em gestação e experimentação, e que, conforme à nossa vivência própria, no quotidiano dos trabalhadores, é possível verificar alterações substanciais, pelo menos nas relações mais diretas.

É também verdade que, não isenta de tensões, as relações com o Estado têm revelado avanços significativos, inclusive em termos de uma legislação que se vai compondo em favor da Economia Solidária, como conquistas dos movimento ES (conforme já demos a conhecer neste capítulo). Tal como França Lima (2013) defende, o tratamento político do trabalho, neste caso, do trabalho associado autogerido, demonstra que esta postura do investigador não é mera crença, e tem contribuído para que o trabalho associado seja consagrado como possibilidade de emancipação.

Entretanto, a teia de relações que engloba perspectivas e conjunturas das instâncias interativas globais e locais são complexas e novas hegemonias de solidariedade e reciprocidade podem ser criadas ou partilhadas, sem que, necessariamente, tenha que existir um padrão universal. É num campo de possibilidades de transformações da lógica capitalista dominante (de pretensões universalizantes) por outras lógicas que incorporem a solidariedade e ressignifiquem o trabalho, que parece-nos realista inscrever estas experiências, nas quais nós próprios estamos inseridos e nos revemos.

Neste sentido, concordamos com Quijano (2002), quando argumenta que é por conta da apropriação dos seus recursos e produtos, assim como da sua existência social, que a defesa das imposições do capital pode se consolidar por parte dos trabalhadores, ainda que submetidos às mesmas regras de mercado. Tal é, entretanto, um cenário difícil, de desalentos e conquistas, que interagem num contexto em que o exercício da autogestão, enquanto um dos elementos de afirmação destas práticas de trabalho associado, em Economia Solidária, precisa ser ativado.

A autogestão, desta forma, é outro elemento que se “infiltra” no trabalho associado, quando se trata do horizonte político de transformação da lógica capitalista para uma lógica de Economia Solidária. Sabemos que as reflexões à volta desta temática não é recente, já que a organização e gestão da produção, sempre esteve na mira da luta de classes, na tentativa de neutralizar ou eliminar o sistema do capital.

Durante o século XIX, conforme tratamos mais detalhadamente no capítulo I, começa por expressar-se na organização de associações e cooperativas operárias. Namorado (2007, p. 3) assinala que estas acabam por mostrar uma relação complexa com o capitalismo, “pois pode rever-se nele, quer como uma compensação do que no capitalismo seja mais

insuportavelmente predatório, quer como um foco de resistência à lógica dominante, quer como um verdadeiro alfobre de alternatividade.”

Ao considerar que a prática da autogestão está intimamente relacionada à história da classe trabalhadora, a procura de respostas às questões e condições subjacentes às dimensões políticas, económicas, sociais, culturais daquele período, França Lima (2013, p. 54) salienta que o seu legado, coloca em evidência o debate e prática de “novos tipos de relações sociais que permeiam e substanciam 'projetos emancipatórios'.”

Desta maneira, a importância histórica dessas experiências, em termos de organização, resistência e de vivência de novas formas socioeconómicas, experimentadas pela classe trabalhadora, é considerada por França Lima como um contributo para o debate anticapitalista em duas vertentes ao considerar que “a prática da autogestão está intimamente relacionada à história da classe trabalhadora, a procura de respostas às questões e condições subjacentes às dimensões políticas, económicas, sociais, culturais daquele período” e salienta que o seu legado coloca em evidência o debate e prática de “novos tipos de relações sociais que permeiam e substanciam 'projetos emancipatórios'.”(2013, p. 54).

Numa breve passagem pelo percurso histórico dos clássicos da autogestão, ainda que em termos de nomenclatura não seja esta a utilizada, podemos apontar os movimentos autogestionários já aqui tratados, dos socialistas utópicos e libertários. Neste segmento, encontra-se o movimento cooperativo protagonizado por Owen (1771-1858), que defende que a intervenção dos trabalhadores deve existir de forma ser direta, sem recursos à representação, em que os mesmos participem diretamente nas decisões da empresa (França Lima, 2013). Segue-se o contraponto de Fourier (1772-1837) às ideias de Owen com a proposta do “Falanstério”, uma espécie de sistema de comunas envolvendo moradia e produção que, para além de acolher cerca de 400 famílias, estas poderiam dedicar-se simultaneamente à produção agrícola e industrial, à promoção de atividades lúdicas e desenvolver aprendizagens intelectuais.

Proudhon (1809-1865) é outro nome ressonante no século XIX. De acordo com Loks Filho (2009,) este se declara anarquista e elabora uma crítica à propriedade privada. O argumento de que as fábricas podem ser administradas pela via de princípios democráticos, através de “associações de trabalhadores”, passa a ter influência

significativa na teorização da “auto-administração”, nos finais do século XIX e início do século XX.

Estas primeiras referências multiplicam-se sob outras formas de experimentos que ensaiam o controlo por parte dos trabalhadores sobre os meios de produção, atravessando séculos. Guillem e Bourdet (1976) e Nascimento (2008, 2009, 2010) são alguns dos estudiosos da autogestão que discorrem sobre estas práticas Europa e na América Latina, em que retratam experiências com as marcas da “autogestão”.

Nascimento (2008, p. 27), ao referir o sentido etimológico restrito da autogestão, constata que esta é, simplesmente, “a gestão por si mesmo”. Guillem e Bourdet (1976) afirmam, na época, que a utilização da palavra é relativamente recente, reportando o seu aparecimento na língua francesa nos anos 1960, algo que não está presente nos dicionários até este período. Os autores indicam que se trata da tradução literal da palavra servocroata “samoupravlje”, sendo “samo” o equivalente eslavo do prefixo grego “auto” e “upravlje” com um significado próximo à “gestão”. É precisamente para identificar a experiência de “autogestão” política, económica e social da Jugoslávia de Tito, em ruptura com o stalinismo, que o termo passa a ser utilizado.

Nascimento (2008, p. 28), ao investigar este tema, retrata que em 1980, as edições CLAS (Cuestiones Actuales Del Socialismo) de Belgrado, publicam um “glossário” sobre “Autogestão Socialista Iugoslava. Noções Fundamentais” (Ibid., tradução do autor). Segundo o estudioso, pode-se encontrar uma definição da “Autogestão Socialista”, considerada da seguinte forma:

A autogestão é, antes de tudo, uma relação socioeconómica entre os homens que se funda no princípio da distribuição segundo o trabalho e não sobre a base do capital, dos meios de produção. A autogestão é, de um modo eloquente, uma categoria socialista. A mesma só pode desenvolver-se no campo da propriedade social, isto é, em relações de propriedade em que os meios de produção e o capital social não são propriedade privada do capitalista nem de grupos de trabalhadores de determinadas empresas, nem objeto de gestão monopólica do aparato burocrático ou tecnocrático do Estado”. (Ibid.)

Sem entrar em pormenores a respeito das experiências de “autogestão” retratadas ao nível dos distintos países, reforçamos a menção de França Lima (2013) de que em momentos extremados da luta de classes, a autogestão tem sido uma tendência forte: na Comuna de Paris (1871), na Revolução Russa (1917), na guerra civil espanhola (1936/39) ou na Revolução dos Cravos, em Portugal (1974). Neste caso específico França Lima (Ibid.) afirma que a seguir ao 25 de abril de 1974 há uma grande quantidade

de fábricas em que os trabalhadores entram em regime de autogestão, normalmente justificada pela fuga dos proprietários para o estrangeiro. É conhecida a intensa mobilização popular e a dinâmica de processos participativos da população nas decisões políticas e económicas que, neste período, vê alargar-se a formação de comissões de trabalhadores por todo o país. (Nascimento, 2000, citado por França Lima, 2013).

Na América Latina e Caribe podem ser salientadas as experiências de trabalhadores urbanos, camponeses e indígenas, nas Revoluções Cubana (1959), Chilena (1972), na Nicarágua (1979), bem como as levadas a cabo no Peru (1986), na Bolívia (1952) e durante a implementação da República Libertária no México (1911) – a que destacamos àquelas assumidas pelos povos indígenas em Chiapas. No Brasil, “com as comissões de fábricas no final da década de 1970 que proporcionam o fortalecimento e a unificação do movimento operário (conduzindo a formação de um sindicalismo de base, classista e autônomo)”. França Lima (2013, p. 59)

É certo que, durante o século XX, o debate sobre a autogestão é silenciado, como indica Namorado (2007), e a crítica incide, principalmente, sobre as organizações cooperativas e associativas de trabalhadores, cujos experimentos não “despertam interesse”, face às transformações do capitalismo. Santos reforça esta observação, considerando que “[...] nem a prática cooperativa nem o pensamento associativo que lhe serve de base chegaram a ser predominantes” (2002, p. 34). Hirst, por sua vez, acrescenta que “[o] associativismo nunca amadureceu até o ponto de se converter em uma ideologia coerente [...]” (apud Santos, 2002, p.34)

Todavia, mesmo a concordar com o que constata estes autores, existem mais abordagens provocadoras a respeito da autogestão, apesar de termos a consciência de que, até o momento, não se afirma como prática alargada, predominante (como menciona Santos). Tais abordagens incluem olhares que transcendem as perspetivas centradas nas experiências anteriores, vivenciadas nos diversos países, bem como àquelas direcionadas unicamente para as práticas das organizações laborais, de carácter estritamente microeconómico. Sublinhamos que a interação entre o que é possível concretizar no interior das organizações laborais, frente às condições sociais dadas, e o horizonte de transformação social dos movimentos sociais, como a Economia Solidária, parecem-nos ampliar o quadro de possibilidades de emancipação social.

Por exemplo, pensadores como Burawoy (1990) e Mészáros (2009), sustentam que a autogestão não pode ser analisada no sentido restrito da dimensão microeconómica, como a que se desenvolve no interior de algumas fábricas, já que esta também se vincula ao contexto de luta por transformações na sociedade, num sentido abrangente. Assim, o entendimento da autogestão é ampliado para a esfera da organização social, em que a autonomia dos sujeitos é um pressuposto fundamental em todas as instâncias da vida, em que o sentido político, económico e ideológico penetram a experiência. (França Lima, 2013).

Para Bruno (1990), por exemplo, o que define a autonomia operária, enquanto prática social, tem que ver com a sua capacidade de criar novas relações sociais, que se constituem como antagónicas relativamente às relações sociais que existem na sociedade capitalista. A razão é que a autonomia operária se coloca como prática da ação direta contra o capital, tendo como ponto de partida os locais de produção, como ponto nevrálgico do capitalismo. Neste sentido, a ação direta confere a unidade entre o poder de decisão e execução, extingue a divisão entre trabalho manual e intelectual, anula a separação entre dirigentes e dirigidos, e desintegra a representação por delegação de poder. Assim sendo, com a autonomia operária o trabalhador não se faz representar.

Considerando, ainda, a autonomia no sentido expresso por Pinto (2006, p. 128) como “um processo contínuo de experimentação e realização de si a partir da interação social”, entendemos que, apesar da autogestão expressar-se através da autonomia que trabalhadores e trabalhadoras vão construindo através das suas práticas de experimentação, atravessadas pelas diversas dimensões referidas por França Lima (2013), não podemos restringi-la nem à organização em si, nem às situações provisórias para solucionar as crises (Bruno, 1990) e nem a uma dependência (interminável?) de que toda uma conjuntura nacional ou mundial mude para que esta se expresse e floresça de forma proeminente.

A experiência vivida nos GPES é demonstrativa das possibilidades que a autogestão apresenta, em que trabalhadores e trabalhadoras não só gerem cada um dos seus espaços de produção de forma autogestionária, como a própria escola em que são educadores, o CTC, funciona da mesma forma. Mais ainda, esta experiência é vivenciada por educandos que lá estão por períodos temporários, no exercício da sua formação

profissional. Neste espaço, gerem autonomamente e dialogicamente as suas decisões sobre o trabalho e a educação, para além de que esta vivência, como os próprios depoimentos vão demonstrar, saltam para a sociedade, para além dos muros da organização, mostrando a utopia de um horizonte de transformação e emancipação social que, ao mesmo tempo, rivaliza e inquieta o sistema de relações capitalistas dominante, quer no trabalho, na educação e noutras dimensões da vida quotidiana.

Neste caso específico dos GPES, podemos encontrar a percepção de Bruno (1990, p. 37), de que a autogestão pode fazer a diferença e realizar “uma alteração profunda ao nível das relações de trabalho, destruindo os processos de valorização do capital”.

Contudo, certamente que, com esta noção, não descartamos os possíveis “desvios” das experiências que se apresentam como de autogestão. Há vários estudos que problematizam esta questão, em especial no que dizem respeito às fábricas recuperadas³² por trabalhadores, como é o caso de Faria (2005, p. 1) que, claramente, aponta-nos os antagonismos entre a heterogestão³³ e autogestão neste contexto que, segundo este autor, é

próprio do modo de produção capitalista, que longe de estar superado com a posse coletiva da propriedade, dá lugar a uma tensão entre as relações de produção e as relações de propriedade. Trata-se de um campo de práticas que aponta, em germe, para a superação desse modo de produção e, ao mesmo tempo, para a reprodução das relações sociais do capital em novas bases, como forma transformada dessas relações. Numa perspectiva emancipatória, as cooperativas de produção transformam os trabalhadores em proprietários coletivos dos meios de produção e, nesta medida, representam certamente um passo à frente enquanto projeto de democratização das relações de trabalho. Mas os mantêm no quadro do trabalho assalariado, enquanto mercadoria força de trabalho. São portanto híbridas enquanto substrato ideológico pós-capitalista e sua efetivação no plano da lei do valor.

Fernandes (2012, p. 133) assinala, assim, “a busca frustrada pela reconciliação entre a forma de produção material do capitalismo e as novas relações de propriedade que estabelecem o igualitarismo na posse dos meios de produção.”. A investigadora retrata, ainda, que

32 Por fábricas ou empresas recuperadas através da autogestão entendemos que estas constituem “uma tentativa de retomada da produção em unidades produtivas falidas ou em processo falimentar através de formas coletivas e igualitárias de gestão, assumindo os trabalhadores a nova condição de produtores associados, detendo a propriedade e o controle sobre os meios de produção.”. (Fernandes, 2012, p. 11)

33 Singer (2002) define a heterogestão como um processo de dimensões históricas e culturais de educação vertical, cujo padrão social está assente na gestão hierárquica. Neste processo, as relações não são igualitárias, sendo exercidas pelos trabalhadores pela via da competitividade, pela propriedade privada dos meios de produção; pela concentração do conhecimento dos indivíduos que ocupam os cargos hierarquicamente superiores, o que permite a tomada de decisão e a elaboração de regulamentos de cima para baixo. A organização do trabalho, neste modelo, legitima “a dualidade entre o que gere e o que é gerido; entre o que planeja, organiza, comanda e controla, e o que executa, sendo portanto planejado, organizado, comandado e controlado [...]” (Motta, 1981, p. 24, citado por França Lima, 2013, p. 40).

nessas experiências, com dinâmicas estruturais e institucionais diversas, o antagonismo entre heterogestão e autogestão, próprio do modo de produção capitalista, longe de estar solucionado com a posse coletiva da propriedade, dá lugar a uma tensão entre as relações de produção e as relações de propriedade (que se reflete também na produção teórica que as acompanha). (Ibid.)

Sobre esta questão, tendemos a concordar com Guimarães et al., acerca das dificuldades inerentes ao choque cultural vivido pelos trabalhadores:

Habitados com uma estrutura rígida e autoritária, a passagem para uma administração “autogestionária” no “mesmo ambiente de trabalho” acarreta muitas dificuldades para a participação plena na tomada de decisão, autonomia e controle do processo de trabalho (2006, pp. 308-309, citados por França Lima, 2013, p. 62)

A bem da verdade, o que pretendemos enfatizar, numa tentativa equilibrada, não é a exaltação acrítica da autogestão pelas experiências de trabalho associado, neste caso específico, no movimento ES ou, ao contrário, partir para uma desqualificação das experiências por evidenciarem aspetos idealizados de autogestão, não suficientes para transformar a sociedade de um só golpe.

O que aqui defendemos é um esforço investigativo que, investido de uma solidariedade comprometida, auxiliada pela objetividade e subjetividade inseparáveis desta investigadora, consiga captar, o melhor possível, no interior de coletivos mobilizados por princípios de Economia Solidária, a invenção, “mais ou menos perfeita”, com as suas continuidades e descontinuidades, do trabalho associado inseminado pela autogestão, como prática que entendemos como pedagógica.

Subscrevemos as percepções de Tittoni (2004, pp. 9-10, citado por Valentim, 2011, p. 109) de “que não é simples potencializar a invenção de outros modos de trabalhar no contexto hegemônico capitalista, onde a necessidade de sobrevivência coloca-se como um imperativo.” e que, a necessidade, por vezes obriga o exercício da capacidade criativa.

No entanto, é impossível não entender tais potencialidades como efeitos da miséria e das desigualdades sociais e é neste sentido que pensar em estratégias de resistência ligados a invenção de outros modos de trabalhar, não significa uma visão romântica e literária da pobreza e da miséria. Significa aderir à busca de produção da dignidade e do reconhecimento da capacidade de homens e mulheres para refletir e produzir seus modos de viver, de trabalhar e de existir.

Sendo assim, não podemos esperar encontrar alternativas puras, isentas de contradições, no movimento ES. Mas podemos esmerar-nos em investigar a emergência

das possibilidades que a autogestão tem trazido como objetivo político, inscrito como fator de identidade de um movimento social, pelo seu caráter pedagógico que alimenta os processos de trabalho. Desta forma, tendemos a considerar que “a partir de relações mediadas pelo trabalho associado, de novos significados compartilhados e novas solidariedades, que [se pode] requalificar os sentidos do trabalho, da produção, do consumo e das trocas”. (Pinto, 2006, p. 16; Valentim, 2011, p. 109).

Por isso mesmo, nos identificamos com o que coloca Valentim (2011, p. 110), que

a partir desses vínculos interpessoais, podem ser produzidos novos modos de autopercepção e também de percepção de tudo com o que se vive. Isso pode abrir espaço para a ponderação sobre valores e normas da vida – não apenas econômica –, bem como para a identificação de um campo através do qual o trabalho retoma seu caráter produtor de vínculos sociais e de laços cívicos.

Tendo presente estas considerações, cabe-nos ainda lembrar o alerta de alguns investigadores sobre o recurso indiscriminado do conceito de autogestão e das suas variantes, quando se trata de considerar, como premissa, a autonomia e democracia ativa dos trabalhadores, no contexto de reestruturação produtiva. França Lima (2013) é um dos que alerta sobre este aspeto, citando o exemplo das formas utilizadas pelas novas tecnologias 'toyotistas', como as ilhas de produção, em que o trabalho, levado a cabo por equipas de operários, inclui maior autonomia e gerência do processo de produção por parte dos trabalhadores.

Tiriba é outra estudiosa que não prescinde de problematizar a utilização do termo, quando se trata de uma abordagem da autogestão que privilegia o enfoque na unidade produtiva:

Prefiro não adjetivar um empreendimento de “autogestionário”. Talvez fosse um pouco mais humilde de nossa parte dizer que nestes processos produtivos os trabalhadores se inspiram nos princípios da autogestão para poder repensar na organização do trabalho. Penso que chamar, de antemão, esses processos de autogestionários é reduzir o significado da autogestão a um processo que é vivido apenas entre as quatro paredes de um estabelecimento. [...] A autogestão diz respeito a processos mais amplos da vida. A produção associada como forma de organização dos trabalhadores [...] não diz respeito a vinte trabalhadores que olham para si mesmos, para o seu próprio umbigo, mas têm a sociedade dos produtores livres como horizonte. (Ibid., 2002, s. nº.)

França Lima (2013) é igualmente rigoroso sobre a questão das categorias empregues em determinados contextos e até justifica a sua postura com a elaboração de Marx, ao teorizar sobre o materialismo histórico:

até as categorias mais abstratas – precisamente por causa de sua natureza abstrata – apesar de sua validade para todas as épocas, são contudo, na determinidade desta abstração, igualmente produto das condições históricas, e não possuem plena validade senão para estas condições e dentro dos limites destas (Marx, 1978, p. 120, citado por França Lima, 2013, p. 62).

Partilhamos as preocupações e sugestões de França Lima e Tiriba, considerando ambos os argumentos pertinentes. Entretanto, com a ressalva de que não devem ser generalizados. É interessante que consigamos perceber até que ponto os sujeitos da experiência não esgotam as suas buscas na afirmação da autogestão, incluída como projeto de sociedade “que vai acontecendo” e é vivida na prática quotidiana das pessoas, para além do contexto da própria produção associada.

Parece-nos que esta janela deve seguir aberta, em especial, porque os conceitos (e, portanto, as categorias), não deixam de ser mediadores na procura do entendimento das práticas. Não são as práticas per si. Sobre isto, Faundez também alertou-nos a respeito:

Cairíamos no que eu chamaria de um hegelianismo vulgar: pensar que a idéia é a realidade e que esta não é senão o desenvolvimento daquela através dos conceitos. Dessa forma, para explicar a inadequação entre as idéias e a realidade, para explicar a não-coincidência entre os conceitos e a realidade concreta, o fracasso da compreensão e da transformação da realidade histórica se mantém firme em que é a realidade que se equivoca e não as nossas idéias ou sistema de idéias.

Por esse caminho, a cotidianidade popular nos escapa, bem como a ação e a resistência popular. Penso que o intelectual tem de percorrer o caminho inverso: partir da realidade, da ação cotidiana, do povo e de nós mesmos, pois nós estamos imersos numa cotidianidade, refletir sobre essa ação cotidiana e, então, ir criando idéias para compreendê-la. E essas idéias já não serão mais idéias-modelo, serão idéias que irão se fazendo com a realidade. Nesse sentido, acredito que eliminamos esse amor absoluto pelos modelos conceituais, esse amor absoluto pelos conceitos que adquirem um valor superior à própria realidade, na medida em que permitem “compreender” e “transformar” a realidade. (Freire & Faundez, 2002, p. 21)

Neste ponto, acreditamos ser fundamental avançar para o que inicialmente nos leva a inserir os debates do trabalho associado e da autogestão, tendo em conta as suas aproximações como elementos integrantes dos processos pedagógicos dos trabalhadores e trabalhadoras da Economia Solidária. É sobre este aspeto que dedicamos a nossa atenção a seguir.

3.3.3- As “mediações pedagógicas” do trabalho associado

Nesta etapa, esclarecemos que a expressão “trabalho associado” tem sido e continuará a ser utilizada neste trabalho, à semelhança dos autores que vinculam-no aos processos de autogestão, para além da chamada prática de produção associada. Nestes termos, também relacionamos o mesmo ao contexto da Economia Solidária, que aqui tratamos.

Da mesma forma, por vezes podemos recorrer ao termo “trabalho associado autogestionário”, com o mesmo significado, mas tendo em conta que, neste caso, o que pretendemos é dar ênfase à autogestão.

Assim sendo, ao inserir o debate do trabalho associado como mediador das práticas pedagógicas de autogestão, no campo da Economia Solidária, não podemos deixar de continuar o diálogo com França Lima (2013, p. 80) quando salienta, no seu trabalho, que cada vez mais são criadas e aprimoradas as estratégias para “habituar os trabalhadores ao paradigma de trabalho forjado com o advento da industrialização”, com aprendizagens assentes na “gestão de recursos humanos, competências, qualificações, entre outros [que] são meios para levar a classe trabalhadora à adaptação ao trabalho assalariado.” (Ibid.).

Ainda segundo este investigador, Kuenzer afirma que as estratégias administrativas, imbuídas de um “projeto pedagógico explícito”, educam os trabalhadores ao “processo produtivo racionalmente organizado, com mecanismos de controle e de difusão da ideologia conveniente aos interesses do capital” (2002, p. 67, citado por França Lima, Ibid.). Portanto, para França Lima (2013, p. 80) “a mobilização de conhecimentos (saber), habilidades (fazer) e atitudes (querer) são elementos-chave necessários para a adaptação dos trabalhadores às relações laborais no interior das fábricas e indústrias” já que

Há todo um processo de “educação” dos trabalhadores, tornando-os em “bons trabalhadores”: aqueles que cumprem o horário de chegada e as ordens pré-determinadas, enfim, que logram garantir o sucesso de produtividade da empresa. Para o estímulo desses “bons trabalhadores” têm-se os mecanismos de bonificações e, até mesmo, a promessa de ascensão na hierarquia no interior da fábrica. O disciplinamento pelo qual os trabalhadores passaram e ainda passam inscreve-se na interioridade destes, naturalizando saberes corretivos e normalizações que, num processo, logram modelá-los em conformidade ao modelo de indivíduo de que o capital necessita. Aqueles saberes e aquelas normalizações “rotulam e dão sentido” às atitudes e aos comportamentos dos trabalhadores. (Ibid., p. 82)

Este não esquece que o padrão administrativo do trabalho no início do século XX, formulado por Taylor e, posteriormente, aperfeiçoado por Ford, tem como referência a disciplina e o controlo no processo laboral. Este modelo conta com uma sofisticada base científica, apoiada na administração, cujos princípios da chamada “Organização Científica do Trabalho” define que à gerência cabe a função de selecionar e efetuar o treinamento necessário à realização das tarefas a serem executadas pelos trabalhadores, em conformidade com as suas ordens, com a garantia de que estes fiquem aptos a obedecer

e a executar. “A disciplina imposta aos trabalhadores, em vista ao empenho do modelo de produção industrial, é uma condição sine qua non para a submissão daqueles à heterogestão e à sua derivação nas demais esferas da vida em sociedade.” (Ibid. p. 81)

“Novas variáveis” como a liderança, motivação, ambiente organizacional e de satisfação no trabalho são igualmente elaboradas na reestruturação produtiva para a disciplina e controlo dos trabalhadores, (Kuenzer, 2002, citada por França Lima, 2013), mantendo a hierarquia no local de trabalho. Esta, no entanto, apesar de não ser anulada ocorre de outra forma, admitindo-se certa liberdade e iniciativa ao operário, mas exercendo o controlo acerca da aceitação do mesmo à ideologia da empresa. Sendo assim, não ocorre uma distribuição equitativa do poder e este permanece com o capital. (Ibid.)

Por diversas ocasiões já discutimos neste trabalho a ligação intrínseca entre os projetos de sociedade e os seus projetos educativo e pedagógico. Por essa razão, reforçamos a ideia de Tiriba de que “toda relação de 'hegemonia' é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre diversas forças que a compõem, mas em todo campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais” (Gramsci, 2000a, p. 399, citado por Tiriba, 2006, p. 3) e, por isso mesmo, concordamos com ela que é preciso distinguir as perspectivas educativas que, face à crise estrutural do emprego, são apresentadas aos trabalhadores. (Ibid., 2006).

A autora alerta, com veemência, para o cuidado a ter para não confundir a educação/formação em Economia Solidária com as abordagens dos projetos educativos levados a cabo pelo capital, expresso na educação para a empregabilidade, com o objetivo de melhor vender a força de trabalho no mercado; a educação voltada para o empreendedorismo, de maneira a estimular a gestão individual do negócio; bem como a educação para o cooperativismo destinada a garantir a “nova cadeia produtiva requerida pela acumulação flexível”. (Tiriba, Ibid., p. 3)

Contrariamente a esta lógica de educação, as experiências de trabalho associado podem configurar-se como “uma 'escola' de produção de uma cultura do trabalho que, inspirada nos princípios da autogestão, se contraponha à lógica do sistema capitalista.”. (Ibid., 2008, p. 87). Da mesma forma, já concluímos que a produção associada é, por si só,

reduzida para compreendermos as potencialidades das experiências de trabalho associado, já que estas tentam extrapolar o contexto organizativo (de produção associada), inscrevendo-se num horizonte de transformação social.

Sendo assim, o que pode ajudar-nos a compreender as potencialidades desta verdadeira “escola”, que é o trabalho associado autogestionário, dotada de uma pedagogia própria e levada a cabo por trabalhadores, enquanto “dispositivo” provocador de mudanças, de cariz emancipatório? Entendemos que as mudanças, contudo, só são possíveis se os sujeitos trabalhadores conseguem mudar a si próprios (o seu pensamento) e as suas práticas quotidianas (ação), nos espaços em que a reflexividade é possível. A reflexividade, neste sentido, refere-se ao que Bourdieu (1997), retrata como auto-reflexividade, que estimula o questionamento sistemático e permanente sobre o que é vivido e observado.

O conceito de “habitus”, formulado por Bourdieu, oferece-nos pistas para responder à esta indagação, já que este pode ser considerado como

um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano. Pensar a relação entre indivíduo e sociedade com base na categoria habitus implica afirmar que o individual, o pessoal e o subjetivo são simultaneamente sociais e coletivamente orquestrados. (Setton, 2002, p. 63)

O habitus permite-nos anular o aparente antagonismo entre as realidades individuais e exterior. Por outras palavras, pode igualmente expressar “o diálogo, a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades.” (Ibid.). Enquanto “subjetividade socializada” (Bourdieu, 1992, p. 101), habitus pode ser considerado como “um conjunto de esquemas de percepção, apropriação e ação que é experimentado e posto em prática, tendo em vista que as conjunturas de um campo o estimulam.” (Setton, 2002, p. 63).

Ao avançar na elaboração do habitus, Bourdieu (1992, p. 102) complementa esta noção, associando-a ao conceito de “campo”, cuja interdependência, segundo o autor, é fundamental para a sua apreensão. Neste sentido, “campo” está relacionado a um espaço onde ocorrem as relações entre grupos, com distintos posicionamentos sociais, de disputa e de poder. A sociedade, desta forma, é composta por vários campos com autonomia relativa, mas regidos por regras próprias.

Entendemos, assim, que o conceito de “habitus”, associado à noção de “campo”, permite-nos começar a localizar o trabalho associado autogestionário como um “elemento” que ativa um conjunto de possibilidades de mudança, na medida em que este ocorre num campo de práticas sociais, económicas, culturais e educativas que se inscrevem num projeto político de Economia Solidária.

Entendido na complementaridade “do habitus e do campo”, ao mesmo tempo que as práticas de trabalho associado “empurram” os trabalhadores para o enfrentamento da lógica de trabalho instrumental e mercantil, estimula-os a inventar novas sociabilidades, entre as quais em termos de ressignificação do poder e do saber, experimentados no seu quotidiano.

Considerando como campo os espaços onde se desenvolve o trabalho associado e a educação, inscritos num projeto de Economia Solidária, entendemos que as possibilidades de ressignificação do poder e do saber se ampliam, quer pelo contraponto à lógica capitalista, quer pela invenção das novas formas de partilhá-los entre os trabalhadores. Concordamos com França Lima que

para que se possa ter uma observância por parte dos trabalhadores dos novos preceitos e novas condutas a serem tomadas no exercício do trabalho associado, é preciso que estes sejam concebidos numa estrutura horizontal de poder. É preciso, portanto, que esta estrutura (e os mecanismos democratizantes) estejam em constante reflexividade por parte dos sujeitos envolvidos. (2013, p. 84). Pinto supõe que, no trabalho associado, a “reflexividade interpela relações desiguais e opressoras, que, de resto, ainda definem as circunstâncias da produção e reprodução social” (2006, p. 72, citado por França Lima, 2013, p. 84)

Assim localizado, o trabalho associado incorpora, ainda, a função de mediação pedagógica nos espaços onde se desenvolvem as relações e práticas de trabalho. Entretanto, para entender como este se constrói como mediador pedagógico, é fundamental aproximá-lo do conceito de mediação.

Sendo assim, recorreremos à noção cunhada por Adams (2010), cujo argumento é de que o termo mediação tem sido compreendido como uma “imagem jurídica relacionada, originalmente, às terapias familiares. Na lógica jurídica, há sempre um terceiro elemento, um mediador neutro, o juiz que intervém para eliminar o conflito.” (Ibid., p. 37). Entendimento semelhante aparece associado à mediação social, em “práticas sociais que têm uma função preventiva na sociedade, no sentido de evitar o conflito, o fratricídio.” (Ibid.)

Assim, mediação assume o sentido de mediador, ou seja, “aquele que medeia, intervém, serve de auxílio; por meio de, servindo-se ou valendo-se de [...]” (Ibid.), tratando-se, assim, de

ações/relações nas quais contamos com um terceiro elemento 'mediato' que está na relação: pessoa (s), fato (s) ou coisa (s), situações objetivas intermediárias que permitem uma relação dinâmica e interdependente entre subjetividade e objetividade; não linear, mas contraditória, dialética. (ibid., p. 38)

O autor salienta ainda que, no plano cognitivo, as mediações, contrariamente à concepção jurídica, ao invés de evitarem ou neutralizarem os conflitos, tornam-se tanto mais pedagógicas “quanto mais forem potencializados os seus elementos para gerar aprendizados, novas compreensões, posturas ou atitudes³⁴.”(Ibid.). Assim, “mediação assume o sentido de 'gestão' ou valorização pedagógica criativa dos conflitos e das heterogeneidades e de todos os elementos gerados pelas práticas sociais.”. (Ibid)

Dussel (1980, p. 35) também contribui para a formulação deste conceito, na medida em que considera que as mediações “são aquilo que empunhamos para alcançar o objetivo final da ação”.O autor argumenta que, quando as pessoas agem, ainda que espontaneamente, existe sempre uma intencionalidade, maior ou menor, estimulada ou não por mediações pedagógicas extrínsecas (motivações externas) e intrínsecas (motivações internas).

Neste meio, está a questão da liberdade, quando o ser humano tem as suas possibilidades de escolha, uma vez que não há mediação que realize plenamente um propósito humano. Ao mesmo tempo, a livre escolha não pressupõe a determinação plena das mediações, assim como o ser humano “não está totalmente determinado pelas condições objetivas. Ele é livre e ao mesmo tempo historicamente condicionado” (Ibid. p. 45).

Adams (2010, p. 37) relaciona as mediações pedagógicas à compreensão de educação como “projeto pedagógico que 'engravidá' constantemente corações, mentes e corpos com motivações, saberes e capacidade crítica; e isso no plano individual e coletivo.”. Ao partilhar a ideia de que “o ato educativo não se realiza pela transmissão direta de

34 Adams (2010) refere que, segundo José Alberto Correa (2005), existe uma conflitualidade presente, em permanente disputa, que pode impulsionar processos de construção de saberes que, por sua vez, podem contribuir para a transformação social. Neste sentido, as práticas sociais podem tornar-se dispositivos de mediação dos conflitos sociais, o que não significa retirar-lhe o seu potencial de conflito presente, mas assumi-lo como provocador de entendimentos e novas aprendizagens.

convicções, emoções e conhecimentos”, o seu argumento é de que este “se efetua por intermédio do meio condicionante em relação ao qual os sujeitos interagem, nas relações sociais que se estabelecem.”. (Ibid. p. 39).

A partir deste ponto, infere que o estágio inicial do ato de construção de conhecimento passa pela mediação da experiência, com destaque para o trabalho.(Ibid. p. 39). Como espaço de mediações pedagógicas, este atravessa todas as dimensões da vida, em que um conjunto de interações complexas se desenvolve. Entretanto, é através do seu carácter autogestionário que o trabalho associado favorece “a intervenção dos coletivos de trabalho como sujeitos do processo de formação humana em vista de uma crescente autonomia”, principalmente quando “há uma unidade articulada de um universo que é simultaneamente técnico, social e cognitivo. “ (Ibid. p. 55)

É também nos espaços de trabalho coletivo que as mediações pedagógicas do trabalho associado autogestionário podem estimular a formação permanente de sujeitos políticos solidários e uma cultura do trabalho que, juntamente com os novos saberes e práticas sociais podem conferir à experiência um carácter de transformação, com a criação de “subjetividades capazes e desejosas de percorrer caminhos emancipatórios”, (Ibid., p. 56).

Tiriba (2007) se junta à abordagem de Adams e confere aos processos pedagógicos do trabalho associado o carácter de mediadores das condições objetivas e subjetivas em que o processo produtivo se desenvolve. Na realidade, quer numa empresa capitalista quer numa organização de economia (popular) solidária, a “dinâmica da produção é fonte de saberes, adquiridos e produzidos no processo de trabalho.” (Ibid., p. 93).

De acordo com os estudos realizados até aqui, ousamos afirmar que o trabalho associado autogestionário é um dos elementos centrais que conformam a denominada Pedagogia da Autogestão. Entre os factores que nos levam a tal afirmação está o de que este se apresenta como, pelo menos, um dos elementos de mediação pedagógica nucleares desta pedagogia, por ser motivador da experimentação das práticas de educação e trabalho coletivo, que empolga o processo de construção da Educação Popular em Economia Solidária.

É em torno do trabalho associado que os sujeitos se unem para solucionar as suas necessidades objetivas e subjetivas em termos económicos, sociais, culturais e políticos. É na sua vivência e experimentação que os trabalhadores inventam ou reinventam relações e formas de organização, em que indivíduo e coletivo interagem num espaço – tempo inspirados por princípios de autogestão, cooperação, solidariedade, entre outros, que se integram num projeto de sociedade mais amplo – da Economia Solidária.

No entanto, a forma como a Pedagogia da Autogestão ou a pedagogia do trabalho associado é construída pelos/as trabalhadores e que outros elementos podem estar na sua base, continua a ser a razão do nosso desconforto nesta investigação. Movidos por esta curiosidade, transitamos ao ponto seguinte, em que tentamos visitar algumas das experiências que, em algum tempo, receberam esta denominação.

3.4- Pedagogia da Autogestão: por uma Educação Popular em Economia Solidária

Não é despropositado mencionar que o nosso trabalho consiste em juntar as peças dispersas de um “puzzle”, para tentar dar uma unidade ao que tem sido denominado por “Pedagogia da Autogestão”. Quando buscamos referências através deste termo, poucas são as experiências referenciadas sob esta nomenclatura. O pedagogo belga Ulburghs (1980) sublinha a existência de uma vasta literatura produzida sobre a autogestão, em contraste com o pouco que se tem escrito sobre a sua pedagogia: “Ces dernières années on a écrit énormément sur l'autogestion, son contenu, son expérience. Mais on a moins écrit sur son approche pédagogique.” (Ibid., p. 7)

Apesar deste depoimento ter sido apresentado na obra deste autor nos anos 1980, a realidade não se altera. A bibliografia sobre a Pedagogia da Autogestão é escassa, apesar da sua referência integrar o trabalho do historiador e professor Claudio Nascimento (uma das referências, no Brasil, nos estudos sobre autogestão), Georges Lapassade (com enfoque na investigação institucional), o próprio Ulburghs (com o desenvolvimento do método a que chamou de “indutivo”) e as referências explícitas do movimento ES. Dita outra forma, Lia Tiriba também avança com contribuições acerca da “pedagogia da produção associada”, que carrega componentes da Pedagogia da Autogestão.

Na sequência do que iniciamos, podemos referenciar o trabalho de Ulburghs (1980), num contexto em que a Pedagogia da Autogestão aparece mencionada como “uma pedagogia

para uma nova mudança social numa perspectiva de autogestão” (Ibid., p. 7, tradução nossa). Esta mudança social tem, no seu horizonte, o socialismo autogestionário.

De acordo com este autor, a importância da autogestão está no fato que a base mesma pode gerir, de forma coletiva, a sua própria vida, com a criação de comitês de base com abrangência em todos os setores e níveis da sociedade. No caso da produção, esta é gerida pelos comitês de trabalhadores eleitos por determinado período e função, a partir de critérios que envolvem a competência e a honestidade.

Os comitês, por sua vez, são controlados regularmente, sendo também revogáveis e substituíveis. Estes são constituídos para efeito de representação dos diversos setores, tipo de trabalho, faixa etária, etc.. No caso das fábricas, estes comitês avaliam a distribuição do trabalho, controlo da formação dos trabalhadores, as decisões acerca das opções da produção entre outras funções. As assembleias regulares fazem parte desta dinâmica, para prestar contas das ações desenvolvidas.

Da mesma forma, a organização destes comitês nos setores da saúde, do bairro, do desporto e da formação devem ser geridos pela população, com um sistema integrado de comunicação entre os diferentes tipos de atividades. Sendo assim, a autogestão realmente merecedora desta designação, deve compreender, inicialmente, um primeiro nível integrado pelos comitês de base nos diferentes setores. Num segundo nível, estes comitês se interarticulam de maneira horizontal e intersetorial. Por fim, o terceiro nível integra a organização dos diferentes níveis da sociedade, no âmbito regional, nacional e internacional.

Ulburghs defende a existência de uma “cultura operária original”, apresentando-a como uma cultura do tipo “indutiva”, assente numa linguagem direta, carregada de símbolos, cuja luta influencia a produção da poesia, da literatura, da religião popular, da música, da filosofia e da política. Esta, por sua vez, estimula novas formas de vida e de pensamento. Todavia, para que um movimento autogestionário seja construído, existe a necessidade de formar animadores-educadores de base, o que leva a ser constituída uma universidade operária, precisamente para este fim, ou seja, de formar militantes aptos a serem animadores voltados para a construção do socialismo autogestionário.

Neste sentido, a consciência da base deve ser ativada (a conscientização, nos termos de

Paulo Freire), constituindo-se como uma etapa fundamental de um novo tipo de sociedade, assente na autogestão. Sendo assim, os elementos de suporte para que esta tomada de consciência ocorra são, por sua vez, uma organização autónoma e uma formação permanente, a que todos tenham acesso, o que também implica o acesso à informática, à qualificação técnica (para suprimir o trabalho único e mecânico), análises políticas (para situar a finalidade da produção) e a formação moral (para fortalecer a solidariedade). Assim, a perspectiva dessa formação deve contemplar uma dimensão política solidária e global.

Numa tentativa de síntese da proposta de formação permanente de Ulburghs, consideramos que esta tem como base o seguinte: i) a formação técnica (autogestão começa pelas mãos); ii) formação social e política (assente nas análises sociais); iii) formação cultural e moral (educação voltada para a solidariedade).

Segundo Nascimento (2010, p. 54), ao formular a sua proposição, Ulburghs vai de encontro à proposta socialista de autogestão, defendida por Mariategui, assente em três eixos principais: i) a socialização dos meios de produção; ii) a socialização política; iii) as relações intersubjetivas, a afirmação da solidariedade e de um “reencantamento da vida”.

Contudo, uma das contribuições fundamentais de Ulburghs (1980), diz respeito ao que ele próprio acaba por denominar de “método indutivo”, elaborado com base nas suas experiências com diversos grupos, indivíduos e comunidades, valendo-se do pensamento indutivo de três referências neste campo: Cardijn, fundador da Juventude Operária Católica (JOC); o método de conscientização” de Paulo Freire e o do educador sindical alemão Oskar Negt. Por fim, Ulburghs (1980) considera que o

movimento autogestionário, ao mesmo tempo, pedagógico e político, é portador de uma dinâmica permanente, de um processo constante de evolução em que o pensamento e a ação permitem o aprofundamento do conteúdo ideológico. O que é revolucionário não é o resultado, mas o processo para autogestão (Ibid., pp. 7-8, tradução nossa)

Outro estudioso que trata da autogestão associada à pedagogia é Lapassade (1971), que reporta à utilização pública do termo “l'autogestion pédagogique” (autogestão pedagógica), à sua apresentação no decorrer do colóquio “Le psychosociologue dans la cité”, em 1962, cuja ata é posteriormente publicada em 1967, nas “Editions de l'Epi”. A teoria e a prática da autogestão pedagógica, segundo este autor, é elaborada pelo grupo de pedagogia institucional em todos os níveis de ensino em França. Este grupo define o

conceito como “un système d'éducation dans lequel le rapport de formation est, en principe, aboli. Ce sont les 'enseignés' qui décident de ce que doit être leur formation, et qui la gèrent³⁵.”(Ibid., p. vii)

Durante o Maio de 68, a autogestão pedagógica extrapola o trabalho do grupo e se difunde por toda a parte, com reflexões teóricas cada vez mais exigentes. Os fundadores do movimento autogestionário na pedagogia, por exemplo, afirmam frequentemente a impossibilidade de uma autogestão apenas setorial, num sistema de dominação. A experiência dá conta deste constrangimento, ao mesmo tempo que evidencia a sua força de contestação ao sistema de instituições sociais, na medida em que consiste em construir uma contra-instituição.

Esta contra-instituição, assim, funciona como um dispositivo analítico que provoca a aparição de elementos ocultos do sistema. Na autogestão pedagógica, o professor renuncia à transmissão das mensagens e defini a sua intervenção educativa permitindo que os alunos decidam os métodos e os programas da sua aprendizagem.

A autogestão nas turmas, em salas de aulas, funciona como uma cooperativa, em que as atividades são geridas coletivamente, sendo abolida a receita antiga do “professor ensina”. Mas, neste caso, qual o papel do professor? Lapassade (1971) responde que isto depende de como cada um se situa. Entretanto, existem três tendências manifestas no decurso da autogestão pedagógica: i) a “arbitrária”, em que o professor propõe ao grupo de alunos modelos institucionais de funcionamento autogestionário; ii) a “Freinet”, em que também existem as proposições institucionais, por parte dos professores, mas com a possibilidade de individualizar a formação e liberar a autoformação; iii) a “libertária”, em que o professor tem uma função semelhante a de um “consultor” do grupo em formação.

De qualquer forma, o autor não deixa de apontar problemas de ordem técnica. A primeira é que, uma classe em autogestão não pode ser entregue à sua sorte, já que existem exigências institucionais exteriores, que permanecem, e por mais que se pretenda

35 Preferimos manter a definição original em francês, de forma a não correr o risco de desviar-nos do sentido perspetivado pelo autor, em especial em função do termo “rapport de formation”, sobre o qual mantemos dúvidas quanto à tradução mais indicada para o português. No nosso entender, este deve ter sido aplicado para referir à supressão de um programa ou currículo estruturado. Sendo assim, arriscamos uma aproximação, que não consideramos exata, mas cuja ideia é de que a autogestão pedagógica é um sistema de educação que prescinde de um programa ou currículo, em que os educandos é que definem, coletivamente, os conteúdos da sua formação, assim como a sua gestão.

modificar algum dia, não é uma realidade corrente. Há compromissos com exames, notas, hierarquias administrativas, entre outras. O grupo tem as suas opções, mas é preciso preveni-lo, informando a natureza do método que se pretende utilizar com eles e as razões. Sobre este aspeto, o máximo de informação possível deve ser disponibilizada.

Sendo assim, o pedagogo responsável deve expor as suas atitudes e limites de intervenção, a espera de que a turma se organize autonomamente, defina os seus objetivos, forma de trabalhar e o seu próprio sistema de regulação. Todavia, ele aceita participar no trabalho à medida em que é solicitado. O princípio da solicitação é fundamental, pois diz o que este deve fazer em termos de exposição, informação e orientação.

Outro ponto a considerar é: recomenda-se que o pedagogo intervenha sem que seja solicitado explicitamente pelo grupo? Deve fazer propostas de organização? Lapassade (Ibid.) argumenta que não deve, já que, frente aos problemas difíceis que vão surgindo, a tendência é que o grupo recorra a alguém “mais experiente” para tomar as decisões no seu lugar. Do ponto de vista da equipa de Lapassade, é fundamental que o pedagogo respeite o princípio de solicitação, o que significa não intervir sem que a turma o convoque explicitamente.

Desta maneira, é previsível que um certo pânico se instale, mas isso não quer dizer que tal seja necessariamente desfavorável. É uma etapa necessária. O grupo tende a transitar de um nível de informalidade a uma organização que melhora progressivamente. Colocam-se questões acerca do nível de funcionamento e de gestão de conflitos interpessoais. Pressupõe-se que a regulação dos problemas seja obtida pela via das decisões coletivas. Contudo, o pedagogo pode funcionar como um facilitador, efetuando uma análise ou propondo uma análise por parte do próprio grupo. Uma vez solicitado, o pedagogo deve colocar opções e possíveis formas de funcionamento.

Entretanto, a sua intervenção nos conteúdos deve ser discreta, precisa, o mais curta possível. É útil na proposição de instrumentos de trabalho (referências bibliográficas, materiais, formas de exposição, entre outros). É necessária uma grande experiência por parte do pedagogo para saber quando ele deve parar as suas intervenções diretas e como as deve realizar.

Todas estas práticas se inserem numa dinâmica de grupo em progressão. Segundo Lapassade (Ibid.) as etapas do processo progridem da seguinte forma:

i) O “trauma inicial”

A falta de participação é um dos problemas. Há pessoas não habituadas a comunicar e estas, por sua vez, ficam “traumatizadas” até que consigam se exprimir. Estas, regra geral, emudecem. O trauma principal tem normalmente origem no silêncio do pedagogo, que se contenta em exprimir o que se passa, de facilitar a comunicação, sem intervir. Os mais passivos gostariam que este tomasse decisões no seu lugar e os ativos que este se ponha ao seu serviço para obrigar os outros a participarem. Por vezes, esta etapa é longa e de muitas angústias.

On assiste à la naissance et à la mort de projets impossibles ou mal formulés, à des divergences de fonctions qui ne semblent pas pouvoir être surmontées, à l'expression d'angoisses vagues concernant l'examen, la réalisation du programme, etc. (Ibid., p. 11)

É necessário dar tempo ao tempo para que os alunos consigam planear calmamente e racionalmente os modos de organização e que parem de reclamar o retorno ao sistema tradicional.

ii) Organização

Na segunda etapa vai aparecer a discussão sobre a possível organização, de modo a que possa contemplar os desejos de todos. A prática do voto, muito utilizada inicialmente para comparar as discussões de uma maioria, frequentemente artificial, desvanece pouco a pouco, à procura da unanimidade, o que não significa um modo de funcionamento aceito por todos, mas diversificado para que todo mundo se beneficie.

iii) O trabalho do grupo

A terceira etapa é a do trabalho do grupo propriamente dito que pode apresentar formas diversas: em equipas especializadas e funcionais, equipas homogéneas, sem equipas, etc.. O pedagogo tende a encontrar, finalmente, o diálogo com o grupo, o que é impossível num sistema tradicional. Todo o tempo aparentemente perdido, nas fases anteriores, é rapidamente recuperado e os grupos fazem progressos. Da mesma forma, as críticas inicialmente feitas pelo pedagogo ao antigo sistema e que não foram compreendidas, são agora integradas e assimiladas. É importante tomar nota de que a crítica às ideias ou às funções do pedagogo são bem mais frequentes ao sistema antigo.

Tudo isso equivale a dizer que a intervenção do pedagogo é estruturada em três momentos: i) o de apoio à análise das situações; ii) o de técnico de organização; iii) com o conhecimento do professor que o delega por obrigação profissional.

Assim, os objetivos da autogestão pedagógica podem ser resumidos da seguinte forma: i) o de realizar um trabalho não aborrecido com os alunos; ii) trazer uma formação superior àquela do sistema tradicional, ao mesmo tempo rica, porque se situa num plano da personalidade e da vida social, no lugar de ficar à mercê do plano meramente intelectual; iii) preparar os alunos para analisar o sistema social em que vivem, ou seja, o sistema burocrático. Esta contestação se faz, frequentemente, no momento mesmo em que a experiência se desenvolve, pelo que o seu significado profundo é percebido pelos alunos.

Apesar destas experiências pedagógicas de autogestão serem retratadas por Ulburghs e Lapassade em países francófonos, nos anos 1980 e 1970, respetivamente, elas trazem marcas de uma intencionalidade política que, pela via da educação/formação, prevê processos mais alargados de transformação social, em que o socialismo autogestionário é o horizonte reivindicado pelos autores.

Enquanto Ulburghs, a partir de um longo período de vivência e observação dos processos coletivos em curso, dedica-se a conceber um método voltado para a formação de educadores militantes; que estão no terreno do ativismo político, de organização comunitária de base, de cariz marcadamente ideológico, Lapassade experimenta o meio académico, com uma proposta que penetra e confronta instâncias institucionais do ensino formal, também com a sua marca ideológica explícita.

Em ambos os casos, entendemos que estes processos pedagógicos, apesar das suas matizes metodológicas próprias e de intervenção em espaços e contextos distintos, ambos visam dotar os sujeitos de autonomia para construir diálogo e decisões coletivas. Quer o diálogo quer a pergunta/indagação/curiosidade fazem parte da estratégia de impulso à autonomia, na articulação entre os sujeitos para a autogestão. Em ambos os casos, a solidariedade na partilha das ideias, pelo diálogo, constituem elementos-chave para dar passos possivelmente mais ousados.

O que é interessante verificar, a partir dos trabalhos destes estudiosos, é que a autogestão oferece um campo de possibilidades não necessariamente distintas, mas

complementares, de lidar com a sua práxis, em termos das aprendizagens em espaços institucionais ou não, o que permite pensar que podemos dar mais atenção ao estudo destes métodos e metodologias que conformam a(s) sua(s) pedagogia(s) que, possivelmente, estão por ser descobertos, face à carência de estudos já aqui detetada.

No prosseguimento dos trabalhos teóricos encontrados sobre a Pedagogia da Autogestão, há que mencionar Lia Tiriba, investigadora brasileira que se tem dedicado a estudar a aproximação entre trabalho e educação, com ênfase no que prefere denominar de trabalho associado, inspirado nos princípios da autogestão, como já referido aqui. Em alguns dos seus estudos, dedica atenção especial ao que denomina “pedagogia (s) da produção associada”, com ligações prováveis ao que o movimento ES prefere chamar de “Pedagogia da Autogestão”.

A estudiosa constata que o “processo in loco da formação de novas relações sociais e económicas é instância educativa não só para os trabalhadores associados, mas também para os educadores” (Tiriba, 2007, p. 96). Este entendimento leva-a a sustentar a ideia de que trabalho e educação interagem e complementam-se, estendendo-se aos processos educativos que se configuram no quotidiano da produção associada. Por isso, é no caminho da construção social dos produtores livres associados que Tiriba (2008, p. 89) reconhece a existência da “pedagogia da produção associada”, a que considera

o campo teórico-prático que visa ao estudo e à concretização dos processos educativos que têm como objeto de pesquisa e de ação a socialização, a produção, a mobilização e a sistematização de saberes sobre o mundo do trabalho que contribuem para a formação integral dos trabalhadores associados.

Ao insistir que os seus fundamentos devem ser procurados nas práticas educativas da Economia Solidária, Tiriba (Ibid., pp. 89-90) aponta cinco eixos de análise principais, com perguntas orientadoras que podem ajudar a desvendar os “mistérios” da(s) pedagogia(s) levadas a cabo pelos trabalhadores pela via do trabalho associado, sendo estes:

i) Projeto societário: são feitas críticas à sociedade capitalista? Indica-se a existência de projetos societários em disputa? Anuncia-se a possibilidade de construção de uma nova sociedade? Qual o significado da propriedade coletiva dos meios de produção? Qual a relação entre Economia Solidária e projeto societário? Qual a relação entre projeto educativo e projeto societário?

ii) Economia (popular) solidária: qual a concepção de Economia Solidária? Seu objetivo é para amenizar a crise do emprego e a “dor dos pobres”? Reivindica-se o “popular” na economia? Quais os horizontes políticos, económicos, sociais e culturais dos processos educativos? Busca-se a unidade entre objetivos económicos e objetivos sociais? Em que medida o processo educativo persegue os princípios da Economia Solidária?

iii) Solidariedade: o que se entende por solidariedade? Qual a relação entre pobreza e solidariedade? Em que medida a solidariedade se estende à comunidade local e à sociedade em geral? Que diferentes estilos de solidariedade são valorizados? Por que as pessoas devem ser solidárias? Qual a relação entre solidariedade e crise do Estado do Bem-Estar?

iv) Trabalho e autogestão: o trabalho é compreendido como categoria central da formação humana e das relações sociais? O trabalho é compreendido como instância educativa? O trabalho é compreendido como princípio educativo? O que se entende por autogestão? Qual a relação entre cultura do trabalho e projeto societário? A autogestão é um princípio norteador da prática educativa? A prática educativa é, em si, autogestionária?

v) Educação e produção de saberes: como é entendido o processo de produção de conhecimento? As práticas dos trabalhadores são valorizadas? O processo educativo tem como referência os saberes da experiência? Que saberes da experiência são explicitados? Os saberes académicos são valorizados? Os saberes da experiência são articulados aos saberes historicamente acumulados e sistematizados? Qual a relação existente entre formação de trabalhadores e viabilidade económica do empreendimento? Qual a diferença e como se relacionam a formação técnica e a formação política? Que peso tem a educação no processo de transformação social?

Com base nos estudos realizados em 2007, que visam a análise de materiais educativos que servem de referência para os educadores/trabalhadores em economia (popular) solidária, a autora diz vislumbrar “uma pedagogia associada que contribua não apenas para questionar e driblar a perversa lógica excludente do mercado capitalista, mas também para cultivar [...] os germes de uma cultura do trabalho que contrarie a lógica do capital.” (Ibid., p. 85).

Por esta via, ela reivindica a aproximação entre a práxis produtiva e a práxis educativa que afirmam o reencontro entre “trabalho e educação, economia popular e Educação Popular.” (Ibid.). Neste sentido, a pedagogia da produção associada é um campo virtuoso, já que é

ao longo do processo de trabalho e de outros espaços e tempos de produção de sua existência que o grupo de trabalhadores elabora suas perguntas, busca as respostas, volta a elaborar as perguntas, confrontando cotidianamente as condições objetivas e subjetivas do mundo vivido com o mundo sonhado. [...] Em outras palavras, o esforço para tornar viável a organização econômica pressupõe um estudo sobre a possibilidade de que, tecnicamente, os trabalhadores possam tornar viável seu projeto político. A procura de uma práxis que contemple a unidade entre os objetivos econômicos e os objetivos sociais é uma das chaves da educação dos trabalhadores associados na produção, a qual é compreendida como processo permanente e como resultado provisório de ação-reflexão-ação. (Ibid. pp. 89-90)

Para refletir sobre os fundamentos de uma pedagogia da produção associada, Tiriba (2007, p. 92) recomenda, pelo menos, três pressupostos teórico-práticos:

[i] na busca incessante para ganhar o pão de cada dia, o trabalho torna-se não apenas um princípio educativo, mas também um fim educativo. Os trabalhadores têm aprendido na “escola da vida” que não tem sido suficiente reivindicar do Estado seus direitos mínimos de cidadania. O abandono do Estado em relação às necessidades básicas de alimentação, moradia, educação etc. tem influenciado na construção de uma cidadania ativa – que vai mais além do protesto e da reivindicação.

[ii] mediante a práxis, os seres humanos constroem a realidade humano-social. Inclusive não tendo acesso à escolarização básica, a estrutura da divisão do trabalho – incluindo, aí, os processos de discussão, participação e decisão – é o que vem permitindo ampliar, em maior ou menor grau, os saberes sobre o mundo do trabalho e a vida.

[iii] como nos indica Razeto (1993), nenhuma economia se torna solidária porque as pessoas tornam-se boas ou generosas, mas quando o trabalho e a comunidade tornam-se os fatores que determinam os demais fatores da produção. A solidariedade somente pode se tornar um valor real na medida em que ela se incorpore na própria organização do trabalho. Assim, o objetivo da Educação Popular não é que os trabalhadores associados apenas assimilem, de forma abstrata, os pressupostos filosóficos e políticos de uma nova cultura do trabalho ou de uma economia que se pretenda solidária. Não basta idealizar uma nova cultura do trabalho ou uma cultura popular baseada no trabalho participativo e solidário. Mais do que nunca, é preciso aprender a construí-la, materializá-la no dia-a-dia da produção.

Nascimento (2010), com vasta experiência como estudioso da autogestão e educador popular, aproxima-nos da realidade dos movimentos sociais no Brasil, afirmando que os educadores que participam na experiência de construção da Pedagogia da Autogestão realizam-na através da autogestão da pedagogia, com um verdadeiro “espírito de experimentação”.

São várias as experiências em que os coletivos de trabalho constroem grupos de educadores nos próprios locais do trabalho autogerido, com papéis específicos de animação do processo formativo nos espaços de trabalho associado “Em muitos 'chãos

de trabalho associado' já existem 'núcleos de educadores', pequenos grupos compostos de três, cinco ou mais pessoas que desenvolvem atividades formativas dentro do local de trabalho e/ou em instituições externas a ele." (Ibid., p. 12).

Por fim, Tiriba instiga-nos, enquanto educadores/as-investigadores/as, a participar neste processo, já que "o desafio é ir mais além da pedagogia da fábrica, popularizando o saber acadêmico, sistematizando o saber popular e construindo com os trabalhadores uma pedagogia da produção associada" (Ibid., p. 95). E para que tal seja viável, um dos pontos de partida da pedagogia da produção associada é "compreender as iniciativas populares como instâncias educativas, aprendendo com os trabalhadores as formas como vêm tentando administrar seus empreendimentos." (Ibid.).

O caminho sinalizado por Tiriba vem de encontro ao que temos vindo a salientar com as diversas necessidades de aprofundar os estudos neste campo. Por fim, o último tópico deste capítulo leva-nos a considerar algumas das referências sobre as quais discutimos para criar um diálogo com as práticas dos GPES, que conosco constroem este projeto de aprendizagem da Pedagogia da Autogestão.

3.5- Aprender da epísteme das práticas: a procura dos elementos pedagógicos que conformam a Pedagogia da Autogestão

Neste ciclo de investigação, ao iniciarmos a construção dos referenciais de análise do trabalho empírico (desenvolvidos nos capítulos III e IV), nos deparamos com algumas dificuldades, entre as quais, a carência de estudos publicados que contemplem diversas possibilidades de compreensão de alguns dos elementos sobre os quais, inevitavelmente, indagamos quando tentamos compreender qualquer conceção pedagógica: Que elementos integram as noções de "pedagogia"? Que método (s) é (são) utilizado (s)? De que metodologia (s) fazem uso? Que conteúdos são contemplados? Como organizam os tempos? Entre outros.

Tal pode parecer inicialmente sem sentido, face às inúmeras publicações e teorizações acerca desta matéria, possíveis de dissipar as dúvidas de qualquer estudioso/a da (s) pedagogia (s). Entretanto, a preocupação que aqui trazemos vai mais além: que entendimentos estes elementos ganham quando se trata das pedagogias concebidas no campo da Educação Popular? E quando estes elementos dizem respeito a um processo educativo que se desenvolve na prática de trabalho associado? E que características

ganha quando as práticas educativas e de trabalho são atravessadas por processos de autogestão? E, ainda, quando as práticas educativas e de trabalho têm um horizonte de transformação social, como no caso do movimento ES? É desta carência que tratamos aqui.

Lacanalho, Silva, Oliveira, Gasparin e Teruya (2007) levantam algumas preocupações semelhantes, apesar de voltadas para o contexto escolar. Estes autores salientam que, para compreender os processos educativos, de forma crítica e sistemática, é fundamental o reconhecimento das relações existentes entre educação, sociedade e as teorias pedagógicas. Neste sentido, as contribuições da didática são fundamentais. Pimenta (2001, p.97, citado por Lacanalho et al., 2007, p. 157) mostra que, entre essas contribuições, está a necessidade de promover uma “revisão dos temas clássicos da Didática (ensino, aprendizagem, finalidades do ensino, objetivos, conteúdos, métodos, avaliação) concretamente considerados; referenciais históricos e novos conceitos”.

Lucio (1989), por sua vez, coloca a necessidade de evitar a confusão conceptual entre educação, ensino, pedagogia e didática, quando se trata de abordar a construção do saber. Dos quatro conceitos mencionados, Lucio (Ibid.) considera que a educação talvez seja o mais abrangente, já que, ao crescimento contínuo do ser humano associam-se vários fatores como a evolução, desenvolvimento, adaptação, assimilação, integração, apropriação, criação, construção, entre outros. O seu crescimento implica uma relação permanente de intercâmbio com o meio, eminentemente social.

Num sentido mais amplo, considera que a educação é o processo pelo qual a sociedade facilita, de forma intencional ou implícita, o crescimento dos seus integrantes. Sendo assim, é antes de tudo uma prática social, “que responde a, o leva implícita, uma determinada visión del hombre (de lo que se puede llamar su crecer).” (Ibid., p. 39)

Ocorre, entretanto, que na sociedade de consumo, que privilegia a produção de mercadorias e em que o próprio ser humano é considerado uma mercadoria, o crescimento está duplamente limitado, ou seja: crescer de forma passiva, recebendo as instruções necessárias para produzir de forma eficiente e, conseqüentemente, este crescimento limita-se ao tempo necessário para alcançar um padrão de trabalhador-

mercadoria. Desta forma, o conceito de educação está maioritariamente relacionado e restrito a transmitir as informações necessárias ao funcionamento do sistema de produção, limitado a uma determinada idade do ser humano, o que demarca a época para educar-se e para produzir.

Tais restrições, segundo Lucio (Ibid.), são confrontadas pela educação libertadora e por outras propostas, como a educação permanente (para um crescimento que se estende por toda a vida), que tentam superar este marco restritivo da educação-transmissão de conhecimentos.

Todavia, o desenvolvimento do processo educativo pode ocorrer de forma quase intuitiva (artesanal), como os diversos povos, em algum momento da sua história, o fizeram. Sendo assim, ocorre na prática educativa de todos os povos uma forma de saber implícita, não tematizada, que integra o seu acervo cultural e, segundo o autor, pode ser denominada "saber educar" (Ibid., p. 40). Na medida em que este saber é tematizado, tornando-se explícito, surge a pedagogia. Sendo assim, a pedagogia está relacionada à reflexão sobre a educação, ou seja,

cuando el saber educar implícito, se convierte en un saber sobre la educación (sobre sus cornos, sus por qué, sus hacia dónde). **El desarrollo moderno de la pedagogía significa adicionalmente la sistematización de este saber, de sus métodos, procedimientos y la delimitación de su objetivo. Por tanto la pedagogía como saber teórico-práctico explícito, sobre la educación, está condicionada por la visión amplia o estrecha que se tenga de educación y, a su vez, por la noción que se tenga del hombre como ser que crece en sociedad.** De ahí que algunos limitan el concepto de pedagogía al arte de conducir a los jóvenes en su crecimiento (físico, mental, emocional, etc.), mientras otros hablan ya de una pedagogía general que incluye, además de la pedagogía orientada a los niños y jóvenes, la pedagogía de adultos (o andragogía); también se habla de la pedagogía liberadora, de la jesuítica, o de la pedagogía alemana, etc.. (Ibid., destaques nossos)

O ensino ou instrução, diz respeito a um aspeto particular da prática educativa. Enquanto a prática da educação se dilui no conjunto da sociedade, o ensino, como prática social específica, pressupõe a institucionalização do trabalho educativo, o que implica a sistematização e a organização à volta de processos intencionais de ensino-aprendizagem ou, pelo menos, de ensino. Desta forma, o ensino abarca uma especialização progressiva das funções na sociedade,

mediante la cual no sólo se condensa el quehacer educativo en unos tiempos y espacios determinados (aparición del fenómeno escuela, sino que también, al interior de éstos, se sistematiza y organiza el acto instruccional (aparición del fenómeno sesión de clase). (Ibid.).

Dado que la pedagogía tiende a especializarse o a particularizarse en pedagogías específicas, a partir de concepciones diferentes del hombre como ser que crece; la enseñanza ha girado históricamente alrededor de los aspectos cognitivos e intelectuales. Es claro que la enseñanza no se limita a estos aspectos. Pero su institucionalización (por ejemplo en educación primaria, secundaria y superior) sí tiende a especializarse y definirse progresivamente en torno a actividades del conocimiento. (Ibid., p. 41)

A “arte de ensinar”, que está no centro da concepção original da didática, tal como considerada por Comenius (Jan Amos Komensky), na sua obra “Didática Magna” (1657), durante vários séculos procura dar respostas à organização do saber que está na base do seu processo, de maneira a contemplar a eficiência dos métodos, técnicas e estratégias de ensino, enquanto parte da pedagogia que responde somente ao “como ensinar?”. Numa perspectiva tradicional, a didática ocupa-se de elementos como: professor, aluno, conteúdo, contexto e estratégias metodológicas.

Por sua vez, orientada por um pensamento pedagógico, a própria prática do ensino está vinculada a um momento específico da prática educativa. Lucio (Ibid.) sublinha, ainda, que enquanto “ciência do ensino”, a didática inclui a especialização em áreas ou parcelas do conhecimento. Desta forma,

se habla así de una didáctica general, como también de una didáctica de las matemáticas o de las ciencias sociales, de una didáctica de la enseñanza secundaria o de una didáctica del trabajo científico. Aunque también podría hablarse de una didáctica de la sicomotricidad o de una didáctica del comportamiento intersubjetivo, en cuanto que estos aspectos pertenecen al mundo de lo aprendido y, por lo tanto, de alguna manera pueden ser enseñados sistemática y planificadamente, en la educación institucionalizada. (Ibid., p. 41)

Em consequência da ampliação dos estudos que contemplam a diversidade de paradigmas educacionais que vão surgindo, o conhecimento sobre a didática também é redefinido e abre-se a outras abordagens já que, conforme a tendência pedagógica, também a visão de mundo e do ser humano alteram-se, tal como os objetivos da educação. Desta forma, também modifica-se o papel do professor, do aluno, a metodologia, as formas de avaliação, para além da própria maneira de ensinar.

Considerada por Libâneo (1990, p. 25) como “teoria do ensino”, a didática busca investigar os fundamentos, as condições e as formas como este é realizado, assim como

os fatores sociais, políticos, culturais e psicossociais que condicionam as relações entre docência e aprendizagem. Sendo, atualmente, uma das disciplinas da pedagogia que estuda o processo de ensino, através de componentes como os conteúdos escolares, o ensino e a aprendizagem, o autor enfatiza que a didática visa, com base numa teoria da educação, elaborar diretrizes orientadoras da atividade profissional dos professores.

a ela cabe converter objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos. [...] trata da teoria geral do ensino (Ibid., p. 26).

Na tentativa de sistematizar as principais ideias de Lucio (1989) sobre estes elementos ou componentes (expressões que passamos a utilizar genericamente, como sinónimas), podemos compreender a educação como um processo mais alargado, integral, assim como, o ensino, se apresenta como um processo mais específico.

Neste sentido, o autor acrescenta que o saber pedagógico está para a orientação metódica e científica do trabalho educativo, de forma a responder à pergunta: “Como educar?”. Esta questão está associada, mais especificamente, ao “por quê?” e ao “para quê?” da educação. A pedagogia, neste caso, orienta o trabalho do educador, constituindo-se como um saber antropológico-filosófico. Esta pressupõe, ainda, a interdisciplinaridade com outros saberes, como a própria antropologia, a sociologia e a psicologia. Os seus pressupostos incluem a realização de um programa educativo ou um projeto pedagógico.

Por sua vez, o saber didático está para o ensino e procura responder à seguinte pergunta: “Como ensinar?”. Desta forma, tenta responder às questões do “por quê?” e do “para quê?” do ensino. É um saber predominantemente histórico-prático, que orienta um aspeto específico da pedagogia: o trabalho do professor. Esta apoia-se, ainda, na psicologia da aprendizagem, já que para saber como se ensina é necessário saber como se aprende. Esta comporta, igualmente, um trabalho interdisciplinar, como o uso dos meios de comunicação, as estruturas curriculares, entre outros. A didática, desta forma, se expressa num currículo, o que, segundo este estudioso, algumas correntes alemãs chegam a denominá-la de “ciência do currículo”, concretizando-se na sala de aula, tendo a escola como espaço.

Segundo esta visão, os quatro elementos ou componentes – educação, pedagogia, ensino e didática - apontam uma relação entre saber e prática social, assim como entre o global e o específico. Entretanto, Lucio não fica pelo tratamento conceptual destes elementos, já que introduz questões que desestabilizam a interação destes componentes e, portanto, o próprio trabalho educativo.

A primeira diz respeito à existência da didática sem pedagogia, a que problematiza da seguinte forma:

Sin la perspectiva globalista e integradora de la visión pedagógica, la didáctica es un instrumento para enseñar mejor, sin preocuparse por el a quién: el alumno es una máquina pensante, acumuladora (y productora, en el mejor de los casos) de conocimientos. La investigación educativa sucumbe a las tentaciones positivistas de limitarse a investigar metodologías empíricas para pensar mejor, saber más, diseñar mejores textos o audiovisuales, manejar de una manera ordenada y sistemática el ambiente (colectivo, grupal o individual) de clase. Si bien la didáctica puede manejarse como un saber autónomo, con objetivos y metodologías propios, como todo saber necesita un horizonte; al perderlo, el saber por el saber se convierte en un fin. El horizonte de la didáctica debe ser la pedagogía, así como el horizonte de la pedagogía es una concepción determinada del hombre, de su crecer en sociedad. A mi juicio, el gran pecado del boom de la tecnología educativa, de la instrucción programada, fue precisamente el de separar a la didáctica del pensamiento pedagógico, convirtiéndola en una serie de recetas eficientes pero carentes de norte. (Ibid., p. 43)

O outro problema coloca-se em relação à pedagogia sem didática. Na realidade, o autor aponta este como o dilema mais comum, em especial quando desenrolam-se momentos de reflexão educativa, de repensar a pedagogia.

Denota cierto facilismo enfrascarse en discusiones interminables sobre los fundamentos filosóficos o las connotaciones políticas, sociales y culturales del quehacer educativo, olvidándose de enriquecer la tarea concreta, de tipo cognitivo, a desarrollar en el aula de clase. Equivale a olvidarse que existe un patrimonio cultural importante en todas las áreas del conocimiento humano, al cual tienen derecho de acceder y en cuya construcción y enriquecimiento deben participar eficientemente todos los educandos; es olvidarse que mientras el quehacer educativo es compartido por maestros, padres y por toda la sociedad en general, la enseñanza ordenada y sistemática es responsabilidad casi exclusiva de los maestros. (Ibid., p. 44)

Na sequência desta reflexão, Lucio acrescenta que, quanto aos “oprimidos”, por inúmeras vezes defende-se que estes têm o direito de ocupar-se do seu próprio destino, de desenvolver uma consciência crítica face à sua condição, etc.. Neste caso, a reflexão pedagógica possibilita uma prática educativa que tende a estimular um certo tipo de crescimento humano. Contudo, é fundamental que estes tenham o direito de elaborar conhecimentos consistentes relacionados com outros saberes como a matemática,

ciências sociais, biologia, assim como trabalhar de forma corrente com a linguagem oral e escrita. E tal deve ser feito de forma planejada e eficiente, o que pressupõe a orientação de uma didática correspondente.

Estes dois dilemas levantados pelo estudioso nos confrontam com algumas questões de fundo, quando estamos a tentar imergir nas práticas educativas dos trabalhadores do movimento ES, pressupondo que lá encontramos os elementos (ou pelo menos alguns dos componentes) que nos permitam, para além de conhecer melhor o campo anunciado da Pedagogia da Autogestão, poder problematizá-lo. Primeiramente, o movimento ES dispõe de uma visão político-pedagógica sólida, consubstanciada num projeto educativo que inclui, por sua vez, um projeto de sociedade.

Entretanto, a prática desta pedagogia parece ainda necessitar de um longo amadurecimento, em especial porque é nos seus trabalhadores que se espelha para construir a sua práxis. É neste sentido que o papel da investigação pode vir a contribuir para ir de encontro a estas práticas para deixá-las mais evidentes, ou seja, contribuir para visibilizá-las no interior do próprio movimento ES.

É possível que o momento atual contribua para que a tal ruptura entre estes quatro elementos estejam a ocorrer. Os militantes do movimento ES têm um perfil específico, sendo geralmente adultos, com níveis de escolaridade heterogêneos, que exercem a sua atividade produtiva com toda a sorte de dificuldades económicas o que, tendencialmente, prejudica uma dinâmica de aprendizagem mais estruturada.

Por outro lado, nos documentos do movimento ES, como o PPP CFES NE, os desequilíbrios entre a aprendizagem técnica e a reflexão política, por exemplo, são apontados como uma preocupação a ser superada. Entretanto, de que forma outros saberes igualmente importantes, para além do técnico e do político, podem ser introduzidos pelos próprios trabalhadores e trabalhadoras como parte da sua aprendizagem, numa perspetiva mais alargada e interdisciplinar? Que saberes são esses?

Para além da escola tradicional (cuja educação, pedagogia, ensino e didática são maioritariamente regidos pelos paradigmas dominantes), do ambiente de trabalho (na própria organização) e dos espaços mais pontuais (encontros do movimento ES, entre outros) existe a possibilidade de encontrar outros espaços que possibilitem a combinação de outros conhecimentos de forma mais sistemática? Será que a didática, da forma como Lucio conceptualiza, está a ser considerada no interior do movimento ES? Será que assume outro significado ou que, simplesmente, não é contemplada? São dúvidas que levantamos e não sabemos se é possível obter resposta imediata.

Outro ponto é que, embora concordemos com Lucio na generalidade das suas reflexões, quando se refere à educação escolar dominante, não acreditamos que o problema de fundo está na dicotomia entre a didática e o pensamento pedagógico, que converte a educação numa série de receitas eficientes, mas sem orientação. Ao contrário, o aparente desnorte significa um norte, associado aos paradigmas que, pela fratura dos conhecimentos, orientam com rigor e eficiência os propósitos da educação e trabalho, rumo a um projeto de sociedade que se pretende capitalista e universal.

Sobre o segundo dilema, embora o autor faça referência ao contexto escolar, cabe ressaltar que a função de enriquecimento cognitivo é muitas vezes esquecida, também no caso dos movimentos sociais, já que a preocupação com a luta política e as condições objetivas e subjetivas em que esta se dá tendem a inferiorizar esta questão. Portanto, consideramos que esta chamada de atenção é importantíssima, em especial para os educadores e educadoras que têm se dedicado de forma aprofundada e sistemática ao projeto educativo (popular) da Economia Solidária.

A reflexão sobre estes quatro elementos, assinalados por Lucio, leva-nos a considerar outros, ou seja, na medida em que os projetos educativos ou as pedagogias dos vários autores tratados anteriormente, ao longo da história - Rousseau, Herbart, Dewey, Freire e outros - desdobram-se nas mais variadas práticas educativas, institucionais ou não. Concordamos com o argumento de Lacanallo et al. (2007, p. 158) de que

cada autor, em seu momento histórico, compreendeu o processo de ensino e de aprendizagem de maneira própria. Assim, cada nova teoria procura substituir as anteriores, porém incorporando em si os elementos das mesmas. Ao se analisar vários autores e pesquisadores, no que se refere ao estudo dos métodos de ensino e de aprendizagem, é possível perceber

que cada autor clássico tenta romper com o estabelecido, tecendo críticas ao modelo existente de educação, bem como seus pressupostos e métodos de ensino.”

No caso da Educação Popular, recuperamos do tópico anterior as considerações de Mejía (2001), que nos diz que esta é uma “metapedagogia” que acolhe as distintas pedagogias que se conformam a partir das experiências que partem dos seus pressupostos. Tendemos a concordar com este estudioso (ou, ao menos, considerar que esta é uma visão possível e pertinente) quando retrata, noutra trabalho (1992), que os tais elementos, por nós questionados, são coadjuvantes na realização das atividades educativas e operam na (s) pedagogia (s) da Educação Popular, ainda que não sendo desta específicos.

Neste sentido, o autor qualifica, sucintamente, segundo a sua experiência, como sendo: i) **método**: referindo-se a caminhos, como passos sistematizados; ii) **metodologia**: a reflexão global sobre os métodos que nos permitem detectar encontros e desencontros; iii) a **didática**, como a parte do saber pedagógico que pensa especificamente os processos de apropriação do saber e que se faz específica segundo setores; iv) os **dispositivos**: os elementos concretos (técnicos) que se organizam para garantir a construção do processo que se busca.

No que concerne ao “método”, do ponto de vista semântico, podemos encontrar várias interpretações de acordo com os sentidos que lhe são dados. Lacanallo et al. (2007, p. 158) entendem que, no caso do ensino e da aprendizagem, os métodos são “expressões educacionais e, ao mesmo tempo, uma resposta pedagógica às necessidades de apropriação sistematizada do conhecimento científico em um dado momento histórico representando um processo dialético de produção.”

A palavra “método” vem do latim, “methodu < Gr. métodos”, que significa caminho para chegar a um fim; conjunto de procedimentos técnicos e científicos; ordem pedagógica na educação; sistema educativo ou conjunto de processos didáticos. Portanto, ao abordar os métodos de ensino e de aprendizagem, trata-se de um caminho para se chegar ao objetivo proposto, de acordo com estes autores.

Ainda segundo estes estudiosos, “os métodos deveriam propiciar ao aluno aprender de maneira eficiente os conteúdos culturais sistematizados pela humanidade, bem como a aprendizagem de valores, comportamentos e ações úteis à sociedade em cada momento histórico.” (Ibid.).

Neste caso específico, abrimos um parênteses para dizer que, embora esta perspectiva seja realmente a de alguns autores, mesmo do ponto de vista da educação no contexto escolar, certamente que tal não é um pressuposto da Educação Popular, pelo menos na perspectiva freireana, já que a reflexão crítica sobre a realidade não pressupõe a apreensão dos conteúdos acriticamente, como a aprendizagem de valores, comportamentos e “ações úteis” socialmente. Pelo contrário, como vemos mais uma vez a seguir, a problematização da realidade é um aspeto intrínseco da sua proposta.

Por isso mesmo, acreditamos que as leituras e compreensões dos métodos “de ensino” e de “aprendizagem” (este último, como já referido neste trabalho, mais identificado com o campo da Educação Popular, pela sua perspectiva não diretiva, de acordo com Freire entre outros autores) devem ser realizados de forma contextualizada e não aligeirada, já que cada método vai proporcionar formas diferenciadas de lidar com a produção do conhecimento, em cada momento histórico e segundo as abordagens ideológicas, políticas, culturais e sociais a estes associados, que tantas vezes já ressaltamos neste trabalho.

Um exemplo claro da problematização que aqui trazemos, acerca das interpretações que tais “elementos pedagógicos” podem ter, refere-se ao que muitos insistem em chamar de “método Paulo Freire”, em especial no campo da alfabetização, o que, do nosso ponto de vista, ao mesmo tempo que pode ser redutor, caso se torne uma baliza estática e meramente reprodutora (facto sempre contestado pelo próprio Freire) de procedimentos sequenciais, por outro, se tais procedimentos/etapas forem tomados como referência aberta, a ser recriada e interagir com outros métodos, se for o caso, pode potencializar as aprendizagens de educadores e educandos sem restringir as suas possibilidades.

O legado de Freire traz, no depoimento do próprio autor, uma perceção crítica da utilização do “seu método”, quando afirma, numa entrevista concedida à Nilcéia Lemos

Pelandré, em 14 de abril de 1993 (mais tarde incluída num trabalho posterior da autora), o que abaixo transcrevemos:

Eu preferia dizer que não tenho método. O que eu tinha, quando muito jovem, há 30 anos ou 40 anos, não importa o tempo, era a curiosidade de um lado e o compromisso político do outro, em face dos renegados, dos negados, dos proibidos de ler a palavra, relendo o mundo. O que eu tentei fazer e continuo hoje, foi ter uma compreensão que eu chamaria de crítica ou de dialética da prática educativa, dentro da qual, necessariamente, há uma certa metodologia, um certo método, que eu prefiro dizer que é método de conhecer e não um método de ensinar (Pelandré, 1998, p. 298, citada por Feitosa, 1999, p. 49)

Feitosa (1999, p. 49) concorda com Freire, reconhecendo que a expressão “Método Paulo Freire”, da forma como é utilizada em seu “sentido de base”³⁶, não consegue retratar em profundidade o trabalho por este levado a cabo. É no “sentido contextual”, carregado dos princípios de seu idealizador, que a palavra método é utilizada em larga escala.”. Mesmo assim, considera que a expressão está

universalizada e cristalizada como referência de uma “concepção democrática, radical e progressista de prática educativa” [...] e que essa insistência em classificar a metodologia de Freire em termos de Método ou Sistema se dá pelo fato dela compreender uma certa sequenciação das ações, ou melhor dizendo, ela estrutura-se em momentos que, pela sua natureza dialética, não são estanques, mas estão interdisciplinarmente ligados entre si. (Ibid.)

Brandão (1982, p. 7), em sua obra “O que é o método Paulo Freire”, prefere interpretá-lo da seguinte forma:

Falo direto dele como algo vivo que se faz e refaz enquanto se usa. Por isso descrevo alguns passos de como ele é criado a cada vez que se usa. Falo sobre como o método educa enquanto se constrói e, portanto, falo de um método como um processo, com as seqüências e etapas que ele repete a cada vez; como uma história coletiva de criar e fazer, que é a sua melhor idéia. [...] Coloco a prática do método dentro do trabalho da Educação Popular de que ele sempre foi imaginado como um instrumento entre outros. [...] A questão é que Paulo Freire não propôs um método entre outros. Um método psicopedagogicamente diferente e, quem sabe?, melhor. Antes de fazer isso ele investiu aos brados com uma educação, contra outras. Por isso, depois de falar contra que educação a sua se apresenta e como é a educação em que ele crê, é preciso dizer contra que tipo de Mundo ele acredita em um outro, e por que crê que a educação que reinventa pode ser um instrumento a mais no trabalho de os homens o criarem, transformando este que aí está.

E o mesmo autor contrasta a ideia de método, estabelecendo a seguinte comparação:

36 Feitosa (Ibid, p. 48) recorre à citação de Freire, formulada por Pierre Guiraud, de que as palavras têm um “sentido de base” e um “sentido contextual”. Segundo este, é o contexto em que a palavra se encontra que delimita um de seus sentidos “potenciais ou virtuais”. Para consulta específica ver a seguinte indicação da autora: Freire (1979). Extensão ou Comunicação?. Paz e Terra: p. 19.

Métodos de alfabetização têm um material pronto: cartazes, cartilhas, cadernos de exercício. Quanto mais o alfabetizador acredita que aprender é enfiar o saber-de- quem-sabe no suposto vazio-de-quem-não-sabe, tanto mais tudo é feito de longe e chega pronto, previsto. Paulo Freire pensou que um método de educação construído em cima da idéia de um diálogo entre educador e educando, onde há sempre partes de cada um no outro, não poderia começar com o educador trazendo pronto, do seu mundo, do seu saber, o seu método e o material da fala dele. [...] Um dos pressupostos do método é a idéia de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. A educação, que deve ser um ato coletivo, solidário [...]. Porque educar é uma tarefa de trocas entre pessoas e, se não pode ser nunca feita por um sujeito isolado (até a auto-educação é um diálogo à distância), não pode ser também o resultado do despejo de quem supõe que possui todo o saber, sobre aquele que, do outro lado, foi obrigado a pensar que não possui nenhum. “Não há educadores puros”, pensou Paulo Freire. “Nem educandos.” De um lado e do outro do trabalho em que se ensina-e-aprende, há sempre educadores-educandos e educandos-educadores. De lado a lado se ensina. De lado a lado se aprende. (Ibid., p. 10)

Independentemente da nomenclatura adotada ou não, revemo-nos nestas abordagens e reafirmamos a ideia de que a sistematização dos passos dados, nas ações pedagógicas de Educação Popular, podem deixar mais clara a existência das etapas/passos seguidos, numa determinada experiência educativa, seja a de alfabetização ou qualquer outra, em espaços institucionais (escolas, organizações) ou não (comunidades, movimentos sociais). Neste sentido, entendemos que um determinado “método”, enquanto elemento pedagógico, pode ser tomado como referência e ser entendido como procedimento vivo mediador das ações pedagógicas para tornar mais clara uma experiência, aprender desta e, se possível, transformá-la. Por esta via, presumimos que o método é inventado e reinventado, não se tratando de mera reprodução ou de uma utilização acrítica.

De qualquer forma, parece-nos importante retratar o que alguns autores sistematizam como sendo o “método Paulo Freire” e suas respectivas etapas, já que algumas das suas referências podem ser encontradas em diversas práticas pedagógicas de Educação Popular.

i) A Pesquisa Sociológica, que segundo Feitosa (1999, p. 49) consiste no “**estudo da realidade**”, que inclui a investigação do universo vocabular e dos modos de vida locais. Brandão (1982, p. 11) assinala que esta fase ocorre a seguir à aceitação da comunidade de envolver-se com o trabalho de alfabetização: “a tarefa que inicia a troca-que-ensina é uma pequena pesquisa. É um trabalho coletivo, co-participado, de construção do conhecimento da realidade local: o lugar imediato onde as pessoas vivem e irão ser alfabetizadas.” (Ibid.)

De acordo com Beisiegel (1979, p. 88, destaque nosso),

O método começava por localizar e recrutar os analfabetos residentes na área escolhida para os trabalhos de alfabetização. Prosseguia mediante entrevistas com os analfabetos e com outros habitantes selecionados entre os mais antigos e os mais conhecedores da realidade. As palavras de uso corrente eram literalmente relacionadas. Dessa relação de palavras extraíam-se as **palavras geradoras – unidade básica na organização do programa de atividades e no futuro encaminhamento dos debates que teriam lugar nos “círculos de cultura”**. Os mecanismos da linguagem escrita eram estudados mediante o desdobramento das palavras geradoras em sílabas que, reunidas depois em outras composições, possibilitavam a formação de novas palavras.

A seleção das palavras geradoras obedece a três critérios básicos: a) devem estar inseridas no contexto social dos educandos. b) devem abrigar uma pluralidade de inserção numa dada realidade social, cultural, política etc... c) a sua sequência deve englobar todos os fonemas da língua, de maneira a que, com seu estudo, sejam trabalhadas todas as dificuldades fonéticas.

Segundo Brandão (1982, pp. 11-12), em cada um dos seus livros, Freire atribuiu diferentes nomes a esta etapa: “'levantamento do universo vocabular' (em Educação como Prática da Liberdade), 'descoberta do universo vocabular' (em Conscientização), 'pesquisa do universo vocabular' (em Conscientização e Alfabetização), 'investigação do universo temático' (em Pedagogia do Oprimido)” mas, entretanto, “sempre permaneceu viva a mesma idéia: a idéia de que há um universo de fala da cultura da gente do lugar, que deve ser: investigado, pesquisado, levantado, descoberto.”. (Ibid.).

Das muitas conversas com as pessoas, casais, famílias, pequenos grupos, equipes locais, todas as situações do cotidiano são tidas em conta, “palavras, frases, ditos, provérbios, modos peculiares de dizer, de versejar ou de cantar o mundo e traduzir a vida.” (Cardoso, s.d., citada por Brandão, ibid.)

O estudo da realidade, como podemos verificar, não está circunscrito à coleta de dados e constatação dos fatos, mas busca compreender como os educandos lidam com a sua própria realidade, “numa atitude de constante investigação dessa realidade” (Feitosa, 1999, p. 50). Esta imersão na vivência do educando é imprescindível para que o educador tenha um conhecimento mais aprofundado acerca do seu grupo, classe, entre

outros aspetos, para que possa interagir no processo, como ponto de partida para o momento seguinte, de descoberta do tema gerador geral.

ii) A segunda etapa é a **tematização**, ou seja, a seleção dos temas geradores e das palavras geradoras para, em seguida, realizar a codificação e descodificação dos temas, a procura do seu significado social. Segundo Feitosa (Ibid.) é através deste mecanismo que é

possível avançar para além do limite de conhecimento que os educandos têm de sua própria realidade, podendo assim melhor compreendê-la a fim de poder nela intervir criticamente. Do tema gerador geral deverão sair as palavras geradoras. Cada palavra geradora deverá ter a sua ilustração que por sua vez deverá suscitar novos debates. Essa ilustração (desenho ou fotografia) sempre ligada ao tema, tem como objetivo a “codificação”, ou seja, a representação de um aspecto da realidade, de uma situação existencial construída pelos educandos em interação com seus elementos.

Ainda sobre o tema gerador geral, Feitosa (Ibid.) sublinha que este encontra-se relacionado à interdisciplinaridade e

está presente na metodologia freireana pois tem como princípio metodológico a promoção de uma aprendizagem global, não fragmentada. Nesse contexto, está subjacente a noção holística, de promover a integração do conhecimento e a transformação social. Do tema gerador geral sairá o recorte para cada uma das áreas do conhecimento ou, para as palavras geradoras. Portanto, um mesmo tema gerador geral poderá dar origem à várias palavras geradoras que deverão estar ligadas a ele em função da relação social e que os sustenta.

Brandão (1982, p. 20) afirma que os temas geradores são pensados por Paulo Freire para serem trabalhados na etapa de pós-alfabetização. Entretanto, o autor destaca que “a tendência é não dividir o trabalho de pesquisa de descoberta, fazendo ao mesmo tempo o levantamento de dois níveis de universos: o vocabular e o temático, um como núcleo gerador da fase de alfabetização, outro da de pós-alfabetização.” (Ibid.)

Assim, tal como as palavras geradoras, os temas geradores são considerados sob todas as formas possíveis de material: entrevistas escritas e gravadas, dados sobre o lugar, sobre a comunidade, fotos, documentos, etc.. Portanto, segundo Brandão (Ibid.) um conjunto de temas geradores pode ser distribuído da seguinte forma: a) a natureza e o homem: o ambiente; b) relações do homem com a natureza: o trabalho; c) o processo produtivo: o trabalho como questão; d) relações de trabalho (operário ou camponês); e)

formas de expropriação: relações de poder; f) a produção social do migrante; g) formas populares de resistência e de luta.

iii) A **problematização** é o passo seguinte, em que se pretende superar a primeira visão ingênua por uma visão crítica, de forma a potenciar a transformação do contexto vivido.

No livro “Educação como Prática da Liberdade” a proposta de execução do método é anunciada por Freire (1967, pp- 111) - em cinco fases:

1ª fase: levantamento do universo vocabular dos grupos com os quais se vai trabalhar. É uma etapa fundamental, em que ocorre a aproximação do educador e educando, carregada de sentimentos e emoções, em que também ocorre o contacto com a linguagem e os falares típicos.

2ª fase: constituída pela escolha das palavras, seleccionadas do universo vocabular pesquisado

3ª fase: consiste na criação de situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar. São situações desafiadoras, codificadas e carregadas de elementos que serão descodificados pelo grupo com a mediação do educador. Uma vez debatidas, abrem perspectivas de análise dos problemas regionais e nacionais.

4ª fase: na elaboração de fichas-roteiro, que auxiliam os coordenadores de debate no seu trabalho. Estas fichas-roteiro devem ser meros subsídios para os coordenadores, jamais uma prescrição rígida a que devam obedecer e seguir.

5ª fase: confeção de fichas com a decomposição das famílias de fonemas correspondentes aos vocábulos geradores.

Na sequência destas reflexões, lembramos também o que a investigadora Lia Tiriba (2006, p. 2) nos diz a respeito dos processos educativos e das metodologias em

Educação Popular, ou seja, estes são educativos precisamente porque, entre outras coisas, “nos ensinam que é preciso não apenas driblar a lógica excludente do mercado capitalista, mas fortalecer os processos constituintes de outras formas de produzir a vida.”. Sendo assim, “a educação não se reduz à criação de 'metodologias' que, se apropriadas pelos educadores (também chamados de facilitadores e animadores) poderão garantir os objetivos dos processos pedagógicos. “ (Ibid.)

A metodologia vai mais além de promover dinâmicas de grupo e outras formas lúdicas que propiciam relações amistosas entre o grupo. Os processos de produção, socialização e sistematização de conhecimentos e valores requerem de nós, educadores, uma postura frente ao mundo e a nós mesmo. Se a educação não é neutra, mas caminha junto com nosso projeto de sociedade, precisamos refletir os referenciais teórico-metodológicos que fundamentam nossa prática cotidiana, os quais são de ordem política, econômica, filosófica, sociológica... e epistemológica. (Ibid.)

Do que tratamos até aqui, cabe-nos deixar clara a necessidade de um debate que contemple os diversos elementos aqui tratados, com enfoque no paradigma da Educação Popular, que problematizem a integração ou não da educação, pedagogia, ensino e aprendizagem e didática, que tenham em conta os métodos e metodologias utilizados, os tempos e espaços entre outros que, eventualmente, possam emergir das práticas do movimento ES e dos seus trabalhadores e trabalhadoras.

Considerando que tais componentes coadjuvam nas pedagogias de Educação Popular, é possível que estes e outros se vão criando, interagindo e modificando-se no exercício de experimentação das práticas de Educação Popular e trabalho associado, que corresponde à “trilha” do nosso trabalho. Se por um lado, é possível encontrar vasta literatura, que assinala um debate sólido ao nível dos paradigmas, concepções, processos, princípios entre outras orientações, que afirmam a Educação Popular como um campo dotado de pedagogias próprias, por outro lado, falta uma teorização acerca dos entendimentos que os seus estudiosos e estudiosas fazem dos elementos pedagógicos aqui apontados, e como estes são integrados nas práticas pedagógicas da Educação Popular, vividas por estes e outros educadores-educandos-trabalhadores.

Como é possível observar neste mesmo capítulo, o próprio movimento ES formula as suas leituras sobre alguns destes elementos (método, metodologia, espaços, tempos, conteúdos entre outros), para construir o seu PPP. Por isso mesmo, faz falta investigar os

entendimentos que estes elementos ganham nos estudos das práticas pedagógicas da Educação Popular, enquanto paradigma orientador e/ou “metapedagogia”.

Apesar do que identificamos parecer- nos pertinente como questão de investigação, não temos condição de realizar uma reflexão mais profunda neste estudo. Do nosso ponto de vista, deve integrar um debate mais alargado, ancorado em experiências empíricas que inclua as diversas perspectivas dos educadores-educandos-investigadores acerca deste objeto. Tal significa um desafio que em muito pode contribuir para ressignificar tais elementos e obter uma pluralidade de visões acerca destes, que outros referenciais teóricos e epistemológicos não oferecem para a Educação Popular.

Neste estudo, procuramos contribuir com uma leitura possível (a nossa), a partir das experiências dos GPES. É com estes sujeitos que estudamos os sentidos e interpretações que ganham quando trabalhados pelos seus coletivos, no seu quotidiano, para esboçar a nossa teorização sobre a Pedagogia da Autogestão. Ao começar por compor uma aproximação destes elementos, para efeito de análise das experiências destes grupos de produção (não como modelos fechados, que confinem as suas práticas pedagógicas às outras vivências, mas como mediadores para ajudar-nos a dialogar com as mesmas), ocorre-nos também considerar as referências sistematizadas pelo movimento ES, no PPP CFES NE, de forma a observar e interagir com o que emerge das práticas dos GPES.

Legitimá-las como tal, implica o reconhecimento de que a práxis do movimento ES envolve um processo dialógico em que, a reflexão sobre as práticas de Educação Popular e trabalho associado são debatidas crítica e democraticamente, são teorizadas, validadas coletivamente e passam a constituir uma proposta estratégica (o PPP CFES NE), para avançar rumo à construção de um projeto político de sociedade. No nosso entendimento, esta dinâmica ativa uma outra forma de conhecimento que possui um estatuto próprio, que emerge a partir da prática e que, de forma alguma, é inferior ao que, por norma, denominamos por conhecimento científico, cujos processos de validação, rupturas, hierarquias e reducionismos questionamos no capítulo I. Neste sentido, nos apoiamos em Mejía (2009, p. 13), que argumenta o seguinte:

Éstos no son formas menores del conocimiento científico, ya que en muchas ocasiones lo conciben a él y se diferencian. Por ello, un buen ejercicio de encontrar esos saberes significa poder trabajar la manera como se da ese relacionamiento entre saberes y conocimientos en la

práctica misma, sea de diferenciación, de negación o de asumirla como parte de su fundamento, ya que abre un camino no sólo de autoafirmación, sino de reconocer un relacionamiento con ese otro conocimiento que niega esta forma de la práctica.

Em defesa da episteme das práticas, Mejía sublinha, ainda, que

una de las características que hacen presentes esta forma es que son saberes epistemológicamente vivos, contruidos por los grupos que hacen la intervención, orientados por finalidades, con sistemas de autoconstitución en la interacción de los actores con el mundo [...]. No es la reflexión que viene de fuera la que lo constituye. Es la capacidad de dinamizar la potencia de los actores a su interior para dar cuenta de esos sentidos, de esas finalidades, que están presentes en la acción misma. Es allí donde despunta otra forma de lo teórico, que permite autoconstituir estos sistemas desde un proceso de conocimiento y reflexión.(Ibid.)

Estamos frente a una búsqueda desde las prácticas de un sistema de teorización que permita no “naturalizar” la experiencia de las personas bajo un solo patrón, y esto significa también pensar la renovación de los fundamentos del conocimiento histórico social y la elaboración de una racionalidad que sin subsumirse en la eurocéntrica sea capaz de dar cuenta de estos procesos y dialogar con ella. Reconocer esto significa dar cuenta de los acumulados conceptuales que tiene la práctica cuando se convierte en experiencia y se introduce una dimensión de flexibilidad interna. Por este camino se descubre la riqueza epistemológica de los saberes en la acción. [...] Es en este camino donde la práctica emerge convertida en experiencia, validada por ella y mostrando cómo está constituida de diferentes tipos de saberes y conocimientos, forjando un campo de investigación apenas enunciado sobre los tipos de conocimientos con los cuales se construyen los saberes de acción y la manera como se generan las dinámicas de reflexividad, cuáles son sus mecanismos de desarrollo específicos, y cómo se relacionan con las dinámicas sociales que originan estos nuevos saberes. Ese es el campo abierto para pasar de la práctica a la teoría, y en ese sentido es un cambio en la pregunta por el lugar de la práctica y del conocimiento, que hacen visibles esas nuevas epistemes. (Ibid., p. 14)

Sendo assim, acreditamos que temos criadas as condições para transitar para os próximos capítulos, com a perspectiva de que, os estudos realizados até aqui, nos permitem avançar na utopia concreta de encontrar “os novos conhecimentos e os novos sujeitos políticos” que se constroem e reconstroem como protagonistas da episteme das suas práticas.

2ª PARTE

PEDAGOGIA DA AUTOGESTÃO NA EDUCAÇÃO POPULAR EM ECONOMIA SOLIDÁRIA

Dentro de cada homem, seja branco, seja vermelho, seja negro, existem dois cães que brigam o tempo todo. Um deles é manso, o outro é raivoso. Os dois querem sair vencedores, porém isso é impossível. Nesta luta, apenas um deles alcançará a vitória. Perguntado sobre qual deles sairia vencedor, o índio respondeu sabiamente:

- Aquele que for mais bem alimentado.

História contada por um índio colombiano

Capítulo III

A Investigação-Ação Participativa (IAP): os desafios da investigação militante

Este capítulo não pode recusar um testemunho vivo, na primeira pessoa, próprio das metodologias de carácter vivencial. Sendo assim, partilho convosco o meu percurso como investigadora militante, a percorrer um caminho de construção coletiva longo, acidentado, surpreendente, provocador, inventivo, orgânico, afetivo, emocionante e, certamente, permeado por outros adjetivos que o tempo de afastamento do campo de trabalho apaga da memória, mas nunca do sentimento. Este retrata a construção da investigação com os grupos de produção da Economia Solidária do CTC (GPES), que até lá chegar atravessa vários caminhos.

Ambos, investigadora militante (eu) e GPES, comprometidos com o processo político-pedagógico do movimento ES, ao mesmo tempo trabalhadores, educadores e educandos, temos afinidades políticas, ideológicas e pedagógicas que constituem o ponto de partida para a realização deste projeto mas que, no decorrer dos diálogos realizados durante o que denomino de “construção do acordo coletivo”, ganha contornos ainda mais definidos.

Desde o início, tenho a preocupação de elaborar coletivamente com os GPES uma proposta participativa de investigação que, a partir de uma reflexão sobre a experiência pedagógica autogestionária vivida pelos grupos, possa ser sistematizada e teorizada, tornando-a disponível quer ao movimento ES, quer ao próprio GPES.

Tal preocupação exige um esforço pessoal e coletivo de preparação de todos e todas os/as envolvidos, relativamente ao ajuste do método e da metodologia de trabalho, de modo a garantir que o grupo-sujeito formado (eu/investigadora e GPES) crie uma cumplicidade no projeto. Da mesma forma, que este grupo-sujeito, não tendo exatamente os mesmos objetivos, consiga conectar os seus objetivos inicialmente autónomos e torná-los complementares ao longo do processo que se desencadeia com este tipo de metodologia.

O que não está inicialmente previsto, e surge no decorrer da investigação, é a necessidade de dar a conhecer as minhas inquietações e a superação dos desafios que aparecem no percurso dialógico, travado durante os meses em que juntos trabalhamos. A

IAP assume contornos imprevisíveis e a minha capacidade de ajuste está permanentemente teste, até que seja finalmente validada pelos GPES para conseguirmos levar a cabo esta tarefa.

Por isso mesmo, retrato esta experiência viva, acreditando que a mesma levanta questões de investigação sobre o papel que a IAP ou outra metodologia com características semelhantes podem vir a ter na própria formação dos/as educadores-educandos-educadores-trabalhadores no campo da Pedagogia da Autogestão, já que traz, em si mesma, a curiosidade de indagar permanentemente às práticas, tal como damos a conhecer no capítulo IV.

É facto que os propósitos de investigação levados a cabo por sujeitos com as características dos GPES e os que aqui proponho não são os mesmos. A natureza dos conhecimentos produzidos carregam especificidades, dada a finalidade com que cada sujeito busca implementar os processos investigativos.

Entretanto, ao fazer uso de metodologias como a IAP, ancoradas no paradigma da Educação Popular, que em si mesma carrega a intencionalidade política da aproximação do/a investigador militante (académico/a) e do/a investigador/a militante na prática do trabalho associado autogestionário, é possível verificar que, de propostas aparentemente dicotómicas, podemos criar vínculos na produção de conhecimentos partilhados, que se aproximam e passam a complementar-se.

Sendo assim, o terceiro capítulo é totalmente dedicado à construção metodológica da IAP no contexto desta investigação. Tendo a consciência de que a “investigação-ação” (como é denominada num sentido lato) levanta questões epistemológicas e metodológicas polémicas, que se inscrevem no debate da produção do conhecimento científico, amplamente abordado no capítulo I, dedico um espaço teórico específico à algumas das suas múltiplas abordagens situando, ainda, a Investigação Ação Participativa (IAP), metodologia a que recorro neste trabalho para desenvolver este processo investigativo com os GPES.

Outra razão é que, embora a investigação ação não seja objeto de estudo deste trabalho, se o paradigma assumido pelo/a investigador/a vai de encontro ao da Educação Popular esta, por sua vez, passa a estabelecer pontes com a Pedagogia da Autogestão, pelo que

considero pertinente não apenas apresentar os caminhos por nós assumidos (eu e os GPES), mas oferecer uma contribuição aos outros/as investigadores/as acerca dos estudos a que recorri para, finalmente, construir a opção metodológica deste estudo.

1- Diferentes olhares e vivências da investigação-ação (pesquisa-ação)

O termo investigação-ação, mais utilizado em Portugal para denominar a metodologia sobre a qual discorro a seguir, é denominado no Brasil de pesquisa-ação. Sendo assim, admito estas nomenclaturas como sinónimas, recorrendo à ambas, conforme à utilização por parte dos estudiosos aqui referidos.

Se recorrermos às memórias históricas do movimento ES, acerca da educação (popular) em Economia Solidária, o propósito de seguir construindo referências para configurar uma Pedagogia da Autogestão inclui a valorização da pesquisa social, nas suas várias vertentes, como atividade necessária à consolidação deste projeto:

As **metodologias autogestionárias** estimulam a participação nas atividades de **pesquisa-investigação e indagação na geração e sistematização do conhecimento. Por meio da pesquisa social e suas técnicas: pesquisa-ação, etnografia-reflexiva, observação participante, avaliação qualitativa, monitoramento, avaliação-participativa e estudos de caso.** (FBES, 2007, pp. 77-10, destaques nossos)

Por sua vez, a pesquisa-ação é mesmo destacada numa das propostas político pedagógicas do movimento ES, em que este “assume os instrumentais da ‘sistematização’ e da ‘**pesquisa-ação**’ como métodos estratégicos para reflexão sobre suas experiências.” (CFES NE, 2010, p. 14, destaques nossos). Por fim, a investigação-ação também aparece com a indicação expressa da necessidade de “produzir insumos para a **pesquisa acadêmica** e para análise das práticas de educação em Economia Solidária.” (Ibid., p. 20. Grifo nosso)

Sendo realidade que ainda não há evidências de como tais intenções podem ser contempladas na prática político pedagógica do movimento, há que considerar que a prática acadêmica tem-se tornado cada vez mais próxima do movimento ES. A militância de educadores-investigadores ligados à academia, por via das incubadoras, dos projetos de extensão universitária e dos estudos acadêmicos, inclusive os relacionados com a educação (dos quais é possível identificar investigadores como Adams, Aguiar, Bezerra, Brandão, França Lima, Streck, Tiriba) entre muitos outros/as, mostram que os setores populares não estão isolados do mundo acadêmico, apesar de que a qualidade desta aproximação talvez não seja a desejável por alguns.

Por sua vez, não esqueçamos as raízes metodológicas e epistemológicas Latino Americana e Caribenha, que há muito têm colocado em cena a pesquisa-ação associada aos princípios e práticas da Educação Popular

Sendo assim, o que exponho a seguir parte de duas questões por mim detetadas durante a construção deste trabalho:

i) o primeiro é que a investigação-ação é uma proposta metodológica que pressupõe um leque variado de abordagens e finalidades. Sendo assim, recorrer a esta opção compreende uma tarefa complexa, de conhecimento das suas diversas tendências metodológicas e nomenclaturas associadas, que envolve escolhas e formas de atuação por parte do/ investigador/a. Portanto, acredito que a crítica por parte do/a investigador deve se fazer presente e, como tal, compreender as suas diversas possibilidades é fundamental. Por isso mesmo, inscrevo neste capítulo uma breve revisão bibliográfica sobre esta matéria (até pelas dificuldades que eu própria encontrei no decurso do trabalho), à luz da qual justifico a minha opção pela IAP;

ii) o segundo é que a prática de utilização deste tipo de metodologia não é tão corrente na investigação social se comparada com outras, de cariz qualitativo, possivelmente pelas polémicas de carácter epistemológico que tem arrastado ao longo dos tempos. Contudo, apesar da extensa literatura sobre o tema, outra dificuldade é encontrar o exercício da “escrita com alma”, por parte de vários investigadores que fazem uso desta (s) metodologia (s).

Sabendo que com este tipo de investigação a exposição do/a investigador acaba por ser delicada, na medida em que a sua intervenção e participação no ambiente em que se encontram os sujeitos participantes levanta dúvidas, incertezas, a necessidade de uma escuta sensível, as dificuldades de entendimentos, o reconhecimento das conquistas coletivas, os avanços e recuos entre outros aspetos vivenciais, é raro encontrar trabalhos que equilibrem os objetivos técnicos, de qualquer tipo de investigação científica, com a trajetória do processo vivencial incluída, que exteriorize este amálgama. Tal equilíbrio considero fundamental, já que a partilha das aprendizagens vivenciais, através dos trabalhos de investigação, afirmam mesmo o carácter formativo desta prática metodológica.

Desta forma, tento contemplar neste capítulo não apenas os dados relacionados com a metodologia utilizada na investigação, mas a vivência do processo da IAP com os sujeitos participantes, os GPES.

1.1- Investigação-ação (pesquisa-ação): uma síntese histórica com múltiplas abordagens

Retomando em forma de síntese o que já referimos, nos últimos trinta anos a epistemologia moderna tem sido alvo de críticas e denúncias acerca da sua formação epistémica, protagonizada pelo pensamento eurocêntrico, por conferir ao conhecimento científico a supremacia sobre as demais formas de conhecimento (Fals Borda, 2008; Lander, 2007; Mignolo, 2003, 2005; Quijano, 2009; Santos, 2003, 2009).

Em causa estão os critérios que estabelecem o que é ou não conhecimento, as formas de validação e de distinção do erro, as pretensões de universalidade, bem como o impacto causado pela naturalização e validação do processo colonial e neocolonial, a que alguns autores associam à colonialidade do poder e do saber, em que as sociedades dos países do Sul têm sido as mais atingidas (Mignolo 2003; Quijano, 2009; Wallerstein, 2003, 2006).

Para além das desigualdades e injustiças históricas há muito conhecidas, tal investida tem produzido desqualificações e desperdícios das experiências sociais, em especial as destes povos, a que Santos (2003, 2009) tem vindo a denunciar como *epistemicídio*. Os mesmos autores concordam que as dicotomias produzidas por esta epísteme dominante têm impactos na investigação social, rivalizando com as perspetivas que reconhecem as interrelações entre teoria e prática, sujeito e objeto, objetividade e subjetividade, a ausência da neutralidade científica entre outras. Por sua vez, a supremacia dos saberes científicos sobre os das práticas dos setores populares têm produzindo distanciamentos, entre cientistas e os setores socialmente marginalizados da população.

Tais referências têm, ainda, dificultado a emergência de novos enfoques epistemológicos e metodológicos à luz de novos paradigmas de produção do conhecimento. Sob estas tensões, desde a década de 1940 surgem formas de investigação participante que tentam reduzir este fosso, contribuindo, ainda, para a reflexão sobre o novo papel do/a cientista e dos sujeitos que participam na investigação. As perspetivas de desenvolvimento da investigação participativa colocam em cena novos cenários e

articulações entre teoria e prática, bem como entre sujeito e objeto nas investigações sociológicas, psicológicas, educacionais e organizacionais (Barbier, 1985), para além de desestabilizar o mito da objetividade, sublinhando o envolvimento do investigador no processo investigativo (Barros, 1994).

Sabemos que a sociologia institucionaliza-se no mundo durante o século XX, com as suas diversas tendências teóricas e metodológicas. Segundo Barbier (2002, p. 13), a pesquisa-ação aparece na senda do surgimento histórico da sociologia, com objetivos que apontam, por um lado, para a “revolução epistemológica” e, por outro, para a “eficácia política e social”.

Tripp (2005, p. 445), por seu lado, revela que não há certeza acerca da autoria da pesquisa-ação e oferece um panorama com versões diferenciadas acerca do seu surgimento. Por vezes, a criação do processo é atribuída a Lewin (1946), por haver referências de que este é o primeiro a utilizar o termo numa publicação. Entretanto, Tripp (Ibid.) admite que Lewin pode tê-lo encontrado anteriormente na Alemanha, em 1913 (Altrichter, Gestettner, 1992).

Outra versão registada por Tripp (Ibid.) é a de Deshler e Ewart (1995), que insinuam que a pesquisa-ação é utilizada pela primeira vez por John Collier para melhorar as relações inter-raciais, em nível comunitário, durante à sua atuação como comissário para Assuntos Indianos, antes e durante a Segunda Guerra Mundial. Da mesma forma, enquanto Cooke (s.d., citado por Tripp, Ibid.) parece oferecer apoio a este argumento, Selener 1997, citado por Tripp, Ibid.) argumenta que o livro de Buckingham (1926), “Research for Teachers”, descreve um processo que pode ser reconhecido como de pesquisa-ação. Desta forma, Tripp assinala que é improvável que algum dia seja possível afiançar a origem deste método, já que “as pessoas sempre investigaram a própria prática com a finalidade de melhorá-la” (Ibid., 2005, p. 445).

Por sua vez, Barbier (1985) destaca que tal perspetiva passa a ser considerada tanto para a solução de problemas de ajustamento das populações marginais, quanto para resolver crises nas relações de trabalho, atenuar as tensões em situações específicas e, ainda, nas ciências sociais, através de ações que incidem sobre a realidade, experimentando a reflexão crítica e a avaliação dos seus resultados.

Rocha e Aguiar (2003) esclarecem que Lewin (1969) cria a pesquisa-ação e a dinâmica de grupo e fundamenta uma psicossociologia para fazer face às questões sociais, na qual a gênese social precede à teórico-metodológica. Da mesma forma,

Lewin também desestabilizava o mito da objetividade na produção do conhecimento, ressaltando que a implicação do pesquisador está presente no processo da investigação e que, por estar incluído no campo, sua ação (entrevistas, questionários, dinâmicas, análises de dados e devolução das informações obtidas) modifica o objeto estudado. (Barros, 1994a, citado por Rocha & Aguiar, 2003, p. 65)

Entretanto, se é verdade que a partir das experiências lewinianas multiplicam-se os estudos nos pós-guerra, também é uma realidade que estes passam a estar submetidos às prioridades em outras esferas. Segundo Barbier (2007, p. 29) as prioridades voltam-se para o setor industrial, com ênfase em questões como as decisões de grupo, a autoorganização, a formação de quadros dirigentes e o controle dos comportamentos organizacionais.

Segundo Aguiar e Rocha (2003), as iniciativas orientam-se também para os serviços estratégicos, como a investigação das técnicas de guerra psicológica para fragilizar o inimigo ou para os trabalhos sociais, relacionados, por exemplo, com a delinquência juvenil, para a integração em conjuntos habitacionais entre outras problemáticas que dão sinais de alguns dos impactos do modelo de desenvolvimento sócio-econômico no espaço urbano. Barbier (1985), sublinha que enquanto há pesquisas realizadas pelos próprios operários, para analisar os efeitos da exploração, Lewin faz uso da pesquisa-ação na Harwood Manufacturing Corporation, em 1939, para aumentar a produtividade das operárias, introduzindo mecanismos de estimulação e competição.

Sendo assim, apesar da pesquisa de campo lewiniana ter contribuído para fundar ou talvez afirmar uma nova forma de investigação e de ação no campo social, diferenciada da tradição positivista, esta não foge ao paradigma funcionalista. De acordo com Barros (1994, citado por Rocha & Aguiar, 2003, p. 65), “a ordem social é naturalizada e as crises e conflitos são interpretados como desordens, efeitos disfuncionais, cujas resistências à mudança são alvos de intervenção”. Desta forma, as análises estão voltadas para a otimização de recursos e para obter um funcionamento social adequado ao nível relacional, assim como a investigação apresenta uma dimensão utilitária e o pesquisador, neste caso, tem um papel de facilitador deste processo no que se refere às relações humanas.

Assim, não é difícil concordar com os autores precedentes, que a pesquisa-ação em Lewin tende também a contribuir para “um aprimoramento do sistema capitalista, mantendo cisões como teoria/prática e sujeito/objeto, definindo uma linha de chegada a priori e modelos a serem atingidos.” (Ibid.)

Não é sem razão a preocupação de Tripp (Ibid., 2005, p. 445), quando constata a dificuldade que se instala imediatamente após Lewin ter utilizado o termo pesquisa-ação, quando esta é assumida como nomenclatura geral para quatro processos diferentes: pesquisa-diagnóstico, pesquisa participante, pesquisa empírica e pesquisa experimental (Chein; Cook; Harding, 1948), acrescentando que

pelo final do século XX, Deshler e Ewart (1995) conseguiram identificar seis principais tipos de pesquisa-ação desenvolvidos em diferentes campos de aplicação. No final da década de 1940 e início da década de 1950, utilizava-se em administração (Collier), desenvolvimento comunitário (Lewin, 1946), mudança organizacional (Lippitt, Watson; Westley, 1958) e ensino (Corey, 1949, 1953). Na década de 1970, incorpora-se (com finalidades de) mudança política, conscientização e outorga de poder [empowerment] (Freire, 1972, 1982), pouco depois, em desenvolvimento nacional na agricultura (Fals-Borda, 1985, 1991) e, mais recentemente, em negócios bancários, saúde e geração de tecnologia, via Banco Mundial e outros (Hart; Bond, 1997). (Tripp, 2005, p. 445)

Todavia, Tripp tem um entendimento particular acerca da pesquisa-ação, já que no seu entender é importante que esta seja reconhecida como “um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela.” (Ibid., p. 446). Sob este prisma, não se pode considerar pesquisa-ação e investigação-ação como correspondentes. Segundo o autor, “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação.” (Ibid.).

Assim, argumenta que a maior parte dos processos de melhoria da prática segue o mesmo ciclo. A solução de problemas, por exemplo, começa com a identificação do problema, o planejamento de uma solução, sua implementação, seu monitoramento e a avaliação de sua eficácia. Claro está que, as diferentes possibilidades de implementação e os respectivos desenvolvimentos do ciclo básico da investigação-ação requerem, igualmente, distintas ações em cada fase, iniciando em diferentes lugares.

Segundo o estudioso, entre as variantes do processo básico de investigação-ação estão: a pesquisa-ação (Lewin, 1946), a aprendizagem-ação (Revons, 1971), a prática reflexiva (Schön, 1983), o projeto-ação (Argyris, 1985), a aprendizagem experimental (Kolb, 1984), o ciclo PDCA (Deming, 1986), PLA, PAR, PAD, PALM, PRA¹ etc. (Chambers, 1983), a prática deliberativa (McCutcheon, 1988), a pesquisa práxis (Whyte, 1964; 1991), a investigação apreciativa (Cooperrider; Shrevasteva, 1987), a prática diagnóstica (genérica em medicina, ensino corretivo etc.), a avaliação-ação (Rothman, 1999), a metodologia de sistemas flexíveis (Checkland; Holwell, 1998) e a aprendizagem transformacional (Marquardt, 1999).

No seu entendimento, a razão pela qual existem tantas tipologias de investigação-ação, é porque alguns conceptualizam o ciclo sem o conhecimento das demais modalidades existentes, o que resulta na denominação do mesmo ciclo e suas etapas de modos diferentes. Há, também, quem desenvolva versões “sob medida” orientadas para situações particulares, uma vez que há modos diferenciados de utilização do ciclo, assim como de execução de cada uma das suas etapas. Sendo assim, as diversas tipologias de investigação-ação que, por sua vez, requerem a utilização de processos diferentes em cada etapa, são desenvolvidas para obter resultados diferentes e que, provavelmente, são relatados de modos diferentes para públicos diferentes.

Portanto, o tipo de processo que se utiliza e como é utilizado depende, fundamentalmente, dos objetivos e circunstâncias, já que pessoas diferentes face aos “mesmos” objetivos e circunstâncias, “podem ter diferentes habilidades, intenções, cronogramas, níveis de apoio, modos de colaboração e assim por diante.” (Ibid. p. 446). Tudo isso tem implicações nos próprios processos e nos resultados. Deste modo. “o ponto importante é que o tipo de investigação-ação utilizado seja adequado aos objetivos, práticas, participantes, situação (e seus facilitadores e restrições).” (Ibid.).

Partindo de tais pressupostos, o autor assume que ao invés de uma definição mais aberta de pesquisa-ação, tal como “identificação de estratégias de ação planejada que são implementadas e, a seguir, sistematicamente submetidas a observação, reflexão e mudança” (Grundy & Kemmis, 1982, citados por Tripp, Ibid., p. 447), prefere uma definição mais estrita, formulando que “pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar

1 PLA: Participatory Learning and Action; PAR: Participatory Action Research; PAD: Participatory Action Development; PALM: Participatory Learning Methods; PRA: Participatory Rural Appraisal

para melhorar a prática” (Tripp, 2005, p. 447), acrescentando que “as técnicas de pesquisa devem atender aos critérios comuns a outros tipos de pesquisa acadêmica (isto é, enfrentar a revisão pelos pares quanto a procedimentos, significância, originalidade, validade etc.).”(Ibid.).

Por fim, este autor sublinha que a razão pela qual elege empregar o termo “investigação-ação” associado a um processo “superordenado que inclui a pesquisa-ação” é que esta nomenclatura tem sido utilizada de forma tão ampla e vaga que, a própria utilização do termo “pesquisa”, num sentido muito amplo de todo tipo de estudo metuculoso, priva os acadêmicos de utilizá-lo para distinguir a forma de investigação-ação que emprega o sentido mais específico ligado à investigação na academia.

Posto isto, embora a pesquisa-ação tenda a ser pragmática, ela se distingue claramente da prática e, embora seja pesquisa, também se distingue claramente da pesquisa científica tradicional, principalmente porque a pesquisa-ação ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática.

E os dilemas não param por aqui. Segundo Barbier (2007), os sociólogos, por exemplo, não se apercebem, inicialmente, do “transtorno epistemológico” que progressivamente se avizinha com o aflorar da pesquisa-ação. É verdade que, durante muito tempo, esta é considerada como uma corrente secundária dentro desta área disciplinar, estando muito próxima da psicossociologia e afastando-se da suposta “pureza” das produções de Durkheim, Marx e Max Weber.

Em 2002, quando publica a primeira versão da sua obra “A Pesquisa-Ação”, Barbier sublinha que o profundo gosto pela reflexão teórica das escolas francesas tem menosprezado a pesquisa de campo, inclusive nas numerosas obras da sociologia, omitindo sistematicamente a pesquisa-ação. Da mesma forma, os cursos de sociologia da educação (nas licenciaturas em ciências da educação), nas universidades francesas, excluem esta orientação teórica, apesar das inúmeras experiências pedagógicas em escolas, colégios, universidades e no campo do trabalho social que recorrem à pesquisa-ação.

O mesmo autor assinala que, uma concepção clássica da pesquisa-ação, consiste em “pensar que essa nova metodologia somente é um prolongamento da pesquisa

tradicional em Ciências Sociais.” (Ibid., p. 13). Entretanto, uma outra concepção, a que define como mais radical, dá lugar a uma “revolução epistemológica ainda a ser amplamente explorada.” (Ibid.). Para este autor, cada vez mais investigadores/as em ciências humanas e sociais percebem os limites da cientificidade tradicional de suas disciplinas, no estudo dos problemas da sociedade atual, que provavelmente guarda vínculos com os filósofos do ocidente, como Hegel, que ignoram “a inteligibilidade do mundo dos demais povos, particularmente dos do Sul.” (Ibid., p. 20) e admite que “todos os cientistas, formados à moda ocidental, deveriam praticar uma arte expressiva para permanecer abertos ao mundo.” (Ibid.).

Os limites da cientificidade tradicional, apontados por Barbier, levam a que, segundo o autor, uma primeira corrente das ciências se distancie da sociologia clássica, de tendência positivista, propondo uma “sociologia e uma antropologia do sentido simbólico da vida, uma sociologia da socialidade, na qual a dimensão dionisíaca da vida coletiva não esteja excluída da pesquisa.” (Ibid, p. 21). Entre as contribuições de referência neste campo estão os trabalhos de Edgar Morin, Henri Lefebvre, Geoges Lapassade, Michel Maffesoli entre outras.

Entretanto, quando se trata da citada radicalização epistemológica da pesquisa-ação, não é somente uma suposta ruptura formal com as tendências positivistas que está em causa, já que inúmeras obras que buscam fundamentar esta metodologia assentam em abordagens que reproduzem procedimentos científicos clássicos. É, então, que Barbier argumenta que

se for verdadeiro que a pesquisa ação pode ser aparentemente conciliada, enquanto simples pesquisa empírica, com métodos de pesquisa tradicional, o mesmo não ocorre quando é posta no plano da reflexão epistemológica. A pesquisa-ação supõe uma conversão epistemológica, isto é, uma mudança de atitude da postura acadêmica do pesquisador em Ciências Humanas. Quando a pesquisa-ação se torna cada vez mais radical, essa mudança resulta de uma transformação da atitude filosófica do pesquisador envolvido com respeito à sua própria relação com o mundo. (Ibid., pp. 31-32)

Assim, se por um lado a “antiga pesquisa ação”², considerada por Barbier (Ibid.) como “uma metodologia experimental para a ação” desdobra-se em múltiplas abordagens, também a “nova pesquisa-ação” percorre um longo caminho, com ênfase diferenciada. Segundo o autor, somente nos anos 1970 é que a natureza da pesquisa-ação começa a ser mais posta em causa, assumindo novas configurações no sentido mais “radical” (nos termos de Barbier).

Na Alemanha, com as contribuições de Heinz Moser (1975, 1977), com uma perspectiva emancipatória, se aproximando da filosofia da Escola de Frankfurt, defendendo que a pesquisa-ação “não é uma nova lógica de pesquisa a conquistar, mas a de uma nova estratégia que se distancia da pesquisa experimental porque esta contém intrinsecamente uma lógica artificial quanto à realidade dotada de vida.” (Barbier, 2007, p. 33).

Na França, a tese de sociologia do próprio Barbier (1977) propõe a teoria da pesquisa-ação institucional, que articula a sociologia de Bourdieu e Passaron, a pesquisa-ação lewiniana, a psicossociologia francesa, a teoria marxista minoritária de Lefebvre, Castoriadis, Goldmann e a teoria da análise institucional de René Lourau e de Lapassade. Entretanto, esta mesma teorização é posta em causa pelo autor que, por carecer de uma abertura mais multirreferencial em ciências humanas, o que vem a ser proposta em *Approche Transversale* (1992, 1996).

Da Suíça chegam as contribuições de Finger (1981, citado por barbier, 2007, p. 34) que colocam em causa a abordagem mais clássica da pesquisa-ação desenvolvida no projeto “Rapsódia” (Allal, Cardinet, Perrenoud, 1979). Este autor fundamenta-se no interacionismo simbólico de Blumer, nas teses de Habermas e nas propostas de Moser, para aprofundar a reflexão epistemológica no sentido da reflexividade coletiva, no âmbito da pesquisa-ação. Somam-se os sociólogos britânicos com a proposta de reatualização de uma “nova pesquisa-ação”, entre os quais destacam-se Stenhouse, Elliott e Clem Adelman, pela via dos trabalhos realizados no campo da etnografia, aprofundados por

2 O sentido dado pelo autor à “antiga pesquisa-ação” refere-se àquelas que cumprem o propósito de metodologia para a ação, sem colocar em causa a ordem dominante da cientificidade, ou seja, não transgridem a ordem científica tradicional. Estas, embora adotem como referência o ciclo em espiral da pesquisa-ação, são totalmente ordenadas e disciplinadas. Autores deste tipo experimental de investigação, habitualmente propõem aos estudantes variáveis dependentes e independentes, traduzidas em comportamentos precisos e observáveis. Outras variações referem-se à conceção de “grupo-sujeito”, que em nada se aproxima das definições de Gilles Deleuze e Félix Guattari, estando mais próximo de uma definição de “grupo-objeto”. Portanto, tudo leva a crer que se trata mais de uma investigação aplicada do que de investigação (pesquisa)-ação na perspectiva do que denomina “nova pesquisa-ação”. (2007, pp. 38-40)

Wood (1990). Por sua vez, Stromquist (Canadá) formula a sua oposição entre a sociologia clássica e a pesquisa-ação.

Autores como os norte-americanos Susman e Evered, desde 1978, elaboram as diferenças fundamentais entre as ciências positivistas e a pesquisa-ação, enquanto que já desde 1965 Horowitz e o movimento dos “radical caucuses” denunciam o projeto “Camelot”, cujo propósito consiste no envio de investigadores em ciências sociais para estudar os movimentos políticos de contestação no mundo, tidas como “turbulentas”. Por seu lado, os sociólogos institucionalistas ou da cooperação e os psicossociólogos franceses debatem o lugar marginal ocupado pela investigação-ação nas ciências sociais, entre os quais se incluem Ardoino, Desroche, Péretti, Dubost, Le Boterf, Lourau, Lévy, Lapassade, Hess entre outros.

Os anos 80 continuam a ser estimulantes no que diz respeito aos questionamentos e novas proposições que buscam avançar nas rupturas epistemológicas com os pressupostos clássicos da investigação-ação. No Quebec, a pesquisa-ação desenvolvida pelos técnicos vem a ser denominada por Adelino Morin como “integral”, supondo uma linha teórica relacionada com “sistemas abertos em tecnologia educativa” de Fotinas (1992) e Desroche, apesar do prosseguimento da pesquisa-ação de inspiração “lewiniana” e experimentais (Lessard-Hébert, 1991; Revue..., 1981^a; citados por Barbier, 2007, p. 36).

Em 1987, Debost (1987, p. 140, citado por Barbier, *Ibid.*), propõe uma primeira definição de pesquisa-ação, como sendo: “ação deliberada visando a uma mudança no mundo real, engajada numa escala restrita, englobada por um projeto mais geral e submetendo-se a certas disciplinas para obter efeitos de conhecimento ou sentido.”.

1.2- A Pesquisa-ação existencial (PAE): traços que vão de encontro à IAP

Não é por acaso que destaco este modelo de investigação-ação, desenvolvido por Barbier. Alguns dos seus pressupostos vêm de encontro aos da IAP, até por ser considerado pelo investigador como “um modelo aberto de pesquisa-ação” (2007, p. 74). Este modelo, por sua vez, organiza-se se em torno de dois eixos: “a implicação e o distanciamento, o mundo e os outros” (*Ibid.*). Barbier começa por definir o conceito de implicação, como um

engajamento pessoal e coletivo do pesquisador, em e por sua práxis científica, em função de sua história familiar e libidinal, de suas posições passada e atual nas relações de produção e de classes, e de seu projeto sociopolítico em ato, de tal sorte que o investimento, que é necessariamente o resultante disso, é parte integrante e dinâmica de toda a atividade de conhecimento. (1977, p. 76, citado por Barbier, 2007, p. 101)

Passados alguns anos, apesar de reconhecer que tal definição parece ter a influência das suas posições Marxistas de então, este reafirma, na atualidade, que a posição de cada pessoa, na divisão social do trabalho, tem um papel fundamental no modo pelo qual se envolve numa atividade de conhecimento. Para o autor, toda implicação no domínio do saber enfatiza uma “implicação epistemológica”, já que esta engaja o/a investigador “em um nível profundo, uma radiografia do ser, em particular quando se trata de ele estudar pessoas em situações-limite.” (Ibid, 2007, p. 102).

Neste sentido, a implicação, hoje, pode ser considerada como “o sistema de valores últimos (os que o ligam à vida), manifestados em última instância, de uma maneira consciente ou inconsciente, por um sujeito em interação na sua relação com o mundo, e sem a qual não poderia haver comunicação.” (Ibid.). Sendo assim, “nada é mais exigente do que uma atividade de pesquisa assim definida. Ela exclui toda forma de diletantismo ou de brilho espetacular.” (Ibid).

A forma como Barbier concebe o objeto de estudo, utilizando termos como “objeto de estudo abordado”; “objeto de estudo co-constuído” e “objeto de estudo efetuado” (alguns dos quais tomo emprestado para melhor definir a sua transição ao longo deste processo de investigação, no item 2.), tem em conta que cada uma das fases modifica o conjunto do sistema interativo da investigação-ação. A dialética que se estabelece entre o investigador profissional e o pesquisador coletivo (os membros mais envolvidos na vontade de resolver o problema), estimulam a investigação-ação em permanência.

Por “objeto abordado”, Barbier compreende a fase em que há uma situação problemática de um sujeito (pequeno grupo ou comunidade) para solucionar, seja um sofrimento, o desmoronamento de relações humanas ou algum bloqueio da ação sobre a realidade. Identificado o problema, há uma solicitação de ajuda do sujeito ou uma proposta de esclarecimento do investigador profissional interessado pela situação.

Em seguida, dá-se a constituição do “pesquisador coletivo” e a delimitação do grupo-alvo. A negociação da intervenção do pesquisador profissional é realizada e dá-se a

contratualização. É efetuada uma análise das implicações do “pesquisador coletivo” e do estudo/informação sobre a situação problemática, como totalidade ecossistémica. É efetuado o questionamento, discussão e implementação de um dispositivo de pesquisa em relação ao problema a resolver. Escuta sensível das práticas, dos discursos e da vivência emocional no grupo-alvo.

1ª fase: são contempladas hipóteses de esclarecimento existencial da lógica interna dos comportamentos dos sujeitos. Um diagnóstico é realizado e as hipóteses são confirmadas junto ao grupo-alvo, gerando uma primeira perlaboração.

ii) Objeto co-construído

2ª fase: referência a um corpus teórico existente ou a desenvolver ou a inventar. Segunda série de hipóteses que se apoiam nos pontos-chave da situação-problema. E construção de um modelo de análise multirreferencial. Novo tratamento dos dados é efetuado durante a abordagem do objeto e novas questões são colocadas. Há nova produção de dados e elaboração de um “sentido” pelo “pesquisador coletivo”. Confirmação junto ao grupo-alvo e análise multirreferencial das reações (2ª perlaboração). Escrita do relatório parcial pelo “pesquisador coletivo”.

iii) Objeto efetuado

Avaliação e supervisão na existência concreta do sujeito das consequências dos efeitos de sentido (mudança). Validação da análise pelos participantes. Escrita do relatório final. Informação e publicação.

Neste sentido, durante todo o planeamento da investigação a temporalidade é reconhecida assim como a sequência de conflitos e mediações relacionados com a ação. Durante à fase de planeamento da ação, os objetivos parciais são propostos, realizados e controlados sendo, por sua vez, avaliados. O controlo diz respeito a um registo de notas preciso, em que a investigação é escalonada num eixo temporal e espacial, assim como avaliados em relação ao projeto-alvo, que dá sentido ao conjunto do trabalho.

Outro aspeto a ter presente é que na formulação do problema, a investigação-ação não tem que formular hipóteses à partida ou mesmo preocupações teóricas. Tampouco

traduzi-las em conceitos a serem medidos por instrumentos padronizados. Da mesma forma, os instrumentos de investigação, ainda que por vezes semelhantes aos das pesquisas clássicas são, normalmente, mais interativos e com implicação do/a investigador/a (discussões em grupo, desempenho de papéis, conversas aprofundadas.).

Relativamente à interpretação e análise, estas constituem-se como um produto de discussões de grupo, o que exige uma linguagem acessível a todos. O seu traço principal, o *feedback* (devolução) contempla a comunicação dos resultados da investigação aos membros envolvidos, tendo como objetivo a análise das suas reações.

Apesar da PAE guardar as suas diferenças em relação à IAP, os pressupostos aqui realçados estabelecem pontes com esta metodologia. Sendo assim, as referências explicitadas por este estudioso auxiliam-me na explanação deste projeto específico, levado a cabo com os GPES, na medida em que deixa algumas das ocorrências mais claras, pelas justificações apresentadas (algumas das quais transversais aos demais tipos de pesquisa-ação) e utiliza uma terminologia (como a de transição do objeto de estudo) que favorece a identificação temporal e espacial do próprio objeto. Sendo assim, considero que tais referências complementam às da metodologia que predomina neste trabalho.

1.3- A investigação-ação como contribuição epistemológica do sul

O panorama político mundial, logo após à Segunda Guerra (1945-1960), é de profundo abalo do colonialismo, com a explosão de movimentos antiimperialistas e de libertação nacional em África, Ásia e, a seguir, na América Latina e Caribe. É neste cenário que as ciências em geral, e as ciências sociais em particular, são “convocadas” a ter um papel destacado no campo da investigação social contra-revolucionária, assim como para a difusão da ideologia desenvolvimentista, com modelos de progresso e de democracia a serem reproduzidos nas sociedades do então denominado “Terceiro Mundo”. O universo académico é, então, ajustado a este contexto e passa por largos investimentos financeiros das grandes corporações e das agências governamentais norte-americanas. (Fals Borda et al, 1985)

Enquanto em alguns campos da ciência as investigações são orientadas para o desenvolvimento de programas nucleares, face ao confronto da “guerra fria”, as universidades norte-americanas se empenham em formar o pessoal necessário para a

prosseção dos seus fins e a ciência social, “livre de valores”, é defendida por Knorr, Bell, Lipset, Rostow, Silvert entre outros. Estes intelectuais, no entanto, são defensores do capitalismo e corroboram na ideia de que o “desenvolvimento social, económico e político dos países dominados segue um roteiro previamente determinado pelos Estados Unidos.” (Ibid.).

Fals Borda et al (Ibid.) revelam que este é um período em que a morte das ideologias é proclamada, sob a alegação de que uma explicação neutra e objetiva de qualquer sistema social é possível. Em simultâneo, proliferam-se as universidades no “Terceiro Mundo” com o apoio financeiro das fundações norte-americanas e de programas internacionais, para a criação de infra-estruturas, concessão de bolsas de estudos e investigação, assim como os custos com professores visitantes. Todavia, apesar destes centros académicos terem formado os sociólogos, cientistas políticos e economistas adequados aos planos nacionais e internacionais formam-se, igualmente, professores e alunos que compreendem reivindicam um outro papel das ciências sociais. A aproximação da ciência marxista às universidades do continente oferece contrapontos teóricos e metodológicos como alternativa para o estudo e transformação da sociedade.

Pouco depois, regimes de repressão se instalam pelo continente. No Brasil, o exercício da sociologia é proibido, cientistas são presos ou exilados. Na Argentina, as ciências sociais são também reprimidas. Na Colômbia são instaurados os chamados “conselhos de guerra” contra estudantes acusados de subversão, em especial, nas escolas sob a influência de cientistas como Camilo Torres, que conseguem conter as intervenções das fundações norte-americanas.

Apesar do ambiente hostil, diferentes experiências de pesquisa participante (assim denominada por Brandão), nascem entre os anos 1960 e 1980, difundindo-se rapidamente pelo continente e orientadas para o trabalho com grupos ou comunidades populares, assim como junto a movimentos sociais emergentes (Brandão, 2007, p. 53). Da mesma forma, Thiollent (1987) revela que a pesquisa-ação crítica surge em países conduzidos por governos autoritários (contrastando com as experiências reformistas desenvolvidas nos EUA), estando vinculadas a projetos emancipatórios e autogestionários, principalmente nos movimentos comunitários e nas iniciativas em Educação Popular junto a populações excluídas.

A esta perspectiva, Barbier (2007, p. 35, citando Barbier, 1977, p. 51-58) identifica a união entre a sociologia radical e o militantismo revolucionário com Camilo Torrès, Luís A. Costa Pinto, Florestan Fernandes, Orlando Fals Borda e, ainda, as ligações com a Educação Popular a partir da “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire.

Neste sentido, Brandão (2007) considera que esta forma de investigar tem origem em diferentes fundamentos teóricos e reelabora diversos estilos de construção de modelos de conhecimento social, através da pesquisa científica. Não existe, na realidade, um modelo único ou uma metodologia científica própria a todas as abordagens da pesquisa participante. Da mesma forma, diversos nomes são atribuídos, tais como: “pesquisa participante”, “auto-diagnóstico”, “pesquisa ação”, “pesquisa participativa” e “investigação ação participativa”, com aspetos comuns no que diz respeito às experiências brasileiras e nos demais países do continente.

Segundo este autor, as diferentes formas de pesquisa participante aparecem “em intervalos entre a contribuição teórica e metodológica vinda da Europa e dos Estados Unidos da América do Norte e a criação ou recriação original de sistemas africanos, asiáticos e latino-americanos de pensamentos e de práticas sociais.” (Ibid. p. 53). Por vezes, uma abordagem auto denominada como “dialética” utiliza, na prática, procedimentos formais e quantitativos análogos às abordagens metodológicas de cariz neopositivista.

Outra característica destacada por este autor é que, nas suas diversas vocações, a pesquisa participante confere aos agentes populares diferentes posições no que se refere à gestão do poder no processo da pesquisa, bem como na gestão dos processos de ação social na própria pesquisa participante, sendo que esta pode ser concebida como “um instrumento, um método de ação científica ou um momento de um trabalho popular de dimensão pedagógica e política, quase sempre mais amplo e de maior continuidade do que a própria pesquisa.” (Ibid.)

Rocha e Aguiar (2003, p. 65), ao considerarem a elaboração de Brandão (1987), reforçam o entendimento de que esta é

uma ação que visa mudanças na realidade concreta com uma participação social efetiva, a pesquisa-ação crítica está centrada no agir, através de uma metodologia exploratória, tendo seus objetivos definidos no campo de atuação pelo pesquisador e pelos participantes. Seus resultados estão vinculados à tomada de consciência dos fatores envolvidos nas situações de

vida imediata e na participação coletiva para a mudança da ordem social. A identificação de problemas e possíveis soluções e o estabelecimento de programas de ação constituem procedimentos que podem ser utilizados com a ajuda de técnicas tradicionais como as da pesquisa documental, dinâmicas de grupo, informações vivas e opinativas dos participantes. Os dados são sempre provisórios e se aplicam a grupos de pequena e média dimensão.

Entretanto, num estudo publicado por estas investigadoras, em que concentram atenção nos referenciais teóricos associados às terminologias pesquisa participante/participativa, pesquisa-ação e pesquisa-intervenção, as mesmas encontram argumentos que constroem as suas possíveis fronteiras. Partindo de Rizzini, Castro e Sartor (1999), Rocha e Aguiar (2003) referem que na literatura estrangeira, a preocupação central dos pesquisadores está nas diferenças entre as pesquisas participativas e não participativas, deixando de lado as dicotomias metodológicas entre pesquisa participativa e pesquisa-ação. Todavia, a literatura brasileira aponta tendências metodológicas diferenciadas que envolvem o conceito de participação, o que torna o debate mais complexo, bem como maiores dificuldades na compreensão.

Para as estudiosas, Thiollent, por exemplo, é um dos autores que evidencia esta distinção, concebendo-a como necessária já que, no seu entender, apesar da pesquisa-ação ser uma forma de pesquisa participante, nem todas as pesquisas participantes são pesquisa-ação:

A pesquisa participante se preocupou sobretudo com o papel do investigador dentro da situação investigada e chegou a problematizar a relação pesquisador/pesquisado no sentido de estabelecer a confiança e outras condições favoráveis a uma melhor captação de informação. No entanto, os partidários da pesquisa participante não concentraram suas preocupações em torno da relação entre investigação e ação dentro da situação considerada. É justamente esse tipo de relação que é especificamente destacada em várias concepções da pesquisa-ação. A pesquisa-ação não é apenas pesquisa participante, é um tipo de pesquisa centrada na questão do agir" (Thiollent, 1987, p. 83, citado por Rocha & Aguiar, 2003, p. 66).

No caso de Oliveira e Oliveira (1985), Rocha e Aguiar relatam que estes não estabelecem uma distinção entre as diferentes abordagens participativas no trabalho em campo, considerando-as como estratégias de pesquisa que têm como proposta a participação dos grupos sociais para a resolução dos problemas vividos, o que implica um processo de compreensão e mudança da realidade. Neste sentido, as autoras referem que

segundo os autores, para desenvolver uma metodologia participativa, é necessária uma mudança na postura do pesquisador e dos pesquisados, uma vez que todos são co-autores do processo de diagnóstico da situação-problema e da construção de vias que possam resolver as questões. É um processo contínuo que acontece no curso da vida cotidiana, transformando os sujeitos e demandando desdobramentos de práticas e relações entre os participantes. Independentemente de ter ou não um tempo determinado para o seu desenvolvimento, que varia segundo os recursos materiais e humanos disponíveis, o fundamental nas pesquisas participativas é que o conhecimento produzido esteja permanentemente disponível para todos

e possa servir de instrumento para ampliar a qualidade de vida da população. Podemos considerar que a pesquisa participante se constitui em uma metodologia com pressupostos gerais de pesquisa, envolvendo diferenciados modos de ações investigativas e de priorização de objetivos. (Ibid, p. 66)

Por fim, as investigadoras concebem a pesquisa-intervenção “como uma tendência das pesquisas participativas que busca investigar a vida de coletividades na sua diversidade qualitativa, assumindo uma intervenção de caráter socioanalítico” (Ibid). Assim, para além de se constituir como uma crítica à política positivista de pesquisa (Rodrigues & Souza, 1987, citados por Rocha & Aguiar, 2003), esta

aprofunda a ruptura com os enfoques tradicionais de pesquisa e amplia as bases teórico-metodológicas das pesquisas participativas, enquanto proposta de atuação transformadora da realidade sócio-política, já que propõe uma intervenção de ordem micropolítica na experiência social. O que se coloca em questão é a construção de uma “atitude de pesquisa” que irá radicalizar a idéia de interferência na relação sujeito/objeto pesquisado, considerando que essa interferência não se constitui em uma dificuldade própria às pesquisas sociais, em uma subjetividade a ser superada ou justificada no tratamento dos dados, configurando-se, antes, como condição ao próprio conhecimento (Santos, 1987; Stengers, 1990, citados por Rocha & Aguiar, Ibid., p. 67)

Ao percorrer o caminho de longas histórias escritas acerca da investigação-ação/ pesquisa-ação, percebemos que se trata de um tema complexo e delicado, com muitas identidades possíveis e, por isso mesmo, sem solução à vista por meio de uma nomenclatura.

Diversos são os pontos de vista dos estudiosos, cujas contribuições emergem de tantos cantos do mundo, em períodos e contextos diferenciados, com referenciais teóricos e empíricos convergentes e contrastantes, ora colocando em causa os paradigmas científicos clássicos e mesmo as teorias críticas a que vão de encontro, ora ampliando os espaços de reflexão para descortinar novas possibilidades frente às perspectivas de emancipação social, política, econômica e do conhecimento, reconhecendo novos paradigmas e interações.

É com esta última perspectiva que, partindo da sua contextualização na América Latina e Caribe, busco retomar algumas das raízes identitárias da investigação-ação, de forma a ampliar as reflexões acerca da sua contribuição para a educação (popular) em Economia Solidária, em diálogo com a Pedagogia da Autogestão.

1.3.1- Investigação Ação Participativa (IAP) – ciência popular com causa popular – diálogos com Orlando Fals Borda

Há testemunhos de que os referenciais teóricos do pensamento social latino americano e caribenho, como a Educação Popular, a filosofia da libertação, a teologia da libertação entre outros conformam as experiências de investigação-ação no continente (Thiollet, 1987). À procura destas raízes, a *Investigación Acción Participativa* (IAP) surge como referência no vasto campo da investigação participativa, tendo como um dos seus precursores o cientista social colombiano Orlando Fals Borda (1981, 1999, 2003).

Segundo este Sociólogo, o questionamento acerca do papel das Ciências Sociais, sob a tentativa de controlo crescente das classes dominantes, ganha destaque nos diversos congressos³ que ocorrem a partir do final dos anos 1960 e início dos anos 1970, em que os cientistas sociais sentem a necessidade explícita de assumir a que interesses sociais e políticos servem.

Nesta fase, em Colômbia, inúmeros cientistas sociais e intelectuais colocam em destaque os dilemas sobre a relação entre política e ciência e, em vários casos, são postos à prova vários princípios gerais envolvidos nesta polémica. Tal reflexão leva à necessidade de construir possibilidades reais de uma ciência social comprometida com as classes populares e suas lutas o que, é certo, leva também a reexaminar a teoria social e os métodos de investigação implementados no país.

Tal posicionamento tem implicações teóricas e práticas que desaguam em consequências políticas:

La IAP ha demostrado ser un proceso de creación intelectual y práctica endógena de los pueblos del Tercer Mundo. En lo que respecta a América Latina no es posible explicar su aparición ni captar su sentido por fuera del contexto del desarrollo económico, social y científico de la región a partir del decenio de 1960. Sus ingredientes formativos provienen del impacto causado por las teorías de la dependencia (Cardoso, Furtado) y de la explotación (González Casanova); la contra teoría de la subversión (Camilo Torres) y la teología de la liberación (Gutiérrez); las técnicas dialógicas (Freire) y la reinterpretación de las tesis del compromiso y neutralidad de los científicos, tomadas de Marx y Gramsci, entre otros. (Fals Borda, 1985b, p.5)

A sua referência à “ciência popular” é um manifesto pela “causa popular”. Com esta premissa, reclama durante todo o seu percurso a necessidade imprescindível de

3 Eventos estes em que se destacam o Congresso Cultural de Havana (4 a 12 de janeiro de 1968); o Congresso Latino Americano de Economistas, no México (junho de 1965); o Congresso Cultural de Cabimas, na Venezuela (em dezembro de 1970) e o Simpósio de Antropólogos de Barbados (em janeiro de 1970).

aprimorar esta tarefa que leva, inevitavelmente, à “investigação militante”, “que permite aos cientistas sociais responderem criticamente às exigências históricas sem abdicar da ciência, colocando-a a serviço das camadas populares”. (Fals Borda, O., Libreros, A., Bonilla, V. D., & Castillo, G., 1985a, p. 131).

Ahora vemos a la IAP como **una metodología dentro de un proceso vivencial** (un ciclo productivo satisfactorio de vida y trabajo en las comunidades) en busca de “poder” y no tan sólo de “desarrollo” para los pueblos de base, un proceso que **incluye simultáneamente educación de adultos, investigación científica y acción política, en el cual se consideran el análisis crítico, el diagnóstico de situaciones y la práctica como fuentes de conocimiento**. La IAP implica adquirir experiencias e información para construir un poder especial —el poder popular— que pertenezca a las clases y grupos (Fals Borda, 1985b, p. 5, destaques nossos.)

O conceito de “compromisso” começa por ser introduzido como forma de libertação dos modelos científicos e parâmetros teóricos impostos, bem como forma de auxiliar a introdução ao problema do método de investigação e da orientação do conhecimento científico.

Estes não mais seriam objeto de simples curiosidade erudita – o que implica uma atitude ingênua da parte do cientista social -; nem mais seriam trombetas apocalípticas para despertar as classes dirigentes e induzi-las a serem mais responsáveis – uma atitude moralista - ; nem permitiriam sua utilização para que as classes dirigentes se perpetuassem no poder, por meio de mudanças graduais e reviravoltas calculadas “cientificamente” - uma atitude conscientemente comprometida com o sistema. Agora, essas ciências seriam postas a serviço da causa popular, como um esforço de conter a dominação imperialista e a exploração oligárquica tradicional, por um lado, e, por outro, como um meio de afiançar e dinamizar as organizações autenticamente populares, equipando-as ainda melhor para atingirem seus objetivos. (Fals Borda et al., 1985a, p. 137)

Nesta fase, as técnicas que mais se aproximam da proposta de investigação emergente são as que, em sociologia e antropologia, são denominadas de “observação participante” e “observação por experimentação” (participação-intervenção), que consistem no “envolvimento pessoal do investigador nas situações reais e a sua interferência nos processos sociais locais” (Ibid.), que rapidamente verificam-se inadequadas ao propósito de vincular o pensamento à ação necessária.

Por volta de 1969 o conceito de “inserção” faz avançar a reflexão acerca do novo compromisso político pretendido. Serve “para implementar o compromisso e impulsionar os intelectuais à linha de ação com um quadro metodológico um pouco mais claro.” (Ibid.). Entretanto, não se trata de combinar duas técnicas clássicas de observação, mas

ir mais além, para obter uma visão anterior completa das situações e processos estudados com vistas à ação presente e futura. Isto implica que o cientista se envolva como agente do processo que estuda, porque tomou uma posição a favor de determinadas alternativas,

aprendendo assim não só a partir da observação que faz como também do próprio trabalho que executa junto às pessoas com quem se identifica. [...] Era concebida como uma técnica de observação e análise de processos e fatores que inclui, em seu esboço, a militância voltada a alcançar determinadas metas sociais, políticas e econômicas. (Ibid. p. 137-138)

Os autores relatam que a inserção, enquanto técnica, não só promove o envolvimento do investigador com os grupos populares, como valoriza a contribuição dos grupos quanto à informação e interpretação, o direito à utilização dos dados e de outros elementos resultantes da investigação desintegrando, assim, a relação “sujeito e objeto”. Neste sentido, este conceito transporta o seguinte: uma experiência de análise, síntese e sistematização efetuada por pessoas envolvidas nos processos e comprometidas em diversos níveis de estudo e ação; compreende várias formas de aplicação local de acordo com as diversas alternativas historicamente determinadas.

Sendo assim, consideram que não só aumenta a eficácia da prática política, como fornece elementos para enriquecer as ciências sociais que, por sua vez, contribuem no processo. Entretanto, alertam para o facto de que uma “inserção desfocada”⁴ pode produzir resultados muito distintos.

Segundo estes autores, a inserção, enquanto técnica de aproximação da realidade, tem como base a conjugação de conceitos teórico-práticos e atitudes que confrontam muitos dos pressupostos que formam os investigadores, que por não irem de encontro à realidade, afetam a ação já que produzem desfocagens. Esta forma de trabalho investigativo, que focaliza o compromisso e experimenta a inserção, encontra nos intelectuais-pesquisadores uma disposição para considerar a interdisciplinaridade, reformular conceitos e trabalhar com as populações, recusando três atitudes: a ingenuidade, o moralismo e o compromisso consciente com o sistema. Esta técnica pode, assim, ser denominada “investigação militante”. (Ibid. p. 141).

Da mesma forma, os autores reconhecem como alguns dos pressupostos teóricos da investigação militante, que a metodologia não se separa do/a investigador/a, já que este/a confere um carácter dinâmico ao método de aproximação. Este/a deve estar aberto/a a descobrir as suas aptidões e de que maneira podem ser mais adequadas à

4 Ou autores referem a “inserção para manipular”, análoga à que os antropólogos clássicos chamam “intervenção” (participação-intervenção), pode conduzir à progressão da ordem injusta, ao paliativo calculado para retirar forças às reivindicações populares e, por vezes, à alteração parcial das entidades que devem mudar radicalmente. A outra tipologia, a “inserção para agitar”, também denominada de “ativação”, parte do princípio de que “quanto mais estratégica seja a mudança proposta em uma sociedade, maior é o conflito gerado. Daí que o ativista investigue contradições específicas em uma comunidade e nela se insira esperando acirrar conflitos e acentuar contradições.” (Ibid. p. 140).

causa do setor popular a que está inserido/a.

Por sua vez, a metodologia é também inseparável dos grupos sociais com os quais o/a investigador/a trabalha, já que a tipologia dos grupos (camponês, operário urbano, indígena...) deve ser contemplada na escolha daquela a ser trabalhada. Esta varia, evolui e se transforma igualmente de acordo com as condições políticas locais ou a correlação de forças sociais e o tipo de conflito (aberto ou encoberto).

Da mesma forma, a metodologia está subordinada à estratégia global de transformação social adotada, assim como as expectativas de curto, médio ou longo prazo estabelecidas. Portanto, não se trata de uma mera aplicação ou reprodução de regras ou princípios, já que está atrelada a uma compreensão global do processo de mudança, previamente consensualizada com a organização popular.

Sem encerrar a metodologia num conjunto de etapas rigidamente concebidas, Fals Borda et al. (Ibid.) sugerem coordenadas metodológicas para o desenvolvimento da IAP, com base nas suas experiências de então:

I) Modo de aproximação

Existe a necessidade de um trabalho prévio de (re) conhecimento dos lugares e dos grupos sociais. Recorrer à bibliografia existente (livros, relatórios, recortes de jornal entre outros) e mesmo efetuar entrevistas com pessoas que conheçam estes lugares, ainda que de forma superficial ou oficial, pode constituir uma importante etapa inicial para obter um primeiro “olhar”.

ii) Deslocação ao local para efetuar um reconhecimento inicial, com visitas aos centros de trabalho e sedes sindicais, consultas às instituições locais, conversas com profissionais que trabalham na região, entrevistas com personalidades do campo religioso ou educativo, entre outros. São formas de percepção dos principais problemas, conflitos e leituras diversificadas da realidade.

iii) Identificar pessoas, grupos sociais ou autoridades que possam associar-se, eventualmente, à(s) causa(s) identificadas.

iv) Verificar que grupos políticos existem na região e que forma de pressão ou de controlo

exercem sobre os grupos sociais organizados, sejam os que preservam o “sistema social vigente”, assim como os que questionam ou se opõem, numa tentativa de análise dos resultados reais obtidos por uns e outros.

v) De posse das informações previamente obtidas com o “reconhecimento inicial”, realizar uma análise primária e provisória das classes, da história e natureza dos seus conflitos com base no modelo de produção predominante e as relações de produção e troca existentes.

vi) Identificar o tipo e a natureza das lutas registadas na região, sejam as promovidas no passado por grupos sociais específicos ou as que ocorrem presentemente; analisar os seus resultados, o tipo e o nível de consciência que as moveram ou movem, assim como o papel que desempenharam ou desempenham os grupos populares em tais lutas.

vii) Analisar os planos de desenvolvimento sócio-económicos que podem ser determinantes quanto ao futuro dos grupos sociais (deslocação dos bairros, autonomização da produção, instalação de novas indústrias...).

viii) Fazer um levantamento das formas de controlo social diretas ou indiretas exercidas pelo sistema vigente, em aplicação ou em estudo.

Estes são alguns dos estudos possíveis a serem realizados previamente e que podem oferecer ao/à investigador/a um “conhecimento provisório” - não definitivo e nem completo – sendo que o conhecimento “de dentro” através de contactos e relações políticas que manifeste o compromisso com a causa dos grupos sociais é a etapa mais importante a realizar.

II) Conhecimento através da ação

Tendo presente que o objetivo do investigador militante é “colocar suas técnicas ou conhecimentos adquiridos a serviço de uma causa”, (Fals Borda et al., 1985a, p. 145) este tem como princípio contribuir para “a transformação fundamental da sociedade envolvente, da qual o grupo, a região ou a comunidade estudada fazem parte.” (Ibid.). Por isso mesmo, este compromisso implica o seguinte itinerário em termos metodológicos:

i) Analisar a estrutura de classes da região para averiguar os setores ou grupos que têm

um papel-chave no local.

ii) Compreender a partir destes setores ou grupos os temas e enfoques que devem ser estudados prioritariamente, tendo em conta o nível de consciência ou de ação dos próprios grupos.

iii) Buscar as raízes históricas das contradições que tornam dinâmicas as lutas de classe na região.

iv) Devolver a esses setores ou grupos-chave os resultados da investigação com vista a obterem maior clareza e eficácia na ação desenvolvida.

Os autores ressaltam, ainda, que a devolução do conhecimento não só afeta, mas também condiciona toda a técnica do investigador militante, já que implica um sentido ético distinto do habitual nas investigações sociais e constrói as bases para julgar a validade dos dados recolhidos em campo. Tal significa que o próprio investigador é objeto de investigação: sua ideologia, seus conhecimentos e suas práticas estão submetidos à apreciação da experiência popular.

Por esta via, o sentido de exploração das populações é rejeitado, quando estas são apenas estudadas como “objeto de investigação”, introduzindo “o respeito às pessoas, à sua contribuição direta, sua crítica e sua inteligência.” (Ibid.). Desta forma, a necessidade que o/a investigador/a militante inclui de devolver aos sujeitos participante, protagonistas da experiência, o conhecimento adquirido, vale-se da premissa de que estes são sujeitos de

uma rica experiência de luta, conhece[m] inúmeros modos e maneiras de aprender, sobreviver e se defender; participa amiúde de uma memória coletiva, que forma uma base ideológica e cultural respeitável e, portanto, compreende que qualquer passo adiante que se pretenda dar deve estar alicerçado por este conhecimento já existente. (Ibid., 146)

Por esta razão, na IAP estes setores ou grupos-chave da população são considerados como grupos de referência, que deslocam os previamente adotados nos meios universitários como autoridades finais. Mas o que isto significa na prática?

i) Que os trabalhos são desenvolvidos com os setores ou grupos-chave de base;

ii) que as técnicas de investigação estão voltadas para os setores populares, ou seja, são concebidas juntamente com estes. De acordo com os estudiosos, “no caso do cientista, ele se deixa 'expropriar' de seus conhecimentos técnicos e seus instrumentos pelos setores-chave com o intuito de dinamizar seu processo histórico.” (Ibid.);

iii) é necessário encontrar formas adequadas de comunicação dos resultados;

iv) finalmente, que os conceitos e hipóteses emergentes encontrem sua confirmação ou rejeição no contacto direto com a realidade e pela utilização que demonstrem ter junto aos setores e grupos-chave, para a sua formação e desenvolvimento, conforme a força organizativa que possuam para levar a cabo. Em consequência, não se busca essa confirmação nos esquemas teóricos de “grandes pensadores” da “ciência universal”.

Não é difícil de se prever as tensões que a vinculação entre conhecimento e ação causam, até hoje, nos meios académicos, face a esta corrente do pensamento Latino Americano e Caribenho. Ortiz e Borjas (2008) sublinham o balanço histórico da IAP, realizado por Fals Borda (2007), acerca de tais tensões:

A primeira está no campo da teoria e prática, ao colocar em diálogo os saberes teóricos e os saberes práticos, o que tem implicações no próprio papel do investigador que, além deste, converter-se em educador, segundo o princípio freireano da “conscientização dialógica”. A partir desta tensão, é possível compreender as necessárias pausas no ritmo de reflexão-ação que devem acompanhar os processos investigativos, num caminho a que denomina de “espiral”, nos termos de Stephen Kemmis (1989, citado por Ortiz & Borjas, 2008), que encontra neste tipo de investigação o fundamento de uma ciência social crítica que se demarca das correntes positivistas e hermenêuticas.

Por esta razão, teoria e prática “no van separadas como dos etapas o dos momentos separados, distintos, sino que se hiciera un ritmo interpretativo como un proceso común, único” (Cendales, Torres y Torres, 2004, citados por Ortiz & Borjas, 2008, p. 619), todavia, conferindo prioridade à prática, o que coloca o conhecimento teórico ao seu serviço e aprimoramento.

Decorrente da primeira, a segunda tensão é que o sujeito que conhece e o objeto por conhecer tendem a construir uma relação de horizontalidade, entre sujeitos que juntos

erguem novos conhecimentos e caminhos. Sendo assim, Fals Borda considera importante a devolução sistemática aos participantes dos avanços conseguidos no conhecimento da situação em que estão envolvidos os “educadores investigadores”, já que, desta forma, a investigação adquire uma função pedagógica.

Para o estudioso, o que se aprende deve ser comunicado através de diferentes tipos de linguagem, seja por bandas desenhadas, audiovisuais, brochuras explicativas entre outros meios, tendo em conta o nível de desenvolvimento político e educativo dos grupos envolvidos.

Por fim, na sequência das duas tensões apontadas, surge ainda uma terceira, que é como realizar uma ciência rigorosa em espaços não universitários, em que as técnicas qualitativas tenham tanta contribuição como as quantitativas, assim como o sentimento enriqueça a razão como “praticantes sentipensantes” ?. (Fals Borda, 2007, citado por Ortiz & Borjas, 2008, p. 619).

Na realidade, desenvolver processos deste cariz quando estes são sistematicamente cooptados por instituições que não estão orientadas para levar a cabo transformações sociais profundas não é tarefa singela. Porém, Fals Borda não retira às universidades a possibilidade de participar na solução de problemas concretos no seio da sociedade.

No entanto, o Sociólogo defende que é imperativo passar da “extensão universitária” à “universidade participante” e, para que tal aconteça,

la educación debe hacerse no pensando en la academia sino en el mundo, en la vida, en el contexto. Es educar en los problemas reales, lo cual obliga a transformar las facultades y departamentos y a hacer estructuras con base en problemas sociales y contextos culturales y no con base en problemas formales de la institución. (Cendales, Torres y Torres, 2004, citados por Ortiz & Borjas, 2008, p. 619)

2- A trajetória da IAP e as progressões com a Criação do Saber

2.1- A IAP neste estudo: por quê?

Posso começar por responder o “por quê?”, dentre as diversas visões sobre a utilização da investigação-ação, a IAP é a mais adequada às características desta proposta e, mais ainda, permite ampliá-la. As razões são várias: i) por toda a problemática que acompanha as reflexões epistemológicas e metodológicas acerca da produção do conhecimento, levantadas nesta investigação; ii) pelas especificidades temáticas e os paradigmas que envolvem o objeto de estudo em causa; iii) a minha condição como profissional e

militante envolvida com movimentos sociais e, em consequência, iv) os pressupostos dos quais parto para o exercício do meu papel com investigadora, assim como v) as visões dos sujeitos participantes neste trabalho, acerca da educação (popular) e trabalho associado.

Por isso mesmo, busco assegurar, desde à fase inicial, que a metodologia a ser utilizada atenda aos aspetos envolventes, sem descurar dos propósitos a que este trabalho se destina: elaborar conhecimentos que, uma vez sistematizados, possam ter uma significância científica e para as práticas sociais.

Assim, na busca de uma metodologia de cariz essencialmente qualitativo, para corresponder a estes pressupostos, a Investigação-Ação é aquela escolhida, o que envolve um vasto aparato de levantamento bibliográfico específico, como o que apresento no ponto anterior, de maneira a escolher a que mais atende às particularidades deste projeto.

Entretanto, face à dita diversidade de interpretações e propósitos que se inscrevem sob a nomenclatura da investigação-ação, não é por acaso que recorro às fontes mais originais do pensamento Latino Americano e Caribenho, que vêm de encontro à minha vivência política e de trabalho no interior dos movimentos sociais, que se identificam com a possibilidade de fazer ciência inserida num contexto em que o paradigma da Educação Popular se expressa, com a sua intencionalidade transformadora, o que ganha fortalecimento num campo de atuação de sujeitos como os GPES, que levam a cabo processos político-pedagógicos que vão de encontro ao objeto de estudo que é aqui tratado.

Sendo assim, a IAP é a metodologia orientadora desta práxis de investigação que, nas suas dimensões epistemológica (na forma como pressupõe as relações entre sujeito e conhecimento), ontológica (à natureza do objeto a ser conhecido) e metodológica (no que contempla a construção dos processos de conhecimentos entre a investigadora e os sujeitos participantes, os GPES), é a apropriada ao contexto em que esta proposta se insere.

Contudo, antes de ser mais específica relativamente ao corpus de investigação que se vai edificando entre janeiro de 2010 e dezembro de 2013, período em que decorre este

trabalho, é importante esclarecer que o caráter vivencial desta metodologia, no interior do processo em que a ação investigativa (e formativa) se desenvolve - nos espaços e tempos de estudos e trabalho dos GPES - requer que ao explicitar as suas etapas estas sejam acompanhadas pelo próprio processo vivencial, que explica “com alma” o seu desenvolvimento.

Por este motivo, igualmente antecipo as minhas perceções acerca do potencial que uma metodologia como a IAP pode ter, em projetos desta natureza. Fundamentalmente, esta partilha vivencial, na condição de investigadora, permite erguer observações importantes para o que explicito no próximo tópico.

Uma vez que a IAP estimula processos de vida e de trabalho abertos (Fals Borda, 1985b), encontro nesta metodologia a possibilidade de não reproduzir, mecanicamente, procedimentos metodológicos rígidos. Assim, trabalho com a liberdade de gestão de cada momento, juntamente com os GPES, em que os sujeitos investigadora e participantes elaboram e inviabilizam propostas, reelaboram algumas, criam outras, sempre num diálogo que permite construir uma relação entre iguais (na intencionalidade política transformadora) e diferentes (nas experiências de vida e conhecimentos que colocam em comum, assim como nos objetivos da investigação em causa, que se complementam).

Assim, tal como advertem Freire e Gadotti (1995, p. 14), “a história de um método (= caminho) só pode ser 'contada ao finalizar a pesquisa'. A direção tomada inicialmente é sempre provisória.”.

Ao incorporar a relativização da ideia de “verdade”, a IAP vem de encontro à minha perspetiva de colocar em causa a minha neutralidade no papel de investigadora. Assim, passo a contemplar outro tipo de cuidados e noções de rigor científico.

Se o conceito de inserção permite que eu ingresse no universo dos GPES como sujeito ativo no processo – que levanta questões, formula opiniões, provoca reflexões, desestabiliza a normalidade, ouve com sensibilidade, acata as diversas perceções, propõe e incorpora propostas – também resguarda momentos de distanciamento para observar o processo vivido, compreendê-lo a partir de uma visão possível, refletir sobre este, construir conhecimentos sistematizados que incluem “devolver” novos olhares e

conhecimentos aos sujeitos participantes para, ainda, partilhá-los nos espaços académicos e dos movimentos sociais.

Do ponto de vista da investigadora militante, esta possibilidade confere ao meu trabalho o equilíbrio necessário e vigilante de lidar com a objetividade e a subjetividade, fundamentais na investigação, reconhecendo que negar esta correlação já não dá conta de responder à amplitude de dilemas epistemológicos que os paradigmas de transição têm colocado em causa, no que concerne ao domínio da objetividade pela subjetividade.

Outro factor determinante nesta escolha diz respeito ao seu carácter pedagógico, por excelência. No decurso da investigação, desde às reflexões que levam à construção da pergunta geradora “como os grupos se educam?” à definição dos ajustes finais da metodologia, todo o processo de trabalho transcende à investigação e incorpora a formação, realizada por mim e pelos GPES no campo, em que os conhecimentos que cada sujeito acumula nos processos de aprendizagem ao longo da vida, uma vez inseridos numa dinâmica dialógica, própria da IAP, gera conhecimento mútuo entre os sujeitos, facilita as reflexões críticas, estimula a gestão partilhada das decisões acerca dos procedimentos metodológicos e os papéis de cada um/a.

É neste contexto que a IAP acaba por criar um espaço de convívio com a Criação do Saber, nos espaços e tempos em que ambas dialogam através dos seus interlocutores, o eu e o nós, nas tomadas de decisões sobre o processo metodológico e pela complementaridade de conhecimentos – formas de saber e fazer – que, antes distanciadas, progressivamente vão construindo a complementaridade entre os conhecimentos científicos e os oriundos das práticas sociais. As transcrições de todo o processo são reveladoras desta interação dinâmica.

Se as próprias falas do “eu e do nós” são, a seguir, demonstrativas das potencialidades da IAP, na sua dimensão formativa, há que destacar a aprendizagem que realizo acerca da minha condição como investigadora, exposta às decisões coletivas que, eticamente, decido que devem ser estimuladas. Se o trabalho em qualquer tipo de investigação é naturalmente intenso para o/a investigador/a, no que diz respeito aos limites de tempo/prazos com os quais têm que contar para realizar o trabalho, ao fazer uso da IAP vários cuidados precisam ser acautelados.

No meu caso específico, posso partilhar a vivência de uma formação na investigação, inicialmente repleta de angústias, que irrompem a cada momento em que tentamos construir o “acordo coletivo de investigação”. Há um primeiro momento de “caos”, que se instala durante o processo de conhecimento mútuo (que considero até o ponto em que encontramos a pergunta geradora), em que a preocupação com a escuta sensível, conciliada com a inserção não desrespeitosa, não invasiva em espaços e tempos já demarcados com prioridades, são intensificadas.

Neste período, a gestão do “caos” implica uma necessidade de concentração permanente da minha parte, por vezes desgastante, atenta às falas que, sem o tempo e distanciamento necessários para ouvi-las e transcrevê-las na totalidade, requer uma disciplina de trabalho intensa, de identificar as ideias que têm potencial para entrar no processo e harmonizá-las, incluindo o máximo possível de participações, de maneira a não privilegiar umas em detrimento de outras (ainda que algumas mais favoráveis às minhas pretensões). Por fim, devolvê-las ao grupo no encontro seguinte, para seguirmos refletindo e tomando decisões, de forma a poder avançar com o processo.

A fase posterior, que consiste na proposta de construir com os GPES as etapas da metodologia e deixá-la clara, perceptível, constitui um segundo momento de angústias e tensões, em especial na gestão dos prazos, o que significa, igualmente, um período de aprendizagem fundamental, na investigação. Se a ideia inicial, de introduzir a “sistematização de experiências” no contexto da IAP, é aparentemente possível (até porque um dos membros tem alguns conhecimentos acerca da sua aplicação), esta tarefa é complexa. O que está em causa? Há uma rotina metodológica da Criação do Saber na escola, que está interiorizada, e ao voltar-se para os espaços e tempos dos Estudos da Economia Solidária ainda não está na pauta das reflexões críticas dos GPES.

Sendo assim, experimentar outra possibilidade de fazer é desconfortável para alguns, tem aspetos interessantes para outros, há incompreensões e incertezas. Lidar com o “não é possível agora, pois o processo pode ser de alguns e não de todos”, é uma aprendizagem do “ser” investigadora, de se ajustar à realidade do momento e aproveitar toda a riqueza que emerge do processo vivencial de outra forma.

Uma vez descartado o procedimento da sistematização de experiências, o meu papel é naturalmente encontrado, pois apesar de não objetivado, é insinuado e afirmado em

diversos momentos, inclusive pelas subjetividades expressas pelos GPES quando manifestam concordância e revelam a pertinência das minhas intervenções e ações. Da mesma forma, são erguidas balizas para que o meu papel esteja em conformidade com metodologia que atualmente vivenciam. A construção progressiva do meu papel é detalhada a seguir.

Importante é considerar que, para realizar esta investigação é analisada a construção de cada uma das etapas, passo a passo, tendo em conta os seus limites e avanços, para introduzir a técnica apropriada, de acordo com a trajetória da IAP neste contexto. Sendo assim, no decorrer deste processo utilizo-me de diversas técnicas sendo que, aquelas que considero centrais, são a inserção e o levantamento bibliográfico, a partir dos quais organizo as demais segundo às necessidades encontradas na progressão da investigação, ou seja: a observação participante, a observação não participante e os “encontros temáticos dialógicos” com cada um dos GPES.

Em termos de procedimentos metodológicos, dá-se a combinação de vários, para atender às diferentes necessidades que se vão colocando. Entretanto, as gravações áudio são aqueles centrais, já que amparam as posteriores transcrições das falas, reveladoras do processo de inserção e das interações que se estabelecem entre os sujeitos investigadora e participantes no processo da IAP. Também recorro à elaboração de textos partilhados previamente com os GPES, antes da chegada ao campo e durante o tempo de trabalho efetivo, de forma a antecipar propostas para reflexões e decisões posteriores.

Também as fotografias e gravações audiovisuais são recursos utilizados, já que está prevista a realização de um documento audiovisual e um caderno pedagógico pós-tese, para partilhar com os GPES os o trabalho final da investigação. Estes procedimentos também permitem que os produtos finais contemplem a participação dos membros dos GPES, já que é da autoria dos mesmo uma parte da recolha fotográfica e audiovisual.

Por fim, também utilizo um diário de campo, que apesar de não ter uma aparente importância neste trabalho, serve de apoio à organização das principais ideias e para anotações relevantes a ter em conta em algumas etapas.

Em forma de síntese, embora as etapas desta investigação de forma alguma sejam

estanques, com os avanços e recuos de qualquer processo vivencial, é possível identificar algumas das fases principais: i) Modo de aproximação: reconhecimento inicial do “objeto de estudo abordado”. ii) Conhecimento através da ação: processo de inserção com a construção dos acordos coletivos de investigação (definição dos sujeitos efetivamente participantes, autorização dos tempos e espaços, definição e validação da pergunta geradora, decisões acerca dos procedimentos metodológicos e respetivos ajustes, recorte do objeto e aprofundamento da inserção com o objeto provisoriamente co-construído. iii) Tratamento das informações vivenciais por meio de transcrições, codificações, consultas à produção teórica, criação do modelo de análise e exposição comentada. iv) Partilha-interação do “objeto co-construído”.

Sendo assim, as fases seguintes revelam a construção do processo de investigação entre o eu e o nós, em que a IAP incorpora a Criação do Saber como vivência político pedagógica dos GPES, enquanto metodologia que se enraíza neste processo investigativo para auxiliar no desvelamento do enigma da Pedagogia da Autogestão.

2.2 – O modo de aproximação: das participações no CFES-NE ao encontro com os GPES

I) O reconhecimento inicial - os primeiros passos do “objeto abordado”

i) Enigma e achados – as primeiras pistas

Partindo da minha motivação inicial, tal como retrato no preâmbulo desta tese, ainda numa fase embrionária, a investigação pressupõe a realização de inúmeros diálogos, o mais próximo possível dos lugares onde as primeiras pistas comecem por ajudar a desvendar o “enigma”. Tais diálogos desenrolam-se a partir dos vários contactos realizados com os militantes do movimento ES, em janeiro de 2010, durante o I Fórum Social da Economia Solidária (Santa Maria/RS) e, simultaneamente, no Fórum Social Mundial (Porto Alegre), quando fico a conhecer o recém iniciado projeto dos Centros de Formação em Economia Solidária (CFES) no Brasil, a decorrer em todo o território nacional.

Na sequência destes contatos, tenho acesso a dois dos planos de trabalho regionais, nomeadamente o do CFES Sudeste (SE) e o Projeto Político Pedagógico do CFES Nordeste (PPP CFES NE), documentos estes que são reveladores do objeto de estudo em causa. Tais documentos atestam a necessidade do movimento de aprofundar o

conceito de “Pedagogia da Autogestão” e identificar os principais elementos que conformam esta pedagogia.

Por sua vez, os dois campos de acolhimento daquele que começa a evidenciar-se como objeto de estudo - a Educação Popular e a Economia Solidária – aparecem relacionados numa unidade que conforma um novo conceito emergente no interior do movimento social: a “Educação (Popular) em Economia Solidária”, que apesar de terem históricos de proximidade não estão, por si só, relacionados, conforme demonstrado nos capítulos I e II.

É por esta via que começo por realizar um exaustivo levantamento bibliográfico, que é transversal a todo o período em que ocorre a investigação, de forma a compreender a interrelação que se estabelece entre estes dois campos específicos, que se constroem de forma unívoca, e amparam a pretensão de criar uma identidade político pedagógica denominada “Pedagogia da Autogestão.

Sendo assim, elaboro as primeiras referências que começam por orientar o rumo deste estudo. Estas leituras são indicativas de três eixos, por onde começo a construir as formas de aproximação dos sujeitos participantes e, por conseguinte, a “tatear” o próprio objeto de estudo: i) educação e trabalho associado são inseparáveis na construção da pedagogia da autogestão; ii) a autogestão da pedagogia pelos sujeitos educadores-educandos-educadores, também trabalhadores, é um princípio fundamental desta prática político pedagógica; iii) o trabalho associado é mediador das práticas político pedagógicas levadas a cabo pelos trabalhadores/as.

Nesta fase, tenho conhecimento da escassa produção de literatura sobre a Pedagogia da Autogestão e, as poucas existentes, estão esgotadas. Portanto, conto, basicamente, com os trabalhos de Claudio Nascimento (2008, 2009, 2010) e Lia Tiriba (2007, 2008). Da mesma forma, a necessidade de reunir mais informações acerca das diversas possibilidades metodológicas no campo da investigação-ação, metodologia pouco comum nos trabalhos académicos em Portugal, levam-me a incluir possibilidades de diálogo com investigadores mais conhecedores destas práticas.

Com esta perceção inicial, construo o objetivo geral deste estudo que, entretanto, procura dar resposta ao seguinte problema: que elementos configuram a Pedagogia da

Autogestão na Educação Popular em Economia Solidária? Contudo, para compreender o significado da Pedagogia da Autogestão, torna-se necessário descobrir quais são estes elementos e como se articulam para conferir uma identidade pedagógica à mesma. Sendo assim, é levado a cabo o planeamento da primeira fase do trabalho de campo, que dá sequência a esta etapa de “reconhecimento inicial”, tal como dou a conhecer a seguir.

ii) O campo em descoberta: encontros e participações no CFES NE

Os estudos prévios levam-me a definir dois objetivos para o ano de 2011, que consistem em dar sequência a esta fase de reconhecimento inicial, desta vez através do trabalho de campo, numa perspetiva de aprofundar a abordagem do objeto de estudo, ainda “opaco”, identificar os possíveis sujeitos a participarem no projeto e, ainda, aprofundar os conhecimentos sobre a metodologia a ser experimentada, a investigação-ação, uma vez que o recurso a esta, em Portugal, não é habitual ou não corresponde, exatamente, às minhas pretensões.

Entre fevereiro e abril de 2011, período em que ainda não há atividades no CFES-NE, instalo-me no Rio de Janeiro onde realizo um conjunto de diálogos com a Professora Doutora Katia Aguiar, da Universidade Federal Fluminense (UFF), investigadora com larga experiência de trabalho com os setores populares, incluindo o movimento ES. Além disso, a prática da investigação-ação nos seus trabalhos leva-me à diálogos estruturantes para realizar esta investigação, que inclui a larga bibliografia que disponibilizou-me sobre esta matéria.

É também no Brasil que adquiero a maior parte da bibliografia publicada sobre a investigação-ação (também aqui citada), cuja dificuldade de encontrar na Europa é demonstrativa das ausências produzidas acerca da produção do conhecimento na América Latina e Caribe sobre esta matéria. É também de referir que reforço a recolha bibliográfica acerca da Educação Popular, Economia Solidária e autogestão, durante o período completo de estadia no país.

Também é a Prof^a Katia Aguiar que facilita-me encontros com a equipa da CAPINA, entidade que igualmente disponibiliza-me os seus diversos trabalhos no campo da Educação Popular, em termos da formação voltada para as comunidades, grupos populares e para o próprio movimento da Economia Solidária, citados no decorrer deste

estudo. Nesta oportunidade, referem-me também o CTC, que venho a conhecer a seguir.

Em abril deste mesmo ano, parto para o Recife, no estado de Pernambuco, onde permaneço até junho, com o propósito de aproximar-me dos sujeitos que estão a participar na implementação dos Centros de Formação em Economia Solidária, neste caso, da região Nordeste do Brasil. Este corresponde a um rico período de trabalho de campo, em que estou sob a co-orientação da Professora Doutora Ana Dubeux, da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e, ainda, responsável pela equipa de coordenação do CFES NE e Coordenadora da INCUBACOOOP, incubadora vocacionada para o apoio à projetos de Economia Solidária, na mesma instituição.

Nesta oportunidade, também conheço a Professora Alzira Medeiros, educadora que coordena o projeto específico do CFES NE, neste período. Sendo assim, passo imediatamente a participar nas diversas atividades do CFES NE, inserindo-me nesta experiência para compreender a dinâmica de formação dos sujeitos que estão na base do movimento da Economia Solidária, num momento em que buscam organizar-se para formar várias redes de educadores descentralizadas, no estado de Pernambuco.

Neste período, as dúvidas ainda são muitas relativamente aos possíveis sujeitos participantes, assim como acerca do recorte da experiência. Dependendo da escolha a realizar e do acordo a estabelecer com estes sujeitos, o objeto de estudo pode ter recortes diferenciados. Também a ausência de estudos específicos no campo dos movimentos sociais sobre a Pedagogia da Autogestão dificulta a tarefa.

Um dos pontos altos desta etapa é o “Seminário Regional de Sistematização de Experiências”, realizado nos dias 13, 14 e 15 de abril de 2011, com as equipas dos nove estados do NE. Durante à etapa preparatória, participo ativamente na preparação de um texto sobre sistematização de experiências, que serve de apoio pedagógico às reflexões e debates durante o seminário. No decorrer do mesmo, participo nos diversos grupos de trabalho e, finalmente, na elaboração coletiva da memória, em conjunto com o grupo de trabalho dos/as educadores/as populares do Nordeste.

A observação participante é uma das técnicas a que recorro no âmbito mais alargado da

IAP, neste momento específico. Observo as metodologias de trabalho coletivo que, no âmbito da formação dos/as educadores/as, têm lugar na organização dos espaços e tempos de trabalho no seminário. Tal envolve uma dinâmica inicial de abertura dos trabalhos, facilitada por uma das educadoras, para que se organizem em pequenos grupos que, no decorrer do seu desenvolvimento, se responsabilizem por gerir as atividades de animação/mística; cuidados e infraestrutura; avaliação; registo/memória.

É, ainda, escolhido um/a participante em cada equipa para integrar o coletivo de coordenação das atividades gerais do seminário que, ao final do dia, reúnem-se para ajustar os trabalhos do dia seguinte e estabelecer o elo de ligação com as suas equipas. Por vezes, esta dinâmica organizativa é referenciada por alguns educadores como “Pedagogia da Autogestão”.

Num dos momentos do seminário, é utilizada uma metodologia denominada “Carrossel Pedagógico”, em que os educadores dividem-se em três grupos que circulam para observar três relatos de experiências que se aproximam das práticas de “sistematização de experiências”. Cada participante recebe um quadro indicativo com questões, para auxiliar na observação de tais práticas, que são apresentadas por educadores/as pertencentes à organizações e movimentos sociais (MST), no caso: o MST (Alagoas), o CTC (Pernambuco) e a Rede de Bodegas (Ceará). Após observar e dialogar com os intervenientes, os grupos voltam a reunir-se e elaboram uma síntese das questões observadas nas três experiências, posteriormente apresentadas num painel e debatidas em plenária.

Durante esta atividade, conheço um dos membros do CTC, Nuno Spinelli, que situa o trabalho da sua organização e relata a experiência realizada sobre os “Princípios dos grupos” (que apresento no capítulo IV). Pela especificidade do trabalho do CTC, começo por interessar-me por esta vivência educativa que se une a do trabalho. Na sequência desta etapa do “Carrocel Pedagógico”, acompanhados do roteiro de observação, os grupos reúnem-se e expressam em plenária as suas observações segundo os seguintes critérios: i) identificação das respostas de cada relator/a da experiência; ii) Identificação dos aspetos comuns entre todas.

A seguir, na coluna da esquerda, relato apenas as respostas referentes ao CTC e, à direita, os resultados comuns as três experiências.

Quadro 1: respostas do Carrocel Pedagógico

Perguntas do roteiro para a observação e respostas identificadas pelos grupos participantes	O que há de comum nas experiências?
<p>1- O que motivou a ideia de fazer sistematização?</p> <p>não seria uma sistematização, mas uma produção de textos motivados pela necessidade de se identificar os princípios do grupo. Levar o/a trabalhador/a a pensar, conviver e governar / A necessidade de organização dos princípios e vivências do grupo – valores sentidos dos participantes, o que culminou num texto (valor, sentido e envolvimento) / Necessidade de escrever sobre temas relacionados ao trabalho do CTC. (CTC)</p>	<p>Questões comuns para as motivações:</p> <p>parte de um problema de quem viveu a experiência / buscar soluções / compreender a realidade e o problema / afirmar a identidade / fortalecimento enquanto coletivo / resgate da história do grupo.</p>
<p>2- Como o relator se sentiu no processo de realização da experiência?</p> <p>Sentiu-se bem por ver o potencial de cada trabalhador/a / o experimento da realidade que na época da ditadura havia uma falta de espaço para o diálogo. Sentimento de pertencimento para a mudança / motivado.(CTC)</p>	<p>Questões comuns sobre o sentimento:</p> <p>gratificação / dever cumprido / prazer pelo trabalho / sujeitos no processo de transformação / reconhecimento da sua capacidade / exercitando a partilha do saber / emoção / um expositor apresenta dúvida se fez uma sistematização.</p>
<p>3- Quem participou da experiência?</p> <p>ex alunos e professores / monitores que são ex alunos. (CTC)</p>	<p>Questões comuns sobre quem participou:</p> <p>delegação do coletivo da experiência / representação das experiências / todo o coletivo / trabalhadores e assessores/ professores e alunos.</p>
<p>4- Eles/Ela consideram que a sistematização trouxe alguma aprendizagem para e o grupo?</p> <p>reconhecimento da capacidade autogestionária / fortalecimento da identidade do grupo / temas estudados ficaram enraizados no grupo. (CTC)</p>	<p>Questões comuns sobre se trouxe alguma aprendizagem:</p> <p>o contexto interfere na experiência / perfis diferentes; aprendizagens diferentes / diversidade de experiências aprendidas / divulgação da experiência.</p>

Ainda durante este seminário, realizo vários diálogos com Nuno e solicito materiais sobre o CTC, ao mesmo tempo que explico as motivações de estudar a Pedagogia da

Autogestão. Apesar de ainda não ser um momento decisório da escolha dos sujeitos participantes, é a partir desta vivência que avanço com passos mais concretos de aproximação destes que, mais tarde, aceitam participar neste trabalho.

Também a “sistematização de experiências”, apesar de prevista no projeto inicial da investigação, como uma das possíveis técnicas a recorrer no âmbito da IAP, tende a ser considerada, posteriormente, como proposta com maior possibilidade de adesão por parte dos futuros sujeitos participantes. Apesar da metodologia utilizada pelos CTC (GPES) para a elaboração dos “Princípios dos grupos” não ser reconhecida como tal pelos seus autores, a participação ativa de um dos seus membros no seminário leva a crer que estão familiarizados, de certa forma, com pelo menos parte dos procedimentos que a envolvem.

Ainda durante o tempo de estadia em Pernambuco, participo em diversos encontros, diálogos e iniciativas do CFES NE e de outros coletivos e redes, de modo a perceber como os diversos protagonistas realizam os seus processos educativos, entre os quais destaco: i) Encontro da Rede de Educadores/as de Pernambuco (18 e 19 de abril de 2011); ii) participação no Seminário ASA (maio, 2011); iii) Visita à comunidade de Buíque (maio, 2011); iv) participação na reunião do recém-formado GETS (Grupo de estudos sobre sistematização de experiências), em 20 de maio de 2011.

Entretanto, já no final da estadia em Pernambuco, realizo uma visita, juntamente com Nuno Spinelli (CTC), ao “Lumo Coletivo”, grupo de Economia Solidária e, nesta oportunidade, Nuno disponibiliza-me várias publicações e materiais sobre o CTC, que são determinantes para este estudo, na etapa seguinte.

iii) Retorno do campo: a imersão nos materiais reunidos

O retorno a Portugal, já no mês de junho de 2011, reserva-me muitas dúvidas, após observar e participar em tantas experiências. Na época, pairam as hipóteses de realizar o estudo com algumas daquelas vivenciadas, como a rede de educadores/as de Pernambuco, o próprio Lumo Coletivo ou com a comunidade de Buíque, no município de Pesqueira.

Contudo, embora tais experiências oferecessem pontes com os eixos identificados durante os meus estudos, as dinâmicas particulares de trabalho, os prazos disponíveis para a realização da investigação, a ausência de estudos anteriores e a fragilidade de uma das experiências (a rede de educadores de Pernambuco, com diversos educadores/as, mas ainda sem uma articulação mais consistente), levam-me a ponderar sobre os sujeitos a envolver.

Entretanto, a leitura dos materiais⁵ disponibilizados pelo CTC sobre as atividades e a metodologia da Criação do Saber, levada a cabo há mais de quarenta anos por esta organização, são determinantes para começar a abordá-la, de forma mais sistemática. As suas características vão de encontro aos três primeiros eixos levantados na bibliografia consultada, para além de apontar princípios e fazer referências ao envolvimento com a Economia Solidária. Da mesma forma, a Criação do Saber expressa claras similaridades com a proposta da Educação Popular. Por fim, possui uma prática político-pedagógica sistemática, o que parece poder oferecer subsídios para os objetivos desta investigação.

Ainda durante o período de consulta destes documentos, realizo dois encontros (nos dias 15 de junho e 13 de julho de 2011) por skype, com o GTES, em que o CTC está envolvido, para preparar um processo sistematização de experiências com a ASSIM, outro coletivo da rede de educadores de Pernambuco. Apesar da distância, os diálogos concorrer para nos conhecermos mais, apesar de não se tratar do trabalho específico da investigação.

Durante este período, duas questões emergem dos materiais enviados pelo CTC, nomeadamente a “falta de críticas à Criação do Saber” e uma dúvida: “é possível ser aplicada em larga escala?”. Sendo assim, começo a cogitar a possibilidade deste coletivo participar nesta investigação e pensar, que em algum momento do trabalho, estas questões possam ser integradas, para tentarmos iniciar um caminho de reflexão.

Por isso mesmo, decido avançar com a proposta de trabalho com o CTC e, até fins de

5 Entre os materiais publicados estão: “Zerbini: oficina associada que rima trabalho com educação”; CTC: 35 anos criando saberes. Outros materiais não publicados, do acervo interno do CTC, são: “Princípios dos grupos” (neste caso específico, dos GPES, gerados nos Estudos da Economia Solidária); “Centro de Trabalho e Cultura - CTC - Características da metodologia 'Criação do Saber'” e “Centro de Trabalho e Cultura - CTC - A Criação do Saber”, este último, uma apresentação em power point. Também as teses de Mestrado de Mônica Spinelli (esta sobre o CTC) e duas outras, de Marina Piza e Tereza Jacinta (ambas sobre o CET) são disponibilizadas.

2011, ainda são trocadas algumas mensagens por email, de forma a abordar o coletivo sobre a possibilidade de, com este, realizar a investigação, o que tem acolhimento entre os seus membros. Nesta fase, ainda não tenho qualquer referência sobre trabalhos anteriores acerca da Pedagogia da Autogestão. Portanto, a possível “solução” para começar a desvendar este enigma pode estar, exclusivamente, no estudo de práticas específicas com organizações ou coletivos como este.

iv) Novo ano, novos diálogos: a proposta de investigação ao CTC e o planeamento de retorno ao campo

No início de 2012, são retomados os contatos com o CTC, que continua a mostrar interesse pelo tema da Pedagogia da Autogestão. Em 8 de fevereiro do corrente, realizamos uma reunião por skype, em que participam o Nuno Spinelli e as coordenadoras do CFES NE, Alzira Medeiros e Ana Dubeux (também minha co-orientadora). Nesta oportunidade, apresento a proposta de trabalhar com o CTC, acerca da Pedagogia da Autogestão, de “viva voz”, em que recorro aos estudos dos materiais e às questões levantadas pela organização para justificar o meu entusiasmo para trabalhar com o coletivo.

A proposta tem um bom acolhimento e é incentivada pelas educadoras. Entretanto, é preciso construir diálogos com os demais membros do CTC, que não conheço e, até então, somente Nuno tem sido interlocutor. Desta forma, pensamos em elaborar uma primeira proposta de trabalho, de maneira a que o grupo possa discutir concretamente sobre esta, para podermos avançar.

Entre o envio da proposta de trabalho e as dúvidas que aparecem ainda são trocadas algumas mensagens, com um necessário tempo de espera de respostas. Por esta via, fico a saber que, no CTC, existem quatro grupos de produção associada e as suas especializações profissionais. Também emito informações sobre o tipo de investigação a realizar, com a participação das pessoas e decisões a serem tomadas coletivamente.

Por fim, já de retorno ao Brasil realizo, no Rio de Janeiro, uma reunião com Beatriz Costa, da Capina, por sugestão de Nuno. Nesta oportunidade, consigo ter informações importantes sobre o trabalho do CTC, na escola do Centro e nos grupos de produção associada. É então que, conhecedora há muitos anos do trabalho do CTC, Beatriz Costa sugere que este trabalho seja realizado com os grupos de produção associada do CTC

(GPES), sendo que o Zerbini deve ser um dos incluídos, pela sua vasta experiência e amadurecimento em termos de trabalho associado, como educadores no Centro, pelo empenhamento político e pela vivência da Economia Solidária.

Sendo assim, elaboro o esboço do plano de investigação, apenas com a estrutura metodológica que contempla o procedimento de sistematização de experiências e, ainda, uma organização possível dos tempos, a título de previsão, para que os GPES tenham como organizar-se atempadamente para realizar o processo. Este é apresentado como uma proposta aberta e com decisões sobre a gestão do mesmo a ser realizada coletivamente. Esta proposta é enviada para os GPES, aos cuidados de Nuno, em 3 de março de 2012 (Apêndice 1).

Paralelamente, realizo levantamento bibliográfico sobre o tema geral da pedagogia, para tentar compreender os elementos envolvidos neste campo, com especial enfoque naquelas que são abordadas a partir do paradigma da Educação Popular. Só muito mais tarde é que tenho acesso à rara bibliografia diretamente vinculada à Pedagogia da Autogestão, disponibilizada por Claudio Nascimento.

Entretanto, várias questões circundam o “objeto de estudo abordado” sabendo que, de antemão, este encontra-se acolhido por uma perspectiva de Educação Popular, num contexto em que a Economia Solidária apresenta-se como um horizonte em construção de práticas de trabalho associado. É o que os presumíveis sujeitos participantes (GPES) deixam em descoberto, através dos seus materiais e diálogos à volta do seu processo de trabalho associado e educação.

Por fim, a próxima etapa do trabalho é calendarizada e sigo para Recife, rumo ao encontro com os GPES.

2.3- O conhecimento através da ação: o tempo dos acordos coletivos

Esta etapa, que não se separa da anterior, mas que implica uma progressão de diálogos e de decisões sobre o planeamento, denomino de “acordos coletivos de investigação”. Desta vez, o retorno ao campo implica contatos avançados com os sujeitos participantes, os GPES, que cientes do “objeto abordado” a desvelar – a Pedagogia da Autogestão – necessitam organizar-se comigo para realizar o estudo.

É uma fase que envolve o conhecimento mútuo, as disponibilidades de tempo e espaços

a dedicar ao trabalho, a definição do que fazer e como fazer. Sendo assim, é importante que os nossos papéis sejam amadurecidos no percurso e que cada um/a assuma responsabilidades específicas.

É um trabalho complexo, uma vez que, embora o objeto de estudo proposto pela investigadora esteja identificado, seja do interesse dos sujeitos participantes e tenha sido aceite pelos mesmos em termos de colaboração no projeto, o recorte não está definido, já que a ideia é realizá-lo coletivamente. Como tal, é necessário ter em conta que a natureza do conhecimento a produzir não é exatamente a mesma, embora, do meu ponto de vista, seja complementar.

Aliar uma produção científica à das práticas sociais, com um entendimento o mais claro possível da sua correspondência, não é algo a que os GPES estejam habituados, embora três trabalhos de investigação académica já tenham sido realizados no CTC e outros não académicos tenham sido direcionados para sistematizar aspetos específicos do trabalho coletivo.

A intenção de colaborar não implica que estejam dispostos a reorientar a sua agenda de estudos e, tampouco, a maneira como levam os mesmos a cabo em termos metodológicos. Os tempos e espaços dedicados não podem ser expandidos. Não existe uma aproximação construída, aprofundada, entre os sujeitos investigadora e GPES. O que fazer? São estes os desafios a ultrapassar nas fases seguintes, já que insisto em trabalhar coletivamente com os GPES.

Por isso mesmo, sermos capazes de realizar acordos coletivos significa a capacidade de tomar decisões que sejam claras e confortáveis para todos/as, o que requer construir uma trajetória de diálogos e conflitos, com paciência e determinação, como mostram as etapas seguintes.

I- O “caos” inicial da aproximação

A chegada em Recife, abre portas aos primeiros encontros presenciais com os GPES, que situo nos dias 10 e 17 de abril de 2012. É tempo de conhecer os/as companheiros/as do CTC e dar-me a conhecer, desvelar os ambientes por onde circula da autogestão na escola, visitar os espaços dos grupos de produção associada, ouvir as primeiras impressões sobre a proposta de sistematização de experiências, previamente enviada, e

dialogar sobre as reais possibilidades de gestão coletiva da IAP. O “objeto de estudo abordado” ali está, latente, a espera de ser esmiuçado.

No primeiro encontro, participam Nuno e Kleiton (grupo Zerbini) e, posteriormente, associa-se o Lula (educador no curso de mecânica). As suas primeiras percepções indicam um conjunto de dificuldades a superar, mas também apontam um aliciente universo de inserção.

Carol: Pois é meu amigo. Você acha que todos conseguiram ler este texto que eu mandei? Foi um texto meio complicado? Vocês tiveram alguma impressão?

Nuno: Enquanto não for de cada um, eu acho difícil afirmar que todo mundo leu. Todo mundo recebeu. Mas algumas pessoas eu vi que se assustaram, outros começaram e talvez não compreenderam... O que se viu, quando eu coloquei na reunião, a primeira resposta foi: “topamos”. A segunda resposta, que complica a primeira foi: o que a gente tem que fazer? Vamos ter condição; vamos ter tempo para fazer isso? [...] (Apêndice 2)

Ao mesmo tempo que apresento-me, introduzo elementos no diálogo que revelam a minha vivência sobre o distanciamento entre a produção acadêmica e as práticas sociais, sentidas pelo meu envolvimento numa organização que é militante, tal como eu. As pesquisas tradicionais não têm contemplado a nossa participação; há equívocos em alguns dos trabalhos, precisamente pelo isolamento interpretativo dos estudiosos e, por vezes, nem os trabalhos recebemos. Neste sentido, ratifico a proposta de uma investigação gerida coletivamente, quando Nuno intervém, à propósito:

Nuno: Posso interromper? De que maneira você vê as pessoas se envolvendo nisso; percebendo o valor? Que processo vai ser utilizado? [...]. [P]or exemplo, o texto só eu acho que assustou, mais do que envolveu. Aí como? Quando você estava falando e eu estava vendo; a pesquisa de Teresa Jacinta ela foi bastante dentro do quadro que você coloca. Fora do CTC. A de Mônica já não foi tanto porque ela era ex monitora do CTC, durante três anos, conhecia todo mundo, então, a convivência dela aqui era já do ambiente de trabalho. Já não estava mais aqui, mas era.

E nós utilizamos, estou me lembrando que um dos critérios que a gente tirou das dificuldades do CTC; como sair dela, é que nessa pesquisa ela levantava o que o CTC fez nos últimos anos. Foi colocando o grupo numa situação tal que nós perdemos a capacidade de criticar a nossa metodologia. É como se o nível em que foi criado era um e nós fomos perdendo, perdendo, perdendo... Hoje, nós não temos mais a capacidade de criticar.

É um dos critérios que a gente tem usado para pressionar no sentido do estudo⁶, que as pessoas têm que melhorar. Porquê? Nós estamos sem capacidade de criticar a metodologia que nós fazemos. Foi criado um “negócio” perfeito há vinte anos atrás ou trinta, que não pode ser criticado? Está errado. Tem alguma coisa errada aí. Nós temos que definir a capacidade para isso. Veio a partir da pesquisa dela. (Apêndice 2)

Sem negar a pertinência dos estudos realizados, é verdade que, o estudo de Spinelli,

6 Refere-se aos estudos do grupo de Economia Solidária, semanalmente às terças-feiras, e aos Estudos dos Monitores, quinzenalmente aos sábados.

mesmo sem fazer uso de uma metodologia participativa, parece ter o seu distanciamento relativizado pela sua presença de longa data no Centro, enquanto educadora. Este aspeto levantado tenho ainda mais presente, nos diálogos posteriores com os GPES, já que sou um elemento estranho aos grupos, embora com uma história de vida que se cruza com a destes sujeitos, em termos políticos. Portanto, interiorizo esta apreciação de Nuno, reconhecendo a lacuna existente.

Outro aspeto da fala de Nuno a considerar é a comunicação inicial, à distância, com um instrumento de aproximação (o texto/proposta) que, a partida, não é o mais adequado ou, pelo menos, não acautela alguns aspetos em detrimento de tentar assegurar outros (os tempos de organização dos GPES, por exemplo). Contudo, as suas imprecisões acabam por funcionar como uma ferramenta provocadora de incertezas e expectativas que, a seguir, tem a função de levantar as dúvidas sobre o como fazer? Quando? Com quem?.

O limite de tempo, entretanto, é um factor que surge desde o início, assim como a forma de envolvimento das pessoas e insinuações sobre o meu papel como investigadora:

Carol: [...] Eu preferia fazer uma outra discussão com um pouquinho mais de tempo. Em que espaço poderíamos marcar para conversar com os outros companheiros? Com quem? Quem são as pessoas?

Nuno: esse é que é o problema...

Carol: e para já saber a impressão de vocês, sobre o que a gente conversou aqui. Isso é que é fundamental. Para vocês faz sentido o que dialogamos aqui? Esse tipo de pesquisa?

Nuno: sim. Agora tem uma coisa de encaminhamento que eu acho que a premissa não é a melhor. É para nós, mas não vai partir da gente. Você não vai conseguir. É algo que você vai ter que olhar, conversar com um e com outro - "Ah... você tem aquela expectativa..." - Mas se cara não falou. Num dos momentos que você falou eu senti que tinha essa expectativa. Mas se você esperar que seja algum de nós a dizer, você vai ouvir um por cento das expectativas porque está todo mundo envolvido com outra coisa. Aí, aquele momento que a pessoa vai estar próxima de você, é um parênteses na vida dele. É você que vai ter que fazer esta relação.

Carol: está bem. Eu estou aqui para isso, para ajudar a facilitar, não é?

Nuno: e uma coisa tem que ter sempre em mente: cada vez que você sentar com alguém do grupo, pode contar que alguém está ali deixando de fazer alguma outra coisa que elas precisam fazer. Esses tempos são muito preciosos.

Carol: Com certeza. (Apêndice 2)

A seguir a este encontro, elaboro uma síntese do debate realizado para Nuno e Kleiton (Apêndice 3) e introduzo duas possíveis perguntas geradoras, mais genéricas, para

tentar orientar o rumo dos próximos debates: “O que significa a “Pedagogia da Autogestão” na “Educação em Economia Solidária”, partindo da prática de trabalho dos educadores e das educadoras?. Que limites e possibilidades apresentam?” e, na sua tradução/aproximação à Criação do Saber: “O que significa a metodologia “Criação do Saber” na prática de “educação e trabalho” dos grupos da Economia Solidária no CTC?”

Sem conhecer os demais membros dos GPES e sem ter ainda um rumo em termos dos caminhos a seguir, estas têm por objetivo colocar em foco o conhecimento reunido até o momento, que contempla uma aproximação entre o objeto abordado “Pedagogia da Autogestão”, a sua aproximação à “Criação do Saber” e, ainda, as questões específicas, levantadas pelos GPES, nos seus materiais.

Outra finalidade é orientar os debates e levar a construir outras perguntas geradoras, decisórias no rumo da investigação, num momento em que a reflexão entre os sujeitos (investigadora e GPES) esteja mais amadurecida. Por sua vez, utilizada para provocar o debate, esta opção vai de encontro à própria metodologia da Criação do Saber, em que a pergunta tem um papel fundamental, como fundamento do capítulo IV. Recorro a esta técnica em diversos momentos.

O segundo encontro presencial conta com os demais membros do Zerbini e um da Alternativa Gráfica, para além de uma educadora do CTC. É um momento em que me apresento e sou apresentada aos GPES de forma mais alargada, com a ajuda de Nuno, que contextualiza a nossa aproximação a partir do CFES NE, o que é importante, já que confere sentido à proposta de estudo da Pedagogia da Autogestão. Há sempre uma preocupação constante, da sua parte, de descentralizar os diálogos, envolver as pessoas e, ainda, com os meus prazos de trabalho. Desta maneira, começo por perceber as formas de funcionamento do CTC, em termos dos necessários diálogos e envolvimento dos membros, para as tomadas de decisão, o que se repete entre os GPES. Este aspeto, desenvolvo no capítulo IV.

Nuno: [...] Como ela tem os prazos, eu fico meio agoniado com os nossos prazos do CTC, quinze dias pra resolver uma coisa, pra conversar e, aí, pode atrapalhar. Aí, segunda besteira que eu fiz: marquei com Carol dela ligar pra saber como seria hoje, porque hoje, o texto que ela coloca, já está mais de acordo de como é que a gente age. Ah, sim! teve um outro intervalo aqui. [...] Aí, a segunda besteira que eu fiz: mandei o email pra todo mundo na expectativa de, durante a semana, a gente conversar entre nós e, sei lá, o pessoal do MCP ligar, sei lá...E, aí, a

gente teria no final de semana uma definição se era pra Carol vir hoje, se era pra gente tentar discutir mais pra falar com ela. Aí eu sei que não aconteceu isso, todo mundo leu superficialmente, eu também...

Artur: eu não entendi que era pra dar uma resposta pra você!

Nuno: eu tenho a impressão que eu coloquei no email. Conclusão, aí ontem Carol liga e “aí, como é amanhã?”. Aí eu disse: “Carol ligou ontem e perguntou como é que a gente faz!”. Um disse: “Eu não li, não”; o outro disse: “eu li, mas assim por cima...”. Mas eu tinha combinado com ela pra ligar de noite. Aí, o que fazer? Eu sei que o correto é o quê? A gente sentar hoje, entre nós, pegar o texto, discutir, detalhar. Ah, queremos? Queremos! Vamos fazer. Queremos desse jeito? Queremos de outro jeito? Depois de decidir, aí Carol chega.

Mas ontem à noite, conversando com Tino, ele disse que é até melhor Carol vir pra explicar do que gente discutir em cima de um papel. Hoje de manhã, eu coloquei isso pra Carol antes de começar, que eu estou passando o “carro por cima dos bois”. E Carol disse: “não, vocês não precisam dar uma resposta hoje”. Podemos conversar hoje, ela explica o que é, a gente fica com uma ideia e depois a gente diz: “Carol, vamos mexer aqui?” ou durante à conversa. Não sei. Está atrapalhado o caminho e eu não posso corrigir.

(Margarida entrevistou, aparentemente lembrando uma decisão coletiva sobre a minha participação nas atividades do CTC. Porém é impercetível na gravação. A seguir, Nuno reage à intervenção de Margarida).

Nuno: é, Carol, você já está aprovada para os estudos de sábado. O que não está é pr’aqui. A reunião dos monitores é mais de organização das coisas. (...). Quem defini a terça é na terça. Pronto! Agora, faz o quê? Eu estou mais ou menos por dentro. Se vocês têm novidades, apresentem. (Apêndice 4)

Existe, aqui, a aprovação dos GPES para que eu frequente um dos espaços, o de “Estudos dos Monitores”, aos sábados, em que estão a intensificar a reflexão sobre a metodologia da Criação do Saber, voltada para os cursos profissionais. As reações são positivas e sinto que há suficiente abertura para tentar compreender o projeto de investigação que tem como foca a Pedagogia da Autogestão.

Bruno: eu estou simpático a essa ideia da gente conversar. A gente é meio assim, parece que o negócio só encaixa quando a gente, em certo momento, senta e faz a discussão. E, aí, a gente começa a compreender o tamanho do negócio, o peso que tem, a possibilidade que a gente tem, e eu acho que talvez seja essa coisa que esteja faltando. Como eu estou sentindo isso e, até porque eu estou aqui bem mais perto, de vez em quando temos falado uns negócios: “olha, tem um email, tem que ler”, aí eu acho que é mais ou menos isso. Eu acho fundamental aqui que a gente possa explicar, que a gente possa entender, pra gente ver o limite desse negócio, pra onde vai. Entender o que é que é no concreto como coisa que eu vou segurar.

Tino: eu quero ouvir a proposta mesmo. Eu quero ouvir.

Ângelo: sábado tem esse problema, eu já confirmei. Flávio colocou as ideias dele no papel, cada um faz a interpretação do seu ponto de vista. Aí seria bom ouvir o que Carol quer da proposta dela, do trabalho dela. Daí a gente faz uma leitura e Carol faz uma interpretação sua. Eu vou buscar tal coisa, tal informação. Aí, ajuda a gente a entender o trabalho dela. (Apêndice 4)

Eu aprofundo as razões que levam-me a propor o estudo aos GPES e cito as necessidades identificadas nos seus materiais.

Carol: [...] E também, olhando para os materiais que vocês me deram, surgiram lacunas que vocês identificam. A primeira é a falta de uma visão exterior sobre o próprio processo educativo e, a outra, se essa experiência poderia ser trabalhada numa escala maior. Foram dois dados que eu retirei. (Apêndice 4)

Nuno contextualiza estas lacunas existentes:

Nuno: [A] questão da visão de fora sobre as coisas do CTC é uma coisa que a gente sentiu quando fez os textos nossos de Economia Solidária. Eu acho que quase ninguém estava, só estavam Tino, Bruno...

Armando: eu estava começando a estudar!

Nuno: e a gente escreveu do jeito da gente, cada um mandou um pedaço, mandamos pra um bocado de gente para ter uma visão de fora sobre a gente. E não veio resposta nenhuma. Então a gente tem uma visão de fora tão estranha... Tem gente que chega aqui e diz que o CTC é uma maravilha e não sei o que, mas se vai mexendo não tem muito conteúdo. É a imagem que tem. Não estou dizendo que não seja bom, não. Mas não tem uma contribuição. E a terceira questão que você levanta é?

Tino: se o que a gente faz tem proporção.

Nuno: Ah, sim, aí é uma crítica séria de método. Uma pessoa da CUT⁷, da mesma linha de pensamento do Carlucio, que uma vez veio aqui, disse: “o que vocês estão fazendo é uma maravilha para duzentas pessoas. E para duzentas mil? O que a gente está discutindo é a solução para o Brasil e não para duzentos trabalhadores de Recife.”. E a gente tem essa preocupação sobre a questão da escala. Funciona muito bem, naquele negócio pequenininho... É só para esclarecer de onde é que saíram estas questões.

Tem uma terceira que não sei se você vai colocar ou não, que é o facto da gente ter formado pessoas que vão virando monitores, que vão formar pessoas, e que alguns viram monitores – já existem monitores de terceira geração. Tem acontecido um fenómeno sério, que é: as pessoas recebem a metodologia em sala de aula, vivem na sala de aula como alunos. Aí, quando vão fazer, a tendência é repetir, sem tanta fundamentação.

O terceiro já recebe do outro que já recebeu e, ao final das contas, o que saiu da tese de Mônica é: nós estamos sem capacidade de criticar a nossa metodologia. É muito boa, é ótima, a pessoa adorou quando viveu e está tentando fazer com os alunos... Mas não tem defeito, não? Não pode melhorar não? É a mesma coisa desde 1980 – trinta e dois anos, um pouco menos... E que negócio é esse que é tão perfeito que não vai evoluir?

Tem um “furo” aí. E o furo não é na metodologia. É na gente. Nós é que não temos profundidade suficiente pra dizer: “é isso!”. Isso aqui foi ótimo em 1980, 1989... Mas hoje, a cara disso é essa! E aprofundar a questão. Isso aí a gente não tem condição.

Então, andando atrás, queremos, é por isso que estamos estudando. Por isso que o MCP está aqui, é outra visão de fora e de dentro do grupo.

Carol: pois é, então, isso que o Nuno está colocando, que sai do documento coletivo com relação à essa visão externa, eu queria dizer uma coisa: eu proponho que esta visão externa possa ajudar e enriquecer a experiência. (Apêndice 4)

Com este enquadramento, parece-me que os questionamentos sobre a Criação do Saber

7 CUT é uma central sindical do Brasil, que significa “Central Única dos Trabalhadores”.

tendem a ser orientados para a escola, com relação à formação dos monitores atuais e à abrangência da proposta metodológica, mas também, de alguma forma, desloca-se para as suas repercussões nos próprios grupos de produção associada, quando Nuno levanta a questão da ausência de comentários ao nível dos “Princípios dos grupos”. É algo que, nesta fase, não consigo definir as aproximações e fronteiras, mas que se colocam como parte do processo de conhecimento na ação de investigar.

Um debate interessante também acontece em torno da problemática da metodologia participativa na investigação, que não é tão simples de resolver. Alguns aspetos considero relevantes enfatizar, por conta das dificuldades que este tipo de projeto pode apresentar. Apesar de estar sistematicamente a referir a sistematização de experiências, de colocar-me disponível para colaborar no processo que estão a viver, para além do facto de ter um historial que nos aproxima em termos políticos, a investigação não é considerada uma necessidade para os GPES.

Nuno: Se fala muito que é preciso juntar os trabalhos práticos com o que se faz na universidade. É um nó! Não é à toa que não está sendo feito em tudo quanto é canto. Seja por conta do que Carol disse da mentalidade dos pesquisadores, mas mesmo os pesquisadores que não têm essa mentalidade separatista – o que eu faço é lá da universidade e o resto, se quiser, vem beber aqui – também não encontra facilidade porque é diferente. São duas maneiras diferentes de olhar o problema.

Diante disso eu fico preocupado com o seguinte: como é que a gente vai fazer? Eu penso o seguinte: por enquanto, se a gente for fazer isso, não dá pra se enganar. A pesquisa vai ser sua. A gente entra em alguns momentos. [...]

Então, como é que a gente vai juntar isso? A nossa prática é de participar. Mas aí é que é o problema... Participar nas coisas que a gente acha que são importantes. Participar num negócio que a gente não sabe bem o que vai dar, que reflexão vai acontecer no meio do caminho, que produto final vai ter, é muito complicado! Vê o exemplo: eu mandei o email pra todo mundo, os dois, na primeira e na segunda (vez), quem é que hoje tem condição de discutir o que vem nesse papel? Ninguém! Eu vou ler um pouquinho melhor agora, que recebi e mandei para todo mundo. Mas esse é o nosso retrato, nós somos trabalhadores da gráfica, da eletrônica, da elétrica, da marcenaria e a nossa vida é fazer isso. Não é fazer pesquisa, não é ler texto, não é interpretar documento. Então tem que levar em conta esse troço quando for definir as coisas práticas. Eu percebo, eu, que tem algumas coisas, alguns “cabelinhos de sapo” aqui que parecem interessantes que a gente pudesse discutir. Por exemplo, o que você coloca sobre “Pedagogia da Autogestão”. Eu não conheço o termo, acho que ninguém aqui conhece...

Carol: mas conhecem a “Criação do Saber”!

Nuno: a “Criação do Saber” todo mundo conhece. Discutir isso e ser, por exemplo, se acontecer de ser uma outra maneira de olhar a nossa metodologia, é “arretado”! É discutir! Pra nós é bom enquanto está durando, na hora. Antes e depois é muito difícil, muito difícil! Essa, então, é uma avaliação que eu faço.

A minha pergunta é: como é que vai ser? É o que está na cabeça de muita gente. Como é que vai ser? Era necessário Carol olhar um pouco as coisas do CTC? Aula, reunião, aula política, pra sentir o ambiente da coisa e perceber? Porque vai ser difícil, beirando o impossível, que um

de nós diga: “olha, dentro da pesquisa da Carol a minha proposta é “tac”!”. Já pensaram se acontecesse um negócio desses? O que é que vocês acham? Não vai não, a pesquisa é sua, não tem jeito. É sua! A gente vai participar na medida em que cada um, individualmente, achar que tem interesse. Ou achar que “fulano disse que isso é bom. Sei não, quando fulano diz que isso é bom eu quero ver se é!” (Apêndice 4)

Entretanto, com todas as interrogações, em nenhum momento há qualquer constrangimento em relação à realização da investigação. Ao contrário, há um interesse em saber se há um produto que possa ser partilhado fora do CTC e sobre o CTC. Também são levantadas as possibilidades da investigação contribuir com a expansão da metodologia para outros espaços e coletivos.

Nuno: o que eu estou dizendo é que a gente entra, não sei se eu consigo um exemplo, é um trem que está indo pra Carpina. A gente vai entrar num trem que já tem um caminho feito. Durante a viagem a gente vai curtir. E a gente vai saltar em Jabotão e o trem continua para Carpina.

É no durante é que pode ser rico. A iniciativa eu não consigo dizer que vai ser nossa, nem inicial e nem durante. Vai depender muito de você. Uma boa parte das observações vai ser você que vai ter que fazer. Claro, conversa com um e com outro, tem um negócio aqui que vai ser importante e tal, mas vai ser a sua observação. Eu acho... E a gente vai, se a gente participar, ser um enriquecimento no processo. Não é na confecção e nem na conclusão. Por que nós não precisamos de uma pesquisa dessa. Achamos que não precisamos, não é? Podemos até descobrir que precisamos.

E quando a pesquisa estiver pronta, eu queria falar sobre o uso final dela, tem algum benefício, mas não é imediato pra gente. Agora, o nosso enriquecimento possível é durante o processo. Então, quando eu digo que a pesquisa é sua é nesse sentido, que chegou aqui com essa proposta e, no final, sei lá, dois anos, um ano e tanto, vai ter uma pesquisa feita pra universidade, não é? Ou seja, não você, nós vamos ter. O nosso papel é no durante. Só! Eu vejo assim.

Uma observação: no final, pra mim, do tipo de trabalho e reflexão que saia um produto escrito ou vídeo ou não sei o que, tem dois efeitos importantes: 1- que outras pessoas saibam o que a gente está fazendo aqui. Pode ajudar alguém que tenha dúvidas; 2- que eu acho que é o mais importante para nós - que a outra está respondendo a pergunta de Neto: “Pode ser pra duzentos mil?”. Pode! se tiver mil CTCs nós estamos fazendo um trabalho bem. Não precisa ser nós que vamos fazer esse trabalho, né?

O outro (2-) foi a crítica, que foi a grande decepção do nosso textozinho. Para mim, pelo menos, eu queria que aquele papel levasse “cacete” das pessoas, crítica: “isso aqui não existe, vocês estão sonhando!” ou “Por que tão pouco? Por que vocês não vão mais além? Deixaram de olhar tal coisa, é?”. Não teve nenhuma observação. (Apêndice 4)

Após algum tempo de silêncio e tantas dificuldades, os demais membros dos GPES começam por expressar as suas reflexões ao nível da proposta. É possível perceber, ainda, que já existe algum debate interno sobre a Pedagogia da Autogestão, que a proposta contribui para provocar:

Tino: Ontem eu estava falando com Kleiton sobre esse negócio da Pedagogia da Autogestão.

Rapaz, é importante perguntar o que é! E ele disse: “é sobre a forma da educação dentro dos grupos”. Eu nunca tinha parado pra pensar quais são os mecanismos dentro dos grupos, que os grupos têm uns com os outros. Eu nunca parei pra pensar o que acontece nesse momento, na sala. “Como é que os grupos se educam?”.

Carol: essa é uma pergunta importantíssima.

Tino: será que é isso? Mas a minha proposta é a gente discutir e, terça-feira, dar uma resposta. [...]

Bruno: o importante é entender. O que você fala eu me sinto irmanado. Mexe comigo o que você fala, as ideias (...). É um negócio meio escuro que a gente nunca entrou cá. Então, é por isso que é preciso discutir pra entender melhor, na prática. (Apêndice 4)

O questionamento acerca da Pedagogia da Autogestão, levantado por Tino e Kleiton, progride à posteriori, na sequência dos debates, e vem a ser determinante para a orientação da investigação. Por sua vez, Bruno introduz um apaziguamento necessário à desestabilização causada por mim, num mar de incertezas de que esteja a ser minimamente compreendida.

Os GPES comprometem-se, então, a reunir-se e estudar a primeira proposta enviada (Apêndice 1) e o email/resumo do primeiro encontro/visita ao CTC (Apêndice 3) e dar-me uma resposta quanto à autorização para frequentar os espaços dos Estudos de Economia Solidária, às terças-feiras, e sobre um tempo específico para debatermos a metodologia.

A resposta surge em 27 de abril de 2012. Os GPES escolhem Nuno, Kleiton e Tino para conversarem comigo e expor os entendimentos sobre a proposta. Há uma falha na gravação realizada e conto com as anotações feitas no diário de campo. Esta é revelada da seguinte forma: “concordamos com uma parte da pesquisa e discordamos de outra”. É já um passo!

Os GPES são simpáticos à ideia de estudar a Pedagogia da Autogestão e decidem autorizar a minha participação nos Estudos da Economia Solidária, às terças-feiras. Não têm interesse em realizar um momento de diálogo sobre a aproximação dos conhecimentos científicos às práticas sociais

Noto que há entendimentos muito diferentes acerca da proposta apresentada, com base

nas mensagens enviadas e mesmo na reunião do dia 17 de abril de 2012. As falas oscilam entre uma ligação da proposta à algumas das suas práticas e, por vezes, esta parece distanciar-se e encaminha-se para uma abstração total, e vice-versa. Por outro lado, as permissões existem para que eu participe naquele espaço de estudos, mas ainda não há uma definição sobre em que momento podemos nos debruçar, coletivamente, sobre a proposta metodológica da investigação e construirmos juntos o seu percurso.

É um episódio preocupante. O tempo avança e não encontro maneira de ganhar espaço numa unidade mínima de entendimentos. Sendo assim, já com as devidas permissões decido, finalmente, ingressar em dois espaços e tempos de trabalho dos GPES, para tentar perceber o que ocorre durante os estudos que realizam para, num momento mais oportuno, voltar a dialogar sobre a investigação. Parece necessário nos conhecermos melhor.

Desta maneira, já no dia seguinte, participo nos “Estudos dos Monitores”, onde estão a discutir os temas “cooperação e competição”. O roteiro de debates que disponibilizam mostra um programa que vem sendo estruturado há algum tempo, sempre à medida em que as reflexões se desenvolvem e as necessidades são identificadas a partir da prática destes monitores/educadores nas salas de aulas. À medida em que o debate avança, sinto-me à vontade para intervir, dar opiniões e sou rapidamente integrada. Começo a descontrair e sentir-me ainda mais à vontade com as pessoas, que são muito acolhedoras.

No dia seguinte, 7 de maio, encontro-me com Nuno num curso sobre “Políticas públicas e marco legal da Economia Solidária”, na cidade de Vitória de Santo Antão, promovido pelo CFES-NE, onde ele realiza uma apresentação sobre o CTC. Num dos momentos dos trabalhos, Nuno diz aos demais educadores/as que estou trabalhando com o CTC numa “pesquisa de doutorado”.

Verifico que uma oportunidade se abre para pedir um momento de conversa com o Zerbini, fora do horário dos estudos dos GPES e dos estudos dos monitores. O objetivo é tentar, num grupo menor e sem retirar tempo aos estudos dos coletivos, compreender os

próximos os passos da investigação e a abordagem a fazer com os demais grupos, para tentar refletir como retomá-la. Nuno aceita a ideia.

A minha primeira participação nos Estudos da Economia Solidária ocorre no dia 8 de maio, em que apenas decido participar, contribuindo com reflexões, sem abordar a questão do planeamento da investigação. É recomendável a prudência, já que este espaço é extremamente importante para os GPES e desejo perceber como encontrar o tal momento propício para avançar com a Pedagogia da Autogestão. Há um programa de estudos previamente definido, edificado nos mesmos moldes que os Estudos dos Monitores mas, nesta fase, as reflexões são sobre os “Princípios dos grupos”⁸ de produção associada.

Neste mesmo dia, faço chegar ao grupo Zerbini uma proposta para tentarmos afinar uma abordagem com os demais GPES (Apêndice 5). Nesta, concentro-me em apresentar uma pergunta geradora mais condensada e outra “sub pergunta”, sem a intenção de que sejam as definitivas, de maneira a provocar o Zerbini durante à reunião a levantar outras, que permitam orientar o caminho: “O que significa a 'Criação do Saber' na prática dos grupos de produção do CTC envolvidos com a Economia Solidária? Que limites e possibilidades apresenta?”.

A partir desta pergunta geradora, sugiro algumas possibilidades de abordá-la, tendo em conta as pontes com o processo da Economia Solidária. Da mesma forma, indico a necessidade de nos organizarmos para respondê-la, assim como ter em conta quem, finalmente, vai participar no estudo. Se a posteriori percebo que este instrumento contém detalhes a mais, fruto de alguma ansiedade da minha parte, no que se refere ao objetivo pretendido, este acaba por funcionar e os diálogos, sempre problematizadores, tendem a orientar o caminho.

A reunião com o Zerbini ocorre no dia 9 de maio. Inicialmente, esclareço que as perguntas que lanço saem dos documentos consultados e das reuniões anteriores realizadas. Estas são apenas possibilidades. Independente da pergunta geradora escolhida, inclui a necessidade de reconstrução da história da Economia Solidária, ou

8 Estes princípios estão detalhados no capítulo IV desta tese.

seja, de como entra nos GPES, já que nos propomos a estudar um período da história dos grupos, no CTC, em que esta é uma vivência presente.

Há dificuldades para que todos entendam que a proposta não é responder àquelas perguntas. Estas são para serem escolhidas as que interessam ou fazer outras. Entretanto, tento que nesta reunião consigamos encontrar um rumo aceitável para encaminhar a pergunta geradora/orientadora na próxima reunião com os GPES. Também tentamos discutir se serão respondidas coletivamente ou separadamente, ou seja, as formas de participação dos diferentes GPES.

Trava-se uma discussão entre Nuno e Kleiton sobre a legitimidade ou não do Zerbini decidir o rumo – quem participa ou não? Nesta fase, não dou importância à utilização das técnicas (se organizamos entrevistas, oficinas ou outras possibilidades). Ainda tenho em mente o procedimento da sistematização de experiências, a ser trabalhado no âmbito da IAP e, as diferentes técnicas podem ser combinadas à posteriori. Interessa-me a(s) pergunta(s) geradora(s) e quem, efetivamente, participa, bem como os espaços e tempos de realização, que podem ser combinados com os já existentes, para avançar coletivamente com outras decisões. A ideia não é que seja Zerbini a definir, mas que ajude a orientar a proposta.

Ângelo: eu estou vendo é que a entrevista que Carol está fazendo aqui é uma entrevista com o Zerbini, uma entrevista com a serraria, uma entrevista com a gráfica e entrevista com a elétrica...

Kleiton: nem é isso...

Nuno: quando foi resolvido isso? Nem foi resolvido se é isso que nós vamos fazer e como nós vamos fazer!

Kleiton: não, eu imaginei que pudesse ser assim.

Nuno: Olha que tem um problema com esse negócio. O Zerbini se mete nas coisas e depois é só Zerbini, é só Zerbini...

Kleiton: não, eu acho que não é para ser só Zerbini. Acho até que tem coisas, se formos pensar aqui nestas perguntas, olhando para as perguntas assim, secamente, tem coisas que podem ser respondidas por pessoas que nem estão aqui. Coisas da prática pedagógica... E cabe muito bem o Luiz estar nesta discussão.

Carol: também separar aqui dois momentos da pesquisa que talvez sejam importantes: uma coisa seria a recuperação da história, para tentarmos saber quando a Economia Solidária começou a entrar no CTC. Por quê? Como? Por quem? Já que em cada grupo entrou de uma forma diferente. E em diferentes momentos. Depois, como é que essa relação metodológica começou a existir, não é? Um exemplo concreto disto são as reflexões que vocês fazem dentro dos grupos. Mas a história, só por si, não responde tudo. Tem um segundo momento que é de

reflexão sobre aquilo que parte da história e parte das questões principais que queremos responder juntos.

E o facto de vocês identificarem que poderia ser interessante haver uma reflexão exterior sobre a metodologia, não quer dizer que queiram fazer isso nesse momento. Pode não ser algo urgente e isso tem que ser contemplado. Pode ser daqui por três anos... A ideia é que, visando coisas para o futuro, mesmo que não sejam feitas agora, tenha um fio condutor para contribuir. Não quer dizer que se tenha que parar tudo agora para fazer uma reflexão sobre a metodologia. Não é por aí!

E são coisas para vocês, se quiserem, depois da pesquisa, irem respondendo.

Kleiton: eu estava pensando, para isso andar, que esse momento seria um momento...

Nuno: a gente tem direito de fazer isso?

Kleiton: mas Nuno, eu não pensei nem nesta questão do direito.

Nuno: eu ontem mandei para todo mundo da Economia Solidária⁹.

Kleiton: sim, mas eu não estou entendendo onde é que uma coisa anula a outra; se sobrepõe a outra. Um conjunto de perguntas que ela faz, isso não muda, não altera e não faz com que esse fique sobre esse. Ela pode conversar hoje aqui com a gente e com os outros grupos tem que ser conversado; fazer a mesma conversa. Não somos só nós. A gente entende que não é um momento de ser só Zerbini, mas a elétrica, a serraria... Eu não estou só pensando em nós. No começo eu achei que íamos conversar sobre esses aspectos – conversar, responder – estava pensando nisso. (Apêndice 6)

O debate é complexo. Quando penso que todos compreendem as explicações, aparece alguma intervenção que mostra desvios. É um processo de “vai e vem”, dúvidas por parte das pessoas e provocações, principalmente por parte de Nuno, que sempre questiona as propostas quando lhe parece que alguém pretende encaminhar decisões sem o aval dos demais grupos.

Face a tantas dúvidas, em especial por parte do Zerbini, fico a refletir porque aceitam a proposta se estão tão ocupados. Ora percebo que há interesse, ora preocupo-me, por achar que há uma pressão quase incontornável de falta de tempo. E não há espaço para tentar desbloquear a situação com dinâmicas participativas, oficinas, que permitam esclarecer as dúvidas. Os GPES não praticam metodologias participativas diferentes das suas, embora as conheçam, já que participam em outros encontros do movimento ES que as utilizam.

Por fim, problematizo a relevância ou não da pesquisa para os GPES. Mostro sempre a minha preocupação com o facto de servir para o processo que estão a realizar, sempre em busca da participação e envolvimento.

9 Nuno informa que reencaminhou o email de 9 de maio de 2012, que estamos a discutir, para os restantes membros dos GPES.

Carol: Infelizmente eu acho que “já forcei uma barra”, não tem como dizer que não. Tenho que ser realista. Não pensei que fosse assim, mas é uma realidade.

Nuno: você pensou que ia ser como?

Carol: eu achei que ia ter dificuldade das coisas tomarem um rumo. Eu pensei que conseguiria perceber mais rapidamente, ou seja, que estabelecer uma ligação com o que vocês estão fazendo atualmente seria mais natural. E a minha preocupação é que ainda não sinto que seja. Não estou preocupada com as perguntas que estão aqui, não. Do momento em que eu achar que as coisas fazem sentido – no momento, para mim, é ainda um ponto de interrogação – eu acho que as coisas correm e a gente vai saber chegar nos pontos-chave. (Apêndice)

Nuno faz uma comparação com o processo de sistematização de experiências que o GETS está a levar com a ASSIM e destaca que está a funcionar perfeitamente, face à disponibilidade total e o prazer com que aquela comunidade assume a pesquisa como importante para todos. Tal não está a acontecer com os GPES porque há limitações de tempo e prioridades. Todavia, quando tudo parece completamente bloqueado, começam a surgir as primeiras proposições:

Nuno: Eu estava pensando o seguinte, pra ser mais propositivo, porque só dizer que a gente tem que perguntar aos outros não resolve coisíssima nenhuma, acho que tem um jeito: que eu não sei se funciona, que é a 3ª feira ser um pouco mais produtiva a discussão. É a gente começar a partir de amanhã falar com todo mundo - “olha, a idéia é 3ª feira discutir esse papel na reunião”. Eu acho que pode ser que funcione, porque no dia em que dissemos que íamos discutir o texto dela cinco pessoas leram. O problema é que estamos no meio da discussão do estudo e mais uma vez Zerbini atravessa e diz: “não é isso não, é aquilo.”. Ai, eu acho meio cabuloso. Mas todo mundo concordou em participar na pesquisa e pra participar na pesquisa tem que fazer alguma coisa. Talvez dê pra cada um escolher um momento.

Um caminho seria esse. Outro você deu agora. Pra não perder a reunião de 3ª feira, simplifica bem isso e coloca só as perguntas gerais e explica – não sei se vai funcionar, não – e cada um vai pensar pra na próxima 3ª feira a gente ter as nossas perguntas. É mais a cara do CTC.

Não sei se funciona! Por que se explicar só, quando acabar a reunião, a primeira vantagem que tem é que você toma meia hora e a reunião acontece, então não tem tanto prejuízo assim. Mas o problema é que explicar só, não fica nada na cabeça de ninguém. Se você pudesse explicar e botar no papel a explicação, nem tanto as perguntas – coloca duas ou três perguntas gerais e coloca no papel a explicação delas. E vem pra reunião e explica. A minha ideia é essa. Vamos montar a pergunta? Todo mundo já tem isso, não tem como esconder. Quem quiser vai filar ou pensa nas suas próprias. [...]

Tino: a minha preocupação é a mesma da discussão da 3ª feira. Tem um clima que eu acho que as pessoas estão e eu tô nesse que é a questão de aprofundar os princípios. Ficar a entender melhor, colocar mais o pé no chão, ficar um pouco mais embasado. Até porque eu sinto que é um momento do CTC que está sendo mais produtivo. Nas reuniões a gente tem dito que a responsabilidade das produções do CTC está a aumentando cada vez mais e isso pede das pessoas. Eu acho que uma das coisas pode até ser isso. Pelo menos eu vejo que as pessoas estão a fim de discutir.

Aí eu acho que tem uma distância entre a questão da pesquisa e esse momento. Pelo menos o meu.

Nuno: nós podemos diminuir essa distância, Carol? Eu sinto a mesma coisa que você (Tino). Quer ver uma coisa que era o ideal? Carol estar aqui com a gente – não sei quanto tempo vai

durar esta discussão dos princípios, talvez dure o ano inteiro – Carol estar aqui com a gente, participando das discussões dos princípios, de vez em quando ir colocando perguntas que pra ela daria informações sobre, por exemplo, a Pedagogia da Autogestão. Tá aqui uma discussão sobre não exploração e tu colocas uma perguntinha sobre um aspecto disso que seria embasamento para a pesquisa. Chegamos ao final do ano, ao mesmo tempo que nós acabamos a discussão, Carol tem a tese pronta! Olha que sonho!

Carol: (risos)

Nuno: “do meu ponto de vista de pesquisadora, esta discussão de vocês remeteu para “pá, pá, pá”. Está aqui o que eu anotei”. E entrega. E aí, a gente faz um dia de discussão sobre o texto de Carol. Mas não vai ser assim... Nem você pode estar aqui o ano inteiro, nem esta discussão vai ser tão linear assim, porque a gente para pra discutir a máquina da serraria e não sei o que da gráfica... Mas aí você falou num negócio. A discussão desses princípios podem servir de subsídio para a pesquisa?

Carol: Com certeza! Se vocês escolheram os princípios e ligam estes princípios à Economia Solidária, ligando estes mesmos princípios à vossa prática, como é que não vão ter a ver com a pesquisa? Com certeza que têm.

Nuno: E aí?

Tino: não sei, eu sinto que até um certo ponto é um negócio. Tem coisa pra discutir¹⁰. A pergunta pra pensar se fosse: “Qual a relação que tem entre a Criação do Saber...?” e da “Criação do Saber” e da metodologia da “Criação do Saber” é uma coisa que eu não tinha parado pra pensar. É um negócio “arretado” pra mim. Tem uma prática e eu já entrei, peguei essa prática funcionando e vou racionalizando no momento em que estou vivendo. E ainda tem coisa que eu não consegui perceber.

Nuno: e quando você vai pra sala de aula você não estranha, não é?

Tino: é!

Nuno: é como se tivesse um substrato comum. Só que eu também nunca parei para pensar como a Criação do Saber influenciou, porque vem de lá pra cá. A “Criação do Saber” já existia no CTC e dentro da gente, não é? E a gente quando foi fazer uma produção fez mais ou menos de acordo.

Aí, hoje eu tenho consciência que o fato da gente viver esse tipo de prática aqui está nos reforçando para a “Criação do Saber”. Quem se afastou das produções perdeu essa fonte. Bom, mas o que é que a gente faz?

Tino: É assim, eu tô com Nuno. Se esse negócio, por exemplo, sobre a questão da “Criação do Saber” e das produções... Eu tava pensando qual é um dos momentos mais ricos da “Criação do Saber” e das práticas das produções? É na 3ª feira, porque é um momento que tem a questão da educação e das práticas entre as produções.

Nuno: sábado também.

Tino: sábado também. E é mais aberto.

Bruno: dizer na “prática das produções” é a mesma coisa que dizer na “prática da Economia Solidária”?

Nuno: sim. A nossa prática de Economia Solidária.

Tino: aí, se dentro desse negócio que a gente tá fazendo – também é um sonho meu – se a gente tá dizendo que vai fazer a pesquisa não é só pegar a cobertura do bolo. A gente tem responsabilidade com a pesquisa. Mas se a gente consegue pegar esse negócio e colocar junto, tirar elementos da 3ª feira e do sábado, e fazer durante esse negócio, seria uma “mão na roda”. (Apêndice 6)

10 Tino faz referência a algumas das perguntas apresentadas por Carol no email em discussão.

Neste momento, pela primeira vez, percebo que a pergunta geradora lançada e as propostas de abordagem, amparadas pelos diálogos, permitem, gradualmente, que algumas pessoas comecem por relacioná-las às suas práticas de educação e trabalho associado, nas produções. O elo entre a Criação do Saber e a Economia Solidária se fazem presentes nas falas dos intervenientes que tendem a atribuir-lhes um sentido de relação. Os “Princípios dos grupos” tendem a ser sugeridos como forma de ligação à investigação e, os espaços de estudos existentes, são pensados como ideais para apresentar as propostas aos demais GPES. Com estes primeiros avanços, tento dar mais um passo adiante:

Carol: é, eu acho que tem tudo a ver isso que você está dizendo. Particularmente me entusiasma muito. Mas não adianta entusiasmar só a mim. [...] Pois é, Tino, essa ideia eu acho que é muito legal. Eu acho que agora, se for por aí, acho que seria interessante tentarmos construir uma pergunta com essa ligação. E é essa que a gente vai tentar responder ao longo do tempo. Estão vendo como eu não tenho condições de formular isso sozinha? Não está ligado à minha prática!

Bruno: você fala construir a pergunta...

Carol: desculpa, Bruno!

Bruno: o problema não é seu não. A dificuldade é minha de quando tem coisa no papel de ler e relacionar isso com o meu chão.

Carol: parece que é algo bem longe...

Bruno: sim, pra mim parece longe. Quando você está falando, por exemplo, construir uma pergunta, eu estou entendendo que a pergunta está aqui e eu teria que pensar sobre ela.

Carol: não. Acontece que eu formulei propostas e não algo fechado. Estou tentando dialogar para perceber o que é que faz sentido. Depois dessas discussões que a gente tem feito, quando o Tino coloca isso, no fundo é muito importante ter relação com isso que a gente está fazendo: “Eu nunca parei para pensar que a Criação do Saber pudesse ter uma ligação com a Economia Solidária; com o que a gente está fazendo aqui, chamando de Economia Solidária...”. Mas acontece que as coisas estão acontecendo. Nós estamos “fazendo educação” aqui. Se nós pudéssemos tentar entender melhor isso seria ótimo. Aí digo: como é que a gente poderia traduzir isso para uma pergunta nossa, para irmos respondendo de acordo com a prática? Isso tem a ver com o que vocês fazem aqui, com a forma educativa de vocês funcionarem.

É nisso que estou tentando chegar junto com vocês. Eu posso fazer trinta perguntas e não ser aquela que vai tocar vocês. Vocês podem fazer uma e traduzir tudo.

Tino: eu concordo com isso aqui. A maneira como as pessoas se envolvem, pelo menos é o que eu vejo aqui, tem a ver com a maneira do CTC. Um se envolve mais e outro se envolve menos. Tem gente que lê o texto e tem gente que não lê. Aí eu nunca vou saber se ele não leu porque é uma coisa que está distante da vida dele ou simplesmente porque não tem prática de ler ou alguma coisa assim. Então tem que ter um espaço. Tem que ter tranquilidade pra que, por exemplo, uma pessoa que lê, que está envolvida, que vibrou com aquele negócio ter a oportunidade de participar do jeito que ela pode.

Desde a primeira vez que começou com isso da pesquisa eu senti que Kleiton vibra com esse negócio. Eu vibro também, mas aí eu também tenho outros negócios que estão mexendo comigo também. Eu quero ter a tranquilidade que eu me envolva nesse negócio junto com o Kleiton, agora cada um com a sua diferença.

Por exemplo, ele vai ler e pensar nessa resposta. Eu tenho que achar essa resposta. Eu não quero dizer pra ele onde está essa resposta. Aí esse negócio me toca de uma maneira diferente. Aí eu quero pensar em outra coisa, na relação com o que a gente está fazendo. É outra forma também de fazer. Mas eu quero permitir, deixar ele tranquilo de participar no negócio. Eu acho que é algo que não pode prender. Tem gente que se envolve com uma coisa, briga. Tem gente que só vai se empurrar. Tem que ver o melhor para que os dois lados consigam se educar uns com os outros.

Kleiton: pra mim não só tem um jeito, tem vários jeitos. Tem um jeito que é homogêneo, tem um que é a dinâmica, aproveitando as diferenças, tem vários jeitos. Não tem uma só forma de fazer, não!

Tino: eu cada vez acho que terça-feira é o momento pra uma coisa se definir, participar todo mundo. Agora cada um no seu mundo. Cada um participa, mas cada um atribui no seu nível. Talvez a terça-feira seja um momento pra deixar tranquilo pra ver o que cada um tem, pra ver como é que está. [...]

Carol: é verdade, Tino, você pode lembrar qual foi a pergunta¹¹ que você fez a pouco?

Kleiton: tem a ver com a procura da realidade do que as pessoas estão discutindo hoje, da prática das pessoas. **Aí seria muito mais um trabalho de paciência, de captação. É como aquela discussão dos grupos no sábado. Você estava lá e participou em alguns momentos, entreviu, colocou coisas. Eu entendi, nessa história, que seria um pouco isso. A história anda e você acompanha e está captando. É um catalizador.**

Tino: pra provocar!

Kleiton: pra provocar!

Tino: eu acho que tem questão da produção, da educação do grupo, da "Criação do Saber". Tem riqueza na reunião de terça-feira. Pensa só um momento: na terça-feira é um momento onde todo mundo se educa, independente do grupo, independente do nível. Todo mundo está lá e aberto pra se educar. Tem um valor grande. Aí tem uma outra pergunta lá de educação "**como os grupos se educam?**". É uma das formas da discussão de terça-feira.

Aí, como é que isso acontece? Quais são os mecanismos? Como é que isso está junto? Como é que se reflete na vida das pessoas, na realidade? Tem uma coincidência. Não sei explicar muito bem. (Apêndice 6)

"Qual a relação da Criação do Saber com a Economia Solidária para os grupos do CTC?"; "Como os grupos se educam?". Nasceram as primeiras perguntas geradoras para colocar em debate com os demais GPES. Por outro lado, a intervenção de Kleiton começa por alinhar o meu papel, a minha forma de colaboração com os GPES, facto que, posteriormente, voltamos a debater entre os demais.

Kleiton: não sei como é que a Carol vai fazer...

Carol: era mesmo isso que eu estava pensando que pudesse acontecer. Vocês fazendo as perguntas, acompanhando, provocando... Agora, eu começo a me situar um pouco de como é que se pode fazer. Só que isso tem que estar mais explícito para as pessoas saberem como vai andar.

No fundo, como é que nós poderíamos traduzir isso para as pessoas? Se vocês tivessem que dizer aos vossos companheiros o que é que eu vou lá fazer, depois das discussões que nós

¹¹ Tino demonstra estar cansado e não consegue reformular a pergunta que, a seguir, é lembrada: "Como os grupos se educam?"

fizemos, como é que vocês traduziriam isso pra eles?

Kleiton: que você seria uma “bucha” lá para absorver todas as informações importantes daquela discussão e, depois, contar pra gente tudo do ponto de vista da educação.

Carol: e o que é que eu vou lá fazer? O que é que eu vou lá ver? O que é que eu vou lá captar?

Kleiton: vai captar uma prática de construção. Um exercício de fazer, talvez, a Pedagogia da Autogestão.

Bruno: e as relações entre uma coisa e outra.

Kleiton: Aí, você vai dizer: “vocês estão pensando que não tem nada a ver, mas tem tudo a ver”, no final dessa história.

Carol: Tá legal. Eu anotei aqui. Vocês pensam que eu vou lá captar como é esse exercício de autogestão, de educação, essas coisas.

Tino: é aquele exemplo que eu dei lá em cima. Às vezes a gente passa um tempo na reunião...

Kleiton: mas é muito mais uma consciência tua do que da gente esse trabalho.

Carol: mas eu tenho que colocar em diálogo com vocês, concordam? E vai que eu capto coisas que são fruto da minha cabeça, da minha vivência e não tem nada a ver com vocês? Olhem que isto acontece muito nas pesquisas que o pessoal faz com a gente, lá¹²!

Tino: Aí você pode falar: “é isso que vocês estão falando? Tem relação com isso?...”. Por que aí a gente fala de um negócio e pode entender de outro jeito. É, é isso, beleza!

Carol: então isso é uma coisa. Fica legal assim. Mas outra coisa é a proposta de tentar escrever e não dá para fazer lá dentro, como é que foi a história da Economia Solidária, como é que ela entrou, parece um ponto interessante, não é? Aí pode ser um ponto pra ver como se pode recuperar e trazer esta história da Economia Solidária. Vocês não estão discutindo lá sobre a Economia Solidária? E isso é porque existe um trajeto desta pedagogia. Tem aqui esta relação, não é? Parece, se vocês estão discutindo os princípios... Isso eu manteria, porque acho que valeria a pena. E a gente pode ver como é que faz isso da melhor forma, não é? Se faz entre os grupos em separado, se reúne todo mundo pra fazer ou se os grupos escolhem pessoas para fazer... Aí a gente pode ver. Escrever a história da Economia Solidária com a “Criação do Saber”. Acho que pode ser bem legal, interessante.

Kleiton: escrever...

Nuno: Escrever é ela. A gente fala e ela escreve...

Carol: eu escrevo (risos), não tem problema. Tenho depois que reunir com os grupos separadamente – vocês é que vão dizer qual a melhor forma de fazer esse negócio. (Apêndice 6)

Por fim, a última sugestão vem de Nuno, para encaminharmos a proposta atempadamente para os GPES. Surpreendentemente, acaba por dizer que o melhor seria ocupar toda a reunião de terça-feira com o debate sobre a investigação:

Nuno: você põe isso no papel pra gente antes da terça-feira. Aí a gente manda pra todo mundo dizendo que vai ser tirado um tempinho da reunião pra discutir isso. Aí quando você mandar, eu recebo e mando pra todo mundo da Economia Solidária. E aí, coloco que isso está em

12 Refiro-me aos e às investigadoras que produzem informações sobre a Mó de Vida, em Portugal.

substituição – não é substituição, é continuação – e quem quiser ler o outro pra discutir também, aí reúne tudo e discute na terça-feira.

Eu achava mais interessante todo mundo decidir que uma reunião inteira vai ser só sobre isso. É melhor do que chegar pra falar um pouquinho e acabar tomando a reunião toda. É preferível fazer só uma colocação para as pessoas poderem refletir – os tempos do CTC são muito lentos – e a outra a gente marca um dia só pra discutir isso. Que até podia ser proposto ser noutro dia fora da reunião. (Apêndice 6)

A indicação é seguida (Apêndice 7) e a nova etapa começa por ser construída.

II) A validação da pergunta geradora e as mudanças dos GPES com a IAP

Apesar do “caos” inicial estar aparentemente superado, uma vez que já existem propostas concretas para levar a debate com os demais GPES, tal não corresponde a uma certeza de que a próxima fase do trabalho seja fluente. A proposta do estudo da Pedagogia da Autogestão não rivaliza com os estudos dos “Princípios dos grupos”, pelo contrário, mas necessita de tempo para planejar as suas etapas e definir a melhor forma de levá-lo a cabo. E, ainda, os demais GPES podem não relacionar as perguntas geradoras levantadas por Zerbini às suas práticas, o que, a partida, é motivo suficiente para serem abandonadas.

É um momento delicado, já que os espaços dos Estudos da Economia Solidária têm-se mostrado da maior importância para o processo educativo dos GPES, com temáticas emergentes das suas vivências de trabalho associado que são legitimadas coletivamente, a partir de um longo processo dialógico. Este é já um aspeto observado, fruto das minhas participações anteriores, e que abordo no capítulo IV. Sendo assim, a tarefa que se segue é árdua, pois sei que implica debates densos e participativos, o requer um tempo para que as pessoas possam apropriar-se das ideias e haver um sentimento de pertença ao processo.

No dia 15 de maio há um novo encontro dos Estudos da Economia Solidária, em que participam membros dos GPES que ainda não conheço, quer da Serraria do Padre, quer da Alternativa Gráfica. Tal exige uma rerepresentação da minha parte, acerca de quem sou, da proposta de investigação e uma contextualização, breve que seja, da progressão dos diálogos realizados. Por fim, com base no email anteriormente enviado (Apêndice 7), coloco as sugestões extraídas da reunião com Zerbini (Apêndice 6)

É um momento de expectativas. Da Serraria do Padre vem a primeira manifestação:

Zélia: Não, é porque eu não entendi, não está claro para mim como a gente pode entrar, entrar no assunto. Não está claro na minha cabeça. Qual é o caminho, o que é que é? Acho que estou com pouca informação.

Carol: alguém quer - das discussões que a gente já fez - alguém quer ajudar a companheira aqui e responder? Acho que era legal, não é? Ela está perguntando como é que a gente pode entrar no assunto? Como é que os grupos podiam entrar no assunto? (Apêndice 8)

Busco abrir o debate aos demais para ter várias percepções sobre as dúvidas levantadas e perceber se há uma identificação com as perguntas geradoras levantadas.

Nuno: Eu posso dar um “pitaco”¹³ mas é da minha cabeça. Não sei se é certo. Até agora, em nenhum momento a gente achou; em todas as reuniões que eu estive, que seria interessante fazer um momento de discussão - o que é conhecimento científico e o que é conhecimento das práticas sociais. Quando saiu essa pergunta aqui, eu me vi passando uma tarde, um sábado inteiro, não sei, aqui no CTC aprofundando isso, discutindo isso. Vai ser útil para mim. Não sei se algumas pessoas podem não ter se tocado.

Margarida: (...) Ela falou nisso e um dos pontos é que isso ...

Nuno: Só que hoje, tem uma aqui que essa dá “tesão” de conversar: “Como é que a gente se educa?”.

Margarida: (...) para a gente estar conhecendo os princípios da Economia Solidária...

Nuno: se a gente; eu me vejo participando numa discussão longa, dividir em grupo, como é que Amândio pensa nisso? Como é que esse cara pensa, esse que chegou agora? Ângelo, como é que você está se educando politicamente, tecnicamente, emocionalmente, sei lá! Dividir esse negócio; “Oxi” é uma discussão da “bexiga”. Então você está pedindo um exemplo, eu estou dando um exemplo. Isso é uma forma de entrar na pesquisa. Mas não sei os outros. [...] (Apêndice 8)

Para além da validação das perguntas geradoras, surgem questionamentos e dúvidas de “como fazer?”. O dilema do tempo permanece. O debate deste momento impede que os “Princípios dos grupos” estejam em discussão, como previsto.

Zélia: [...] os companheiros que estão mais próximos da conversa de Carol, fala alguma coisa!

Margarida: [...] é para saber se você está dentro, se você quer, a partir daquela pergunta de Tino: “Como é, como os grupos se educam? A relação da Criação do Saber com a Economia Solidária”. Aí, dentro disso, outras perguntas, como se reflete na vida das pessoas... [...]

Nuno: vocês estão pensando em fazer como? Pelo que eu entendi, a proposta hoje era saber como a gente vai fazer isso.

Carol: poderíamos marcar um encontro específico para isso? Quando? Os grupos de produção que participam na Economia Solidária.

13 Significa “opinião”.

Tino: marcar uma conversa outro dia para esse ficar livre.

Margarida: só tem um detalhe: Eu não sou de nenhum grupo de produção. Eu participaria, mas não sou de nenhum grupo. Agora tempo, outro, eu não tenho. Mas eu não sei (...).

Carol: uma coisa que vocês podem sugerir é que outras pessoas, que não estão aqui hoje, podem ser importantes para ajudar a responder essa pergunta. E aí, temos que tentar buscar. É isso que a gente tem que definir em função da realidade, no tempo que estou aqui e, se for preciso, além do tempo que estou aqui - porque eu vou embora no início de julho - como é que a gente poderia fazer? Hoje nós temos um recurso de comunicação que é a internet, que podemos dialogar. É o ideal? Pode não ser, mas seria possível. Faço com outros grupos com os quais trabalho, inclusive em que participa Nuno, que é o GETS (Grupo de Estudos e Trabalho sobre Sistematização). Pronto, são coisas que a gente pode ver, mas nessa reunião para discutir isso, não hoje, tá?(Apêndice 8)

Na minha perspectiva, o “como fazer?” pode ser dialogado noutro momento específico, de maneira a que eu consiga explicar o procedimento da sistematização de experiências, já que este parece-me mais apropriado para realizar o estudo coletivo sobre a Pedagogia da Autogestão, aliado ao objetivo de aprofundar a participação dos GPES e, ainda, ter mais claros possíveis benefícios. Daquilo que já consigo observar, a Criação do Saber, tal como recriada nos espaços e tempos dedicados ao Estudo da Economia Solidária, apresenta uma forma de construir conhecimento assente na identificação de perguntas e temas geradores que são discutidos até ao limite de satisfação dos membros dos GPES, com os conhecimentos produzidos (o que desenvolvo no capítulo IV).

Embora tal metodologia não signifique, a partida, um equívoco, já que se adapta às pretensões dos GPES, não me parece que seja em relação à investigação em causa, face à pressão dos prazos que tenho para conhecer a vivência e dela tentar conciliar duas contribuições – conhecimentos científicos e para as práticas sociais em causa. Evidentemente, tal apenas se coloca pelas pretensões de construir a investigação coletivamente, com envolvimento e benefício para os sujeitos participantes.

Portanto, a preocupação que tenho não é a de “ausência de dados”, pois percebo, de imediato, que há suficiente riqueza na experiência para investigá-la utilizando as mais variadas possibilidades metodológicas. Não se trata, desta forma, de comprometer a investigação, mas de orientá-la, da melhor forma, em benefício dos sujeitos participantes.

Neste caso, a sistematização de experiências pode permitir desocultar mais rapidamente o objeto de estudo, de forma a identificarmos os seus aspetos mais proeminentes, assim como organizar etapas específicas do mesmo, de maneira a que os GPES possam analisá-las criticamente, sistematizá-las e construir formas de comunicação sobre o

processo de maneira mais integrada, em que as partes se interligam ao todo. Também penso que pode ser uma oportunidade de formação para os próprios GPES, de maneira a integrá-la em momentos específicos dos seus processos educativos, conforme à necessidade.

A seguir, Kleiton explica aos companheiros o seu entendimento sobre o “como fazer”, em termos metodológicos, assim como o que entende ser o meu papel junto ao coletivo. A questão dos prazos, que aqui levanto, é por ele igualmente observada:

Kleiton: nessa lógica que Carol tá colocando eu estava pensando, porque, a conversa, no meu entender, é muito mais dinamizar, assim, caminhar – é uma palavra para esta questão. O que acontece é assim: quando as coisas, quando a gente começou, pelo menos no meu entendimento lá, era que essa história de como os grupos se educam - esse processo que a gente faz aqui é um processo de educação!

Então, Carol está aqui para absorver isso, as coisas que a gente não consegue ver, a ter clareza desse processo. Então, talvez o jeito dela contribuir era conseguir captar o que tem nesse processo e dizer para a gente: “Olha, o que vocês fazem lá naquelas conversas lá, no sentido da educação, de se educar, é isso. Mas quando a gente falou disso a gente está te vendo muito mais como uma esponja, lá, acompanhando e absorvendo. E aí, quando a gente pensa assim, imagina logo que esse é um processo lento, que Carol fica aqui o ano inteiro, acompanhando, e essa discussão de hoje Carol está lá captando. É muito mais dentro da realidade desse grupo aqui, do que a gente elaborar pergunta.

O segundo momento, que seria o segundo passo desse negócio, as perguntas que ela coloca, é também que acho que a gente está mais ligado com educação, a gente está se questionando, a gente que está em sala de aula de vez em quando está se questionando como é esse negócio desse processo? Às vezes mais consciente às vezes não. Não é consciente, mas a gente discute. Então, daria para sair algumas perguntas, mas dentro do ritmo da gente. Uma pergunta colocada, a gente se encaixa... [...] Em relação à pesquisa. Em relação assim, o nível é quando ela está falando na elaboração das perguntas. Estes grupos fazem as perguntas em relação a esses dois temas: a vida da gente na profissão e a vida da gente na educação. E esses processos estão juntos, interligados no dia a dia, né?

Não é aquela conversa que a gente teve na 4ª feira passada, de que é difícil da gente captar isso? Aí deu pra entender na conversa que Carol seria a pessoa que captaria isso. Aí como? Ela estaria aqui, acompanhando o processo normal da gente. Não foi isso, Carol? Ela estaria aqui, a gente estaria discutindo do jeito normal, no nível da discussão que a gente faz aqui e ela estaria captando os elementos dessa construção. Então, aí ela seria uma esponja que absorveria esse negócio depois ela ia colocar isso de um jeito que a gente, “Oh, tem tudo isso aqui depois...”.

Alguém pergunta: depois quando?

Kleiton: Depois que ela captasse. É um processo demorado. Um processo lento. É um jeito. O outro jeito é esse da elaboração das perguntas, mas uma coisa muito mais pensada, assim, do ponto de vista da minha prática educativa e da minha relação com o trabalho e, eu aí, acho que a gente teria que se desdobrar um pouco mais para pensar nisso. É isso; a compreensão que eu fiquei daquela nossa conversa lá. Aí, nesse sentido que ela está colocando as duas coisas, um é automático porque é a nossa relação normal. A outra é como é que eu penso a educação com o outro ou a minha educação própria e, aí, como se reflete aqui? O que é que eu tenho de curiosidade dentro disso que eu possa escrever, por exemplo: “Essa pergunta reflete isso que está colocado aqui, na pergunta que Tino fez: “qual a relação com a Economia Solidária? Reflete esse processo ou não?” Aí, se a gente vai entrar, vai entrar! Ou a gente não vai entrar porque... (Apêndice 8)

E as pessoas começam a afirmar o interesse próprio em participar na investigação. Contudo, ainda há resistência por parte de alguns companheiros em utilizar os espaços deste estudo, por não desejarem abandonar ou adiar a reflexão sobre os “Princípios dos grupos”. São levantadas hipóteses de escolha de um dia específico para este trabalho. E a pergunta geradora “como os grupos se educam?” estimula a reflexão dos GPES e, na trajetória dos diálogos e conflitos, a sua pertinência vai sendo conquistada.

Zélia: por exemplo, fico me perguntando, “ôxente”, será que alguma vez a gente se perguntou se é a terceira via? O que é que a gente faz para se ajustar? Eu nunca pensei, no dia a dia no cotidiano, se há educação. Se há aprendizado. Não de técnica, mas de convivência em geral e com a técnica incluída. Tá entendendo? Eu tava pensando nessa pergunta.

Nuno: eu estou achando muito legal esse negócio!

Carol: pois é, muita coisa legal que sai daí quando a gente para pra pensar...

Nuno: oh Tino, a tua ideia é o quê?

Tino: tu disseste que querias participar, eu também, Ângelo também. Aí, as pessoas que estão afim vão se juntar e marcar um dia para decidir isso, fora da terça-feira.

Nuno: fora da terça-feira... Para discutir isso!

Tino: isso! Aí a gente toca também como é que isso se reflete na vida das pessoas (...).

Tino: eu concordo com Alt que se tirar...

Nuno: você não está tirando, não. Você está botando.

Ângelo: o problema é que você vai quebrar uma sequência, né? (gravação incompreensível – várias pessoas falam ao mesmo tempo)

Zélia: eu queria participar, mas se for num sábado eu não posso.

Nuno: o Tino colocou que pode ser a qualquer momento que todo mundo possa. Eu estou perguntando: se há um estudo; se a discussão é essa – é estudo. Eu estou tomando como um estudo. E tomar consciência do processo de educação que a gente está vivenciando, sem saber, é um negócio arretado e saber o que está “farrapando” a nossa educação...

Zélia: pois é!

Ângelo: (...) não-exploração. Semana que vem a história da defesa do homem. Aí semana que vem tem outro assunto... (gravação incompreensível – várias pessoas falam ao mesmo tempo)

Zélia: oh Alt, eu acho que não faz diferença não. Eu acho que é outra forma de ver a coisa. Está em tempo de ver a questão da não-exploração, por exemplo, como é que a gente está se educando no cotidiano. A gente faz; pratica a exploração, a não-exploração. Como é que acontecem estas coisas? Eu acho que não sai nem do tema. Sai não, porque se você abrir a cabeça você vai ver que não sai. É só você deixar... Você faz assim e você vai ver...

Ângelo: se você pensar nesse sentido não precisa as aulas de sábado, que tá dentro também da metodologia.

Nuno: (...).

Zélia: não... Aí o que você está falando não sai completamente do assunto.

Ângelo: não estou dizendo que está saindo completamente (...).

Kleitton: mas você tem uma coisa associada a esse processo. O que está acontecendo: a gente tem que ter clareza do que é a proposta de discussão. Eu acho que está começando a aparecer agora essa clareza. No processo, a gente está se educando, não é? Pelo que eu escuto aqui, independente do tema.

Ângelo: eu não estou dizendo que a gente não está se educando.

Kleitton: então, a questão é que a gente faz isso o tempo todo sem ter a plena consciência. Ora a gente tem, ora a gente percebe, porque a gente vive uma prática lá, mas não é uma relação que tem com o mundo que está aqui. E a discussão está muito mais próxima da gente do que a gente pensa. Às vezes, a forma como aparece é dissociada desse processo. Mas não está dissociada porque a gente está fazendo isso; a gente só precisa compreender bem isso. Na verdade, não 100% isso agora, mas a gente saber que está fazendo este processo educativo nessas conversas simples que a gente tem aqui, de um para o outro, é interessante, é muito importante. Aí, eu não sei, em que nível vai elaborar a pergunta, para juntar as duas coisas, juntar a minha prática com a minha teoria, mas (...). (Apêndice)

As intervenções trazem entendimentos mais claros sobre a necessidade de aprofundar o tema da educação dos próprios GPES. Este parece emergir como um tema chave, geral, para compreender o processo educativo vivenciado pelos trabalhadores, educadores-educandos-educadores na produção associada. Tende a autonomizar-se em relação ao processo educativo das salas de aulas, com a Criação do Saber. Portanto, começo a perceber que mais do que uma pergunta geradora, esta encaminha-se para se tornar um tema gerador.

Nuno: aí tem uma coisa que ele colocou; quando ele coloca uma situação. O problema é que no sábado a gente está discutindo o processo educativo do CTC, mas em sala de aula, sai pouco ou nem sai exemplo do nosso dia a dia do trabalho. É mais observação de sala de aula, os alunos, o monitor, a cozinha... Nesse caso aqui, é quase a mesma coisa, só que dentro do trabalho.

Tino: não tô falando que não concordo com ela. Não é que a situação seja inválida. Mas eu gostaria que ela não invalidasse a outra discussão.

Nuno: invalidasse ou adiasse?

Tino: adiasse. Eu gostaria de estar fazendo a discussão da não exploração e estar fazendo esta outra discussão...

Nuno: tu estás escrevendo um livro sobre crítica e autocrítica. É uma tese! (risos). Não cabe dentro dessa discussão não, é?

Tino: cabe, cabe, sim, se eu tiver estudado os princípios da crítica e autocrítica e estudar o geral do processo de educação eu descobro tudo isso.

Nuno: certo: O problema é não adiar a nossa discussão de...

Tino: isso é um passinho, até porque essa discussão de agora, pelo que estou entendendo da situação da pergunta até agora, (...) Criação do Saber (...). Às vezes você, observando um aspecto não pode (...). Aí, tem que ver quem é que vai participar. A outra coisa é que pode ser que queira participar das duas discussões ou que só queira participar de uma delas.

Kleitton: é um assunto importante. Se um defende esse negócio (...).

Carol: [...] a reunião que eu estou colocando em cima da mesa, propondo para vocês, é

apenas para a gente tentar decidir como é que a gente encaminha melhor. Parece que tem pessoas que já estão com vontade de participar e seguir para a frente, não é? Temos que ver estas pessoas de uma forma. Mas há outras pessoas, que ou não entenderam direito, ou estão em dúvida se querem participar ou não querem participar e, ainda, uma outra coisa que é muito relevante, tem gente dentro do grupo que está, legitimamente, querendo seguir com o processo de terça-feira, que é o que o grupo inteiro acordou. Então, a gente tem que levar isso em consideração. [...]

A ideia é que a gente, hoje, veja um dia nesta semana mesmo, à noite, ou durante o dia, ou na próxima semana para discutir isso, especificamente, para clarificar melhor quem vai participar, quem não vai participar, como é que vai participar, se nós vamos melhorar as perguntas, se vão ser essas, enfim, qual vai ser o meu papel – eu gostaria de legitimar o meu papel dentro do grupo, né? Se ele vai ser de captar, de provocar um bocadinho, de trazer o que eu estou vendo de fora das discussões... São coisas que a gente tem que ver, porque não quero ficar aqui tomando decisões de como vou agir. Queria discutir um bocadinho. Aí, a única pergunta que gostaria de colocar agora é se vocês têm um tempo esta semana, ou no início da outra, para nós aprofundarmos isso, discutirmos sobre isso. Pra gente encerrar com isso aqui e continuar com o estudo, gente.

Nuno: três ou quatro coisas: primeiro, você tem frisado sempre que essa pesquisa só tem sentido se dentro dela tiver uma boa contribuição para o CTC.

Carol: exatamente!

Nuno: hoje nós começamos a conversa em cima de “que perguntas nós gostaríamos de fazer?”. Só que você já acertou com uma coisa que é a produção da gente. Discutir como é o processo que está aqui dentro do grupo. Como é o processo de educação e de “deseducação”. Você já acertou!

Carol: você acha que eu já acertei?

Nuno: já, já, a estrutura de pesquisa que está na tua cabeça não chegou na cabeça dos demais. Não chegou. Disseram aí - eu tô falando de vários assuntos ao mesmo tempo e não tô seguindo ordem - disseram aí, de uma forma ou de outra, que não há um contentamento para levantar pergunta, não. Disseram também que você tem um papel de esponja de absorver as coisas e colocar alguma coisa do que aconteceu. Você, no caminho de levantar a pergunta, você já levantou uma que interessa pra gente. Então, a minha ideia é, talvez não seja necessário ser tão democrático assim quando você acertar com uma pergunta. Vão aparecer as perguntas nossas, ou tuas, quando você acertar com uma, como a de hoje, qual o processo de educação do CTC, quando você acertar com uma dessa, a turma vai entrar e discutir. Se não acertar, paciência!

Deixa pra lá esse negócio dos pedaços da gente sentar pra levantar pergunta. Há de vir um bocado de gente para querer discutir o processo educativo. É um dado de colocação. A outra, se num momento desse, que a gente está meio perdido como é que participa nesta pesquisa, aparece uma possibilidade da gente usar o horário de terça-feira, pra fazer um estudo importantíssimo que é o processo de educação como é que se passa dentro dos grupos, que “bexiga” deixa os princípios pra depois, rapaz. Deixa isso pra mais tarde, “porra”! (Apêndice 8)

Por fim, Nuno indaga sobre se há densidade suficiente nos processos educativos dos quatro GPES para construir uma tese de doutoramento. Eu confirmo e, assim, Nuno propõe que o tema gerador “como os grupos se educam?” seja o fio condutor dos Estudos da Economia Solidária, nas terças-feiras. As respostas dos restantes GPES falam por si.:

Nuno: a minha pergunta é de outro tipo. Os processos educativos que estão acontecendo no CTC, de quatro experiências de produção de uma escola, tem volume suficiente de coisas que

justifiquem uma tese de doutorado?

Carol: com certeza.

Nuno: concretamente, o que é que eu estou propondo: Carol deixa de lado a questão da pergunta; da gente tentar criar pergunta. Por que já acertamos com ela. Uma proposta minha, porque pra gente tem uma pergunta aqui que é útil demais para a pesquisa e vai ser mais útil ainda pra gente. Por que é que não junta a fome com a vontade de comer e a próxima reunião é sobre isso?

Nuno: pode tirar outra, não precisa ser a próxima não!

Ângelo: eu estou preocupado. É uma discussão boa mesmo essa mudança, eu acho. O que é que Geraldo acha? A gráfica? Vai ser essa terça-feira feira agora, não é, essa discussão?

Kleitton: Ângelo ...

Nuno: eu tô lembrando que o pessoal do MCP disse que participaria se fosse terça-feira.

Artur: a minha leitura disso aqui, eu acho que serviria para todos; para o nosso aprendizado, e vai funcionar também para esse processo. A minha também é uma posição que muita discussão vai rolar, muita coisa aqui dentro, eu acho que pra mim seriam duas coisas ao mesmo tempo. Essa pergunta gera uma outra pergunta e, ao mesmo tempo, a gente não tem nem noção se está se explorando, se não está. Às vezes a gente está trabalhando e não pensa.

Zélia: Esse negócio caiu bem porque hoje eu saí da serraria, eu cheguei lá "puta da vida", "fumaçando" pelo ouvido, pelo nariz, e saí de lá dolorida, porque achei que tem uma deficiência da gente. Eu acho bom começar terça-feira feira. Eu vou pensar um bocado nesse projeto vivido na serraria, se ficou legal, pensar nos aspectos que a gente pode ajudar, o que atrapalha, sei lá, vou pensar no processo da minha prática dentro da serraria. Apesar d'eu não estar lá no dia a dia, hoje, mas foi coincidência o assunto ser esse. Pensar direitinho sobre a minha prática lá dentro. E a prática de Adelino, a prática de Geraldo, se tem coisa errada, mas por quê? Aonde a gente está se educando pra ser diferente? Eu já saí de lá com essa pergunta hoje, tá entendendo?

Carol: sim!

Zélia: aí esse negócio calha bem porque aí eu vou até refletir sobre a gente lá dentro.

Artur: Eu tava pensando, no começo, eu tava me vendo nessa relação da Criação do Saber com a Economia Solidária. Porque eu estava a ver muito no meu dia a dia, no que mudou do comportamento antes d'eu fazer no CTC e o que eu tenho hoje. E as coisas têm acontecido durante esse tempo. Pra mim estava embutida a questão dessa relação como se educam os grupos. Mas eu estou vendo que é bem mais na raiz do processo – que é como os grupos se educam dentro deles e como se as pessoas que estão sofrendo essa passagem, esse ciclo, acabam se educando também. Aí serve de princípio pra muito mais questões fora do CTC. Não só o trabalho, como por exemplo, como se educam com outros grupos fora, né? Pra entender um pouco também, né?. A gente se conhece, como a gente se forma, e depois começa a entender como é que outros grupos se formaram, como é que eles estão fazendo, qual a relação que os outros grupos têm com a gente. [...]

Zélia: Adelino?

Nuno: Carol perguntou...

Zélia: não, eu que perguntei, vamos participar?

Adelino: eu ainda não estou entendendo muita coisa. Mas só este ponto da gente tentar descobrir, a gente da serraria, o tempo que a gente está aqui, com os companheiros, o que é que a gente está fazendo pra se educar, o que é que a gente está fazendo de errado, o que é que falta pra eu me sentir útil, o que é que está acontecendo a gente que a gente não está vendo. É um ponto que a gente está se educando. É uma curiosidade, pra ver, somente.

Artur: Se educar e não se alienar. (Apêndice 8)

O percurso da IAP avança com um passo importante. A pergunta geradora “como os grupos se educam?” acende faróis para que os GPES busquem compreender o processo pedagógico que se desenrola no interior dos próprios grupos e, ainda, alguns levantam a possibilidade desta compreensão poder avançar para outras dimensões, para além do trabalho, mas com a sociedade.

A decisão de um coletivo que exerce a autogestão pedagógica do seu processo político-pedagógico de reorientar uma prática interiorizada, não de uma forma passiva, mas com reflexões alargadas e legitimadas pelo coletivo, assinala que o processo investigativo que se constrói com a IAP pode estimular mudanças de atitudes frente a um problema, pelo seu caráter dialógico e problematizador.

É, ainda, durante o processo da IAP que encontro o objetivo específico deste estudo, que é o de sistematizar os elementos da Pedagogia da Autogestão, pela via da Criação do Saber, de maneira a contribuir para a produção do conhecimento relacionada com a autogestão pedagógica dos/as educadores-educandos-educadores-trabalhadores, no interior dos espaços e tempos em que desenvolvem o trabalho associado e os seus estudos sobre esta práxis.

Todavia, ainda verifico passos importantes a dar. Tenho a intenção de provocar os GPES a experimentarem, nesta oportunidade, o procedimento da sistematização de experiências, pelas razões especificadas. Tarefa difícil, mas tento deixar uma porta aberta para o encontro seguinte:

Carol: uma questão: ficou claro? Vai ser na próxima terça-feira, então, que a gente vai se organizar? Trabalhar mais em grande grupo; em que momentos se trabalha em cada grupo separadamente. Há uma série de coisas assim que a gente precisa tomar decisões. Então, terça-feira às 10:00h?

Algumas pessoas do grupo: sim, é na próxima terça-feira.

Tino: e já chega discutindo esse negócio, não é?

Zélia: não, Carol tem outra ideia boa...

Carol: eu queria conversar, se possível, ter um bocadinho para saber como é que a gente vai se organizar pra isso, [...] sobre como a gente se organiza para responder essa pergunta. Dialogar sobre isso. (Apêndice 8)

O encontro seguinte promete mais desenvolvimentos.

III- Como os grupos se educam? O mote para a construção dos caminhos da IAP

Os momentos dos Estudos da Economia Solidária são sempre por mim vividos com enorme expectativa. Hoje, 22 de maio de 2012, existe um novo fio condutor, ou seja, um tema gerador recente, que parece ter potencial para abarcar uma diversidade de outros temas geradores voltados para a dinâmica do ensinar-aprender-ensinar-aprender, próprio da Educação Popular, no interior dos grupos, entre os grupos e para além dos grupos, na relação dos indivíduos e dos coletivos com a sociedade e vice-versa, numa interdependência dinâmica.

Por sua vez, a ascensão deste tema gerador está na origem do próprio sentido do que busca a Pedagogia: “como educar?”. Partindo do pressuposto de que uma pedagogia autogestionária implica a autogestão da pedagogia pelos próprios sujeitos educadores-educandos-educadores-trabalhadores, o “como educar?” está na forma como o “aprender uns com os outros” é gerido pelos seus protagonistas, sujeitos da experiência, nos seus espaços e tempos de trabalho associado e estudos.

Sendo assim, a pergunta geradora que transita para um tema gerador estabelece uma via de diálogo, criada com os GPES, para seguir desvelando e compreendendo a dinâmica da Pedagogia da Autogestão no interior dos grupos e nos espaços dos Estudos da Economia Solidária.

Esta percepção tranquiliza-me, em termos da inserção nos GPES, pois começo por acreditar que este processo está em bom caminho, já que consigo verificar que uma complementaridade está a ser construída na procura do entendimento da Pedagogia da Autogestão, mesmo com tempos, prioridades, nomenclaturas e formas de procurá-la diferentes. Há sinais de mudança, que tomo aqui como uma reorientação das prioridades, em que os GPES passam a ter mais claro que pretender aprender de si próprios como é que se educam.

Todavia, embora esta procura já esteja a ser feita de alguma maneira pelos GPES, esta ideia não é assim tão clara, como podemos verificar nas suas intervenções durante este processo de construção do acordo coletivo de investigação. É com estas reflexões que parto para seguir construindo coletivamente este processo da IAP. “Como os grupos se educam?” é também o meu tema gerador problematizador desta investigação, conforme desenvolvo mais à frente.

Entretanto, o desafio para mais esta etapa é dar um passo em frente na construção da IAP, para seguirmos com o estudo. No encontro anterior deixo em suspenso a metodologia para ser discutida hoje. Penso em iniciarmos com três questões orientadoras para deixar claro o objetivo do estudo para os GPES, o objeto “Pedagogia da Autogestão/Criação do Saber” e o devido a realizar coletivamente. Já existem algumas pistas que são lançadas durante os diálogos anteriores (os “Princípios dos grupos”, por exemplo) que podem ser aproveitadas para integrar o estudo. Mas é necessário ter claro para todos/as o percurso a seguir. Isto, a partir do pressuposto de que já existe um tema gerador: “como os grupos se educam?”.

Entretanto, tendo em conta uma metodologia muito enraizada nos trabalhos dos GPES, tenho alguns cuidados iniciais. Sabia que, com os GPES, não resultaria tentar elucidar estes termos (tal e qual foi feito na oficina de SE do CFES NE), pois estão habituados a uma prática de reflexão que os leve à teorização, e não ao contrário. E começo por reintroduzir o fio condutor do encontro passado.

As primeiras reações, aparentemente favoráveis ao que pretendia, começam por ser as seguintes:

Carol: então, o fio à meada? O que a gente tinha ficado de fazer hoje?

Ângelo: como os grupos se educam? Ou não? Se não for, também a gente vê.

Carol: acham que já temos tudo pra começar essa discussão, pra saber como é que os grupos se educam?

(Alguém diz): está todo mundo ligado na câmara aqui.

Carol: o que a gente tem para começar? Vamos começar por pôr ali (na lousa) a pergunta, para ajudar a pensar? Está todo mundo muito tímido, mas eu não vou ficar não. Eu quero praticar a “Criação do Saber”!

Nuno: ninguém pensou não?

Adelino: Zélia tinha ficado de vir agora. Ela disse: “pensa nisso aí, você e Geraldo¹⁴ aí a gente se reúne pra pensar (...). Aí, a gente tenta se encaixar.

Artur: tenho só uma primeira observação pra fazer. Fica difícil fazer uma discussão sem ter quem faça a pergunta. É difícil, hein? Aí, qual é a pergunta?

Tino: “Como os grupos se educam?”

Artur: essa é a pergunta. Aí, alguém teria que colocar a pergunta pra poder a gente falar. E às vezes a gente faz a pergunta, e aí ela deve saber disso, que a gente acha que a pergunta está boa e as pessoas não falam. Significa que a pergunta não é boa. Não sei se você tem essa experiência. Nós temos a experiência assim: é difícil de falar fazendo a pergunta. E sem fazer a pergunta é mais difícil ainda!

Então, eu não sei se nos próximos estudos é o caso de alguém pensar em algumas perguntas. Pelo menos algumas perguntas. Por que fica pra todo mundo pensar, mas quem vai pensar mesmo? Quem se compromete a pensar mesmo? Se não fica solto, porque ninguém faz a pergunta. Ficou todo mundo de pensar, mas ninguém pensou. Então, eu não sei se a gente, na próxima, vê se sabe a pergunta que vai fazer. Ou então fica solto.

Aí não sei se na próxima podíamos ver: “fulano, ficam vocês dois pra pensarem quais as perguntas que a gente quer”.

Este estudo vai debater o quê? Tem que alguém fazer a pergunta, porque senão não sai o debate. E, às vezes, mesmo fazendo as perguntas as pessoas não falam, porque a pergunta não foi boa, não expressa o que a gente quer dizer. Aí seria bom pensar no próximo estudo numa ideia de pergunta. Por que até elaborar a pergunta – porque se a gente traz a pergunta ela pode nem ser boa, mas aqui a gente pode melhorar a pergunta.

Bruno: aí, quem vai elaborar as perguntas também pensando onde é que quer chegar?

Artur: pois é, a gente tem que ter claro esse debate. Alguém tem claro na cabeça o que a gente quer discutir com esse debate? Tem que ter claro o que é que a gente quer discutir com esse debate.

Carol: o que vocês acham da gente começar? A gente tem um ponto de partida em cima da mesa. Uma coisa que você falou e é muito importante é tentar ter as coisas mais claras para todo mundo. Às vezes, é comum: eu penso que é assim, você pensa que eu estou pensando a mesma coisa e não estou... E por aí vai. O que acham de nós tentarmos pôr em comum isso? Vamos escrever a pergunta.

(Carol escreve a pergunta na lousa - “Como os grupos se educam?”.)

Nuno: aquela é a segunda parte: “Como se reflete na vida das pessoas?”

Ângelo: é a consequência, não é?

Carol: houve outra questão pra além dessa, que não sei se permanece: “qual a relação da “Criação do Saber com a Economia Solidária para os grupos do CTC?”. Vou colocar aqui no canto... Não está em ordem. Eu, pelo menos, não estou pensando em ordem, mas colocando aquilo que saiu.

(Há um silêncio...)

Nuno: eu estou com uma dúvida: é pra ficar na “Criação do Saber”? (...)

Margarida: ontem eu fui ler isso: “Como os grupos se educam?”. Aí eu li, reli...

Artur: eu tenho uma dúvida: de que educação estamos falando? Como os grupos se educam? Eu posso achar que estou me educando, estou educado e estou sendo um filho rebelde. De que educação estamos falando?

14 Adelino e Geraldo são trabalhadores da Serraria do Padre, um dos GPES. Zélia, pertence atualmente a este coletivo, mas já não trabalha na serraria. É colaboradora.

Nuno: essa pergunta é difícil... Ele está falando em educação e eu estou provocando. Tem educação que só falta pôr etiqueta.

Artur: mas não é isso que nós estamos falando.

Margarida: não é dessa, é de qual? (Apêndice 9)

Ângelo: Não, é a relação – eu vou partir do grupo, da convivência dentro do grupo, da relação entre as pessoas dentro do grupo. Por que tem isso. Você não aprende isso muitas vezes sozinho. Dentro do coletivo você aprende como entender as pessoas, quando alguém se revolta com alguma coisa que aconteceu e explode, quando o cara chega amuado e as pessoas veem que aconteceu alguma coisa e vão pra cima... Existe uma convivência. A convivência é que vai criar a relação. As pessoas se educam dentro do grupo através das relações que elas têm. (Apêndice 9)

“De que educação estamos falando?”. Temos, aqui, uma pergunta que pode orientar a concepção de educação dos GPES. Ter mais claro o paradigma orientador da sua práxis pedagógica. O lugar (importância) que a pergunta ocupa na Criação do Saber é, ainda, outro aspeto que pode vir a ser considerado enquanto parte do método. Também começam por sugerir algumas técnicas de utilização da pergunta, um pouco diferentes de como habitualmente são utilizadas pelos GPES nestes espaços-tempos dos Estudos da Economia Solidária, que podem vir a ser contempladas em alguns dos momentos da investigação.

Conforme intervém, escrevo na lousa os aspetos mais proeminentes das falas, que servem para organizar as ideias. Entretanto, na sequência da pergunta de Artur: “de que educação estamos falando?”, rapidamente um dos companheiros começa por orientar o debate para um ponto específico:

Ângelo: não, é a relação – eu vou partir do grupo, da convivência dentro do grupo, da relação entre as pessoas dentro do grupo. Por que tem isso. Você não aprende isso muitas vezes sozinho. Dentro do coletivo você aprende como entender as pessoas, quando alguém se revolta com alguma coisa que aconteceu e explode, quando o cara chega amuado e as pessoas veem que aconteceu alguma coisa e vão pra cima... Existe uma convivência. A convivência é que vai criar a relação. As pessoas se educam dentro do grupo através das relações que elas têm. (Apêndice 9)

Todas estas falas são retomadas, no capítulo IV, para a respetiva análise. Contudo, o que com estas quero aqui ressaltar é que, a direção tomada por Ângelo leva a um debate imparável e extremamente participado. Deste, saem imensas informações para esta investigação, tal como destaque no mesmo capítulo. Entretanto, também observo alguns aspetos que coloco em foco, como a tendência dos membros do Zerbini em desenvolver os temas em profundidade e, dada à sua destacada experiência, parece-me haver alguns desequilíbrios em termos de participação dos membros de outros grupos.

Por outra parte, se assumimos a forma atual da Criação do Saber presente nestes encontros, não é possível nivelar a investigação entre todos/as e requerer uma participação mais efetiva. Ao final, partilho as minhas impressões com os GPES e decidimos, no encontro seguinte, começar com três perguntas simples, em relação à investigação: Por quê? Para quê? Como?.

Para o encontro seguinte, elaboro um plano curto (Apêndice 11) a dar a conhecer aos GPES os passos seguintes da investigação. Esta decisão é reavaliada, em relação à experiência do encontro anterior, em função dos prazos que temos para construir o processo de estudo e o tempo necessário que os GPES necessitam para amadurecer as suas escolhas. Sendo assim, decido explicar a proposta integralmente, já que existem algumas bases de diálogo já construídas.

Desta forma, os Estudos da Economia Solidárias realizados em 29 de maio são dedicados a esta partilha. Apresento a metodologia, sem denominar de “sistematização de experiências”, com enfoque nos seus passos. O primeiro passo é saber o “por quê” e o “para quê” fazemos o estudo com base na pergunta comum: “Como os grupos se educam?”. E mantenho outra pergunta que também é levantada noutra ocasião, sobre a relação da “Criação do Saber” com a “Economia Solidária”, que não sei se vamos aproveitar no processo.

A segunda etapa é o “como”, que envolve a definição da forma com que os GPES vão se organizar - quais os momentos em comum e os que podem ser realizados separadamente.

A terceira diz respeito à compilação e ordenamento das informações que são recolhidas durante todo o processo em que a experiência decorre. Reforço a ideia de que é importante não somente debatermos, refletirmos, como organizar as reflexões para, no fundo, tentar perceber o que surge de contradições, tensões, coisas que está oculto e que nunca perceberam?

Por fim, a quarta etapa inclui a formulação das conclusões. Não entendendo “conclusões” como algo fechado, mas como um conjunto de pistas para continuar a trabalhar, no sentido de saber o que podem aprofundar; se depois da reflexão há mudanças e se

resolvem seguir por outros caminhos. e diferencio de uma conclusão de “resultados”, na perspectiva produtivista que conhecemos. A fase final inclui, ainda, o produto e os registros. Concluo a referir que não se trata de uma proposta fechada.

Instala-se uma polêmica interessante com relação à proposta, sobre a qual busco resumir o que considero essencial, acerca de alguns pontos levantados por todos os participantes neste dia. Tenho vários momentos de interação com os GPES (Apêndice 19), em que tento explicar detalhes que compreendem em parte ou não compreendem. Todavia, o exercício aqui apresentado busca ressaltar as vozes dos protagonistas do processo, atenuando os meus argumentos:

Ângelo. [...] eu sei que aqui tem uma coisa de dentro do processo. Só que a vivência que a gente tem aqui, a gente não vive de roteiro. As coisas aqui, a gente começa com um assunto, sai mudando pra outro, sai mudando pra outro...

Carol: é verdade...[...] (Apêndice 10)

Ângelo: como é que vamos discutir um roteiro se o processo que nós estamos a fazer parte da prática e do reflexo da prática? Eu agora, como é que vou fazer uma discussão da prática que existe aqui dentro com um roteiro de discussão dentro do CTC? Eu não consigo me ver ainda nesse negócio aqui. Não é que eu não vá participar e não vá fazer. Pra mim é esquisito.

Armando: pra mim também.

Kleiton: eu estou entendendo que esse seria um caminho para organizar o trabalho até o final. A discussão que a gente começou semana passada a gente continua. É o processo. O processo vai ser aquele lá.

Ângelo: o processo que a gente vai fazer é aquele lá e não esse aqui?

Carol: exatamente! [...] (Apêndice 10)

Kleiton: o processo que a gente tá se propondo, que começou a fazer, é esse. Aí eu estou entendendo que vai ser muito mais elaborado em função desse roteiro. A gente vai fazer junto. Mas a consciência disso eu acho que vai ser muito mais elaborada. A partir do que vai-se perguntando. O caminho que a gente vai tomar é o que a gente começou na semana passada. Começou uma discussão, entrou nuns aspectos e talvez tenha que abrir espaço para ver outros aspectos, porque estamos centrando muito num aspecto só, mas o processo é o mesmo.

Carol: Isso deve se ajustar à nossa prática e não ao contrário. Aliás, dentro disso é muito importante apontar as imprecisões, não é?

Geraldo: pelo que eu entendi também, tentar passar pra gente mesmo a base de compreensão do que a gente está discutindo. Tentar arrumar isso.

Carol: arrumar! Agora você disse tudo. Ajudar a arrumar toda a riqueza que sai; pô-la e comum. Nós vamos trabalhar a da serraria, do Zerbini, da gráfica, porque vocês comentaram que cada grupo tem sua realidade e as coisas podem não acontecer da mesma maneira. O objetivo é que podemos encontrar aqui também uma forma de trabalho para que isso esteja mais evidente. A questão é essa. Pra todos poderem trazer e todos poderem devolver. Temos esse turbilhão de vivências acontecendo que têm a ver com o que o Geraldo está colocando aqui, de que muitas vezes não conseguimos fazer isso se não organizamos um pouco todas as ideias

que saíram, né?(Apêndice 10)

Evan: É porque num processo de educação, de pesquisa, de leitura, a gente tem que ter muita atenção no que é que a gente lê e discute, pra depois não se perder. Pegar o miudinho, detalhadamente, para dentro do seu próprio grupo e depois ter uma pequena discussão, aqui, nesse grupão, nesse grupo daqui, e depois arrumar tudo direitinho e levar pra sala de aula. Pra discutir cada um, que nós somos monitores também aqui. Aí levar pra dentro da sua própria sala de aula, depois que tudo tiver arrumado. Dentro desse processo fica assim. [...] (Apêndice 10)

Armando. Eu vou falar. Eu vou falar do meu nível. O meu nível hoje, é de estar discutindo, como naquela discussão da educação dos grupos: “Como é que os grupos se educam?”. Aí, eu me revejo completamente. E a minha perspectiva hoje foi de fazer uma discussão sem parar. Quando chega com um roteiro desse ou com qualquer outra coisa que não seja uma ideia da gente, acontece isso que aconteceu hoje.

Margarida: eu acho que a discussão tem que ir por esse caminho, assim, sabe? Das discussões que nós temos não tem que discutir isso, depois aquilo. Você tem um ponto e vai saindo; e as coisas vão saindo e aparece da conversa. Não porque tem um esquema restrito a um objetivo - era isso – a conversa vai saindo, vai aparecendo coisa. O roteiro parece seco, que você tem que ir seguindo por esse lado. É como se fosse limitando o caminho das coisas. Acho que foi o que o Ângelo falou. O nível da discussão é bem assim o começo das coisas.(...). Eu não pensei nisso, não sei se está dentro da minha vida, das pessoas que estão aqui, dentro dos grupos da Economia Solidária, enfim, eu tenho receio (...). (Apêndice 10,)

Adelino: eu acho que é assim: é porque a gente não relacionou muito isso aí com a conversa da semana passada. Eu acho que está meio claro na cabeça da pessoa, principalmente na minha, em relação a esse roteiro aí, por conta de a gente estar pensando que o que foi dito na semana passada é que cada um pensasse um pouco nas perguntas que foram direcionadas ali, no quadro: o por quê? O que a gente tem que dar em troca ao grupo de Zerbini? O que a serraria tem que dar em troca? Só tem que colher? Aí a gente vem com isso aqui e eu vim com esse caminho pensando o que uns iam falar e outros pra tentar abrir mais os caminhos na mente, pra seguir na conversa.

Aí, quando vem com esse roteiro aqui, que eu acho que muita gente não viu, nem leu, é por isso que está perdido na cabeça de cada um, tá lendo agora, de imediato, pra tentar analisar, pra expandir aqui na mesa, fica muito difícil. A dificuldade eu acho que é clara.

Carol: uhmmm!

Adelino: aí, em relação a esse roteiro aí, eu acho que pra mim eu pensava que isso aí era só um informe, pra que não fosse começado agora; nessa reunião. Que era pra ser feita a conversa da semana anterior. [...] O que foi dito no quadro. Por isso estou tentando analisar aqui, juntar uma coisa com a outra pra tentar, tá certo... Agora o que eu acho que não tem nada a ver com o que a gente pensa aqui, não! Tem sim, e primeiro a gente tem que discutir a outra questão aí, isso aqui, tem que ficar nas mãos de alguém e aí vai abrir mais a mente de alguém, pra quando estiver noutras reuniões e noutras conversas, tem palavras aí, tem questões aí, que faz com que a gente tente abrir mais os caminhos, o pensamento da gente. Eu acho que aí tem muita coisa pra gente rever.

Geraldo: eu acho que colocando uma coisa com a outra, e quando você colocou aqui esta proposta de criar uma base de compreensão sobre o processo de pesquisa, isso aí já está dando um pouco de nó pra gente tentar ver qual o processo que a gente pode fazer pra enquadrar dentro dessa sua proposta aqui. O que a gente já falou não dá pra gente ver, ter alguma noção hoje, agora, daqui a pouco, como é que a gente pode ver isso aqui pra tentar conciliar, não?

Bruno: eu estou perguntando porque eu até agora não consegui nem dizer nada, até agora disso, porque eu olho aqui e não vejo coisa de outro mundo escrita aqui, mas eu não consigo ver o que é que eu tenho que dizer pra que seja essa, que eu sinto que eu esteja entendendo, que é de fato a resposta do trabalho que você está propondo fazer; a pesquisa junto. O que é que eu tenho que discutir? Como é que seria? Eu fiquei esperando para ver se aparecia alguém que começasse, colocasse a coisa, e eu sentisse que estava aqui, na questão que

you are placing, the question. And that here I would feel that someone is trying to answer to your placements in relation to the question, in the sense of seeing what it is that I would have to do that I would feel that I was trying to do the placements, the discussion, well there, in the sense of answering what has the question, that is not any "bug" here. It is not any business that is subtle to people who do not understand.

The words are easy. Maybe this story of "what?" and "how?" to people being able to talk about our practice, about our principles, about the construction that people do and that this construction could be answering the questions that are here. Every time that someone talks it seems that one pulls for one side, the other pulls for the other. Nuno, you would say...(Appendix 10)

These dialogues about the methodological proposal of the systematization of experiences are intense and full of visions of recognition of what exists something that does not escape completely to the experiences of GPES, but that, definitively, does not manage to appropriate the proposal. I feel that it is not the moment appropriate to advance more; insist, try to sensitize for the use of a methodology that, not being totally innovative for the own, since I identify that part of this is in the own pedagogical know-how of GPES (chapter IV, item 4.2.2 - IV), has stages that are not used to live. It deals with the legitimacy of choice, or rather, of making prevail its legitimate pedagogical self-management. On this point, the talk of Kleiton, at a given moment, is revealing of these observations:

Kleiton: it is. Then this work people do not do today, but in the future maybe people manage to do. When people are more mature for this. [...] For what, otherwise, it is an extreme. If people were to do today what you are proposing, maybe this work would not be of everyone, would be of some people only. It is also interesting to start from this that you are proposing, that ends up culminating in what you are placing. I will do, I will finish writing about you. But if not for you, for us, it will also have some people writing from all over the world. I am understanding that in your placement the ideal was that this construction was really of each one here. It is not this, or I am exaggerating? [...]

Here I think that the limitation is ours because in this process, in the step that people are, what people are discussing people live the education as everyone, all families live this education, but the awareness of this process is still a little bit like this... I do not manage to see... Here, people do not manage to reach your proposal, in this sense. (Appendix 10)

And beyond the legitimacy of pedagogical self-management, there is the maturity of adhering or not to a proposal when the collective acquires the capacity to relate it with its practice to carry out its choice. And in the sequence of this argumentation, are raised critical questions about the relationship of the investigation with the current political-pedagogical process, the self-critique and what is understood to be the contribution of this work and my role as subject-researcher. The talk of Nuno summarizes various of these aspects:

Nuno: Eu não vou falar dessa proposta de roteiro porque tá na cara que não caiu no momento certo. Pode ser até uma proposta de roteiro maravilhosa mas, se fosse noutra momento, a gente olhasse e dissesse “por mim tudo bem”, mas não é isso. Então, deixa isso pra lá, não é isso que importa. Primeira coisa: você tem restrições a se escrever “sobre” os outros. A sua ideia de vir pra cá, a sua proposta de estar aqui. Do meu lado, não sei se dos outros, mas me parece que é a mesma coisa, nós não temos nenhum problema com isso. Por que pode ser uma questão de pesquisa de princípios pedagógicos, metodológicos, até políticos, mas não afeta. Eu não tenho nenhum problema, e eu acho que aqui ninguém tem, porque eu nunca ouvi ninguém levantar nenhum “senão” - e já são três ou quatro (pesquisas), de doutorado é a primeira - eu não tenho nenhum problema que alguém escreva sobre o CTC... Se essa pessoa que está escrevendo sobre nós está se sentindo um dos (do CTC). (...) Hoje, está até mais aberto. Se alguém escreve sobre o CTC e é uma das pessoas que se sente, eu não tenho nenhum problema.

É uma definição do meu ponto de vista se essa pessoa se sente como um dos CTC. E você se sente assim e outras pessoas também. Então, de minha parte não se preocupe com isso. E se o resultado dessa tua vinda aqui, desses encontros, dos de sábado, você vai escrever muita coisa que não fomos nós que fizemos, racionalizar em cima do contexto, não vai ser a primeira pessoa do CTC. Do seu lado, como pesquisadora, pode não ser tão perfeito. Pra mim, é suficientemente perfeito pra ter uma “senhora” contribuição para o CTC. Essa é a primeira coisa que eu coloco. [...]

Eu penso que essa pergunta “Como os grupos se educam?” ela é importantíssima! Eu não tinha essa pergunta na cabeça, acho que nenhum de nós tinha pensado... E a outra que você colocou, uma coisa muito importante, quando fala de intercâmbio é “como é que esse povo se educa?”, é uma pergunta importante pra mim! Se for possível cada um se perguntar vai ser um enriquecimento tremendo! E a sua presença aqui ajudou nos princípios do grupos ou a forma de olhar os princípios dos grupos. Já é uma contribuição pelo fato de você estar aqui! Você não está falando da gente de fora. Você está aqui junto com a gente. Então, eu acho que você tem que ficar tranquila. Se tem alguma coisa que justifica pra nós a tua presença aqui, já apareceu riqueza suficiente. Não é necessário que nós sentemos e digamos pra você: “Olha, isso da pesquisa você tem que fazer isso...”. Não é necessário. Tem coisa que não bate com o nosso método.

(Carol concorda.)

Nuno: que o nosso método de trabalho é precário, em termos de produtividade, é! Todo mundo sabe. Não tem ninguém dentro do CTC que não saiba que uma coisa que se resolve em quinze minutos, no CTC leva quinze dias pra resolver. Todo mundo sabe disso. É consequência; pode ser até uma deficiência crônica e que nós não descobrimos como é que corrige esse problema. É uma consequência desse ritmo, de maneira de fazer as coisas que a gente um fala, outro fala, outro fala, aquela fala ficou esquecida, aquela fala tinha uma profundidade arretada. Mas o cara que respondeu aquela fala pegou outras rédeas, todo mundo esqueceu e se perdeu às vezes e tal. Todo mundo sabe que nós temos uma tremenda falta de capacidade de sistematizar as coisas e de botar no papel o que a gente faz.

Como é que você viveu quarenta anos e tirou tão poucas coisas sobre o CTC? Tem mais coisas sobre o CTC escrita por gente que não era daqui de dentro; que não estava trabalhando aqui, do que escrita por nós mesmos. Só uma tela daquela cabe tudo o que a gente escreveu até hoje. É uma deficiência nossa.

Bom, aí, no meio da questão de Carol ela coloca aqui a questão da pesquisa. Se você convivesse aqui com a gente constantemente, se morasse em Recife, fizesse o seu trabalho aqui e fosse uma das pessoas que contribui com o CTC e participasse dessa reunião, você de vez em quando perceberia que as coisas não estão indo pelo melhor caminho. E a tua interferência, como foi nesse caso com os grupos, ia nos ajudar a chegar ao ponto de dizer: “Pô, merecia uma “pesquisa-ação sobre o CTC.” Você podia falar com a gente: “Pesquisa-ação é isso.”. Aí, tinha uma conversa e diria: “Vamos fazer uma pesquisa-ação?”. Mas não foi assim. Não veio de um de nós. Não veio de você estar aqui dentro. Você está aqui dentro num momento da tua vida e tá fazendo uma pesquisa e nós estamos fazendo outra coisa. O que nós estamos tentando fazer é juntar isso de uma maneira – produtiva é uma palavra ruim - de enriquecimento de todos nós, de você, da gente. [...]

Você vai sair daqui com dois aspectos quando, em tese, você poderia sair com uma visão geral da coisa feita por nós, mas não vai ser. Eu concordo contigo, concordo com o resto. Você vai

ter que escrever sozinha – e não é sozinha, né? - você conviveu com a gente e vai ter que escrever um bocado de coisas. O que você esperava que nós fizéssemos coletivamente, isso pra mim está claro, acho que já foi dito aqui, de uma forma ou de outra foi dito por mais pessoas. [...] Fique a vontade pra escrever sobre nós. Você está escrevendo sobre nós com você dentro. Não tem problema nenhum. “Esponja” eu acho que não tem muito, porque esponja só absorve...(Apêndice 10)

Com estes diálogos, compreensões e aprendizagens dos sujeitos (eu e os GPES) posso, finalmente, tranquilizá-los/as e pensar em reorientar os caminhos metodológicos. São as riquezas vivenciais que a IAP permite, de intensa formação na investigação. Sendo assim, os Estudos da Economia Solidária são encerrados neste dia, com a minha sensibilidade sobre o processo até este ponto:

Carol: gente, eu estou pensando sobre tudo isso que vocês falaram. Está sendo espetacular essa vivência aqui. Penso que vai chegar lá e depois não chega... Eu estou tentando compreender tudo isso. Para seguir o meu caminho como pesquisadora isso é fundamental, inclusive pra humildade da gente... Saber que há vários caminhos pra se fazer um caminho.

E aí, dentro de tudo que falaram, eu ia sugerir uma coisa: eu não tenho a menor dúvida de que no caminho a pergunta¹⁵ chegou! E o meu caminho de descobrir “como é que os grupos se educam?” não é da mesma forma que o de vocês. Vocês vão continuar seguindo e, legitimamente, optaram por seguir com a vossa forma de fazer. É fantástico vocês discutirem isso e assumirem que não é o momento. (Apêndice 10)

IV- Afinal, que elementos configuram a Pedagogia da Autogestão? A definição dos papéis e os novos percursos da IAP

Em termos de procedimento metodológico, a sistematização de experiências é, assim, abandonada no contexto da IAP. Há que criar novas formas de manter a complementaridade entre a investigação e os estudos dos GPES – desta vez, reorientando o processo face à definição do meu papel e o deles, até ao ponto em que reconhecem a minha contribuição para o seu processo político-pedagógico.

A começar pela sistematização do meu papel, fruto do modo como se desenvolve a minha inserção no campo, as diversas falas dos GPES insinuam ou afirmam que este é o de um sujeito que levanta problemas; apresenta-os para debate; provoca reflexões; interage com o grupo participando nos debates; organiza a informação; escreve e devolve: “Esponja eu acho que não tem muito, porque esponja só absorve...” (Nuno, Apêndice 10). Também esperam que haja uma partilha do produto do trabalho, como é questionado desde o início.

Com base nos elementos reunidos até este ponto em que ocorre a inserção, prossigo na construção do corpus de investigação que, nesta fase, opto por realizar também o recorte

15 A pergunta “como os grupos se educam”, orientadora da pesquisa e dos estudos dos grupos.

do objeto de estudo abordado. Este acontece em função da articulação entre o levantamento bibliográfico realizado, os estudos teóricos empreendidos acerca da pedagogia (na sua vocação mais ampla de contribuir para explicitar o “como educar”) e, em especial, a partir dos estudos realizados com os GPES até esta fase.

Sendo assim, encontro matéria suficiente para imergir na orientação metódica do trabalho educativo dos GPES, nos espaços e tempos em que desenvolvem o trabalho associado, no interior dos grupos, e nos espaços e tempos em que refletem sobre estas práticas, nos Estudos da Economia Solidária. Em ambos os casos, no exercício de experimentação da “Criação do Saber”.

Tal interdependência reafirma nesta investigação a pertinência das primeiras conexões encontradas inicialmente, aqui reconhecidas e integradas: i) educação e trabalho associado são inseparáveis na construção da pedagogia da autogestão; ii) a autogestão da pedagogia pelos sujeitos educadores-educandos-educadores, também trabalhadores, é um princípio fundamental desta prática político pedagógica; iii) o trabalho associado é mediador das práticas político pedagógicas levadas a cabo pelos trabalhadores/as.

Para realizar esta imersão, parto do princípio de que a “Criação do Saber” é considerada uma forma de Pedagogia da Autogestão, relacionada que está à reflexão dos GPES sobre a sua educação, aqui considerada como um processo mais amplo, integral, que se insere no conjunto da sociedade, tal como argumentamos no capítulo II (item 3.5). Sendo assim, sirvo-me de um conjunto de pressupostos teóricos e empíricos orientadores, tomados como mediadores, para auxiliar a busca nas práticas dos GPES, de educação (popular) e trabalho associado, dos elementos que se encontram na base desta pedagogia autogestionária. Tais elementos são:

- i) Epistemológicos: que concepção de educação (paradigma (s)) encontra-se na base da Criação do Saber?
- ii) Pedagógicos: como os grupos se educam? Como se constrói esta pedagogia na relação educação-trabalho associado? Que componentes estão na base do método da Criação do Saber? A autogestão da pedagogia é de facto um elemento presente? De que forma é construída e vivenciada pelos educadores-educandos-educadores que são trabalhadores?
- iii) Como aprendem e ensinam uns com os outros?
- iv) Podemos dizer que há didática na Criação do Saber? De que modo?

É fundamental ressaltar que algumas destas questões vão sendo reelaboradas durante quase todo o percurso da investigação, até chegarem, já na etapa de análise, a obter esta síntese definitiva.

Assim, durante à lenta transição do objeto de estudo abordado, opaco, enigmático, para o objeto de estudo parcialmente co-construído, provisório, prossigo com a minha inserção nos espaços e tempos dedicados aos Estudos da Economia Solidária, em interação com os GPES.

Durante o mês de junho de 2012 participo, ainda, em quatro Estudos da Economia Solidária, nos dias 05, 12, 19 e 26. Cabe ressaltar que, desde os primeiros encontros, disponibilizo uma máquina fotográfica e uma câmara de vídeo para que todos possam realizar gravações audiovisuais e retirar fotografias dos diversos momentos destes estudos. Nos primeiros tempos, estímulo a que as gravações e fotografias sejam feitas por todos/as, para a possível preparação de um produto final, talvez um audiovisual. Tal ocorre em diversas ocasiões, em que vários companheiros/as efetuam registos espontâneos.

Também utilizo um gravador de áudio, para garantir os registos das falas, para posterior transcrição. Como são muitas pessoas a participarem, recorro aos companheiros para ajudarem na deslocação do gravador para os vários pontos de onde intervém os/as participantes, o que conto com uma preciosa colaboração durante todo o período.

De maneira a reforçar o conhecimento da Criação do Saber, na forma como esta pedagogia é construída no interior dos grupos, realizo um conjunto de “encontros temáticos dialógicos” separados, com cada um dos GPES, que não considero entrevistas, mas sim, diálogos que se organizam a partir de temas que surgem com a nossa interação, principalmente, nos espaços e tempos dos Estudos da Economia Solidária, mas também a partir de algumas das problemáticas identificadas no PPP CFES NE e, ainda, na escassa literatura encontrada sobre a Pedagogia da Autogestão.

Estes se organizam à volta da autogestão do conhecimento e do trabalho, ou seja, com a intenção de saber como os membros dos GPES realizam a aprendizagem de uns com os outros, nos espaços de cada produção associada. Assim, são consideradas temáticas

como a autogestão dos aspectos comerciais, económicos, dos processos de distribuição do trabalho, visão sobre a formação técnica e qualificação profissional, conteúdos envolvidos na formação, visão política acerca destes temas, entendimentos sobre a Economia Solidária, a Criação do Saber e a compreensão de cada um acerca desta interrelação, para além de questões específicas relacionadas com a história de cada grupo.

É de salientar que, embora os temas levados para os encontros com o Zerbini e a Serraria do Padre sejam semelhantes, estes não são exatamente iguais, já que as relações criadas permitem um conhecimento prévio, relacionado com a identidade de cada grupo e, assim, faz sentido ponderar sobre a pertinência dos temas a debater.

Já com relação à Alternativa Gráfica, os temas giram em torno do conhecimento acerca do MCP, enquanto sujeito considerado pelos demais GPES como “aqueles que trazem uma visão/experiência externa”. Como explico no capítulo IV, estes assumem, recentemente, a gráfica do CTC e participam nos Estudos da Economia Solidária. Como tal, as perguntas visam conhecer este movimento de comunidades populares para relacionar as suas contribuições nos espaços dos estudos dos GPES e, ainda, reforçar o entendimento sobre as relações que se estabelecem com os demais GPES, nos processos de aprendizagem que envolvem a autogestão da educação e do trabalho.

Também frequento as salas de aulas dos cursos profissionalizantes do CTC, para tentar perceber como os membros dos GPES, na sua condição de educadores/monitores-educandos, lidam com a Criação do Saber em termos metodológicos. Tal é importante para tentar compreender o que da Criação do Saber, praticada nas salas de aulas, está presente nos Estudos da Economia Solidária, onde o papel dos membros dos GPES é alterado.

As aulas assistidas em 2012 correspondem às de eletrónica (15 de maio e 5 de junho), eletricidade (11 de junho), mecânica (17 de maio) e elétrica (curso dos adolescentes – 8 e 17 de maio). Ao inserir-me nestes espaços e tempos realizo, simplesmente, a observação daquilo a que me proponho, reduzindo ao mínimo a interação, já que se trata de estudos técnicos.

Finalmente, participo nos estudos dos monitores do CTC, onde os membros dos GPES

(exceto os da Alternativa Gráfica) integram este grupo. Embora esta experiência específica não seja considerada diretamente para análise nesta investigação, esta vivência é igualmente importante já que, assim como os demais espaços do CTC, este integra o meio envolvente em que a experimentação da Criação do Saber é construída. Também é mais um momento em que mais diálogos se realizam, as cumplicidades emergem e as relações humanas acontecem. Ao todo, participo em 3 destes estudos, nos dias 28 de abril, 26 de maio e 9 de junho de 2012.

2.4- Longe do nós a unir as peças da Criação do Saber

O retorno do campo reserva longos períodos de isolamento, mas também de presenças que reaparecem por outras vias. O trabalho mais solitário, que os GPES entendem que devo ser eu a fazer, volta a ser reconstruído com novos desafios coletivos. Durante os cinco meses em que dedico-me a ouvir as vozes gravadas, que dão origem às transcrições das nossas vivências, novos portos de entendimentos são alcançados. Há diversos materiais, entre os quais realizo uma seleção adequada daqueles que vão ser utilizados para compor a tela da Criação do Saber, enquanto Pedagogia da Autogestão.

Para construir o corpo de sistematização e análise das vivências mais expressivas, que dão organicidade à Pedagogia da Criação do Saber, como forma de Pedagogia da Autogestão, tenho em conta três procedimentos centrais:

i) revisito algumas das produções dos diversos estudiosos no capítulo I (item 3.2.5), assim como no capítulo II (Itens 3.2, 3.3, 3.5), para construir as categorias de análise dos seguintes elementos: “epistemológicos: concepção de educação”; “pedagógicos: como os grupos se educam?”; “aprendizagem de uns com os outros” e “didática”. Vinculados a estes encontram-se: os “princípios dos grupos”; “método”; “metodologia”; o “papel dos educadores-educandos-educadores-trabalhadores”; os “conteúdos”; “formas de registo”; os “espaços e tempos”, entre outros. São estes os elementos da Criação do Saber que constroem o corpo da Pedagogia da Autogestão, tal como vivenciados pelos GPES nos seus espaços e tempos de educação (popular) e do trabalho associado autogestionário.

ii) Tendo presentes estas categorias realizo os recortes das falas dos sujeitos participantes na investigação, em diálogo com a investigadora, realizados durante os

“Estudos da Economia Solidária”, nos “Encontros temáticos dialógicos” e, ainda, confrontados com as observações não participantes, realizadas nos cursos profissionalizantes do CTC, onde os membros dos GPES são educadores/monitores.

iii) Em termos de análise, opto por realizar uma exposição comentada dos recortes das falas, num espaço comum, já que a metodologia adotada (IAP), de caráter vivencial, não pressupõe a coleta de dados, análise e interpretação tal como considerados à luz de outras metodologias científicas mais tradicionais. Por isso mesmo, justifico a minha opção de não estabelecer espaços definidos e estanques para esta etapa, face à interdependência pretendida.

De maneira a relacionar estes elementos às experiências dos GPES, recorro quer à produção teórica referida no item i), quer a outras que abaixo especifico, para além dos materiais pedagógicos produzidos sobre o CTC e às transcrições realizadas a partir das gravações efetuadas durante o trabalho de campo.

O recorte das falas dos sujeitos participantes e do sujeito investigadora constituem a matéria fundamental extraída das transcrições para compor a análise pretendida. Uma vez que cada elemento específico solicita uma atenção particular em termos do seu tratamento, apresento uma breve síntese dos procedimentos de análise levados a cabo para esta composição, no capítulo IV.

Em termos epistemológicos, no que diz respeito à conceção de educação que está na essência da Criação do Saber, realizo uma recuperação histórica de como a Economia Solidária, em termos temáticos, passa a integrar as reflexões dos GPES. Por esta via, procuro compreender como estabelecem a conexão entre a Criação do Saber, experimentada no CTC, e a Economia Solidária, já praticada pelos GPES, trazendo-a para o interior dos grupos de produção, à luz do trabalho associado. Tal permite lançar as bases de entendimento acerca da conceção de educação que atravessa a práxis da Criação do Saber que, associada a outros elementos, confere uma identidade epistemológica a esta práxis. Para compor esta etapa, trabalho com os recortes das falas produzidas durante um dos “encontros temáticos dialógicos” com os GPES.

A conceção de educação é aprofundada com a integração dos elementos mediadores

“pensar – conviver – governar”, situados como eixo que conecta a Educação Popular e a Economia Solidária, presentes na práxis pedagógica dos GPES. Para situar este argumento utilizo o documento interno “Princípios dos grupos”, de onde transcrevo tais princípios. De modo a interrelacioná-los, recorro à “metodologia” de Freire (1967), de aproximação e codificação dos temas geradores (capítulo 3, item 3.5) que surgem nos textos. A articulação destes elementos é, ainda, associada aos valores centrais da Economia Solidária, como a autogestão, participação, solidariedade, coletividade e justiça, a que relaciono à produção teórica colocada em relevo no capítulo I (Gaiger, 2007, 2009; Mance, 2001, 2002a, 2002b, 2005, 2013; Singer, 2001; 2002) entre outros.

De forma a compreender a Pedagogia da Autogestão, a partir da articulação dos diversos elementos que lhe conferem um corpo, tornando-a um saber pedagógico mais explícito, neste caso, pela Criação do Saber, as problemáticas levantadas no capítulo II, que envolvem as pedagogias transformadoras (libertadoras), levam-me a destacar elementos nucleares para compreendê-la, nomeadamente acerca do método, do papel dos educadores-educandos-educadores-trabalhadores e da metodologia que, por sua vez, subsidiam a problematização da didática. No interior destes elementos nucleares encontram-se os demais que os atravessam.

Outras contribuições que considero fundamentais, como mediadoras no processo de construção dos elementos da Pedagogia da Autogestão, são as que sublinham o pano de fundo da Educação Popular, relativamente ao método e à metodologia, tratados nas obras dos autores a que recorro no capítulo II, item 3.5 (Beisiegel, 1979; Brandão, 1982; Feitosa, 1999; Freire, 1967; Lacanallo et al., 2007; Mejía, 1992, 2001, 2009).

Também a bibliografia específica consultada, apesar de escassa (Lapassade, 1971; Nascimento, 2008, 2009, 2010; Ulburghs, 1980) oferecem pistas fundamentais para compreender a autogestão pedagógica nos espaços de trabalho associado e dos estudos dos GPES, que ativam os elementos acima encontrados, que dão corpo à Pedagogia da Autogestão.

Para construir a abordagem acerca do método da Criação do Saber, que caracterizo como investigativo, dialógico e formativo, tenho em conta as problemáticas realçadas no capítulo II (Lucio, 1989; Mejía, 2001; Brandão, 1982; Freire, 1967), acerca da polémica

que o envolve, quando se trata da Educação Popular. Neste particular, os espaços e tempos dos Estudos da Economia Solidária são aqueles escolhidos para extrair as falas que oferecem protagonismo às perguntas geradoras e temas geradores, que apresentam-se como aspetos centrais que caracterizam a dinâmica da Criação do Saber, também nos processos pedagógicos relacionados com a produção associada, para além das salas de aulas.

De forma a perceber com mais detalhes como se dá a formação das perguntas geradoras, as suas funções, a sua progressão até que se torne um tema gerador ou não, e como este é tratado pelos GPES, recorro a alguns dos momentos vivenciais desta investigação, realizo recortes das falas e analiso a progressão da(s) pergunta(s) para compreender tal funcionamento. Assim, são também identificadas as principais funções da pergunta geradora.

O papel dos educadores-educandos-educadores-trabalhadores é analisado juntamente com a metodologia, já que os considero indissociáveis, a partir das falas produzidas nos espaços dos Estudos da Economia Solidária e das observações realizadas nas salas de aulas, em que procuro verificar como é que estes lidam com a Criação do Saber nos dois espaços, ao nível metodológico, na utilização das perguntas e temas geradores, ferramentas pedagógicas, etc. Este encontro de vivências, em ambos os espaços, auxiliam na problematização da Criação do Saber voltada para os espaços e tempos pedagógicos da produção associada.

Por fim, as reflexões apresentadas sobre a didática, que são desenvolvidas na sequência das anteriores, têm como fonte os documentos sobre os “Princípios dos grupos” e as falas retiradas dos “encontros temáticos dialógicos”, mais voltados para a produção dos conhecimentos no interior dos grupos.

Neste sentido, os debates que busco realçar no capítulo II (itens 3.3.2 e 3.3.3) sobre o trabalho associado (Adams, 2010; Santos, 2000; Singer, 2002; Tiriba, 2011, 2008), bem como as suas mediações pedagógicas (França Lima, 2013; Tiriba, 2006, 2007, 2008; Adams, 2010), são igualmente inspiradores para identificar e compreender como os GPES lidam com o poder-saber-fazer pedagógicos no trabalho associado e, ainda, para desocultar formas de produção de conhecimentos criados e recriados pelos educadores-educandos-educadores-trabalhadores, fundamentais para o prosseguimento de estudos

sobre a gestão (autogestão) e pedagogia em espaços e tempos autogeridos por estes.

Esta análise inclui, ainda, problematizar alguns dos elementos presentes na Criação do Saber, juntamente com os GPES, incluindo possíveis fragilidades, com o objetivo de disponibilizar todas as informações aos seus protagonistas e contribuir com o processo político-pedagógico em curso.

Cabe ainda ressaltar que, quanto às falas relacionadas com os espaços e tempos dos Estudos da Economia Solidária, estas pertencem, unicamente, ao processo realizado durante o acordo coletivo de investigação, por considerar que esta vivência carrega os elementos necessários para sustentar esta análise, apesar de ter participado em outros estudos posteriores. As demais falas dizem respeito às transcrições relacionadas com os “encontros temáticos dialógicos”. Por fim, as observações nas salas de aulas e as produções sobre o CTC são, ainda, recuperadas para integrar as diversas etapas da análise.

2.5- A partilha-interação dos conteúdos da tese: o quê? Como?

Esta é uma etapa fundamental, habitualmente denominada “devolução”, no âmbito das diversas modalidades de investigação-ação, que inclui a IAP. Entretanto, prefiro chamar “partilha-interação”, já que do meu ponto de vista consiste não somente em devolver um produto final, que neste caso é a tese, mas de refletir sobre “o quê? Como?” partilhar os conteúdos da investigação.

Implica, ainda, interagir com os sujeitos participantes durante o processo de produção do trabalho (seleção dos materiais, transcrições, análise, etc.), que já não é presencial. Desta forma, dar conta dos desenvolvimentos do trabalho, referir as dificuldades encontradas, acompanhar a interação dos sujeitos participantes com as sementes deixadas durante à inserção no campo e interagir com os sinais de mudança decorrentes, são aspetos importantes para animar o processo. E tal não implica uma questão meramente profissional, mas igualmente afetiva e de compromisso com o processo político, já que uma cumplicidade se estabelece quando este comprometimento existe, gerado com a inserção no processo vivencial.

Após à finalização do trabalho de campo, o segundo semestre de 2012 é totalmente dedicado a realizar as transcrições do “acordo coletivo de investigação”, o que se prolonga até fevereiro de 2013, com aquelas relacionadas aos “encontros temáticos dialógicos”. A continuidade do processo de elaboração da tese é intenso e moroso. Os capítulos teóricos (I e II) implicam vários meses dedicados a esta tarefa. Somente a seguir, já nos últimos meses de 2013, é que o trabalho empírico é retomado para a elaboração dos últimos capítulos (III e IV). O que fazer para que a confiança recíproca, conquistada durante o trabalho de campo, não esmoreça face aos prazos a articular com a academia?

Não é possível interagir com o envio parcial dos conteúdos a produzir, já que o interesse dos GPES está no trabalho relacionado com as suas vivências pedagógicas, e não com os capítulos teóricos da tese. Assim, opto por manter uma comunicação regular, que consiste em fazer o ponto de situação do desenvolvimento da produção teórica e a dedicação exigida em termos de horas de trabalho. São várias as mensagens enviadas durante 2012-2013, com previsões que falham, mas que são sempre justificadas pelas dificuldades encontradas.

Entretanto, os GPES mantém-me na lista de correio eletrónico do grupo, pelo que continuo a acompanhar os resumos produzidos sobre os Estudos da Economia Solidária e os Estudos dos Monitores, para além das mensagens relacionadas com a gestão destes espaços durante todo o ano. Numa das mensagens recebidas, verifico que elaboram um resumo dos “Princípios dos grupos”, entre os quais incluem o seguinte: “Educação dentro dos grupos - Como estamos nos educando.” (Anexo 6). Esta menção não existe antes da investigação ser realizada.

Durante os Estudos da Economia Solidária, um dos membros dos GPES revela a possibilidade da “educação dos grupos vir a ser o 7º princípio”, (Apêndice 8) mas que necessitam descobrir. Afinal, descobrem.

Em janeiro de 2013, envio aos GPES um primeiro vídeo de entrevista, “Educação Popular e Economia Solidária no Brasil” (Anexo 1), realizada pela Sodepaz¹⁶, de Madrid, que interessa-se pelo projeto de investigação. Neste, apresento uma ideia geral sobre a experiência dos GPES. Entendo ser um primeiro ensaio, para a composição de um

¹⁶ A Sodepaz é uma organização que pertence à rede “Espaço por um Comércio Justo”, com a qual trabalha a Cooperativa Mó de Vida.

audiovisual no final do projeto, que reflita os elementos constituintes da Criação do Saber, enquanto Pedagogia da Autogestão.

As reações dos GPES são muito positivas, tal como demonstra uma das mensagens que consta no Anexo 1. Para além disso, há também a seguinte nota: “Várias pessoas citaram o ponto alto dos estudos no ano passado como a construção que conseguimos fazer durante a tua passagem por aqui e a partir das provocações que você nos trouxe a respeito dos nossos processos de educação.” (GPES, Anexo 1). Posteriormente, outro envio de correio mostra que o vídeo vai ser utilizado nos “Estudos dos Monitores”, como destacado no Anexo 2.

Outra manifestação de progresso, a partir do despertar do processo de educação, pedagógico, no interior dos GPES, aparece no correio que retrata o período de avaliação dos cursos profissionalizantes no CTC: (Anexo 3). Podemos fazer educação técnica e política a partir dos grupos de produção do CTC?” (Anexo 3). Este é um dos pontos em que me ocorre intervir, já com a investigação avançada, no sentido de reforçar esta perspetiva.

Por fim, no dia 4 de novembro de 2013, outro correio é enviado com a revisão deste ponto, que retrata o seguinte: “o CTC pode servir como espaço de reflexão e estudo na área de Formação de Trabalhadores com metodologia da 'Construção [sic] do Saber', na área de Economia Solidária, etc.? (veja depoimento interessante de professora de Portugal no link abaixo“. (Anexo 4).

A conclusão da tese está próxima. A etapa posterior consiste em compor um audiovisual que tenha como base a análise realizada no capítulo IV e as conclusões. Também um caderno pedagógico é cogitado para acompanhar o audiovisual. Ambos, com um tratamento de imagem e aproximação do universo vocabular dos GPES, de maneira a comunicar os resultados do processo vivencial obtido com a IAP.

O objetivo é, ainda, que este material pedagógico seja partilhado com o CFES NE, independente da tese que deve ser facultada a todo/as.

Neste sentido, a tese passa a integrar um projeto mais amplo, no quadro da IAP, em que o nosso trabalho (meu e dos GPES), pode chegar a mais educadores-educandos-

educadores, também trabalhadores, do movimento ES. E, quem sabe, os GPES terem, finalmente, um papel pró-ativo no interior do movimento ES com a pedagogia da Criação do Saber? Será possível a tal expansão para além das portas do CTC? Isto, só o tempo pode responder.

Capítulo IV

Pedagogia da Autogestão: encontros com a “Criação do Saber”

A procura dos referenciais teóricos e empíricos da pedagogia da autogestão leva-nos ao encontro com a Criação do Saber, uma pedagogia nascida da práxis dos/ das trabalhadores/as-educadores/as do CTC que, no decorrer deste capítulo, vamos dar a conhecer.

Considero que esta etapa é apenas parte da construção coletiva que se estabelece entre o “eu e o nós”, de quem se propõe e “pede a autorização” para investigar uma experiência que, por sua vez, está sob autoinvestigação (pesquisa) permanentemente, apesar de não dar conta de que assim se passa. Lembro-me da frase de um dos companheiros dos grupos de produção da Economia Solidária do CTC (GPES), que durante o período a que denominei de “acordo coletivo” é proferida: “Nós não fazemos pesquisa. A gente sai conversando, sai discutindo e as coisas saem daí. Se isso é pesquisa, é um tipo de pesquisa que eu nunca ouvi falar.” (Nuno, Apêndice 4).

É verdade que a natureza do conhecimento que produzimos não é exatamente a mesma. Enquanto o meu objetivo primeiro é o de descobrir os elementos que fundamentam esta práxis para sistematizá-los, deixando-os mais evidentes e em posição de serem debatidos, questionados, reelaborados e, se possível, poderem integrar as vivências de outros coletivos (incluindo o meu próprio), do outro lado existe uma prática contínua de compreensão de vivências, que interpela a experiência, colocando-lhe perguntas, provocando-a, inquietantemente, para obter respostas provisórias, que vão e voltam num movimento que cria e recria a própria história dos grupos.

Entretanto, estes conhecimentos estão irmanados num compromisso político explícito, compartilhado entre o “eu e o nós”, com as suas contribuições por vezes específicas, mas que parecem possíveis de complementarem-se umas às outras, quando se espera pacientemente, mas não resignadamente, pelas interações possíveis.

Juntos/as percorremos um caminho de incertezas, próprio dos processos de investigação que ousam pedir licença para partilhar a “intimidade” das relações construídas, que se abrem ao conhecimento mútuo e colocam a possibilidade desta ir mais além de um projeto circunscrito a objetivos inabaláveis.

1- Por onde se move o CTC? O desenvolvimentismo no Nordeste

Antes de avançar, é importante situar o contexto por onde se movem os nossos sujeitos participantes, no estado brasileiro de Pernambuco, na região Nordeste. O Centro de Trabalho e Cultura (CTC), onde estão inseridos os grupos de produção da Economia Solidária do CTC (GPES), tem sido palco de muitas lutas de trabalhadores e trabalhadoras, ao longo da sua história, que se vincula ao processo histórico brasileiro e latino americano, a que refiro nos capítulos anteriores e, a partir daqui, procuro mostrar uma parte da sua trajetória histórica na região Nordeste (NE) do país.

O NE é a região que concentra o maior número de EES no Brasil, com o predomínio de associações no meio rural (MTE/SIES, 2007, citado por CFES NE, 2010)¹, representando 44% dos 21.859 EES existentes no país. Cerca de 1.750.000 trabalhadores trabalham de forma associada e, segundo o mapeamento realizado em 2006, 1.120 Entidades de Apoio, Assessoria e Fomento à Economia Solidária (EAF) são identificadas, sendo que aproximadamente 51% estão no NE. Entre as atividades realizadas pelas EAF, a de formação é predominante (39,5%). Por isso mesmo, realizar investigação no campo da Educação (Popular) em Economia Solidária nesta região é da maior pertinência, face à diversidade de experiências rurais, mas também urbanas (principalmente ligadas ao artesanato) que se pode encontrar.

Esta região apresenta vestígios fortes do colonialismo, principalmente de Portugal, o que acaba por se refletir na perda de saberes e fazeres de nações e etnias originárias. Tal se traduz numa depreciação cultural (praticada, aliás, em toda a América Latina) e, ainda, de acordo com Lisboa²(2003, citado por CFES NE, 2010) num “economicídio: a substituição das estruturas tradicionais de reciprocidade pelas ocidentais de mercado”.

É de salientar que, no Brasil, não há uma transição da sociedade feudal para a sociedade burguesa, a exemplo da Europa e, no NE, instala-se uma economia de base extrativista, privilegiando a monocultura da cana-de-açúcar, que utiliza o trabalho escravo, em especial da população africana. Assim, as distintas origens, de diferentes povos, expressam também lutas e resistências contínuas.

1 Os dados considerados acerca da existência destas iniciativas no Brasil são referidos como parciais, já que nesta fase prossegue o mapeamento da Economia Solidária, buscando completar os dados do Sistema Nacional de Informação de Economia Solidária, criado em 2007.

2 A referência utilizada pelo CFES NE diz respeito à : Lisboa, Armando de Melo. Solidariedade. In: Cattani, David (Org). A outra economia. Porto Alegre: Editora Veraz Ltda, 2003. p. 253-259.

Por sua vez, o modelo desenvolvimentista dos anos 1950, proposto pelas teorias Keynesianas, impulsiona o Estado brasileiro, durante o governo de Juscelino Kubitschek, a assumir o papel de condutor do crescimento econômico para a instalação do modelo industrial-urbano, principalmente no Sudeste.

Entre outros órgãos, é criada a Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (Sudene), em 1959, que estimula a expansão do capital industrial, através dos mecanismos de incentivos fiscais. Estes, por sua vez, favorecem a concentração da terra e da renda; a expulsão dos camponeses; a diminuição da produção de alimentos; a migração para os arredores das vilas e cidades, para as metrópoles nordestinas e do Sudeste, assim como, para o Norte do País (Oliveira, 1977, citado por CFES NE, 2010)³.

Durante à década de 1960, aos camponeses do Sertão do Nordeste⁴, cabe o papel de reserva de mão-de-obra e fornecedor da força de trabalho, em prol do modelo industrial urbano do Sudeste.

O golpe militar de 1964 impõe um novo ciclo de acumulação do capital internacional com a formação dos monopólios, sob um contexto de guerra fria e temor do avanço socialista, na América Latina. O processo de mobilização e participação democrática dos movimentos sociais, como o sindical e das Ligas Camponesas (que lutam pela reforma agrária e políticas de desenvolvimento para a agricultura camponesa), é interrompido. Durante o Regime Militar ocorrem transformações económicas no tecido social do meio rural, com repercussões na sociedade brasileira, o que implica o surgimento da classe média e a proletarianização do campesinato.

É de salientar a passagem do complexo agrocomercial para o agroindustrial⁵ na década de 1970, conforme as orientações da denominada “Revolução Verde”, iniciada nos anos 1960.

3 Oliveira, Francisco de. *Elegia para uma re(li)gião: Sudene, Nordeste, planejamento e conflito de classes*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

4 Para o aprofundamento dos estudos relacionados com este período ver: Oliveira, Francisco & Fonseca, Maria Teresa Lousa da. *A Extensão rural no Brasil, um projeto educativo do capital*. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

5 Manoel Correia de Andrade argumenta que, a partir daí, desconsidera-se os ciclos biológicos da agricultura e aceleram-se os processos erosivos e de desertificação no Nordeste pelo uso indiscriminado de máquinas em solos frágeis a estas técnicas. Para mais informações sobre o tema ver: Andrade, Manoel Correia de. *A agricultura e os desafios do desenvolvimento no Nordeste do Brasil*. In: *Raízes. Revista de Ciências Sociais e Econômicas*, Ano I, n.1, jul-dez. Mestrado de Sociologia e Mestrado de Economia da Universidade Federal da Paraíba. Campina Grande: Editora Universitária, 1982.

As lutas crescentes e resistências acabam por levar à derrocada a ditadura militar, em 1986. Novas estratégias socioeconômicas e novos atores aparecem em cena na luta por direitos sociais, como o movimento pela reforma agrária (e o surgimento do Movimento dos Sem Terra (MST) e outras representações no meio sindical rural, com a Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (FETRAF).

Surgem os primeiros estudos que evidenciam a construção de uma outra economia: a economia de solidariedade (Chile, por Razeto); a economia dos setores populares (os estudos de Gaiger, no sul, e de Gabriel Kraychete, no Nordeste, do Brasil). Estas iniciativas somam-se à proposta de democratização do Estado, insurgindo-se contra as hierarquias, ao autoritarismo e o patriarcalismo.

A agricultura familiar⁶ emerge como sujeito de políticas públicas, que passa a reconhecer uma diversidade de identidades. No NE, os processos de resistência ao modelo hegemônico se colocam em torno do paradigma de convivência com a região do semi-árido, com vistas a uma agricultura sustentável (chamada inicialmente de alternativa).

Estes têm contribuído com elementos para alargar o debate em torno da agroecologia⁷. Estas iniciativas, que têm como finalidade “recuperar os saberes tradicionais e os ciclos naturais de produção e da terra” (CFES NE, 2010, p. 7), têm sido organizadas à volta de redes e associações, como a Articulação do Semi-árido (ASA) e a Articulação Nacional de Agroecologia (ANA), sendo que a aproximação destas organizações aos Fóruns de Economia Solidária, nos estados e na região NE seguem num ritmo ainda lento.

A água é outro tema transversal às questões ambientais, políticas e sociais. Estudos demonstram que o problema no semi-árido é a evaporação da água, devido à intensidade dos raios solares, a que a transposição do Rio São Francisco também favorece. É outra das lutas no NE, desde os anos 1950, com as políticas de combate à seca conduzidas pelo Estado e pelo “coronelismo”, que atualmente ainda persistem, já que o carro-pipa⁸ continua a ser instrumentalizado pelo clientelismo e a transposição do Rio São Francisco

6 Segundo o CFES NE, esta categoria é utilizada também no âmbito das políticas públicas, a partir dos anos 1990, envolvendo os camponeses, agricultores familiares, pescadores artesanais, quilombolas, indígenas, entre outros.

7 A agroecologia é aqui referida como “prática pedagógica [...] fundamentada em um modelo alternativo de produzir e socializar conhecimentos. Pressupõe transformação da realidade, levando em consideração um novo projeto de desenvolvimento do campo que rompa com a lógica da monocultura, do latifúndio e das demais formas de exclusão. Para isso, torna-se necessária a quebra das estruturas econômicas, sociais e políticas de dominação que existem há séculos em nosso país.” (CFES NE, 2010, p. 7)

8 Transporte utilizado para a distribuição de água nos municípios.

tende a favorecer ao agronegócio e não à necessidade de acesso à água para beber e produzir.

A partir da década de 1990 há uma alteração dos fluxos de migração em relação à década de 1970, das grandes metrópoles para os pequenos municípios e médias cidades do NE. Surge, ainda, uma movimentação sazonal no destino dos “pólos de atração” da agricultura irrigada de frutas (Vale do São Francisco, por exemplo) ou da soja no NE, bem como da cana-de-açúcar no Sudeste ou Centro-Oeste⁹. Alguns estudiosos¹⁰ consideram que, em Pernambuco, tal movimentação corresponde à população jovem.

Atualmente, os trabalhadores rurais itinerantes são pagos por produção e estudos realizados associam este deslocamento ao consumo de drogas (crack), no meio rural, e às atuais relações de trabalho precário, sendo também uma realidade o retorno do trabalho escravo. Outro impacto destes processos migratórios internos é a perda de identidade territorial e a constituição de novas identidades híbridas.

Conforme destaca o estudo de Pinto e Medeiros (2008, citado por CFES NE, 2010)¹¹, a prioridade macro económica do governo volta-se para a exportação de produtos primários e insumos semi-elaborados, a atração de investimentos estrangeiros e a internacionalização de grandes empresas brasileiras, todos em desacordo com os princípios distributivos e ambientalmente sustentáveis da Economia Solidária.

Também os grandes projetos da construção civil em obras de infra-estrutura, com impactos destrutivos dos recursos naturais, ocorrem sob a justificação da criação de empregos e do desenvolvimento “sustentado”, assim como a expansão do turismo e da especulação imobiliária no litoral, a construção das usinas e barragens, e as atividades do complexo industrial portuário Suape, no próprio Porto.

Seguem-se os conflitos com as populações indígenas e quilombolas pela demarcação de terras no Brasil, o avanço do agronegócio e a instalação do hidronegócio. A questão da reforma agrária se mantém atual, assim como a criminalização dos movimentos sociais por parte do Estado, para não realizá-la, bem como os trabalhadores assalariados

9 Armani, D. et al. (Org). Agricultura e pobreza: constituindo os elos da sustentabilidade no Nordeste do Brasil. Porto Alegre: Tomo Editorial; Holanda: ICCO, 1998.

10 Campanhola, C. & Silva, J. G. (ed.) O novo rural brasileiro: uma análise estadual – Nordeste. Vol. 2. Jaguariúna: São Paulo: EMBRAPA, 2000.

11 Pinto, J. R & Medeiros, A. (2008). O Fomento Estatal da Economia Solidária. Informe Brasil - Inserido na investigação coordenada pelo GRESP El fomento estatal de la economía solidaria en América Latina.

continuam a lutar pela manutenção dos direitos sociais e pela redução da jornada de trabalho para quarenta horas, sem redução da remuneração.

Quanto às políticas públicas, estas permanecem setorizadas, prejudicando a intersectorialidade e complementaridade, fundamentais para a Economia Solidária, bem como a burocracia e a não existência de uma regulamentação específica e adequada, para a relação entre o Estado e as organizações da Economia Solidária, retardam o desenvolvimento desta “outra economia”.

2- O Centro de Trabalho e Cultura (CTC) : uma escola que combina educação e trabalho

Lançar-nos na Investigação das práticas pedagógicas dos grupos de produção da Economia Solidária do CTC significa, obrigatoriamente, percebê-las num contexto mais amplo, do seu nascimento aos dias atuais, em que trabalho associado e a autogestão são experimentados à medida em que também uma metodologia, que emerge da práxis dos trabalhadores, é construída coletivamente. Neste caso, referimo-nos à “Criação do Saber”.

Até chegar ao estágio atual, o CTC passa por diversas etapas. O edifício onde se encontra instalado serve, desde 1920, às atividades educativas. Durante vários anos, funciona no espaço o Instituto Profissional São José, uma escola para ensinar a profissão a adolescentes e jovens em dificuldades do Recife, fundada pela igreja católica (Companhia da Caridade). (CTC & Sales, 2002).

Mais tarde, em 1963, o Arcebispo de Olinda e Recife, Dom Carlos Coelho, solicita à Coordenação Estadual do MEB (Movimento de Educação de Base, já referido no capítulo 1), organismo vinculado à CNBB, a autorização para a criação de uma escola profissionalizante.

Consta que, neste período, o prédio está abandonado e deteriorado, apesar da sua grande dimensão e da existência de equipamentos para a realização de atividades diversas, como as de mecânica, marcenaria, padaria, sapataria, tipografia, torrefação e serralharia. Segundo o CTC e Sales (Ibid.), a equipa do MEB, motivada pelas experiências bem sucedidas de alfabetização de adultos, como do Movimento de Cultura Popular (MCP), opta por avançar para outros campos de atuação (até então mais

circunscritos ao interior do estado de Pernambuco, sobretudo nas zonas rurais), como o do cooperativismo e da capacitação profissional, na expectativa de que as experiências se multipliquem para além deste instituto (Ibid.).

Contudo, a iniciativa voltada para o cooperativismo não surte efeito e a equipa do MEB faz outra tentativa, de criar o Centro de Aprendizagem Profissional (CAP). É um período em que o MEB vale-se da experiência da Juventude Operária Católica (JOC), para elaborar uma proposta de cariz urbano, aproveitando as particularidades do imóvel e a localização privilegiada do mesmo, no bairro popular dos Coelhos.

Entretanto, com o golpe militar de 1964, o MEB deixa de ser subsidiado pelo Ministério da Educação sendo, mais tarde, encerrado em 1966, nos estados de Pernambuco, Bahia, Minas Gerais e Alagoas. (CTC, entrevista ao Jornal Voz das Comunidades, 2011 - 2012¹²; CTC & Sales, 2002).

De forma a garantir a manutenção do projeto, este é assumido por um grupo pertencente à Ação Católica¹³, com o apoio de Dom Lamartine, então bispo auxiliar de Dom Helder Câmara, que fundam o Centro de Trabalho e Cultura (CTC). O CTC nasce como uma entidade civil, juridicamente independente da igreja, sendo que a equipa de coordenação assume algumas especialidades em termos de cursos (serralharia, marcenaria, cursos femininos de bordados, culinária, corte e costura, etc..) para os quais obtém financiamentos. (CTC, entrevista ao Jornal Voz das Comunidades, 2011-2012)

Segundo o CTC e Sales (2002, p. 21) o artigo 2 da ata da assembleia geral de constituição é demonstrativo da preocupação que paira sobre o CTC, relacionada com a importância de

trabalhar a consciência, os valores, o modo de vida, enfim, a cultura. Sabia que todo o trabalho e educação profissional, além de seu valor para inserção no mundo do trabalho e sobrevivência material, era igualmente uma boa ocasião e um bom pretexto para a educação política dos trabalhadores. (Ibid.)

12 Entrevista realizada por militantes do MCP aos membros do CTC, para o Jornal Voz das Comunidades, edição dezembro, 2011 – março, 2012, Ano 6, nº 15.

13 No excerto da ata da Assembleia Geral de constituição consta que o CTC foi oficialmente fundado em 11 de março de 1966, sendo que os seus membros fundadores são: Sylvio Loreto (advogado); Armindo Leal da Costa (arquiteto); D. José Lamartine Soares (bispo); Hermano Machado Ferreira Lima (sociólogo); Bernardes Martins Lindoso (sacerdote); Maria Lúcia Moreira da Costa (técnica em educação); Maria Aida Neves Bezerra (assistente social); Ivanete Alves de Souza Fernandes (professora); Sílvia Martins de Albuquerque (Técnica em educação); Moisés Bernardino Lindoso (sacerdote); Judite da Mata Ribeiro (assistente social); Anna Paes Bruno (professora universitária); Jair Amaral (engenheiro); Antônio Aquilino de Macedo Lima (economista). (CTC & Sales, 2002, p. 125)

Os autores transcrevem este artigo, que ressalta o seguinte:

Artigo 2: A sociedade terá por objetivo: a) o desenvolvimento, junto às populações urbanas de uma ação educativa, que vise à promoção integral do homem e da comunidade; b) a execução de um programa de educação profissional para jovens e adultos, proporcionando, além de programação sistemática, o funcionamento de um centro de treinamento e estágios; c) a organização de serviços culturais que possibilitem aos grupos atendidos o acesso aos bens da cultura, indispensáveis à integração do homem na sociedade. (Ibid.)

Entretanto, nesta época ainda não existe uma proposta nem de conteúdo e nem metodológica, assim como também carece de um plano de formação política sistematizado ou de vivência “no modo de fazer educação profissional ou de se viver o cotidiano.” (Ibid., p. 23). Em 1969, por exemplo, discute-se a ideia do CTC funcionar como uma empresa e, os seus lucros, financiarem a educação profissional, a formação profissional e política dos seus trabalhadores e, ainda, dar cobertura legal e política aos trabalhos a serem realizados.

Nesta ocasião, são criadas as duas primeiras oficinas, a serraria e a serralharia. Todavia, o incómodo se instala, refletindo-se num questionamento sobre as possíveis contradições entre uma “formação de trabalhadores para uma sociedade sem exploração e dominação sobre os trabalhadores e, ao mesmo tempo, a vivência de uma empresa capitalista no CTC.” (Ibid.). Da mesma forma, percebe-se a necessidade de elaborar e aprofundar um método de formação profissional dos trabalhadores, que combinasse a reflexão sobre a sua condição mesma e, ainda, o seu possível contributo para uma outra sociedade mais solidária e participativa.

No início da década de 1970, em que o movimento sindical e as lutas em geral estão sob forte repressão do regime militar, começam por aproximar-se do CTC alguns dos monitores que passam a ser determinantes na afirmação da proposta política da educação profissional. Segundo Nuno Spinelli (citado pelo Jornal Voz das Comunidades, 2011-2012), ele próprio e Carlúcio Castanha passam a integrar o CTC em 1972, como monitores/educadores, sendo que Nuno considera que Carlúcio é o principal responsável pela definição da linha política do CTC.

Desde então, vários militantes em movimentos, alguns perseguidos pelos patrões, sem emprego e até presos pela ditadura militar passam a integrar a equipa do CTC. São lembrados alguns nomes emblemáticos, como Chico Serralheiro, Luiz Tenderini, José Lins (vereador com mandato retirado durante o golpe militar) e Mexicano (Antônio Carlos,

operário gráfico). Participam, ainda, o padre Moisés Lindoso, Emanuel Rosas, André Gerard, entre outros. (Ibid.).

Há reflexões profundas sobre como levar a cabo a formação política associada à formação profissional, contrapondo à proposta do SENAI (sistema S) que forma para o sistema capitalista. Nesta etapa, o CTC conta com a assessoria do NOVA (pesquisa, avaliação e assessoria), com sede no Rio de Janeiro, hoje CAPINA (Cooperação e Apoio a projetos de Inspiração Alternativa) e do Padre Humberto Plumen, no estudo das questões teóricas e políticas em foco naquele período.

O grande desafio, colocado em todos os momentos, era o seguinte: conciliar os interesses imediatos dos trabalhadores que vinham ao Centro buscar uma aprendizagem profissional para conseguir ou melhorar seu emprego e a proposta de vivenciar a educação como prática de liberdade e como ocasião de aprofundar o papel do trabalhador na construção da sociedade. (Ex-monitor, citado por CTC & Sales, 2002, pp. 24-25)

Em meio a esta dinâmica, há relatos de que, já em 1976, passa a existir um ponto de pauta obrigatório em todas as reuniões, ou seja, “a contradição entre os interesses dos alunos em conseguir ou melhorar seu emprego e os objetivos políticos do Centro.” (Ibid., p. 25). Assim, o que vem a ser denominada de “Criação do Saber”, surge na sequência da busca incessante de resposta a três questões centrais:

a organização dos trabalhadores, depois que se decidiu pelos cursos para trabalhadores para as indústrias; a contradição entre interesses profissionais dos alunos e interesses educativo-políticos do CTC; a vivência da metodologia ou do que se chamava na época Educação como Prática de Liberdade. (Ex-monitor, citado por CTC & Sales, 2002, pp. 24-25)

Entretanto, o Encontro de Camaragibe, neste mesmo ano, é considerado como um marco na viragem da proposta do CTC. O debate, que conta com a assessoria do NOVA, contribui para o encerramento de várias das produções, para além dos cursos femininos e, ainda, para a saída de antigos membros da equipa, voltados para a proposta vocacionada para a produção.

Ocorre mudanças estruturais na gestão do CTC, de ordem administrativa e hierárquica, em que “as decisões sobre o CTC passam para o domínio dos monitores, ficando a diretoria, a partir desse momento, numa posição de natureza formal” (ETAPAS, 1986, citado por Spinelli, 2010, p. 43). Ampliam-se, nesse momento, os cursos profissionalizantes construindo, assim, a proposta político-pedagógica do CTC, como se conhece hoje.

2.1- Criação do Saber: nasce a proposta político-pedagógica do Conselho de escolas de trabalhadores

Na sequência destas reflexões e experimentações pedagógicas que se vão configurando e amadurecendo no CTC, somam-se outras que chegam das escolas de trabalhadores criadas noutras partes do país, erguidas durante os anos 1960 -1970, também no período da ditadura militar.

Estas escolas têm objetivos semelhantes aos do CTC, de resistência ao regime e como forma dos trabalhadores atuarem politicamente pela via da educação. Foram experimentações de iniciativa dos próprios operários, no campo da educação. Os trabalhadores assumiram para si a tarefa de formar técnica e politicamente os companheiros de fábrica, não concordando que, no Brasil, a educação profissional estivesse a cargo dos empresários, através do SENAI, e a serviço de seus interesses. Todas as entidades da família S, embora mantidas com recursos públicos, eram - como seguem sendo - administradas privadamente. Além disso, e de modo especial, o SENAI usava uma pedagogia de ensino programado perfeitamente individualista, de adestramento taylorista e com disciplinamento autoritário. (CET, 2010, p. 2)

Em 1979, é realizado um primeiro seminário, no Rio de Janeiro, que reúne iniciativas de educação de trabalhadores vindas de diversos campos profissionais do setor industrial, dos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Salvador e Recife. Esse é o primeiro, de uma série de outros encontros, que dá origem a um longo processo de interações e debates entre esses coletivos, de tal modo que estes passam a identificar-se como Escolas Operárias. Uma motivação comum é identificada neste encontro: “no capitalismo, a técnica não é uma coisa neutra e que era preciso aliar a formação técnica profissional à formação política, na perspectiva dos interesses da classe trabalhadora.” (Ibid., p. 3)

Os encontros anuais seguintes testemunham a crise que marca os anos 80 quando, com a desintegração do “milagre brasileiro”, a recessão e o aumento do desemprego atingem as famílias. As reflexões intensificam-se e as diversas práticas educativas levam a que essas escolas consigam amadurecer um processo de educação entre trabalhadores, cujas bases mantêm-se vigorosas na atualidade e podem ser sintetizadas da seguinte forma, segundo a CAPINA (2004) e o CET (2010):

- i) Um processo educativo construído entre companheiros (trabalhadores), de cariz horizontal e participativo, tendo como critério a valorização das experiências e conhecimentos adquiridos na vida e no trabalho. Os conhecimentos e as contribuições de cada pessoa são a base para construir coletivamente um conhecimento cada vez mais amplo. CET (2010):
- ii) O compromisso direto com as lutas dos trabalhadores e dos movimentos sociais, de

modo a fortalecê-los, acrescentando novas experiências, pela via da produção associada e da prática da solidariedade entre os trabalhadores urbanos e rurais. (Ibid.)

iii) O resgate das lutas dos trabalhadores e da sua história, da história do trabalho, das profissões e das técnicas, da história de toda a sociedade. (Ibid.)

iv) Por sua vez, este caminho recusa “o modelo de pedagogia individualista, autoritário, bancário, hierarquizante e voltado à redução do campo de conhecimento do trabalhador, como o que, então, era oferecido pelas classes dominantes.”. (CET, Ibid., p. 3). Da mesma forma, a dimensão política da técnica e da formação profissional, assim como a não-neutralidade da técnica, quando a serviço do lucro do capital, volta-se para a exploração do trabalho e do trabalhador, expropria e nega o seu conhecimento, para além de provocar danos à natureza, poluir o meio ambiente e conduzir ao esgotamento do planeta.

v) Propõe-se a construção conjunta de um processo pedagógico que marque a educação entre trabalhadores pelas seguintes características: a) a criação conjunta do saber, b) a partir da experiência de cada um, c) por meio de um método de “perguntação”/formulação do pensamento e decifração em comum d) e com a participação pessoal e direta de todos. (CAPINA, 2004)

vi) A desmistificação da figura do professor “como aquele que sabe tudo” e dos alunos “como aqueles que não sabem nada”.(CAPINA, 2004)

vii) O poder que se atribui ao conhecimento e o conhecimento que se atribui ao poder. (CAPINA, 2004)

viii) A recuperação dos conhecimentos que, apesar de criados a partir do trabalho, tem o acesso dificultado aos trabalhadores.(CAPINA, 2004)

Em 1989, as escolas que conseguiram ultrapassar as adversidades durante o regime militar criam o “Conselho de Escolas Operárias”¹⁴ considerado como a “reunião de escolas voltadas à construção de uma proposta alternativa de educação entre companheiros da classe trabalhadora” (CET, Ibid., p. 4), tendo como base o tripé Trabalho – Conhecimento – Cidadania. Somente mais tarde, em 1995, passa a chamar-se “Conselho de Escolas de Trabalhadores”.

14 As escolas fundadoras são: a Ação Social Técnica, de Belo Horizonte -(AST-MG); o Centro de Aprendizagem e Desenvolvimento Técnico Social (CADTS – São João de Meriti, RJ); o Centro de Aperfeiçoamento do Trabalhador, (o CAT – Betim, MG); o Centro de Trabalho e Cultura (CTC – Recife, PE) e a Escola Nova Piratininga (São Paulo, SP). Informação obtida no sítio do CET: <<http://www.oficinapedagogica.com.br/site/apresentacao.php?t=2>> Acesso em: 06 de novembro de 2013.

Segundo o CET (Ibid.), a prática de seminários anuais realizados entre as escolas afirmam-se como fundamentais frente às políticas neoliberais adotadas na década de 1990, pelos governos de Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso. Período, este, de drástica redução de postos de trabalho, devido às mudanças tecnológicas e às novas modalidades de organização da produção, com desemprego e ameaças frequentes de demissão dos trabalhadores.

Entretanto, de forma alguma o CET pretende fragilizar o projeto de uma escola pública gratuita e de qualidade para todos os cidadãos trabalhadores, em prol de uma educação privada e corporativa. Pelo contrário, o seu objetivo não só não conflitua com esta proposta como requer o amadurecimento de experiências que possam contribuir a uma educação de cidadãos trabalhadores que seja de qualidade e que responda às necessidades e desafios que os jovens das classes populares precisam enfrentar, com respeito à sua formação e educação, o que, certamente, exige aprofundar a democracia no Estado brasileiro.

É desse longo processo de intercâmbio de experiências, nascido das escolas de trabalhadores que, tem origem “[a] metodologia de trabalho em educação que o CTC sistematizou com o nome de *Criação do Saber*.” (CAPINA, 2004, p. 26. destaque dos autores).

esse método contém uma posição política em relação à educação. É uma proposta de educação que começa a estabelecer uma base de confiança e de democracia entre trabalhadores, uma base de igualdade e de reconhecimento dessa igualdade e da confiança entre companheiros. É um trabalho que se constitui na partilha e na conjugação das nossas experiências, na troca de lealdades e de honestidades. É você se reconhecer como igual, como irmão, como quem está batalhando junto a construção de uma outra sociedade mais igual e fraterna. Há a vinculação clara dessa proposta de educação com a perspectiva socialista dessa mudança social. (CAPINA, 2004, p. 26)

O relato de Nuno Spinelli, um dos trabalhadores e educadores do CTC (GPES) dá conta das dificuldades enfrentadas na altura e as capacidades desenvolvidas ao longo deste processo:

nós, por sorte, com as condições que nós tínhamos, o CTC foi a escola que mais avançou na questão da metodologia. Mas, inclusive, a “Criação do Saber” não é nossa. A ideia original não é do CTC. Nós trouxemos dos encontros com as escolas. Começaram em Minas¹⁵ e, quem tinha mais acúmulo nessa área era um professor de Minas, da escola de Minas, que era uma escola bem diferente da do CTC. Tinha um pessoal com uma capacidade de aprofundamento muito grande e a prática era bem “resumidinha”. Eu me lembro da primeira vez - porque a gente conversava sobre este ponto - que a gente decidiu começar a visitar as escolas, depois,

15 Estado de Minas Gerais, situado na região Sudeste do Brasil.

para ver como é que era na prática. Quando a gente chegou lá, mas que decepção... A concepção era tão vasta e quando a gente chegou lá a sala de aula era de menino, de criança, as mesas eram pequenininhas, as cadeiras eram pequenininhas. Acabavam as aulas das crianças durante o dia, tiravam o material das crianças, aí o pessoal chegava para ter aula (adultos), aí tinham uns armários baixos que tinham o material todo dentro. Aí colocavam em cima daquelas mesinhas de crianças e o pessoal trabalhava ali. Dava dez horas da noite e tiravam o material e guardavam tudinho, porque tinha aula no dia seguinte. Uma pobreza, uma dificuldade material... Os professores que recebiam ajuda de custo deste trabalhinho usavam para comprar material. Uma dificuldade tremenda. Mas a concepção era lá na frente. (Nuno, Apêndice 2)

2.2- Pensar – Conviver - Governar: como o CTC lida com a Criação do Saber?

A partir das reflexões realizadas no CET e com os próprios monitores e alunos (que prefiro chamar de educandos), o método da Criação do Saber é praticado e vivenciado integralmente, no dia a dia da escola.

Esta vivência é experimentada no processo de seleção dos educandos (para a admissão nos cursos profissionalizantes, destinados a adolescentes e adultos); na elaboração dos programas dos cursos; nas relações entre monitores e educandos; no intercâmbio/confronto entre diferentes saberes; na forma de fazer e de devolver as perguntas; no uso do quadro de anotações (caderno coletivo); no incentivo à fala; na avaliação da aprendizagem; no processo de informação e formação política; na gestão do que denominam por quotidiano (entre as quais a gestão da “caixinha”, do lanche, da limpeza, as celebrações, dos fundos criados, das assembleias) e, enfim, de tudo o que envolve a vida do Centro¹⁶. (CTC & Sales, 2002).

O método consiste em aprender a partir da experiência que cada um tem. Nós não tínhamos um técnico em educação que nos orientasse. Foi a partir dos erros e acertos, que fomos criando nossa metodologia. Fazíamos experiência de participação, de entrega do poder aos alunos. Dava certo, virava prática. Não dava certo, fazia-se a crítica e ia-se tentar outra forma. (CTC, entrevista ao Jornal Voz das Comunidades, 2011-2012, p. 8)

Segundo o CTC, a Criação do Saber está construída sobre três pilares fundamentais, em que o primeiro é

aprender a **PENSAR**. Para isto, o aluno é incentivado, desde o primeiro dia do curso, aliás, desde o processo de seleção dos candidatos ao curso. Os alunos sentam em círculo em torno de uma mesa, discutem em pequenos grupos e, depois, em grandes grupos. O quadro negro é usado pelos monitores e alunos, é um caderno coletivo. Desinibe os tímidos, que começam a ir para o quadro, não como castigo, mas como incentivo para aprender a ensinar. As perguntas são bastante usadas nos cursos porque elas fazem todos falarem, inclusive os tímidos, e isto ajuda a aumentar o conhecimento a partir do que cada um sabe. (Ibid., destaque dos autores)

O segundo princípio da Criação do Saber é o

16 Por vezes, refiro-me ao CTC apenas como “Centro”.

CONVIVER. Isso significa viver aqui dentro o jeito que a gente gostaria que a sociedade fosse, isto é, deve haver confiança e colaboração, no lugar da desconfiança e exploração. (Ibid.)

Isto é desenvolvido a partir dos exemplos bem concretos como, por exemplo, o lanche. Os alunos definem os preços dos vários tipos de lanche. A pessoa come o que quiser e vai ao caixa, onde ela própria põe o dinheiro da despesa e pega o troco, se houver. Isto é feito a partir do segundo dia de aula. O primeiro dia é pra discutir. (Nuno, CTC, citado na entrevista ao Jornal Voz das Comunidades, 2011-2012, p. 8)

A justificação deste princípio é que todas as pessoas merecem confiança e, assim, quando o problema surge, o mesmo é discutido e solucionado com todas as pessoas envolvidas.

São realizados, sempre que necessários, os mutirões¹⁷ para a reparação do edifício. É tudo assumidos pelos alunos, do dinheiro para a compra do material até à comida para o almoço, assim como a mão de obra voluntária.

As festas de final de ano e de São João são também formas de convívio alargado, em que os educandos, monitores, trabalhadores, amigos e as suas famílias de todos participam. Em 2012, na fase final do trabalho de campo, tive a oportunidade de participar na festa de São João, que constitui um momento de muita alegria e participação de todos e todas do CTC, mas também de um exercício intenso de prática de autogestão, em que todos os detalhes são assegurados coletivamente.

Todos participam, trazem a família e amigos e todos se envolvem com as responsabilidades de organização da festa. Todos são responsáveis para que não haja problema entre os alunos, havendo assim uma festa entre as famílias e o CTC. (Aluno, 2001, citado por CTC & Sales, 2002, p. 88)

O terceiro princípio é, finalmente,

GOVERNAR o cotidiano. Em cada sala de aula, os alunos escolhem seu representante para ajudar a governar a escola. Todos os problemas do dia a dia são discutidos na sala e com os representantes dos alunos. Sejam problemas de uma sala ou da escola como um todo. Governar é tomar decisões. Só que, diferente do capitalista, pois ele decide individualmente e nós governamos no coletivo, em conjunto. É a Democracia Participativa, direta. Exercitar o poder é a capacidade de tomar decisões, só que, no nosso caso, compartilhado. (CTC, entrevista ao Jornal Voz das Comunidades, 2011-2012, p. 8)

A gestão do quotidiano consiste num processo educativo e pedagógico autogerido por educandos, educadores e funcionários do CTC através de procedimentos vários.

17 Qualquer mobilização de pessoas, coletiva e gratuita, para executar um trabalho. Fonte: iDicionário Aulete: <<http://aulete.uol.com.br/mutirão>>

Uma das atividades é a chamada “**caixinha**”. No início do ano, cada uma das turmas debate e decide uma contribuição em dinheiro, realizada mensalmente por todos/as. Este serve para emprestar aos educandos que necessitem e que, posteriormente, podem devolver a importância retirada sem juros. Outra função é angariar algum dinheiro para as festas de encerramento dos cursos.

Esta atividade é, normalmente, rotativa nas turmas, com uma frequência estipulada, para que muitas pessoas vivenciem esta experiência. Em algumas não existem responsáveis pela caixinha, já que cada um a procura e se responsabiliza pessoalmente pela devolução do dinheiro retirado.

O **lanche, a farmácia e a limpeza** integram o conjunto das atividades autogeridas pelos educandos do CTC. Os do ano anterior definem uma contribuição em dinheiro, no início de cada ano letivo, a ser paga por cada um/a, de maneira a formar um fundo para a compra dos materiais. As cozinheiras responsabilizam-se pela confecção do lanche, que é adquirido ao preço de custo por todos e todas (educandos, educadores e funcionários).

A cada semana, uma equipa composta por representantes das turmas, em colaboração com as cozinheiras, fazem o levantamento do que é consumido, desperdiçado, a entrada do dinheiro que, por sua vez, vai ser utilizado na reposição do material e nas festas de final de ano.

Alguma vezes, houve quem depositasse na caixinha um valor menor do que o do lanche consumido. Eu própria presenciei uma situação destas, em 2012, embora as pessoas confirmem que se trata de situações pontuais, em que nada de dramático aconteceu. Ao contrário, é natural que surjam diversas assembleias com a participação ativa de todos/as, o que também presenciei. O objetivo é discutir coletivamente esse tipo de comportamento, que parece tão natural na nossa sociedade, necessitando de vigilância permanente.

A ideia das assembleias é, precisamente, que as pessoas se expressem face às dificuldades de viver, na prática quotidiana, os valores como a confiança, lealdade, solidariedade, etc.. É, ainda, uma forma educativa de que todos/as aprendam a solucionar este tipo de problemas, que não se resolvem somente pela via policial. (CTC & Sales, 2002).

A questão da cozinha é muito educativa. É fundamental e é uma coisa muito avançada. Aqui os trabalhadores começam a ver o que nunca viram; eles pegam sua alimentação, vêem o preço e tiram o troco sem ninguém desconfiar. Onde se vê isso? (Aluno, 2001, citado por CTC & Sales, 2002, p. 84)

Eu nem sei dar um nome a essa experiência de lanche. Ali se resgata muito o valor que estava esquecido como a honestidade e outros. É o que eu mais admiro no CTC. Em todo canto eu dou depoimento de que a gente vive na cozinha. As pessoas nem acreditam. Era bom que aquele processo fosse praticado em outros lugares fora do CTC. (Aluno, 2001, citado por CTC & Sales, 2002, p. 85)

Também a limpeza das salas, do refeitório, das casas de banho e da cozinha estão entre as atividades autogeridas no CTC, que integram o “quotidiano” da Criação do Saber:

Entendemos a gestão democrática como sendo um processo que sofre a intervenção do conjunto (alunos e monitores), onde o aluno pode optar, decidir e dar rumo ao processo educativo. Fica nula a ideia de que o aluno tem que aceitar as “normas”. Ao chegar ao Centro o aluno encontra toda uma estrutura organizada pelos que aqui passaram antes dele e ao longo do ano que passará conosco terá condições de questionar e modificar essa estrutura, no entanto, precisa conhecê-la para ter condições de sugerir mudanças e isso não acontece no início do processo. (Monitor, 2000, citado por CTC & Sales, 2002, p. 89)

É possível reconhecer, como mencionámos anteriormente, que a Criação do Saber permite uma vivência integral por parte dos monitores, educandos e funcionários do CTC, já que esta transcende as “quatro paredes” das salas de aulas e à relação estritamente pedagógica entre “professores e alunos”. É todo o ambiente que beneficia e cria dificuldades à sua experimentação.

No documento fornecido pelo CTC (s.d., pp. 1-2, destaques dos autores), denominado “Centro de Trabalho e Cultura – Características da Metodologia 'Criação do Saber'”, o coletivo aponta como as principais características da Criação do Saber, experimentadas no Centro, as seguintes:

1) Valorização das experiências que cada um traz e/ou adquire no processo:

Todos têm experiências e conhecimentos construídos ao longo das suas vidas;

Combate à ideia socialmente posta de que o conhecimento já está pronto e padronizado, precisando ser apenas repassado às pessoas;

O conhecimento é uma construção coletiva e histórica dos trabalhadores;

Na prática:

Papel do monitor é questionar, fazer pensar, animar a discussão;

Respeito às diferenças de linguagem e ação de cada um;

Não aceitação de respostas prontas, pré – estabelecidas;

Aproveitar os conceitos equivocados dos alunos como elemento de enriquecimento;

Quadro é o “caderno coletivo” onde todos expõem suas dúvidas, questionamentos, equívocos e acertos .

2) Desmistificação do conhecimento e da carga de poder que este se associa

O conhecimento e o individualismo são instrumentos de dominação e reprodução do capitalismo;

A nossa prática educativa é a de retomada desse saber com o poder que a ele corresponde;

Conhecimento construído coletivamente, pertence ao grupo;

Quebrar a idéia de que o conhecimento pertence a um grupo de pessoas, livros, etc.

Na prática:

Clareza quanto aos papéis de Aluno e Monitor;

Conhecimento/poder que o Monitor traz se soma ao dos Alunos, sendo ambos geridos pelo coletivo;

A simplificação – de linguagem, fórmulas, etc, facilita o acesso ao conhecimento;

Relação constante entre teoria e prática;

A prática da solidariedade é fundamental na construção coletiva do conhecimento.

Programa de Formação Política assumido pelos alunos.

3) Gestão democrática do processo educativo: a construção da autonomia, o exercício do poder compartilhado e a invenção de novas formas de representação

A educação dos trabalhadores pensada, construída e gerida pelos próprios trabalhadores;

Viver hoje a sociedade que queremos;

As formas de organização, representação, reivindicação e justiça são recriadas por cada turma;

Na prática:

Respeito à autonomia de cada indivíduo e de cada turma;

Espaço para crítica e autocrítica;

Liberdade de expressão: respeita-se o pensamento do outro;

Resgate de valores: solidariedade, respeito, auto-estima, coletividade;

Prática da “justiça dos iguais”;

Assembléias para tomadas de decisão;

4) A responsabilização e o envolvimento dos alunos e ex-alunos em relação ao empreendimento social no qual se constitui o CTC

A vivência prática cria um envolvimento nas pessoas que fazem o CTC;

Os envolvidos contribuem para que o CTC seja uma ação dos trabalhadores para os trabalhadores;

Na prática:

Contribuição dos alunos, ex-alunos e militantes para o programa de Formação Política;

Contribuição dos ex-alunos para o programa técnico específico;

Organização e manutenção do espaço do CTC (apostilas, videoteca, equipamentos);

Responsabilidade dos alunos com o processo de seleção;

5) A ação ligada à reflexão e à intervenção social

O respeito à experiência de cada um, a desmistificação do conhecimento, o exercício do poder compartilhado, a gestão democrática do processo educativo e a responsabilidade pelo empreendimento social vivenciados no CTC apoiam as ações dos alunos nos demais espaços da sua vida, transbordando para a luta pela gestão e governo.

As modificações nas relações familiares, nas relações de trabalho e nos movimentos sociais, podem ser identificados como conseqüências da vivência no cotidiano do CTC.

O modo de fazer e devolver perguntas é um dos aspectos centrais da pedagogia da Criação do Saber. Segundo o CTC, é bem mais do que uma técnica. É um princípio educativo. Esta consiste em resgatar o conhecimento acumulado dos educandos, no sentido de valorizar as experiências que cada um traz, criar condições de participação, produzir segurança e estimular a criatividade.

O “Por quê?” talvez seja uma das palavras mais pronunciadas e é em torno dele que gira todo o processo de conhecimento, uma vez que não é comum – pág 61 em nossas sociedades estar perguntando o porquê das coisas. Achamos estranho fazer tantas perguntas, mas logo vai se percebendo que só conseguimos aprender de verdade quando buscamos questionar cada assunto. (Monitor, 2001, citado por CTC & Sales, 2002)

Imagine você chegar numa escola e no primeiro dia de aula ao invés de se explicar o assunto, perguntar o que se entende sobre ele. No início, pode causar um choque, mas quando cada um vai falando o que acha e a resposta vai sendo construída coletivamente, além de ser prazeroso, no final todos ficam com aquela certeza de que o que se aprende na vida também é importante, e se começa a valorizar isso. E isso vai influenciar na sua forma de ver as coisas. (Monitor, 2001, citado por CTC & Sales, 2002)

Ao mesmo tempo, capacita os monitores, já que para usar a pergunta com qualidade, este/a precisa ter um nível avançado de aprofundamento no assunto.

Ao elaborar uma pergunta é necessário saber qual o objetivo da mesma e ver quais as possibilidades que as respostas vão trazer para o aprendizado da turma. Tal implica estar alerta ao ritmo da mesma, ter agilidade para pensar mais à frente e perceber qual a nova pergunta que sedimenta o raciocínio. Muitas vezes, há que criar uma nova pergunta que fora do planejamento, já que a turma assim o exige, o que necessita que o monitor tenha uma preparação técnica exigente para orientar o curso

2.3- Quem são os grupos de produção da Economia Solidária do CTC (GPES)?

Os “grupos de produção da Economia Solidária do CTC”, cuja denominação e abreviatura GPES são por mim atribuídas, fazem parte da “equipe da Economia Solidária” que, no CTC, “é composta pelos membros dos grupos de produção, que se encontram semanalmente para estudos relativos ao tema e aprofundamento político”. Spinelli (2010, p. 51).

Conforme Spinelli (2010), estes integram uma equipa ainda mais vasta, que gere o CTC, e que conta com a participação de educadores e funcionários; educandos e ex-educandos. A participação dos educandos e ex-educandos ocorre em processos específicos vinculados à gestão dos procedimentos metodológicos, assim como das formas de convivência no interior da escola.

Da responsabilidade dos educadores é a gestão administrativa e pedagógica do Centro. Para levar a cabo esta tarefa, o CTC conta com equipas de trabalho responsáveis pelas atividades de educação (adolescentes e adultos), uma equipe de apoio e uma de coordenação, para além da equipa de Economia Solidária (membros dos GPES).

As equipas de adolescentes e adultos são compostas pelos monitores específicos, que reúnem semanalmente para debater sobre as questões relativas aos seus respetivos cursos. Por sua vez, a equipa de apoio é composta pelos trabalhadores que dão suporte técnico e administrativo ao CTC, envolvendo serviços gerais, de secretaria, cozinha e manutenção. Já a coordenação é composta por um membro de cada uma das equipas, sendo responsável pela orientação política, questões administrativas, elaboração de projetos, relatórios, finanças, entre outras responsabilidades.

Todavia, quando há decisões mais sérias a serem tomadas, promovem a reunião do Colegiado, também denominada de Equipa de Educação, a que integram todos os monitores e as demais equipas.

Há pessoas que participam em mais de uma equipa, num total de aproximadamente 27 pessoas (Spinelli, 2010). Todos e todas dedicam-se voluntariamente ao CTC.

É de salientar que, durante vários anos, o CTC conta com diversas fontes de financiamento, de instituições internacionais, para realizar as atividades relacionadas com a educação, nomeadamente os vários cursos que são lá ministrados. Em 1995, experimenta dificuldades na continuidade desses financiamentos o que tem influência direta nas suas atividades.

Sendo assim, vai buscar financiamento em agências nacionais, facto que se concretiza a partir de 2000, o que acaba por gerar maior instabilidade financeira e, conseqüentemente, mudanças necessárias na sua proposta de trabalho. Muitos dos

antigos educadores militantes deixam o CTC por motivos variados, entre a crise e outros caminhos que decidem seguir.

É devido à crise, que os grupos de produção associada começam por ser ativados com maior empenho. As então oficinas de produção tendem a ser estruturadas a partir das experiências de prestação de serviços já existentes no CTC, mas que funcionam durante vários anos com trabalhos informais e pontuais. Assim sendo, começam por ser reestruturadas e, atualmente, constituem uma das fontes de renda do Centro.

Hoje, o CTC conta com três grupos de produção associada, ou seja: a gráfica (“Alternativa Gráfica”), a serralha (“Serraria do Padre”) e o eletrónica (“Zerbine”). É sobre estes GPES que, a seguir, apresento uma breve história.

i) Serraria do Padre

De acordo com os dados apurados, a atividade da serralha é das mais antigas neste espaço, sendo mesmo anterior à existência do CTC, apesar das suas diversas interrupções. Ainda no período do MEB, vários equipamentos profissionais, entre os quais os da serralha, são cedidos a esta entidade, juntamente com o prédio. O trabalho é então iniciado, sendo constituída uma oficina (cooperativa) de serralha/carpintaria¹⁸, com o intuito de capacitar e gerar rendimentos para a instituição. Esta atividade não tem êxito e, entretanto, é encerrada.

Já no decurso da gestão do CTC, a proposta de fomento da produção é retomada, com a abertura de novas oficinas, “Primeiro reabriu-se a serralha; posteriormente, a serralha e tinha-se como proposta, abrir a parte mecânica que requeria maior investimento, porém isso não chegou a acontecer” (ETAPAS, 1986, p.15).

Todavia, apesar da proposta da equipa do CTC possuir características libertadoras, a prioridade inicial é a da formação profissional de trabalhadores, vinculados às produções e aos cursos femininos. (Spinelli, 2010). Os grupos de produção, incluindo a serralha, ocupam intensamente o tempo da reduzida equipa, o que impossibilita a realização dos cursos profissionalizantes.

¹⁸ As informações diferem segundo os documentos consultados, quanto à atividade dessa oficina. No relatório do CTC (1971) esta é caracterizada como de carpintaria, enquanto que a pesquisa da ETAPAS (1986), a especifica como serralha.

Na década de 1970, com o ingresso de novos membros no CTC, também novos cursos profissionalizantes começam a ser preparados. Em 1972, o engenheiro Nuno é contratado, por sua experiência em educação popular e profissional, para ativar os cursos técnicos. Posteriormente, mais três profissionais, com experiência no setor industrial e participação nos movimentos operários, passam a integrar o CTC, entre os quais, Carlúcio Castanha, com enorme experiência no campo da política, o que contribui para que haja uma profunda alteração na proposta política do Centro. Neste período, as produções voltam a ser encerradas, assim como os cursos femininos. É a época da segunda geração de educadores/monitores do CTC.

As máquinas da serraria, entretanto, são alugadas a uma empresa, a Serraria Capibaribe, constituída e gerida por Afonso Rocha, membro da primeira equipa do CTC. Durante vinte anos, esta atividade é desenvolvida sem ligação direta com a do CTC. Com o seu encerramento, as máquinas são compradas, as pertencentes ao CTC são recuperadas e os trabalhadores se reorganizam num grupo de trabalho solidário, já com vínculos do grupo de produção à proposta político pedagógica do CTC.

Entretanto, a empresa anterior é formalmente encerrada e o grupo de produção associada passa a assumir o nome de Serraria do Padre.

Geraldo: é porque a razão social e tem esse nome de fantasia de Serraria Capibaribe. Só que como aqui é uma instituição de Padres, na época, aí o pessoal começou: "Vamos lá na Serraria do Padre!".

Carol: mas o nome mesmo é Serraria Capibaribe?

Geraldo: o nome. A gente já fechou a razão social.

Carol: e atualmente?

Geraldo: atualmente a gente está usando Serraria do Padre, que é mais conhecida popularmente. (Apêndice 16)

Este grupo é atualmente composto por três profissionais, ou seja, Adelino, Sr. Amândio e Geraldo, dedicados às atividades de serraria e marcenaria (produção de móveis de madeira de lei, portas, janelas, etc.), serralharia e, com menor volume, à decapação de património histórico (restauração de peças de esquadrias de madeira). É de salientar que, no Recife, apenas três locais fazem móveis de madeira de lei.

Zélia, membro do CTC, desde 2001 acompanha este grupo, embora seja enfermeira e não exerça funções na serraria. Entretanto, participa nas reuniões e decisões coletivas,

para além de frequentar os Estudos da Economia Solidária.

Por várias vezes, durante às conversas levadas a cabo no período da investigação, os membros referem as dificuldades financeiras e com o reduzido número de trabalhadores que, neste momento, os impede de exercer o sonho de dar aulas no CTC. Contudo, não prescindem desta forma de trabalho e da formação política, como a seguir destaco:

[...] é, agora realmente seria pessoas com essa questão da formação, de trabalhar em coletivo assim... Aquilo que a gente estava conversando de ser logo no começo e dizer: “Dinheiro tá aqui, o trabalho tá aqui e, aí, como é que a gente vai fazer?”. Aí, às vezes eu acho que a dificuldade maior é [...] quando a pessoa chega e bota aqueles vinte reais, aí todo mundo vai ter que resolver e todo mundo se sente parte daquilo, e dá aquela responsabilidade. E tem gente que às vezes fica com medo dessa responsabilidade, né? Aí uma pessoa que não entende: “Não vou entrar nessa luta desse pessoal não. É melhor trabalhar no sistema do que o pessoal diz o que a gente tem que fazer, no final eu exijo o meu salário e não vamos esquentar a cabeça de ter que ter reunião pra saber o que a gente vai fazer no outro dia.”. Quer já tudo pronto! Muita gente já vem com essa cabeça e no outro dia já vem com a “santa missa”, não é? O sistema... E às vezes não encara trabalhar no coletivo.

É por isso que eu acho que a questão da formação tem que existir pras pessoas realmente se empenharem mais, ver as coisas acontecerem e serem parte dela, né? Dividir as tarefas e tudo. É onde eu conto e, se a gente conseguir, vai dar certo. [...] Aliás, vai dar mais certo! (Apêndice 17)

ii) Alternativa Gráfica

O grupo iniciou em 1998, com quatro pessoas. Teve muitas dificuldades, entre as quais problemas com o conserto das máquinas e desentendimentos entre os membros do grupo, já que não conseguem dar conta dos serviços que aparecem. Em março de 2012, numa entrevista realizada pelo MCP ao CTC, este conta com três pessoas que realizam esta atividade, sendo que, na prática, apenas uma é quem assume no dia a dia.

Em maio de 2011, ocorre o primeiro encontro entre o CTC e o MCP – Movimento de Comunidades Populares que, em 2012, encontra-se em processo de assumir a Alternativa Gráfica.

Foi aí que a gente veio conversar e eles colocaram pra nós como é que estava a situação da gráfica e, mesmo assim, a gente disse que tem um sonho de ter uma gráfica e vamos ver no que vai dar. E aí, estamos tentando, com várias dificuldades e problemas. O primeiro problema é que tem as máquinas, mas não tem quem mexa. Tem as pessoas, mas as pessoas não têm experiência. Aí tem toda essa nossa luta aqui que é pra achar gente que ajude a botar a gráfica pra funcionar. Aí, a gente está se disponibilizando com a mão de obra, mas nenhum tem experiência na gráfica.

E aí, como conseguir experiência, como conseguir pessoas pra ajudar e como conseguir cursos que respondam às nossas condições financeiras? Aí, por exemplo, fomos pesquisar um colégio que prometeu que ano que vem abriria três vagas de curso. Aí conseguimos um mecânico que veio olhar a máquina, que é conhecido nosso, de Maceió, que trabalha aqui em Recife. Conversamos com ele se era possível dar umas dicas pra nós e ele se disponibilizou,

uma vez, no sábado, tirar uma hora. Mas aí estamos nessa luta pra conseguir botar a máquina pra funcionar. Aí tem que colocar algumas peças, já compramos algumas peças, as outras tentamos consertar aqui...

Aí o mecânico está pra vir, pra botar a máquina pra funcionar e ele mesmo daria umas orientações pra nós, pra gente mesmo ir pegando jeito com a máquina e, ano que vem, quem sabe fazer o curso. Aí essa é a nossa luta, junto com o CTC pra isso. Por quê? Pro CTC é bom e pro MCP também se a gráfica funcionar. Que essa gráfica aqui já houve muito trabalho. (Apêndice 18)

Por sua vez, o MCP corresponde à quinta etapa¹⁹ de um movimento popular que já existe há mais de quarenta anos, presente em diversos estados do Brasil, como Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Maranhão, Paraíba, Alagoas. Há também contatos a partir do Rio Grande do Norte, Sergipe e Ceará para tentar construir as mesmas bases. Em 2009, quando completam o seu quadragésimo aniversário, assumem a passagem a esta fase atual, denominada MCP, cujo relato é feito por Artur:

[O] movimento vai mudando, de acordo com a situação do país, da conjuntura, a gente vai mudando. Na época em que – porque a nossa origem é do MER (Movimento de Evangelização Rural), não sei se você já ouviu falar, aqui no Brasil, que era ligado a Dom Helder.

Carol: ah sim, claro!

Artur: o nosso movimento tem essa origem aí, no MER. E aí, com a nossa saída da igreja, que aí mudou a conjuntura, a gente achou que o nosso trabalho não precisaria mais estar por dentro, junto com a igreja. E aí, a gente foi atuar com o sindicato, e aí com o sindicato fez o que se chamava Corrente de Trabalhadores Independentes, que era a CTI.

Quando nós deixamos de atuar junto com o sindicato, não atuamos mais junto com o sindicato, passamos a trabalhar por conta própria. Aí tínhamos o Movimento das Comissões de Luta. Que toda a luta que era feita, todo o trabalho que era feito era através comissões de luta - MCL.

E aí, depois da MCL, vem essa parte do Movimento das Comunidades Populares. (Apêndice 18)

A passagem a cada uma das etapas pode demorar cerca de quatro ou cinco anos a serem avaliadas coletivamente.

Artur: em todas as fases teve essa mesma coordenação. Esse esquema de coordenação funcionou em todas as fases. Então, quando a gente muda de uma fase pra outra, na verdade o sistema de coordenação muda quase nada, porque a gente já tem um processo que só adapta pra realidade de agora. As condições de luta, por exemplo, tem uma coordenação municipal, estadual, regional, interestadual e nacional. Hoje continua a mesma coisa. Todo o processo que houve, o trabalho da coordenação continua o mesmo.

Carol: você falava sempre da ligação entre a coordenação e as bases. O processo sempre foi fluido nessa dinâmica?

19 Segundo o que consta no Jornal Voz das Comunidades, as fases são as seguintes: i) JAC: Juventude Agrária Católica, na sequência da articulação nacional com o apoio da igreja; ii) MER: Movimento de Evangelização Rural, que herdou o método da democracia participativa e a religião libertadora; iii) CTI: Corrente dos Trabalhadores Independentes, herdeiros do princípio da independência política e da luta sindical; iv) MCL: Movimento das Comissões de Luta, herdeiros do princípio de autonomia e da luta forte; v) MCP: Movimento das Comunidades Populares.

Artur: a gente usa um roteiro. Estamos planejando um encontro pra 2014. Nós já estamos num processo de elaboração de um roteiro.

Carol: o que é que vocês chamam de um roteiro?

Artur: o roteiro é um material de onde vêm perguntas de avaliação do nosso trabalho, no dia a dia. Aí, vêm as discussões das avaliações pra daí a um ano antes do encontro, a gente conseguir elaborar um roteiro para as bases estudarem, pra ser uma avaliação nacional.

As comunidades trabalham com recursos próprios, oriundos do trabalho de base, assumindo todas as suas despesas. Com orgulho, dizem que nunca pediram financiamentos ao governo. A ideia é, ainda, que esta esteja organizada e que haja a maior participação possível da população local. A estrutura comunitária ergue-se a partir do que denominam por “colunas”.

O MCP participa nos Estudos da Economia Solidária todas às terças-feiras, com três dos seus militantes: Artur, Ernani e Jorge. As expectativas de trabalho conjunto com o CTC são muitas, embora estejam a acautelar todo um processo de diálogo e fases que implicam ultrapassar dificuldades. Entre o que está em curso, algumas das questões que levantam são as seguintes:

necessitamos de monitores formados dentro das comunidades para coordenar essas escolas de formação. Como o CTC poderá nos ajudar? Como, a partir do CTC, podemos construir comunidades populares nos locais de moradia dos alunos e monitores? O CTC pode ser uma coluna do poder popular? Em relação à crise financeira do CTC, podemos ajudar a criar um GIC da escola, aproveitando a experiência que eles já têm com as caixinhas? (Jornal Voz das Comunidades, 2011-2012, p. 9)

Por enquanto, os diálogos seguem o seu curso e a Alternativa Gráfica é um dos primeiros passos.

iii) Zerbini

As atividades do Zerbini²⁰ começam em 1983. Nesta época, a crise no mundo do trabalho ainda não é perceptível como resultado das que ocorrem com a tecnologia e a organização do trabalho. Os serviços que chegam representam as sobras ou lacunas para as quais as empresas não estão preparadas. Neste período, as empresas têm, ainda, o seu próprio quadro de manutenção.

As máquinas com controlo eletrónico são poucas e as fábricas com equipamento mais sofisticado mandam-nas consertar em São Paulo. Entretanto, progressivamente as

²⁰ O nome Zerbini é escolhido numa brincadeira entre os seus membros. Na época de constituição, 1983, fala-se muito no Dr. Zerbini, o primeiro cirurgião a realizar um transplante de coração no Brasil.

empresas começam por reduzir os seus quadros e a subcontratar diversos serviços, incluindo os de manutenção. Algumas indústrias criam empresas menores, com campos de trabalho definidos e cadeias de contrato de trabalhadores o que, obviamente, resulta na precarização do trabalho.

Nos anos 1990, com a abertura às importações do governo Collor, as fábricas intensificam os despedimentos, a subcontratação e automatizam o trabalho. Crescem as falências e o desemprego em massa. Em 1994, a indústria têxtil é praticamente encerrada. As empresas nacionais não têm condições de competir face à onda de importações e à modernização tecnológica.

O Zerbini, cujos serviços são maioritariamente prestados ao setor têxtil, fica reduzido a duas pessoas a prestar serviços avulsos. Entretanto, se a redução dos postos de trabalho é intensa, na área de manutenção é bem menor. Se na Europa a tendência é substituir as peças, no Brasil ainda são realizados consertos.

Em 1995, há sinais de retomada da atividade produtiva e o Zerbini volta a recompor-se. São posteriormente contratados Bruno, Julia e, mais tarde, Kleiton. Todos da área de eletrónica e que assumem, ainda, a área de eletricidade. Em 2003, entra Graça para a área da administração.

Os serviços de manutenção de placas eletrónicas e alguns na área de eletricidade são os mais frequentes no trabalho deste coletivo. Atualmente, o Zerbini é formado por seis pessoas: Ângelo (3 anos), Armando (2), Bruno (18), Kleiton, Nuno (41) e Tino (5).

Exceto Nuno e Bruno, os demais são todos ex-educandos do CTC. (Capina, 2005; Apêndices 13, 14, 15).

É de destacar que, em 2010, Flávio, do grupo Zerbini, funda um grupo de elétrica, dentro do CTC. Atualmente, conta com quatro pessoas, sendo que uma delas, Felipe, trabalha com remuneração fixa noutra empresa. Entretanto, o seu salário entra para a contabilidade do grupo.

Dos grupos de produção associada, o Zerbini é o que está melhor estruturado financeiramente. O trabalho realizado na produção mantém financeiramente os seis

membros trabalhadores, todos monitores voluntários nos cursos de eletrônica e eletricidade. Dez por cento do que ganham é revertido para as atividades do CTC.

[...] o que acontece é apaixonante. Já aconteceu com vocês todos! Todo mundo que está aqui faz isso. Foi chamado porquê? A vida dele anterior... Bruno tem uma tremenda experiência de ação política. Os outros demonstraram sensibilidade, demonstraram paixão pela proposta... É uma realidade dele. Se for falar do CTC vai dizer a mesma coisa que eu que sou mais velho. Vai dizer a mesma coisa. Ele percebe, entende as coisas.

São essas pessoas que foram sendo chamadas pra serem monitores. Faz uma lista se precisa de alguém pra ser membro do Zerbini. Quem é que está naquela lista? Quem a gente acha que tem sensibilidade pra coisa. Não tem ninguém que não tenha isso. Não bota nem como critério. Tem que ser! (Nuno, Apêndice 14, p. 32)

Segundo os seus membros, apesar de não ter nascido como Economia Solidária, é o Zerbini que introduz este conceito no CTC, o que tem servido de exemplo para a ligação com o movimento ES, onde acaba por conhecer o MCP.

3- As memórias entrecruzadas da Economia Solidária com a Criação do Saber

Posso dizer que, a tentativa de reconstruir coletivamente com os GPES a história da Economia Solidária e a sua ligação à Criação do Saber, é um dos momentos altos de formação coletiva, que reúne o “eu e o nós” neste processo investigativo. Este momento contempla as contribuições de cada grupo de produção, em particular.

Recuperar as memórias guardadas por alguns e partilhar as percepções individuais nos grupos, leva a um esforço comum de relembrar as primeiras abordagens da Economia Solidária, já vivenciadas pelos GPES, na produção associada (como costumam referir à sua prática de trabalho profissional), muito antes desta nomenclatura passar a integrar as suas referências de trabalho e estudos.

Durante às conversas, cada grupo de produção acrescenta uma percepção a esta abordagem e os seus participantes interpelam-se uns aos outros, levantando questões acerca dos vários olhares e compreensões desta história. Na realidade, de como cada sujeito vive e percebe esta história. O que busco fazer é juntar as peças deste *puzzle*, a partir das falas dos seus protagonistas, já que é pelas “vozes” dos próprios que ganham vida e sentido.

As perguntas geradoras que introduzo não correspondem às que integram os “encontros temáticos dialógicos” com os GPES, incluídas nos respetivos Apêndices. Estas têm a função de inserir interrupções e introduzir novas etapas na progressão dos

conhecimentos sobre as histórias entrelaçadas da Economia Solidária e da Criação do Saber, vividas por estes coletivos, o que significa, ainda, aproximar a Educação (Popular) e trabalho (associado). Esta relação nem sempre é clara ou interiorizada da mesma forma por quem está envolvido/a numa dinâmica quotidiana de interações complexas.

Por esta razão, busco reconstruir com os GPES as suas memórias acerca da Economia Solidária que, no CTC, de alguma maneira, leva a que vários dos participantes dos grupos de produção associada se apliquem no estudo das suas práticas, investigando-as, num permanente diálogo, ao mesmo tempo que realizam um processo educativo, de formação coletiva, que inclui realizar um contraponto às formas económicas capitalistas, experimentando novas formas de exercício do saber e do poder pela via do trabalho associado. É com este intuito que seguimos adiante.

Como o conceito da Economia Solidária penetra na vivência dos GPES? Quando é que surge o interesse coletivo de conhecer este tema?

Kleiton: [...] Era época também de governo do João Paulo, das eleições. Eu não sei se foi bem 2000 ou 2001. Aí, essa discussão começou com a proposta de discutir essa tema; foi a partir de um encontro que o CTC fez aí e estava-se discutindo muito a questão da Economia Solidária. [...] Foi um encontro em que o CTC participou, dessas organizações da gente. Dos financiadores, lembra Nuno? Que até foi o Mike²¹ que foi. Discutiram esse tema da Economia Solidária. Aí, veio cá Mance... Por que isso estava começando a ficar mais evidente, essa questão da Economia Solidária. E aí o CTC já fazia, já tinha os grupos de produções aqui, com a característica que a gente hoje está chamando de Economia Solidária, mas já existiam estes grupos aqui; já existia o Zerbini, já existia a gráfica, estava funcionando...

Bruno: de produção associada.

Kleiton: de produção associada. E a serraria. E aí, chegou esse tema, né? E até convidou, numa dessas ocasiões, Marcos Arruda, pra fazer conversa aqui. Fez uma conversa com os alunos, ele apresentou o tema, falou uma noite e apresentou, houve uma reunião de sábado e veio aprofundar mais essa questão do tema da Economia Solidária.

Nuno: foi aí que tu achas?

Kleiton: a discussão? Não, a gente tinha uma conversa anterior, da equipe, mas era muito informal a Economia Solidária, de vez em quando tocava: "O que é isso?". E aí foi quando surgiu isso.

Nuno: pra gente era uma novidade, é?

Kleiton: pra gente era novidade. É a recordação que eu tenho. Não sei! Eu também estava muito recente. Já estava em Zerbini, já. Já tinha um ano ou um ano e meio em Zerbini. Lembra que a gente conversou com Marcos Arruda naquela sala da frente, ali, onde era a refrigeração? Ele veio numa manhã de sábado e a discussão até esquentou um pouquinho. E então, já existiam as produções e eu nunca tinha ouvido falar da Economia Solidária voltada para essa questão da relação com a produção. A gente começou a entender a partir desta discussão e, na sequência, Marcos Arruda, depois Mance... [...]

21 Mike era, na época, monitor de um dos cursos do CTC e, ainda, integrou o Zerbini. Na sequência de um curso em que participa, conhece Euclides Mance, educador popular e estudioso da Economia Solidária, e convida-o para um encontro sobre a Economia Solidária no CTC.

Nuno: [...] e no CET? Foi depois disso ou foi antes?

Kleitton: no CET eu não sei se aconteceu...

Nuno: você está dizendo que a palavra Economia Solidária apareceu onde?

Kleitton: apareceu no CTC; foi Mike que trouxe. [...] Aí, eu acho que começou a haver essa questão da Economia Solidária. Não lembra não?

Nuno: tu te lembras, Bruno?

Bruno: aí me lembro do Marcos Arruda²², me lembro, eu não sei se foi num encontro do CET e veio; se discutiu e também chegou...

Nuno: o encontro do CTC, quando se falou em Economia Solidária, eu me lembro que já sabia o que era o significado das palavras. Isso eu me lembro que já sabia o que era. Eu não fiquei meio sem saber o que era não. Eu já tinha ouvido falar desse termo antes.

Bruno: as primeiras ideias, se eu não me engano, apareceram por via de um caderno...

Nuno: nos textos do Coraggio...

Bruno: mas não tinha segurança. Era muito mais porque achava que dizia que era uma coisa que era...

Kleitton: era um tema transversal, assim, né? Na escola estavam discutindo a questão das escolas e, aí, surgiu a Economia Solidária. (Apêndice 13)

Mas, afinal, a Economia Solidária já existe entre os GPES antes de conhecerem o conceito? Que compreensão têm os seus protagonistas?

Nuno: do jeito que você está falando e Bruno está falando, dá a impressão que não existia aqui dentro a Economia Solidária.

Kleitton: não, quando eu cheguei aqui; quando eu entrei em Zerbiní, não se falava nesse negócio da Economia Solidária.

Nuno: é, mas tem que separar o que é a palavra "Economia Solidária" e o que era a nossa prática! Dá a impressão que não existia! Existia e só não sabia o termo!

Kleitton: então, o termo Economia Solidária, é isso que eu estou dizendo, o termo...

Nuno: ah! Você está falando o termo!

Kleitton: isso: O termo Economia Solidária surgiu aqui, a partir de 2000, com essas discussões. Já existia antes disso a Economia Solidária.

Bruno: mas a gente se identificava com o termo "grupo de produção associada"!

Kleitton: grupo de produção associada, com as práticas desse trabalho, de vivência que a gente tem até hoje. São as mesmas coisas, antes da Economia Solidária, depois da Economia Solidária. Por que de fato a gente começou assim a denominar...

Nuno: a palavra! Senão parece que a gente fazia outra coisa e quando chegou a Economia Solidária a gente fez Economia Solidária.

Kleitton: Economia Solidária, pra mim, é o termo. Esse nome, Economia Solidária, é um nome pra mim. Os grupos de produção já vivenciavam todas essas práticas e princípios antes desse termo aparecer.

22 Marcus Arruda é outro educador popular e estudioso da Economia Solidária.

Nuno: agora eu concordo! (Apêndice 13)

Entretanto, como os GPES vão construindo a aproximação entre o conceito da Economia Solidária e a sua prática na produção associada? São realizados estudos, nesta fase?

Kleiton: Por isso, quando a gente discutiu outro dia essa questão da Economia Solidária – esse negócio virou um fenômeno, né? A Economia Solidária, arrumou um nome lá e o que é que tem por trás deste nome aí? - E a gente disse: “Não, tem uma carga de princípios!”.

Aí, teve uma discussão no CET, na primeira vez com o Gaiger, aí veio pra cá os textos de Coraggio.

Bruno: o CET? Foi com o Gaiger...

Kleiton: o CET. Aí Gaiger fez um outro encontro lá com as escolas, só com Economia Solidária (não sei se nesse momento foi o Gaiger pra discutir) e entender “o que é isso que está surgindo aí?” Aí foi quando a gente começou a ver a semelhança entre a proposta do nome Economia Solidária; do termo Economia Solidária, que era uma coisa nova, com as práticas que a gente ...

Bruno: que a gente já fazia.

Kleiton: que a gente já tinha aqui. Numa outra discussão que a gente fez aqui, eu me lembro que a gente não se denominou Economia Solidária. Foi uma frase de Graça, que disse: “Não, nós somos voltados para a Economia Solidária”. Eu me identifiquei muito com esse termo. Eu não gosto muito de dizer “eu sou Economia Solidária”, não!”. Pra mim isso é um termo que surgiu e tem muita coisa aí por trás que eu prefiro dizer que a gente é voltado, por conta dos princípios que eles prezam. [...]

Carol: vocês diziam que usavam um termo chamado “produção associada”. Ouviram falar e tiveram contacto com o pessoal que trabalha mais teoricamente com a Economia Solidária... Quer dizer, Mance é uma pessoa do movimento, mas eu não considero que Gaiger seja...

Nuno: ele tinha feito uma pesquisa, né?

Carol: pesquisa que, na época, foi o mapeamento. De Coraggio apareceu um texto, ou seja, algumas referências caem nas vossas mãos, né? Nessa época já ouviam falar de grupos que estivessem trabalhando? De que forma?

Kleiton: bem, foi muito com a história de Mance, da relação de redes. Desde o início, que o ponto forte de Mance é das relações com as redes de Economia Solidária. E pra gente tinha a questão do termo. Economia, que traz muito aquele laço da questão econômica, lembra Nuno? E às vezes que esses cabras vieram, a discussão no princípio era “economia”, né? E aí eu me lembro de um momento em que isso a gente não, a gente quer trabalhar a questão de uma outra sociedade a partir da economia mesmo, mexendo com a economia. Uma economia que está aí, dentro deste sistema, mas que é diferente. É uma coisa dessa a lembrança que eu tenho dessas discussões que aconteceram aqui.

E aí, por trás disso, é que começou a aparecer os princípios que a gente começou a se identificar mais. Por que atrás desse nome, Economia Solidária, vinha uma forma de vivenciar diferente, das relações, da briga com o sistema... Aí, um monte de coisas que levaram a gente a se identificar com esse movimento.

Carol: a briga com o sistema?

Kleiton: é! Era um movimento de ir contra a prática do sistema do ponto de vista econômico e tal, economia diferenciada. Era bom a gente entrar.(Apêndice 13)

Nesta época, como realizavam a gestão dos grupos? A autogestão já integrava a

reflexão sobre a Economia Solidária?

Ângelo: [...] Como é que começou à gestão do grupo? Por que eu já cheguei com a coisa pronta, né?

Nuno: do jeito que é hoje! No começo eram seis pessoas. No comecinho, o primeiro serviço fui eu, Mané e João Barone que fizemos. Foi do mesmo jeito que é hoje. Do mesmo jeito! Todo mundo trabalhando junto... Se você for olhar os princípios, naquela época a gente não sabia, todos eles eram aplicados: poder compartilhado... Como nos dias de hoje.

Ângelo: só não era explícito?

Nuno: foi numa fábrica, de eletrônica, né? A gente já fazia serviço de elétrica antes. Também arrumado por aluno, conhecido da gente... Aí juntava aquele grupo: "Quem vai?". "Vou eu!". Fulano quer ir agora... trabalhava, recebia, sentava pra discutir o serviço de cada um... Não tem diferença! Se você olhar na essência, não tem diferença nenhuma do que é hoje.

Agora, hoje, tem nome! Hoje tem contas claras, exercício de poder compartilhado, hoje tem o nome Economia Solidária, justiça dos iguais... Essas coisas ganharam nome com o tempo. Práticas já existiam antes.

Ângelo: as coisas surgiram a partir da prática!

Nuno: da prática do CTC!

Kleiton: era isso que eu queria entender.

Nuno: eu, Mané e João Barone somos do CTC. Aí a gente traz um serviço: como é que vai ser esse serviço? Do mesmo jeito que a gente está vivendo aqui dentro. A história do "dono", que um vai ganhar mais do que o outro porque sei lá o quê? Foi natural! Do jeito que tá fazendo aqui. É como se vocês dois fossem fazer um estágio junto no fim de semana. Vai fazer de que jeito?

Kleiton: então, vai se desenvolver uma forma de fazer, assim, uma vivência no trabalho diferente do que normalmente é feito aí fora. Aí, isso vem de onde?

Nuno: da sala de aula!

Kleiton: Então, da sala de aula. Tem uma relação forte com um trabalho de sala de aula.

Nuno: tudo da sala de aula! (Apêndice 13)

Como se aprofunda a relação entre a a Criação do Saber e a Economia Solidária?

Nuno: a gente tinha princípios da Economia Solidária. [...] Do mesmo jeito que foi feito lá, aqui também. A gente praticava na sala de aula, fazia um lanche lá desse jeito e ainda a caixinha do lanche. Mas tudo era no sentido da gestão coletiva e, quando a gente vai fazer o serviço, é do mesmo jeito.

Kleiton: não, mas essa sacada de fazer diferente?

Nuno: foi do CTC. A "Criação do Saber" parece que é só na sala de aula, né? A proposta político-pedagógica do CTC virou; continuou pro lado do trabalho. Sem encrenca! Claro, tinha que discutir dinheiro que, na sala de aula, tem muito pouco... Caixinha... Tinha que discutir a divisão dos serviços. Tinha que discutir orçamento. Mas a maneira de fazer a gente já sabia! Quando você faz na sala de aula, você transfere para outro ambiente. [...]

Carol: [...] sobre a "Criação do Saber" relacionada com a Economia Solidária... Sobre o "Pensar, conviver, governar"...

Nuno: isso aí tem uma explicaçõzinha rápida. Quando nós começamos a utilizar a

plataforma...

Carol: a plataforma do CET?

Nuno: do CET, é! Como meio de aprofundar a nossa visão das coisas [...]. Dentro da plataforma, da primeira redação da plataforma, na última folha, tem um diagrama. Um quadro assim, não sei se vocês lembram. Com linha e coluna que eram as áreas do saber. Um quadro que o Chico fez, com uns termos em latim que a gente apanhou muito pra entender. Mas, dentro disso aqui, tinha as três dimensões da educação, ou que existe em geral, ou que a gente pensa que os trabalhadores precisam: Pensar- conviver – governar. Tá lá, isso é coisa antiga, da plataforma. De 95 ou antes disso. Tá lá na Plataforma, isso. Nós é que não usamos. Depois, não sei por que ideia, apareceu...

Tino: pra fazer um estudo da plataforma!

Nuno: e saiu esse negócio.

Tino: Aí, eu acho que foi disso que a gente começou a colocar... Que eu lembro que a gente começou a colocar, eu acho que foi depois desse estudo da plataforma.

Nuno: [...] E o “Pensar- conviver – governar”, que talvez seja a essência da plataforma, levou anos sem aparecer. Agora aparecem. Então, esse “Pensar- conviver – governar” é da plataforma; é uma visão do que é que os trabalhadores precisam ter pra poder a sociedade mudar, pra ser uma sociedade dos trabalhadores; é uma visão desde a plataforma. Agora, o que nós estamos fazendo agora é adaptar. Por que não é “pensar, conviver, governar”. Os termos são mais... É em latim, eu não me lembro não. É bonito, inclusive. Chico fez os termos em latim. Mas é isso: “Pensar- conviver – governar”, se for traduzir para o nosso dia a dia.

Então, isso veio de lá. Quando a gente falou, que veio da metodologia da sala de aula para os grupos, é isso! Na minha visão...

Tino: mas não tá lá?

Nuno: pega o texto da plataforma e vê!

Tino: não, eu sei que esse negócio pra mim apareceu depois que fizemos umas tirinhas com os princípios da plataforma, pegava e cada um pensava e trazia e ia discutindo lá na (...). Mas aí, alguém, não sei quem foi o cristão que resolveu dar uma olhada no que tinha lá nessa coisa, que tinha uma parte da conjuntura, que foi escrita, não sei o quê! Acho que mais ou menos explicando como é que surgiu aqueles pontos. Alguém resolveu ler e disse: “Tem um negócio arretado aqui!”. Não tinha percebido!

Carol: mas vocês acham que isso, de qualquer forma, reflete; está integrado no que vocês vivem aqui, por exemplo, como linhas orientadoras do vosso trabalho? Como educadores e no trabalho que fazem também na produção? O pensar-conviver-governar? É uma realidade de vida dentro do CTC?

Tino: pra mim é melhor do que isso! É pra mais! É pra além! Eu acho que é isso mesmo, é a proposta do que os trabalhadores precisam pra construção de um negócio maior: pensar-conviver-governar. Eu, pelo menos, quando eu vi, saiu: “o cara que pensou nisso foi uma sacada da porra!”.

Carol: quando você diz: “pr’ aqui e pr’ ali”...

Tino: porque eu acho que não é só para o CTC. A proposta é para os trabalhadores. Não é só pra prática político-pedagógica. É pr’além! Por que eu acho, pelo menos foi o entendimento que eu fiquei na plataforma...

Bruno: a ideia é exatamente dentro do processo da educação, levando em conta isso da gestão.

Tino: eu entendi que todo esse trabalho da plataforma está comprometido com uma sociedade diferente. Pelo menos quando eu vejo esse negócio fazer hoje a sociedade que a gente tá querendo, que no conjunto dessas ideias da plataforma era um negócio pra além dessa questão da metodologia. Então eu, assim, quando eu pensei que esse negócio por conta

daquela ida no encontro das escolas. Aí, quando eu vi esses termos, clareou mais pra mim que não é só um negócio pra você estar dentro de sala de aula. Aquele negócio todo era ser construído com uma proposta maior pros trabalhadores. Que eu acho que deve ser reflexo daquelas questões do espaço de trabalho, do chão de fábrica...

Nuno: começa na base sindical.

Tino: quando eu vejo esse negócio da plataforma, pelo menos lá eu senti isso. Ninguém era só voltado só pr'ali; de como é que vai ser dentro da sala de aula. Como é que vai ser, como é que a gente faz pra...

Carol: pra fora ...

Tino: é, pra extravasar!

Kleitton: na produção, quando eu entrei no CTC, no grupo Zerbine, né, eu percebi que a produção era uma continuidade de todo aquele processo que acontecia dentro de sala. Eu achava que não era possível. Quer dizer, eu não imaginava, não fazia ideia... Mas a gente vive um ano diferente no CTC, do ponto de vista da relação com os outros, do fazer, do assumir as coisas...Não é uma coisa que você faz em todo o canto desse jeito.

Aí, quando foi pro grupo a relação é a mesma, do mesmo jeito, a questão do compartilhamento do poder... O cara é novo, chega, a discussão é igual... Então, assim, refletia na vida do trabalho as mesmas práticas que a gente usava em sala de aula. Tinha coerência; a gente sentia uma coerência. E aí é uma coisa que tem esse reflexo, a partir da vivência no mundo do trabalho acaba gerando outros reflexos pra sala de aula. Pra mim foi assim. É uma coisa importante. Agora está voltando.

Nuno: (...) eu tô usando a vida do Zerbini na sala de aula. Eu imagino que pra vocês também está ajudando.

Kleitton: eu acho que na sala de eletônica já tinha reflexo no trabalho. Esse reflexo já acontecia. Quando eu fiz o curso de eletricidade lá e fiz o curso de eletrônica, a relação era mais real aqui. Assim, não sei explicar direito, ainda não consegui explicar direito a diferença. Lá a gente vivia uma coisa, havia a discussão e tinha a prática do CTC. Aqui também como a gente não tinha prática, as coisas estão muito próximas. Mas aqui tinha um sentido mais forte. É como se as coisas tivessem uma coerência mais firme, fosse mais sólida. Isso aqui tá firmado e se for questionar mesmo você vai encontrar uma raiz ali que não arranca fácil não. Por que tava centrada dentro da nossa prática vivida já. Então, esse negócio lá na produção ele cria uma raiz profunda, porque você está vivendo os desafios do dia a dia faz com que você fortaleça, e quando você vem pra cá ,você não vem simplesmente a ideia não. É a ideia centrada numa realidade mesmo de vida, de construção!

Então, é forte! Fica muito mais forte as coisas. É uma diferença, sim! Quando eu fui pra produção eu não percebia essa relação. Eu achava que era uma coisa meio complicada, porque a própria prática da vida da gente dizia: "Dentro do CTC é uma realidade, a de fora é outra.". Né? Fora é outra coisa, dentro é uma coisa, mas fora se encantava e ficava até mais tarde... Muito complicado fazer isso num trabalho fora do CTC.

A recuperação histórica de uma parte desta experiência vai de encontro ao que é amplamente abordado nos capítulos I e II, do ponto de vista teórico, das relações profundas que se estabelecem entre a educação e o trabalho, sejam nas formas capitalistas ou com perspectivas críticas e transformadoras como às que se encontram na base da Educação Popular e da Economia Solidária.

Entretanto, também busco realçar, através destas falas, a oportunidade que as teorias ganham quando amparadas pelas vivências, passando da abstração às práticas. No caso

dos GPES, a disponibilidade para pensar outras possibilidades de conviver e governar a sociedade, ganha potência na experimentação de novas práticas de educação (popular) e trabalho (associado), que não se resignam a reproduzir vivências de educação e trabalho anteriores.

É por esta via que a concepção de Educação Popular em Economia Solidária pode ser tateada por entre as vivências dos GPES para, a seguir, associar outros elementos que conferem uma identidade epistemológica a esta experiência.

Estas se interpenetram, de forma evidente, não fragmentada. Por sua vez, são práticas que transitam entre os diversos espaços e tempos de experimentação de princípios e valores, que começam por ganhar sentido na ação, neste caso, quando cria novas formas de convívio e de gestão do trabalho (autogestão) e, portanto, de conviver e governar, que não se esgotam em receitas prontas ou no comodismo de abandonar a crítica e a autocrítica do que está em curso, abrindo-se à criação e à reinvenção.

A Criação do Saber, enquanto pedagogia (noção que construo nos próximos tópicos) recupera a ligação entre a teoria e prática, já que tende a transitar nos diversos espaços e tempos da organização e gestão do Centro para as salas de aulas (pelos/as educandos e educadores/monitores) e destes para os espaços do trabalho associado (produção associada) mas, também, do trabalho associado para os demais.

É neste campo do trabalho associado, que nos últimos anos começa por ser merecedor de estudos específicos, autogeridos pelos GPES, que tento perceber como a Criação do Saber pode contribuir para a formulação dos elementos que busco para compreender a Pedagogia da Autogestão, na Educação (Popular) em Economia Solidária.

4- “Como os grupos se educam?”: a Criação do Saber como Pedagogia da Autogestão

O desafio a que me proponho, passa por sistematizar os elementos que conferem identidade à pedagogia da autogestão, dos/as trabalhadores/as dos grupos de produção da Economia Solidária do CTC que, neste caso, configuram-se na Criação do Saber. Tais elementos dizem respeito à concepção de educação, à pedagogia, a aprendizagem de uns com os outros e à didática, no sentido de tentar compreendê-los à luz do processo político-pedagógico da Criação do Saber que estes coletivos levam a cabo.

Vinculados a estes, encontram-se, igualmente, o método, a metodologia, o papel dos educadores-educandos-educadores, os conteúdos, as formas de registo, entre outros.

Esta compreensão começa por ganhar sustentabilidade a partir da imersão em dois momentos específicos das vivências quotidianas dos GPES, nomeadamente:

i) nos espaços e tempos dedicados à educação dos grupos, coletivamente acordados, a que os próprios denominam por “Estudos da Economia Solidária”, realizados semanalmente, às terças-feiras;

ii) no interior de cada um dos grupos, nos espaços específicos onde desenvolvem as suas atividades profissionais, na produção associada e, ainda, nos tempos dedicados à sua realização. Nestes espaços-tempos, para além de desenvolverem as tarefas inerentes, pensam coletivamente sobre os diversos aspetos envolventes, operativos, técnicos e relacionais, em que a proposta da autogestão ganha aderência e é aprofundada.

Antes de mais, é fundamental ter em conta que, apesar da própria história do CTC estar profundamente relacionada aos movimentos de educação popular, desde a sua origem, esta tende a traçar um caminho próprio, com uma identidade político pedagógica que lhe distingue das escolas profissionais tradicionais, por esmerar-se na realização de um ensino contra-hegemônico.

Entretanto, a sua especificidade, como escola de trabalhadores, rendeu-lhe avanços que consagram a elaboração de sua proposta político- pedagógica, com forte caráter transformador e político, como assinalado no trabalho de Spinelli (2010).

E é a partir da ideia de procurar esta identidade político pedagógica, desta vez entre os próprios trabalhadores que exercem as suas atividades de produção associada no CTC e, ao mesmo tempo, mantém-na vigorosa em espaços e tempos comuns, que juntos buscamos conhecer as suas outras facetas. Ao longo de muitos diálogos, identificamos uma pergunta geradora comum, ao “eu e ao nós”, que cada um/a, a seu tempo e com diversos olhares, vai buscar respondê-la: “Como os grupos se educam?”. É de destacar que, o debate que ocorre durante o acordo coletivo de investigação, permite que esta

seja incluída nos princípios do coletivo, para seguirem desbravando-a.

Portanto, o esforço empreendido, no tópico seguinte, é o de aprofundar, na sequência da convergência trabalhada no item 3, como os GPES configuram a sua conceção de educação, que surge de forma articulada entre a Criação do Saber (enquanto proposta de Educação Popular) e a Economia Solidária, embutida na práxis destes grupos, em alguns dos espaços e tempos em que vivenciam a educação, com a mediação pedagógica do trabalho associado.

4.1- Como os GPES concebem a educação? À procura de respostas na relação da Criação do Saber com a Economia Solidária

Eu tenho uma dúvida: de que educação estamos falando? Como os grupos se educam? [...] (Artur, Alternativa Gráfica/MCP, Apêndice 4)

[...] É, porque a pergunta é nesse sentido, é pra gente debater e entender que educação é que a gente está a falar. A gente quer que educação? Pode ser isso que o Nuno citou, por exemplo, a gente sentar à mesa e não colocar o cotovelo. Essa é uma educação também. É essa educação que a gente está falando ou a educação do povo, a educação do nosso grupo, a proposta da Economia Solidária? Aí, o que é que isso seria educação? (Artur, Alternativa Gráfica/MCP, Apêndice)

Certamente que a questão levantada por Artur não tem uma resposta simples, linear. Surge num momento em que se dão as primeiras reflexões acerca da pergunta geradora, proposta coletivamente no curso da investigação: “Como os grupos se educam?”. Admito que a conceção de educação não esteja explícita, elaborada e sistematizada, quando se trata de colocar esta pergunta geradora em relação aos próprios GPES (e não à experiência da escola do Centro). Pelo menos, para uma parte dos membros dos GPES, quer os/as mais novos/as, que não acompanharam os longos processos de debates da Criação do Saber, mas também por membros mais antigos:

[...] Eu nunca pensei, no dia a dia no quotidiano, se há educação. Se há aprendizado. Não de técnica, mas de convivência em geral e com a técnica incluída. Tá entendendo? Eu tava pensando nessa pergunta. (Zélia, Serraria do Padre, Apêndice 8)

Não obstante, é possível observar “a olho nu” a forma como experimentam esta educação, através das diversas atitudes, relações e comportamentos no seu quotidiano.

Portanto, o olhar sobre si próprios começa por ter incidência nos espaços e tempos dedicados exclusivamente à educação. A questão levantada durante esta investigação - “Como os grupos se educam?” - é um caminho que começa a ser feito, nos tempos

próprios dos GPES, cuja trajetória pode vir a permitir um amadurecimento desta perspectiva e, até, a integração de outros elementos ainda não perceptíveis. É de ressaltar que o dinamismo do processo educativo destes grupos é intenso.

O “pensar, conviver e governar” parece-me ser o eixo de ligação entre a Criação do Saber e a Economia Solidária, enquanto práxis destes sujeitos. O pensar, enquanto prática de reflexão permanente, se insere numa dinâmica de experimentação de convivência e governação, nos micro espaços do trabalho associado e dos Estudos da Economia Solidária, por onde os sujeitos dos GPES interagem uns com os outros. Este tripé, que sustenta a ação-reflexão-ação destes coletivos, numa dialética que potencia a conexão entre agir e pensar e, portanto, prática e teoria, é parte do que se revela no processo educativo que, do meu ponto de vista, soma-se à construção da Educação (Popular) em Economia Solidária, no movimento ES.

Esta percepção pode começar por ser delineada a partir da experiência da conceção dos “Princípios dos grupos”, alimentada pelos relatos das várias práticas a que procuram investigar para encontrá-los. Ao retornar da primeira fase do trabalho de campo, de reconhecimento inicial, e apropriar-me dos materiais disponibilizados pelos GPES, salta-me imediatamente aos olhos a produção coletiva dos “Princípios dos grupos”, que surge dos estudos realizados pelos mesmos sobre as suas próprias vivências na produção associada.

Como é possível verificar no decorrer deste capítulo, é no trabalho associado que os GPES vão buscar uma parte significativa das suas referências para refletir sobre as suas práticas, quer nos espaços e tempos dedicados explicitamente à educação, quer nos próprios espaços e tempos em que vivem a educação no trabalho associado o que, por certo, deixa-a menos perceptível.

Os textos que se seguem revelam uma maturidade nos diálogos, carregados de uma intencionalidade política muito própria da Educação Popular (conforme debatemos amplamente no capítulo I, item 3), que buscam traduzir vivências pessoais e coletivas acerca do valor do trabalho, da solidariedade associada à não exploração, do exercício do poder coletivo, da autogestão, de gestão coletiva e partilhada das informações, de construção do saber, do conhecimento e do poder, entre outros modos de pensar, conviver e governar nos espaços e tempos de trabalho e educação que contrariam as

formas capitalistas de pensar e fazer.

Outro fator que chamou-me a atenção é que a necessidade de sistematizar estas ideias consegue ultrapassar uma dificuldade expressa, que é a de passar da oralidade, tão característica dos processos educativos vivenciados nos movimentos sociais e nos coletivos em geral, organizando-se numa síntese elaborada e escrita.

Os grupos de produção/serviços do CTC decidiram colocar no papel algumas de suas discussões dos últimos três anos, para facilitar as conversas com outros grupos e também como primeiro exercício da escrita. Colocam a vivência prática como referência para cada reflexão apresentada, sem a pretensão de esgotar nenhum dos temas apresentados. (GPES, 2006)

São textos produzidos durante o ano de 2006 e, a sua metodologia de construção é detalhada no item 4.2.2. Entretanto, é fundamental ressaltar que se trata de uma produção coletiva, em que participam os trabalhadores-educadores dos GPES daquele período, nomeadamente do Zerbini - Nuno (23 anos no grupo), Bruno (11), Kleiton (6), Julia (10) e Lene (4); da Gráfica Escola - Enzo e Graça (ambos com 9); da Serraria do Padre - Zélia (5) e Tino (2) e Julio que não pertence aos GPES, mas que há 6 anos atua em grupos de sobrevivência²³ (horta, artesanato).

Consideramos que estes princípios começam por ajudar-nos a compor os “vitrais”²⁴ que conformam a Educação Popular, como paradigma orientador da conceção de educação dos GPES, expressos nos modos de pensar (de refletir sobre as práticas), de conviver (em sociedade, no interior dos grupos e entre os grupos) e governar (experimentando formas de autogestão no trabalho associado, na educação – no interior dos GPES, entre estes, nas salas de aulas e nos espaços comuns do CTC). Os textos a seguir dão conta do significado que cada um destes elementos possui para o GPES e como são contextualizados nas suas vivências.

Da mesma forma, estes elementos são identificados, debatidos, reconhecidos, validados e sistematizados nos tempos e espaços explícitos dedicados aos Estudos da Economia Solidária, que contemplam a reflexão sobre as práticas vividas no trabalho associado, permitindo a sistematização destas experiências.

²³ A denominação “grupos de sobrevivência” é dos próprios autores.

²⁴ Rendo a minha homenagem à Professora Doutora e educadora popular Elsa Falkembach, pelo seu artigo enriquecedor, produzido sobre o tema da “sistematização de experiências”, denominado “Juntando cacos, construindo vitrais”, de que lembrei-me por diversas vezes ao enfrentar as dificuldades de compor os “vitrais” desta investigação.

Valor do trabalho

Todo trabalho tem seu valor seja ele econômico (na maioria das vezes), seja ele de geração/criação de conhecimento e aprendizagem, de companheirismo, de realização pessoal e coletiva e também de prazer, mas muitas pessoas não conseguem enxergar o quanto ele é valioso para a vida, pois se deixam levar pelo valor financeiro que lhe é atribuído e também pelo grau de necessidade que os indivíduos vivem. O capital teve a percepção da capacidade do trabalho humano de fazer coisas, mantendo a presa com mecanismos de “convencimento” e a partir daí explora os indivíduos. Esse processo fez com que perdêssemos a sensibilidade de atribuir valor ao nosso trabalho e ao trabalho dos outros.

Na maioria dos casos, é mais fácil ter alguém que defina o quanto você vai receber pela sua mão-de-obra e até mesmo o que vai fazer e como fazer em vez de você participar desse tipo de decisão. Quando fazemos alusão histórica, percebemos que a relação de trabalho nem sempre foi assim. No período da Pré-história os seres humanos eram inter-relacionados com os elementos básicos para sobrevivência do grupo, mas depois passou a existir conflitos para obtenção de poder e riqueza. A relação de exploração começou a surgir quando houve a sobra de alimentos, a domesticação dos animais, o domínio da terra (técnicas agrícolas), aprimoramento das ferramentas de trabalho e a divisão de tarefas. A exploração entre os indivíduos passou a ser vista de certa forma como normal (pois quem tem poder aquisitivo maior se acha no direito de manipular os outros e fazer com que eles entendam que esse é o jeito mais correto de se relacionar). A alienação da criatividade do trabalho humano fez com que o trabalho se direcionasse para um caminho que, hoje, vai de encontro às perspectivas das pessoas sendo visto como ruim, obrigatório e não como construção de vida, troca de conhecimentos, aprendizagem e como uma forma de relacionamentos.

O trabalho voltado para Economia Solidária busca a valorização do indivíduo tendo as características da não-exploração; conhecimento coletivo; participação nas atividades, nas discussões; responsabilidade do conjunto. Tenta-se resgatar o que até então era nosso ou sempre foi, mas não conseguimos ter visão do valor. (Lene, 13 de outubro de 2006.)

Solidariedade, não exploração

O trabalho é inerente ao ser humano por sua própria natureza. Dependendo de como está organizado, é possível um homem se apropriar do que outro produz como fato natural. Mas o modo de trabalhar é uma construção cultural, logo a exploração pode ser revista quando tentamos reconstruir um processo produtivo.

Uma análise das formas de trabalho leva a algumas questões:

- Por que homens aceitam produzir para outros, garantindo a sua sobrevivência e a de outros?
- Como o trabalho interfere na construção dos indivíduos?
- Como as diferentes habilidades de cada um devem ser tratadas no processo produtivo e organizacional de um grupo?
- Quais as conseqüências de viver sem fazer nada produtivo?

Qualquer ser humano que tire do outro o que não é seu, perde seu senso de igualdade e de responsabilidade. Nesta situação não há problema em ver outros com fome, sem oportunidade ou sem esperança. Pois tudo se justifica a partir de sua própria capacidade. O outro é visto como fraco, e não como um companheiro de jornada, parceiro na construção da sociedade.

Quando a organização do trabalho baseia-se nas capacidades como justificativa para grandes diferenças, o grupo tende a ficar estagnado. Quem sabe mais aprende sempre mais e quem não sabe também continua sem saber. Instala-se a competitividade desmedida, ou o comodismo.

A dinâmica imposta pela responsabilidade individual, cobrada e construída dentro do grupo, reforça o equilíbrio. Não há criatividade “parada”, esta é fruto de uma construção constante.

Quando o grupo decide sobre o produto do trabalho é desenvolvida uma nova consciência nos indivíduos e no grupo.

Aceitar ser explorado reforça fortemente a fraqueza, isso porque o indivíduo não avalia o ambiente de trabalho como um todo e sim a partir de si mesmo, não se vê como construtor. Um homem só trabalha para outro por não ver outra possibilidade de atuação. Como o grupo social

tende a cobrar a “igualdade de resultados” surge um complexo de inferioridade que imobiliza e tranqüiliza sua posição onde este se encontra. A falta de clareza sobre suas próprias possibilidades ajuda a aceitar essa situação.

O homem que sabe o que precisa, o que pode produzir e o valor das relações humanas para a sobrevivência da humanidade, tende a rebelar-se contra a organização opressora de qualquer natureza.

Na **Economia Solidária o convite a não exploração** se dá como um princípio fundamental. Cada participante precisa se ver como é. E aprender a se libertar dos vícios de superioridade (achar que sabe, faz ou é melhor que outros), de inferioridade (esperar que alguém resolva os problemas, agir com “corpo mole”), além de deixar de duvidar do companheirismo, agir individualmente, ver só o lado financeiro do trabalho.

Não Exploração implica em colocar-se lado a lado aos companheiros de fato. Todos têm funções distintas (mesmo em trabalhos iguais), capacidades e interesses diferentes. A capacidade de compreender e conviver com as diferenças são riquezas dessa proposta. A relação do grupo com as outras dimensões da vida: lazer, família e estudo podem ser elementos de pressão, pois o reflexo dessa prática vai aparecer nas várias esferas da vida de cada um, num processo que implica numa construção individual e coletiva que nunca acaba. (Julia, 16/10/2006.) (Destaques da autora).

Exercício do Poder Coletivo (Decisão Coletiva)

A decisão é uma realidade cotidiana de todo ser humano, por exemplo, quando escolhemos quais serão as prioridades do dia ou o melhor caminho para chegarmos ao trabalho mesmo que muitas destas decisões sejam influenciadas pelo capital. Quando aplicamos essa idéia nas questões políticas percebemos que os trabalhadores participam por meio do voto, exercendo um falso poder de decisão. A proposta da Economia Solidária é quebrar a lógica do capital e trabalhar de forma diferente “visando à coletividade”, essa nova forma é a Auto-gestão.

Auto-gestão é uma forma de se organizar que tem como objetivo o exercício do poder compartilhado, quer dizer, todas as decisões são tomadas pelo grupo sem a necessidade de patrão. O poder emana do grupo, mas todo indivíduo tem o poder de decidir, ao contrario do sistema atual que tem um chefe que dita as ordens e elas devem ser executadas sem questionamento. Quando falamos que todos têm o poder, quero dizer, que o trabalhador pode ou não concordar com a decisão do grupo e procurar dentro das discussões uma forma para que as propostas sejam homogeneizadas.

Quando cairmos na questão das tomadas de decisões percebemos que ao contrário do capital que diz exercer seu poder pelo voto, as decisões dentro da Economia Solidária são tomadas pelo sistema de propostas e opiniões para chegarmos em uma decisão. Para isso devemos considerar as seguintes práticas: todos oferecem seu conhecimento técnico, a reflexão sobre o assunto e sua experiência de vida. (Tino, 13/10/06)

Exercício compartilhado do poder

Passei a me perguntar: “-seja com os amigos, dentro do grupo de produção ou em relação à sociedade, tenho poder?”

Poder e poder de decisão

“Capacidade de exercer sua vontade”, eis o conceito. Na família moderna, com os amigos ou no grupo de produção em autogestão, não tem patrão nem chefe para dirigir os demais; cada um possui sua vontade e em muitas ocasiões um caminho terá que ser escolhido... Potencialmente todos têm condição de ver sua idéia realizada, existe a possibilidade e ela é real quando a pessoa se vê na ação a ponto de querer “medir força” com os outros e querer ganhar na decisão. Mas que força vai definir? Poderíamos pensar na força de caráter ou na competência, mas isso só se refere à pessoa. A força que relaciona todo o grupo exprime-se no respaldo que uma pessoa conquistou, quer dizer que essa pessoa é reconhecida pelos outros. Um desvio seria os outros deixar ela decidir e essa pessoa aproveitar-se da sua posição e esquecer os princípios da convivência solidária abusando do seu poder. Por isso aparece claro a necessidade de compartilhar...

Grupo ideal

Como se dá então, o exercício compartilhado do poder de decisão? De forma geral, “decisão

sobre as ações”. Para um grupo de produção, interessam dois níveis de decisão; um em relação à prática da produção onde cada pessoa conhece sua parte e entende do trabalho dos outros o bastante para discutir de como fazer, o tempo de trabalho que vai levar a tarefa, quanto cobrar e como será distribuído o dinheiro; é o poder funcional para produzir de maneira solidária. Dá para notar aqui a necessidade das “contas claras” no seu sentido largo onde a transparência evidentemente necessária se traduz numa cooperação a todos os níveis e onde as pessoas têm oportunidade de adquirir conhecimento e então crescer no seu trabalho. Na hora de decidir, a informação e a discussão são fundamentais para cada um estar dentro do assunto; uma escolha será feita entre olhares e vozes... O segundo nível de decisão é a respeito do futuro do grupo. Da mesma forma do que no primeiro, a partir do poder dos membros fixos, decide-se da orientação geral da atuação do grupo e assim podemos afirmar que todos participam efetivamente da relação com os consumidores, sua posição na sociedade, seu destino.

Procurando o caminho

O sistema em vigor, com suas leis favorecendo a exploração do homem pelo homem, não tem como lema “a realização do outro” e para se dizer democracia, faz do exercício do poder uma ação limitada ao voto onde o povo ludibriado tem sobretudo o direito de achar que participa. Até no associativismo ocorre freqüentemente um desvio na prática do exercício compartilhado do poder; a cooperação se dá ao nível técnico-funcional, mas não há interesse no crescimento de cada um, o individualismo faz com que cada um proteja sua posição e assim sendo os outros não alcançam a visão geral do trabalho necessária para tomar as decisões. Somente os capacitados preparam os assuntos a serem votados com apenas sua apresentação sem discussão das outras possibilidades... Precisa aqui duma dupla “boa intenção”: da parte de quem detém o poder, ele deve cooperar para compartilhar o conhecimento levando o grupo a conseguir discutir os assuntos de interesse de todos. Do outro lado, cada membro deve procurar acompanhar todos os assuntos que precisará discutir e em relação aos quais irá decidir. A capacitação para uma tal participação inclui a vivência dos princípios de Economia Solidária, sem restrição. Isso leva a uma discussão constante, sempre retomada sem medo, construída permanentemente, o que representa uma atitude bem diferente daquela que o sistema capitalista nos acostumou quando depois da votação o assunto fica fechado, fazendo do voto uma ferramenta de bloqueio da sociedade...

Sociedade inteira

Definindo logo uma exigência: o representante deve ser representativo. Vou confiar no meu representante – ou no eleito por maioria - quando usará do poder que lhe conferimos, mas não esquecerei de acompanhar seus atos – “a delegação não dispensa o controle”. Supondo não estando em situação ideal estável (seria achar o homem perfeito), os mecanismos permitindo a partilha do poder devem sempre ser ativados, levando o cidadão a ter condição de acompanhar sua sociedade e a ação dos seus representantes. Aqui também a informação é primordial e a responsabilidade é tanto de quem divulga como de quem recebe. Na prática de uma falsa democracia, a mídia ocupa o povo com assuntos desviadores de atenção e numa época onde o computador permite o voto da multidão com apuração na velocidade da luz, esse povo –nós- é cada vez mais manipulado, pastorado que nem gado. Não devemos nos iludir: os fundamentos do sistema capitalista levam a um comando de uma minoria que trabalha unicamente para ela, utilizando o coletivo em benefício deles mesmos. Nessas condições, quem domina tem como princípio “não compartilhar o poder”, usa muito a demagogia e permanece na “lei da vantagem” e o povo fica ali, ainda acreditando no sistema, que um milagre da loteria ou do empreendedorismo escolhe alguém para torná-lo rico – quem sabe se não vai ser eu?. (Julio, 11/09/06)

Contas claras

Em um grupo de produção ou serviço, etc., voltado para a Economia Solidária, um dos princípios fundamentais para a emancipação dos trabalhadores, contrapondo-se a alienação do capital, é as “contas claras”. As “contas claras” significa o acompanhamento, por cada membro do grupo, de todas as questões econômicas relacionadas ao trabalho do grupo, como as discussões para decidir um orçamento; para saber o valor financeiro das entradas e decidir sobre as saídas e o valor do ganho de cada membro, ou seja, é a participação nas decisões econômicas do grupo.

Mas, esse princípio das contas claras, ele vai além da participação do acompanhamento das finanças e da transparência. Ele leva a reflexão sobre a própria relação de trabalho no grupo e com os parceiros. No grupo, tem haver com responsabilidade de todos no trabalho, o trabalho realizado coletivamente é bem mais do que cada um fazer a sua parte, é estar atento com a

parte do outro, contribuir para que o produto tenha qualidade e que se cumpra o prazo de entrega; o cliente deve ser de todos e não da pessoa que se relacionou diretamente com ele, quer dizer, todos devem ter as informações necessárias para conversar com o cliente e assumir a responsabilidade sobre o produto.

Vontade de querer capacitar-se para melhor contribuir. Capacitação mútua do grupo através da troca de informações técnicas, operação de máquinas, etc. diante das novas tecnologias, cada um buscar se aprimorar individualmente ou de forma planejada pelo grupo.

Aceitar críticas e saber criticar. É necessário que as críticas sejam sinceras, voltadas para a construção, que tenham peso nas observações e no ponto de vista e nunca sejam motivos de orgulho, de desprezo de quem as faz.

Respeitar as limitações, a opção e o momento de cada um. Nós somos dotados de capacidades, temos habilidades para determinadas coisas e dificuldades em outras, portanto não podemos querer que todos tenham as nossas habilidades; como também não podemos de esperar que todos tenham o mesmo entusiasmo para o novo, para o aprender. É importante respeitar a opção do outro para não pressioná-lo a fazer um trabalho que não se identifique com ele. Respeitar o momento de cada um, é entender que não conseguimos separar as dificuldades da vida particular do trabalho, isso influencia muito no seu ânimo, no resultado da sua produção, no seu humor. Então é preciso que se entenda esse momento que o outro está vivendo.

E por último, não explorar e nem deixar explorar. Diante disso a não exploração se torna um princípio muito delicado, pois é necessário estar a todo momento analisando, refletindo, discutindo abertamente, criticando. Cada um tem que ter clareza do seu trabalho e do trabalho do outro, vivenciando todos os princípios citados para que não haja exploração de ninguém. (Graça, 14 de outubro de 2006)

Informações que envolvem o trabalho

Falar de Economia Solidária é também pensar com os trabalhadores uma nova possibilidade de criar condições de sobrevivência, diante da situação do desemprego e do quadro exposto pelo mercado de trabalho do capital. E tentar desenvolver com as pessoas, iniciativas para se construir outra alternativa de sustentação de forma solidária com maior participação, ou seja: com todos decidindo. Isso porque a questão da solidariedade sempre foi muito forte em qualquer momento da luta e da vida dos trabalhadores.

No trabalho de qualquer grupo solidário, seja qual for a atividade desenvolvida, produção, manutenção, criação, não importa, é fundamental que cada componente tenha conhecimento do conjunto de informações que envolve o trabalho.

Porque isso é tão necessário? Por que um grupo que não leva em conta esse princípio; isto é, que não permite que cada componente saiba o que vai produzir, porque e para quem produzir, ou mesmo, de quem é o equipamento que está aqui, porque e para que veio, qual o valor do conserto, prazo de entrega, forma de pagamento. etc; esse grupo vai crescer parecido ou igual aos que existem no modelo atual, alguém vai ficando alheio aos acontecimentos e as decisões tomadas pelo grupo, e claro, vai se alienando.

Se a recusa acontece uma ou outra vez até nem parece, mas se tem alguém no grupo que prefere não participar é problema; porque isso vai se repetir, e logicamente essas pessoas vão concordar que as outras decidam por elas. Pode parecer bondade, mas inconscientemente está buscando uma posição de acomodação bastante perigosa, que é deixar de tomar as decisões junto com o grupo. Esse tipo de atitude não pode ser visto pelo grupo como uma coisa normal, deve ser combatido, porque se não, vai ter consequência. Alguém que age assim num grupo, já está diferente. Na medida que o grupo vai crescendo, ele vai ficando para trás, não cria referências ou, perde a que tem. Não é reconhecido pelos outros componentes do grupo, muito menos pelos consumidores, simplesmente porque não sabe, não tem as informações. Por acomodação sua importância no grupo vai diminuindo, sua contribuição também, e sua retirada como fica?

Essa prática serviu muito bem e continua servindo ao capitalismo, o trabalhador não participa, não dá opinião e não decide, só precisa saber produzir.

Não estamos dizendo com isso, que todos tem que saber igual, que tem que ter as mesmas

habilidades, até porque temos nossas diferenças, mas, é preciso incentiva e ao mesmo tempo cobrar o envolvimento e a participação em todas as questões ligada ao trabalho do grupo. (Bruno, 09 de outubro de 2006)

Trabalho, prática, *conhecimento*, trabalho, prática...

O trabalho realizado pelo homem torna-o diferente, porque à medida que o executa, transforma e é transformado. O exercício criativo do fazer aprimora os sentidos e desenvolve a capacidade de idealizar, num processo que desencadeia o aperfeiçoamento de novas técnicas. Continuadamente e de forma coletiva, diversas práticas de diferentes tipos de trabalhos surgem enriquecendo o conhecimento. O acúmulo deste por sua vez contribui para o processo de evolução humana e o aprimoramento da condição de vida da sociedade.

O conhecimento pertence a todos, pois ele é o resultado de diferentes práticas do trabalho. Está relacionado à construção da vida, que em sua essência destina-se às relações sociais. É construído cotidianamente num processo de constante mutação. Tudo que se aprende é reflexo do acúmulo de experiências práticas vivenciadas a partir da família, amigos e sociedade, tornando-se uma construção histórica coletiva e não individual.

No entanto desde que permitiu ser explorado, o trabalhador tem perdido gradativamente a propriedade do seu trabalho. Com a lógica capitalista de produção, fica limitado a uma etapa desta. Sem visão do conjunto, refém da necessidade, perde a identidade e se aliena cada vez mais.

Alienado, rendido, o trabalhador não reconhece o valor do que sabe; o conhecimento, de instrumento que liberta, passa a ser o que individualiza, alimentado pela lógica competitiva do capitalismo. Neste sentido, para o trabalhador não se multiplica, ao contrario divide-se. Dividido é codificado, ou seja, é padronizado em uma linguagem que não é acessível a não ser que se obedeça a todo um padrão de formação. Dessa forma o conhecimento é desapropriado de quem realmente ele pertence. E o que antes deveria estar a benefício da sociedade agora beneficia a poucos: “os que podem”.

Contrapondo-se a tudo isso a Economia Solidária propõe uma nova prática: o trabalhador é dono de seu produto e como tal precisa conhecer todo processo que o envolve; o resultado final de seu trabalho não visa apenas o bem estar do grupo, mas de todo conjunto da sociedade; aqui o mais importante é a reprodução e manutenção da vida de forma justa.

O conhecimento por ser a síntese histórica de todas as práticas e um dos instrumentos fundamentais desta proposta, precisa ser resgatado como tal, dessa forma não pode ser usado para o benefício de um individuo sobre outro. O acúmulo trazido e adquirido por cada um tem valor e precisa constantemente ser socializado, sua linguagem simplificada e desmistificada. Só assim é quebrada a lógica que o transforma em um produto. (Kleiton José, 13/10/2006) (Destaques do autor)

Justiça dos iguais

Vivemos numa sociedade onde todas as pessoas são iguais, têm os mesmos direitos ... pelo menos no aspecto jurídico, das leis. Este foi o espírito da Independência Norte-Americana, da Revolução Francesa, está escrito na Declaração dos Direitos do Homem e nas Constituições das repúblicas parlamentares. Esta idéia de igualdade entre todos se estabeleceu com a formação dos modernos países capitalistas e depois se espalhou pelo resto do mundo. Antes não era assim.

Vivemos numa sociedade onde as pessoas não são iguais, uns têm mais direitos que outros... pelo menos no mundo do trabalho, na divisão do produto do trabalho, e em conseqüência na vida econômica, nas condições de sobrevivência, na educação, na cultura, etc, etc, etc. É completamente diferente a realidade de quem emprega a força de trabalho de outros, em comparação com quem vende sua força de trabalho.

Na mesma sociedade, todos têm direitos iguais e ao mesmo tempo não têm, existem diferenças de classes sociais. Como isto não causa problemas, atritos, crises? Um dos mecanismos de manutenção desta contradição, é a nossa estrutura jurídica, legal. O nosso tipo de justiça.

Nos acostumamos a pensar na Justiça como um ente externo, neutro, não influenciável pelas

fraquezas humanas. A própria representação da justiça, olhos vendados, balança em uma das mãos e espada na outra, traz esta idéia. No papel a Justiça é assim: um terceiro poder independente dos outros, juizes formados na ciência de julgar, advogados conhecedores dos direitos, policiais capacitados na investigação. Tudo muito impessoal, e principalmente, fora do alcance das pessoas comuns. Exercer justiça é coisa para os outros, está além da nossa capacidade, é para quem conhece.

Só que isto não é verdade. A capacidade de exercer justiça é uma das nossas funções naturais: buscar informações, pesar argumentos, atribuir valores e concluir um julgamento, são ações que todos nós fazemos todos os dias a vida toda. Mas aprendemos que isto não é fazer justiça. E o que é então tomar uma decisão difícil a respeito de um erro grave de um companheiro ou familiar?

Retomar a nossa capacidade de fazer justiça é uma luta contra a cultura de incapacidade que está dentro de cada um e nos grupos de Economia Solidária. É não deixar passar oportunidades de treinar o julgamento, seja de um valor financeiro (um preço, um ganho), seja de uma capacidade de um companheiro, seja de um problema de relacionamento. É nos forçarmos a ir além do “não sei fazer isto”, “alguém vai resolver” ou “é muito desagradável”.

As tomadas de decisão, o que se costuma chamar de autogestão, podem trazer embutidos os mecanismos de ação da justiça dos iguais, desde que tenhamos a audácia de não cair na repetição do uso dos mecanismos do sistema (p. ex. a limitação aos direitos que temos hoje ou aos valores do mercado), levando a mudanças nas ações e pensamentos. Nas pequenas discussões e decisões: horário, o assumir de cada um, que direitos trabalhistas queremos, e principalmente em tudo o que envolver o lado financeiro está o terreno fértil para o desenvolvimento da nossa justiça.

A capacidade de exercer justiça nos foi alienada. Dentro da nossa vivência de Economia Solidária temos a possibilidade de retomar este nosso atributo, não só como crescimento individual e do grupo, mas também como preparação para a construção da estrutura de justiça que teremos que construir para a sociedade que queremos. (Nuno, 11 de outubro de 2006)

É de salientar que a teorização e a sistematização destes princípios surgem em espaços e tempos “explícitos”²⁵, acordados coletivamente pelos GPES, ou seja, naqueles coletivamente definidos, dedicados prioritariamente ao “pensar”, nos Estudos da Economia Solidária, que versam sobre as suas práticas na produção associada. Estes espaços e tempos “explícitos”²⁶ são geridos autonomamente (autogeridos) por estes coletivos e, no que se refere a esta investigação, são aqueles reconhecidos pelos GPES como os mais reveladores dos elementos que procuramos para a sua realização.

Para perceber como estes princípios estão relacionados à conceção de educação dos GPES e, por sua vez, encontram-se interrelacionados nas suas vivências pedagógicas e

25 Há também os Estudos dos Monitores, realizados aos sábados, a cada quinze dias. Nestes espaços, os monitores/educadores debatem todo o tipo de temas relacionados com as práticas em salas de aula, como metodologia, conteúdos, didática, comportamentos, relações, conceitos entre outros, além de temas mais amplos e teóricos, como a “reprodução do sistema capitalista através da educação” ou “o que fazer para contrariar estas tendências?”. É um grupo menor que o da Economia Solidária, com cerca de dez participantes ou menos, mas em que, por vezes, participam ex-monitores, ex-educandos e ex-trabalhadores do CTC.

26 Existem, ainda, outros espaços “explícitos” que, não sendo dedicados aos estudos propriamente ditos, são destinados à reflexão sobre a gestão coletiva das atividades educativas do CTC. São as reuniões de trabalho para a solução de questões organizativas, todas às quintas-feiras, das 17:30h às 18:30h, em que os monitores/educadores reúnem-se para definir ajustes nos programas, problemas a solucionar, etc.. Também existe uma “mini-reunião”, mais curta e informal, a cada semana, da equipa de coordenação, da qual fazem parte três monitores/educadores. Esta está mais voltada para questões gerais do Centro.

de trabalho associado procuro focalizar, a partir dos repertórios e argumentos coletivos, no quadro a seguir, esta correspondência, sob a forma de codificação por temas geradores. O objetivo não é aprofundar estes temas geradores, até porque os mesmos carecem de um tratamento dialógico, com os próprios GPES (o que não pode ser realizado nesta investigação), mas de tornar mais evidente aquele propósito.

Quadro 2: tema gerador - Economia Solidária

Tema gerador: Economia Solidária	Temas geradores associados
<p>“Na Economia Solidária o convite a não exploração se dá como um princípio fundamental. Cada participante precisa se ver como é. E aprender a se libertar dos vícios de superioridade (achar que sabe, faz ou é melhor que outros), de inferioridade (esperar que alguém resolva os problemas, agir com “corpo mole”), além de deixar de duvidar do companheirismo, agir individualmente, ver só o lado financeiro do trabalho. Não Exploração implica em colocar-se lado a lado aos companheiros de fato.” (Julia)</p>	<p>i) não exploração e companheirismo</p>
<p>“A relação do grupo com as outras dimensões da vida: lazer, família e estudo podem ser elementos de pressão, pois o reflexo dessa prática vai aparecer nas várias esferas da vida de cada um, num processo que implica numa construção individual e coletiva que nunca acaba.” (Julia)</p>	<p>ii) dimensões da vida social</p>
<p>“Todos têm funções distintas (mesmo em trabalhos iguais), capacidades e interesses diferentes. A capacidade de compreender e conviver com as diferenças são riquezas dessa proposta”. (Julia)</p>	<p>iii) gestão das diferenças / convivência solidária</p>
<p>“Falar de Economia Solidária é também pensar com os trabalhadores uma nova possibilidade de criar condições de sobrevivência, diante da situação do desemprego e do quadro exposto pelo mercado de trabalho do capital.” (Bruno)</p>	<p>iv) trabalho (associado)</p>
<p>“E tentar desenvolver com as pessoas, iniciativas para se construir outra alternativa de sustentação de forma solidária com maior participação, ou seja: com todos decidindo. Isso porque a questão da solidariedade sempre foi muito forte em qualquer momento da luta e da vida dos trabalhadores.” (Bruno)</p>	<p>v) solidariedade, participação e autogestão</p>
<p>“Contrapondo-se a tudo isso a Economia Solidária propõe uma nova prática: o trabalhador é dono de seu produto e como tal precisa conhecer todo processo que o envolve; o resultado final de seu trabalho não visa apenas o bem estar do grupo, mas de todo conjunto da sociedade; aqui o mais importante é a reprodução e manutenção da vida de forma justa.” (Kleiton)</p>	<p>vi) autogestão, trabalho (associado) e conhecimento</p>
<p>“A capacidade de exercer justiça nos foi alienada. Dentro da nossa vivência de Economia Solidária temos a possibilidade de retomar este nosso atributo, não só como crescimento individual e do grupo, mas também como preparação para a construção da estrutura de justiça que teremos que construir para a sociedade que queremos.” (Julio)</p>	<p>v) autogestão e justiça;</p>
<p>“As tomadas de decisão, o que se costuma chamar de autogestão, podem trazer embutidos os mecanismos de ação da justiça dos iguais, desde que tenhamos a audácia de não cair na repetição do uso dos mecanismos do sistema (p. ex. a limitação aos direitos que temos hoje ou aos valores do mercado), levando a mudanças nas ações e</p>	<p>vi) autogestão e justiça dos iguais</p>

Tema gerador: Economia Solidária	Temas geradores associados
pensamentos. Nas pequenas discussões e decisões: horário, o assumir de cada um, que direitos trabalhistas queremos, e principalmente em tudo o que envolver o lado financeiro está o terreno fértil para o desenvolvimento da nossa justiça.” (Nuno)	

Quadro 3: tema gerador - autogestão

Tema gerador: autogestão	Temas geradores associados
“Auto-gestão é uma forma de se organizar que tem como objetivo o exercício do poder compartilhado, quer dizer, todas as decisões são tomadas pelo grupo sem a necessidade de patrão. O poder emana do grupo, mas todo indivíduo tem o poder de decidir, ao contrário do sistema atual que tem um chefe que dita as ordens e elas devem ser executadas sem questionamento.” (Tino)	i) autogestão, poder compartilhado e participação
“Quando cairmos na questão das tomadas de decisões percebemos que ao contrário do capital que diz exercer seu poder pelo voto, as decisões dentro da Economia Solidária são tomadas pelo sistema de propostas e opiniões para chegarmos em uma decisão. Para isso devemos considerar as seguintes práticas: todos oferecem seu conhecimento técnico, a reflexão sobre o assunto e sua experiência de vida.” (Tino)	ii) democracia representativa e democracia direta, partilha do conhecimento, reflexão e tomada de decisão (autogestão)
“Na família moderna, com os amigos ou no grupo de produção em autogestão, não tem patrão nem chefe para dirigir os demais; cada um possui sua vontade e em muitas ocasiões um caminho terá que ser escolhido...” (Julio)	iii) autogestão e dimensões da vida social
“[...] A Economia Solidária propõe uma nova prática: o trabalhador é dono de seu produto e como tal precisa conhecer todo processo que o envolve; o resultado final de seu trabalho não visa apenas o bem estar do grupo, mas de todo conjunto da sociedade; aqui o mais importante é a reprodução e manutenção da vida de forma justa.” (Kleiton)	iv) trabalho associado, partilha do conhecimento e sociedade

Quadro 4: tema gerador - poder

Tema gerador: poder	Temas geradores associados
“Poder e poder de decisão - Capacidade de exercer sua vontade. Eis o conceito.” (Julio)	i) conceito de poder;
“Quando falamos que todos têm o poder, quero dizer, que o trabalhador pode ou não concordar com a decisão do grupo e procurar dentro das discussões uma forma para que as propostas sejam homogeneizadas.” (Tino)	ii) conflito, diálogo e tomada de decisão
“A força que relaciona todo o grupo exprime-se no respaldo que uma pessoa conquistou, quer dizer que essa pessoa é reconhecida pelos outros. Um desvio seria os outros deixar ela decidir e essa pessoa aproveitar-se da sua posição e esquecer os princípios da convivência solidária abusando do seu poder. Por isso aparece claro a necessidade de compartilhar...” (Julio)	iii) reconhecimento, abuso de poder versus convivência solidária e poder compartilhado

Tema gerador: poder	Temas geradores associados
<p>“Como se dá então, o exercício compartilhado do poder de decisão? De forma geral, “decisão sobre as ações”. Para um grupo de produção, interessam dois níveis de decisão; um em relação à prática da produção onde cada pessoa conhece sua parte e entende do trabalho dos outros o bastante para discutir de como fazer, o tempo de trabalho que vai levar a tarefa, quanto cobrar e como será distribuído o dinheiro; é o poder funcional para produzir de maneira solidária.” (Julio)</p>	<p>iv) poder compartilhado, conhecimento partilhado e autogestão</p>
<p>“Dá para notar aqui a necessidade das “contas claras” no seu sentido largo onde a transparência evidentemente necessária se traduz numa cooperação a todos os níveis e onde as pessoas têm oportunidade de adquirir conhecimento e então crescer no seu trabalho. Na hora de decidir, a informação e a discussão são fundamentais para cada um estar dentro do assunto; uma escolha será feita entre olhares e vozes...” (Julio)</p>	<p>v) contas claras (transparência nas informações), cooperação, conhecimento partilhado e autogestão</p>
<p>“O segundo nível de decisão é a respeito do futuro do grupo. Da mesma forma do que no primeiro, a partir do poder dos membros fixos, decide-se da orientação geral da atuação do grupo e assim podemos afirmar que todos participam efetivamente da relação com os consumidores, sua posição na sociedade, seu destino.” (Julio)</p>	<p>vi) poder compartilhado, autogestão do grupo, participação e sociedade</p>
<p>“Definindo logo uma exigência: o representante deve ser representativo. Vou confiar no meu representante – ou no eleito por maioria - quando usará do poder que lhe conferimos, mas não esquecerei de acompanhar seus atos – “a delegação não dispensa o controle”. Spondo não estando em situação ideal estável (seria achar o homem perfeito), os mecanismos permitindo a partilha do poder devem sempre ser ativados, levando o cidadão a ter condição de acompanhar sua sociedade e a ação dos seus representantes. Aqui também a informação é primordial e a responsabilidade é tanto de quem divulga como de quem recebe.” (Julio)</p>	<p>vii) representação, confiança, controlo social, poder compartilhado, conhecimento partilhado</p>

Quadro 5: tema gerador - conhecimento

Tema gerador: conhecimento	Temas geradores associados
<p>“No trabalho de qualquer grupo solidário, seja qual for a atividade desenvolvida, produção, manutenção, criação, não importa, é fundamental que cada componente tenha conhecimento do conjunto de informações que envolve o trabalho.” (Bruno)</p>	<p>i) trabalho (solidário) e conhecimento partilhado</p>
<p>“Respeitar as limitações, a opção e o momento de cada um. Nós somos dotados de capacidades, temos habilidades para determinadas coisas e dificuldades em outras, portanto não podemos querer que todos tenham as nossas habilidades; como também não podemos de esperar que todos tenham o mesmo entusiasmo para o novo, para o aprender. É importante respeitar a opção do outro para não pressioná-lo a fazer um trabalho que não se identifique com ele. Respeitar o momento de cada um, é entender que não conseguimos separar as dificuldades da vida particular do trabalho, isso influencia muito no seu ânimo, no resultado da sua produção, no seu humor. Então é preciso que se entenda esse momento que o outro está vivendo” (Bruno)</p>	<p>ii) respeito às diferenças (capacidades/limitações), trabalho</p>

Tema gerador: conhecimento	Temas geradores associados
<p>“O trabalho realizado pelo homem torna-o diferente, porque à medida que o executa, transforma e é transformado. O exercício criativo do fazer aprimora os sentidos e desenvolve a capacidade de idealizar, num processo que desencadeia o aperfeiçoamento de novas técnicas. Continuadamente e de forma coletiva, diversas práticas de diferentes tipos de trabalhos surgem enriquecendo o conhecimento. O acúmulo deste por sua vez contribui para o processo de evolução humana e o aprimoramento da condição de vida da sociedade.” (Kleiton)</p>	<p>iii) trabalho-criação; transformação, coletividade, conhecimento, vida social</p>
<p>“O conhecimento pertence a todos, pois ele é o resultado de diferentes práticas do trabalho. Está relacionado à construção da vida, que em sua essência destina-se às relações sociais. É construído cotidianamente num processo de constante mutação. Tudo que se aprende é reflexo do acúmulo de experiências práticas vivenciadas a partir da família, amigos e sociedade, tornando-se uma construção histórica coletiva e não individual.” (Kleiton)</p>	<p>iv) construção coletiva</p>
<p>“Contrapondo-se a tudo isso a Economia Solidária propõe uma nova prática: o trabalhador é dono de seu produto e como tal precisa conhecer todo processo que o envolve; o resultado final de seu trabalho não visa apenas o bem estar do grupo, mas de todo conjunto da sociedade; aqui o mais importante é a reprodução e manutenção da vida de forma justa.” (Kleiton)</p>	<p>v) autogestão</p>
<p>“O conhecimento por ser a síntese histórica de todas as práticas e um dos instrumentos fundamentais desta proposta, precisa ser resgatado como tal, dessa forma não pode ser usado para o benefício de um indivíduo sobre outro. O acúmulo trazido e adquirido por cada um tem valor e <i>precisa constantemente ser</i> socializado, sua linguagem simplificada e desmistificada. Só assim é quebrada a lógica que o transforma em um produto.” (Kleiton)</p>	<p>vi) trabalho (associado)</p>
<p>“Porque isso é tão necessário? Por que um grupo que não leva em conta esse princípio; isto é, que não permite que cada componente saiba o que vai produzir, porque e para quem produzir, ou mesmo, de quem é o equipamento que está aqui, porque e para que veio, qual o valor do conserto, prazo de entrega, forma de pagamento.etc; esse grupo vai crescer parecido ou igual aos que existem no modelo atual, alguém vai ficando alheio aos acontecimentos e as decisões tomadas pelo grupo, e claro, vai se alienando.” (Bruno)</p>	<p>vii) poder compartilhado versus concentração de poder</p>

Começo por salientar que, a reorganização das falas dos diversos membros dos GPES, assim como a sua codificação em possíveis temas geradores, possibilita condensar os princípios dos grupos em algumas categorias que permitem observar melhor a sua interrelação na práxis do trabalho associado e da educação (popular).

Estas deixam mais nítidas as reflexões críticas acerca da lógica capitalista, que se expressa nas diversas dimensões da vida que envolvem a gestão do trabalho (subordinado e explorado), o exercício hierárquico e centralizado do poder, a opacidade e concentração do conhecimento, as formas de convivência (relações e comportamentos – individualismo *versus* companheirismo; competição *versus* coletividade; solidariedade),

etc..

Portanto, a requalificação do trabalho-conhecimento-poder-convivência, traduzida em trabalho associado - conhecimento e poder compartilhados - convivência solidária e coletiva, através de princípios reivindicados na práxis de autogestão, solidariedade e coletividade são lições possíveis de apreender através destes discursos.

A Economia Solidária aparece, explicitamente, como o fio condutor que está no horizonte da transformação das práticas económicas, sociais, políticas, culturais e educativas destes coletivos. Esta integra o repertório dos GPES (Tilly, (1978, 1995), já que por esta via expressam objetivos comuns de organização e vivência em sociedade, pelos quais constroem as suas possibilidades de ação de cariz emancipatório.

Neste sentido, é também possível situar a Economia Solidária como paradigma orientador, juntamente com a Educação Popular, na trajetória destes grupos, uma vez que na sua órbita aglutina-se um conjunto de princípios que se somam e se interpenetram nas suas práticas de trabalho associado e Educação (Popular).

Vistos mais à lupa, os princípios dos GPES deixam claras outras formas de pensar, conviver e governar (relativamente à lógica capitalista), quando se trata de expressar as suas vivências quotidianas a partir do trabalho, do conhecimento, do poder e formas de convivência.

Estes elementos, quando articulados com os valores centrais da Economia Solidária, como a autogestão, participação, solidariedade, coletividade, justiça (Gaiger, 2007, 2009; Mance, 2001, 2002a, 2002b, 2005, 2013; Singer, 2001; 2002) são ressignificados e, os argumentos construídos à sua volta, dão corpo à intencionalidade política de construir as novas formas de pensar, conviver e governar em sociedade.

Estes princípios ajudam, ainda, a configurar uma noção do trabalho requalificada que, enriquecida por argumentos vivenciais que incorporam a autogestão, agregam novas formas de convivência (solidária), que justificam a não exploração e a valorização das capacidades individuais e coletivas, a realização pessoal e coletiva (contrariando a obrigatoriedade, a dependência e a desvalorização), o companheirismo, etc..

Segundo as percepções dos próprios GPES, este apresenta-se como gerador de conhecimentos e aprendizagens, transforma e é transformado, aprimora os sentidos (capacidades cognitivas), desenvolve a capacidade de idealizar e permite aperfeiçoar novas técnicas (Kleiton). O trabalho aparece, portanto, como fonte de criação.

Não é demais lembrar que, este tratamento político do trabalho (França, 2013), que remete-o à categoria de trabalho associado (autogestionário) contraria a lógica denunciada por França Lima (2013), da regulação às normas e regras perpetradas pelos meios económicos, que reduz-lhe ao atendimento das necessidades de sobrevivência e submete-o, negando o seu carácter criador.

Esta percepção contrasta, ainda, a lógica instrumental capitalista centrada na venda e exploração da força de trabalho como inevitabilidade. Neste sentido, há indícios de que o seu carácter emancipatório está presente na visão política do trabalho elaborada pelos GPES.

Num olhar ainda mais atento, se considerarmos o trabalho como um princípio educativo (Nascimento, 2010; Tiriba, 2007) e um fim educativo (Tiriba, 2007) é possível destacar, ainda, que segundo o entendimento dos GPES este não se encontra circunscrito à dimensão económica. Tampouco, a necessidade de capacitação técnica, fundamental à luz das novas tecnologias que estão em cena, se apresenta com uma perspectiva redutora, instrumental, para disputar a concorrência no mercado capitalista.

O tema da capacitação, como sinónimo de formação, levanta necessidades diversas e cria conexões com o binómio conhecimento-poder, em que ambos se “refazem”. O conceito de “contas claras” (Graça, Alternativa Gráfica, Contas Claras), por exemplo, apesar de estar relacionado ao acompanhamento das questões económicas e financeiras associadas ao trabalho do grupo, abre-se à outras necessidades fundamentais e passa a estabelecer um vínculo estreito com a “participação nas decisões económicas”, que integra a autogestão.

Segundo os GPES, para que esta se verifique, é preciso que a formação técnica seja socializada entre os seus membros, o que implica a partilha do conhecimento para permitir uma co-responsabilização fluente entre os próprios membros do grupo e destes para com os parceiros, bem como a gestão partilhada do produto do trabalho. Este

excerto do texto de Julio (*Exercício compartilhado do poder*) acentua a interligação que estabelecem entre a formação técnica e a autogestão:

Dá para notar aqui a necessidade das “contas claras” no seu sentido largo onde a transparência evidentemente necessária se traduz numa cooperação a todos os níveis e onde as pessoas têm oportunidade de adquirir conhecimento e então crescer no seu trabalho. Na hora de decidir, a informação e a discussão são fundamentais para cada um estar dentro do assunto; uma escolha será feita entre olhares e vozes...

A correspondência de como tratar a formação técnica associando-a aos princípios de autogestão, vai de encontro às preocupações por mim levantadas no capítulo II (item 2): “Em que medida estes processos de capacitação têm em conta a formação de sujeitos emancipados para atuarem num projeto de construção de outra economia, com os princípios e valores da Economia Solidária? Em que medida fomentam conhecimentos emancipatórios que impulsionem estes sujeitos a construir e aprimorarem os seus processos de trabalho autogestionários? Até que ponto a capacitação técnica não estará vocacionada apenas para a geração de trabalho e renda, reproduzindo as vicissitudes do sistema capitalista?”.

De acordo com as reflexões dos GPES, a capacitação técnica agrega a necessidade fundamental da gestão partilhada do conhecimento, para que as decisões possam ser tomadas de forma coletiva, com as informações pertinentes e ao alcance de todos/as. Neste sentido, é possível deduzir que a formação técnica nos GPES não se restringe a uma necessidade de resposta ao mercado de trabalho (profissional), mas ganha outras funções que corroboram para afirmar uma concepção de Educação (Popular), orientada para princípios que estão na base da Economia Solidária (como a autogestão e a solidariedade).

Ao sistematizar a produção do conhecimento partilhado, gerada no âmbito do trabalho associado (autogestionário) dos GPES, a partir das suas falas e dos temas geradores encontrados, encontro as seguintes aprendizagens vivenciais, oriundas da práxis destes coletivos (a que retomamos no item 4.2.3 para aprofundar este tema, à luz da reflexão sobre a didática):

- i) aprendizagens que envolvem a dinâmica de socialização dos conhecimentos técnicos-profissionais, específicos e diferenciados, de acordo com as distintas vocações e talentos de cada membro;
- ii) aprendizagens relacionadas com o aperfeiçoamento técnico;

- iii) aprendizagens para o desenvolvimento de novas técnicas;
- iv) aprendizagens de gestão / socialização das informações do quotidiano que envolvem o trabalho (financeira, operacional, humana, etc..) - o quê? Por quê? Para quê?
- v) aprendizagens de desenvolvimento social e humano;
- vi) aprendizagens de valorização das capacidades individuais e coletivas dos membros;
- vii) aprendizagens oriundas dos conhecimentos de vida (sociais) que cada um/a traz para decidir;
- viii) aprendizagens do “pensar coletivo” sobre determinada problemática;
- ix) aprendizagens de um novo conhecimento gerado a partir do “pensar coletivo”;
- x) aprendizagens da desmistificação e simplificação da linguagem;
- xi) aprendizagens da gestão integral da produção associada;
- xii) aprendizagens da convivência solidária (das diferenças, entre outras.)

Quando afirmam (Tino, Serraria do Padre, *Exercício do Poder Coletivo*) que as decisões a serem tomadas coletivamente sobre o trabalho levam a que “todos ofereçam] seu conhecimento técnico, a reflexão sobre o assunto e sua experiência de vida”, a formação ganha a “dimensão política solidária e global”, nos termos de Ulburghs (1980), (capítulo II, item 3.4), o pressupõe uma capacitação para a gestão solidária do trabalho, do conhecimento, da prática da solidariedade e, portanto, igualmente do poder no interior dos GPES.

Num olhar mais apurado acerca da interconexão entre poder compartilhado, conhecimento partilhado e autogestão, o argumento da “não alienação”, levantado no texto de Bruno (Zerbini, *Informações que envolvem o trabalho*), chama a atenção para o antagonismo da lógica capitalista: “o saber produzir é o bastante; não é necessário saber decidir.”.

Tal evidência incita a tentar perceber como situam esta relação e, nesta via, o texto de Julio, (*Exercício compartilhado do poder*) leva-me à identificação de dois níveis de decisão apontados pelos GPES na sua experiência de trabalho associado:

[...] De forma geral, “decisão sobre as ações”. Para um grupo de produção, interessam dois níveis de decisão; um em relação à prática da produção onde cada pessoa conhece sua parte e entende do trabalho dos outros o bastante para discutir de como fazer, o tempo de trabalho que vai levar a tarefa, quanto cobrar e como será distribuído o dinheiro; é o poder funcional para produzir de maneira solidária.

[...] O segundo nível de decisão é a respeito do futuro do grupo. Da mesma forma do que no primeiro, a partir do poder dos membros fixos, decide-se da orientação geral da atuação do

grupo e assim podemos afirmar que todos participam efetivamente da relação com os consumidores, sua posição na sociedade, seu destino.

Estes níveis de tomada de decisão implicam, ainda, formas de aprendizagens de lidar com o poder, entre os membros dos grupos e na relação com a sociedade, em que diálogo e conflito aparecem como elementos de mediação do exercício compartilhado do poder:

Quando falamos que todos têm o poder, quero dizer, que o trabalhador pode ou não concordar com a decisão do grupo e procurar dentro das discussões uma forma para que as propostas sejam homogeneizadas. (Tino, Serraria do Padre, *Exercício do Poder Coletivo*)

Este entendimento leva-me a retornar ao capítulo II (item 3.2.1), em que Freire e Gadotti (1995) refletem e argumentam sobre as formas de harmoniosas do diálogo e do conflito entre iguais e diferentes, que ganham consistência nas pedagogias da pergunta e do conflito. Esta observação vai ser aprofundada no ponto a seguir, mas entendo que também aqui reforça a configuração desta concepção de educação levada a cabo pelos GPES.

O controlo social é outro elemento não citado explicitamente, mas que aparece nesta relação, já que pelas falas é possível pressupor que a autogestão não implica que a representação deixe de existir. A representatividade existe sob a forma de partilha/delegação de poder, mas sem dispensar o controlo social. À representatividade e ao controlo social relacionam, ainda, a confiança e a partilha do conhecimento, todos expressos na seguinte fala de Julio:

Definindo logo uma exigência: o representante deve ser representativo. Vou confiar no meu representante – ou no eleito por maioria - quando usará do poder que lhe conferimos, mas não esquecerei de acompanhar seus atos – “a delegação não dispensa o controle” [...] os mecanismos permitindo a partilha do poder devem sempre ser ativados, levando o cidadão a ter condição de acompanhar sua sociedade e a ação dos seus representantes. Aqui também a informação é primordial e a responsabilidade é tanto de quem divulga como de quem recebe. (*Exercício compartilhado do poder*)

Esta posição carrega, simultaneamente, a relação entre os dois níveis de tomada de decisão (autogestão), em que, ampliada para o plano da sociedade, convoca a um possível debate sobre as formas de democracia em que atualmente vivemos.

Neste sentido, para além do trabalho, as vivências do poder e do conhecimento são igualmente ressignificadas e requalificadas nas formas de partilha e acesso (democratização do saber e do poder). Esta constatação vai de encontro ao que

evidencia (Razetto, 1990), ou seja, da afirmação de uma racionalidade própria da Economia Solidária, coletiva e complexa, pautada pela solidariedade, que percorre as outras dimensões da vida para além de trabalhar, consumir, vender, etc..

Falar de Economia Solidária é também pensar com os trabalhadores uma nova possibilidade de criar condições de sobrevivência, diante da situação do desemprego e do quadro exposto pelo mercado de trabalho do capital. E tentar desenvolver com as pessoas, iniciativas para se construir outra alternativa de sustentação de forma solidária com maior participação, ou seja: com todos decidindo. Isso porque a questão da solidariedade sempre foi muito forte em qualquer momento da luta e da vida dos trabalhadores Bruno (Zerbini, *Informações que envolvem o trabalho*)

Admitindo que estas teorizações, ainda que emergentes das práticas dos GPES possam, eventualmente, encontrar as suas dificuldades e até contradições quando expressas nas ações do quotidiano, cabe ressaltar que, durante a minha vivência com estes coletivos, pude presenciar o exercício de vários destes valores e princípios, em momentos diferenciados. Embora não tenha a menor intenção de apresentar “provas de coerência” destes princípios nas práticas quotidianas dos GPES, cito alguns destes momentos, com o objetivo de ilustrar esta concepção de Educação (Popular) vivencial, que atravessa a práxis destes grupos.

Todavia, antes de retratar esta experiência com os GPES, é importante salientar que, embora a reflexão (o pensar) e a sistematização destes princípios tenham como ponto de partida o trabalho associado, desenvolvido nos espaços e tempos da produção associada (no interior dos grupos), estes também se refletem na relação entre os GPES, como por exemplo, nos espaços e tempos relacionados com a educação.

A experiência que apresento, a seguir, ocorre durante a construção do acordo coletivo de investigação, em que “o que fazer, como fazer e com quem fazer?” é amplamente debatido, havendo uma preocupação permanente, em especial por parte do Zerbini (por ter sido indicado por Beatriz Costa para participar na investigação), de nunca ultrapassar os demais companheiros/GPES e de assegurar a tomada de decisões sempre coletiva, para que o curso da investigação seja acordado por todos e todas:

- Vocês não estão entendendo, não? Foi uma coisa que a gente já fez antes. A gente acha que é bom pra nós é bom pra todo mundo. Isso não é muito bom. O Armando já está partindo do princípio que vai ser com os outros grupos. Como é que sabe que vai, se ninguém disse se quer ou não? A ninguém foi colocado isso. A conversa está sendo só com Zerbini. Eu mandei o texto, mas não sei se é que os outros estão a pensar disto. Eu nem sei se era para mandar, mas eu entendi que era, não é?

- Então, mas esse não é o objetivo? Não estamos no início dessa conversa? A gente está

começando a discutir sobre isso. Estão surgindo as coisas e estamos discutindo sobre isso. Talvez seja o momento no grupo na 3ª feira, quando estão mais pessoas. Estou chegando a essa conclusão. (Nuno e Kleiton, Apêndice)

[...] A gente não decidiu em canto nenhum que Zerbini vai ser tratado de maneira diferente nessa pesquisa. Esta é a primeira preocupação minha. Nem alguém disse, fora o pessoal do MCP, que se for fazer discussões dentro das discussões que nós já temos, topam. Se for fora têm que analisar. (Nuno, Apêndice)

[...] Eu não vejo problema nenhum de Zerbini fazer só, mas pra isso tem que ter duas condições: os outros dizerem “não posso, não quero, não tenho condições” e Zerbini dizer: “eu quero”. (Nuno, Apêndice)

Outro ponto a enfatizar é que, ao concentrar-me inicialmente na análise dos “Princípios dos grupos”, o objetivo principal é o de apresentar os traços mais expressivos acerca da forma como os GPES concebem a sua educação, no interior dos grupos e entre os grupos de produção, sem que tal concepção tenha sido formulada intencionalmente por estes coletivos. Os temas geradores encontrados mostram que os princípios e os valores referenciados alternam-se, de acordo com o protagonismo conferido pelos sujeitos GPES às experiências embutidas nas suas falas, enquanto expressão da suas realidades no trabalho associado e no pensar educativo sobre estas práticas.

Ao mesmo tempo, as falas produzem cruzamentos entre os diversos valores e princípios e, assim, é possível reconhecer temas geradores entrecruzados que, quer para a própria continuidade da reflexão dos GPES, quer para investigadores militantes (ou não) podem gerar oportunidades de estudos mais focalizados, o que aqui não realizamos. Entretanto, é a partir destas evidências, bem como na forma como estes elementos são compreendidos nas suas particularidades e se articulam na práxis da Economia Solidária (pelo trabalho associado) dos GPES, que permite estabelecer os vínculos desta concepção de educação ao tronco da Educação Popular, na perspetiva Freireana, como refere Mejía (2001), tal como desenvolvemos no capítulo II, item 3.2.

Este argumento pode ser ilustrado num momento de encontro do “pensar, conviver e governar”, da experimentação da Criação do Saber (na escola do CTC), com a Economia Solidária (mais especificamente na vivência educativa do trabalho associado (produção associada) dos GPES, numa via de “mão dupla”, com uma circularidade de vivências que se complementam, sobre a qual destacamos, na fala seguinte, um diálogo durante o acordo coletivo de investigação, entre membros do grupo Zerbini:

[...]Tino: não sei, eu sinto que até um certo ponto é um negócio. Tem coisa pra discutir. A pergunta pra pensar se fosse: “Qual a relação que tem entre a Criação do Saber...?” e da “Criação do Saber” e da metodologia da “Criação do Saber” é uma coisa que eu não tinha

parado pra pensar. É um negócio “arretado” pra mim. Tem uma prática e eu já entrei, peguei essa prática funcionando e vou racionalizando no momento em que estou vivendo. E ainda tem coisa que eu não consegui perceber.

Nuno: e quando você vai pra sala de aula você não estranha, não é?

Tino: é!

Nuno: é como se tivesse um substrato comum. Só que eu também nunca parei para pensar como a Criação do Saber influenciou, porque vem de lá pra cá. **A “Criação do Saber” já existia no CTC e dentro da gente, não é? E a gente quando foi fazer uma produção fez mais ou menos de acordo.**

Aí hoje eu tenho consciência que o fato da gente viver esse tipo de prática aqui está nos reforçando para a “Criação do Saber”. Quem se afastou das produções perdeu essa fonte. Bom, mas o que é que a gente faz?

Tino: É assim, eu tô com Nuno. Se esse negócio, por exemplo, sobre a questão da “Criação do Saber” e das produções... Eu tava pensando qual é um dos momentos mais ricos da “Criação do Saber” e das práticas das produções? é na 3ª feira, porque é um momento que tem a questão da educação e das práticas entre as produções. (Apêndice 6, destaques meus)

Neste sentido, a Economia Solidária, pela via do trabalho associado autogestionário, desenha e afirma a intencionalidade política da Educação Popular, e vice-versa. Por este caminho, os GPES também constroem a interação entre a teoria e a prática, na maneira como privilegiam as suas aprendizagens a partir da práxis do trabalho associado (ação-reflexão-ação), bem como acentuam o refazer solidário do saber-poder, com a marca da cultura popular que aproxima os repertórios do movimento ES das práticas sociais dos GPES.

Por sua vez, é importante reafirmar que os princípios orientadores dos GPES estão longe de estar acabados. Dado o dinamismo da sua práxis educativa suponho que estes estão sempre “incompletos” e abertos à revisão por estes sujeitos. Prova disto é que, quando inicio a segunda fase do trabalho empírico – durante o acordo coletivo de investigação – eles estão a viver um novo processo de reflexão sobre estes princípios, uma vez que alguns dos membros iniciais já não estão no coletivo, outros/as passam a integrá-lo recentemente, há deslocações de membros de um coletivo para outro e, ainda, novas práticas e aprendizagens começam a ser agregadas a estes conteúdos.

É uma incompletude própria do inconformismo que percorre a intencionalidade política e problematizadora da Educação Popular, no que concerne à produção do conhecimento. Sendo assim, apesar de deixar claro que a nomenclatura “Educação (Popular) em Economia Solidária” nasce das vivências do movimento ES e não dos GPES (já que não encontro em nenhum momento tal referência nas suas publicações ou nas suas falas), posso concluir que ambas caminham juntas. O trabalho associado, autogestionário e

solidário, tem aqui um valor central que, revelado na experimentação das formas de pensar, conviver e governar da Criação do Saber, apresenta-se como mediador da forma como a Criação do Saber carrega, em si, a concepção de educação transformadora, crítica, reflexiva, dialética, vigilante e problematizadora que valoriza a episteme das práticas dos sujeitos do trabalho e do conhecimento.

É a partir dos elementos principais, afetos a esta proposta, que busco, a seguir, encontrar a identidade pedagógica autogestionária da Criação do Saber, na experiência dos GPES, enquanto proposta político pedagógica que se encontra na (s) pedagogia (s).da autogestão.

4.2- A Criação do Saber como pedagogia da autogestão

“Como os grupos se educam?”. Esta indagação corresponde aos próprios pressupostos da pedagogia, ou seja, de “como educar?”. Entretanto, neste caso, trata-se de uma reflexão dos seus protagonistas sobre si próprios, ou seja, “como se educam uns aos outros?”.

Todavia, se à medida em que um saber é tematizado, tornando-se explícito, surge a pedagogia, nos termos de Lucio (1989), a Criação do Saber vivenciada pelos GPES, enquanto um saber da Educação Popular (portanto, uma pedagogia afeta a este paradigma) apresenta-se, na sua atual condição, com algumas particularidades que necessitam ser observadas. Se é verdade que a pedagogia dos GPES é, de alguma forma, reconhecida, como na seguinte fala de Nuno...

E a escola? E a pedagogia da autogestão da escola? Isso não entraria? **Por que temos uma pedagogia da autogestão do trabalho (sei lá se o nome é esse).** Mas temos uma outra pedagogia da autogestão que é da escola; como é que os alunos gerem esta escola e como é que gerem a sala de aula. É uma autogestão do aprendizado deles na sala de aula. Então, essa parte entraria menos, como é que seria? (Zerbini, Apêndice 2)

Por outro lado, como o próprio coloca em dúvida, esta não parece explícita e, muito menos, está sistematizada pelos seus protagonistas, embora seja possível identificar vários aspetos que não negam a sua existência e, ou contrário, apontam para uma identidade própria, emergente, que espelha a própria pedagogia da autogestão da escola.

Partindo deste pressuposto, a tarefa que empreendo a seguir é a de penetrar numa práxis pedagógica que está em curso, juntamente com os seus sujeitos, em espaços e tempos “explícitos”, em concordância com o que Tino menciona abaixo:

Eu acho que tem questão da produção, da educação do grupo, da “Criação do Saber”. Tem riqueza na reunião de terça-feira. Pensa só um momento: na terça-feira é um momento onde todo mundo se educa, independente do grupo, independente do nível. Todo mundo está lá e aberto pra se educar. Tem um valor grande. Aí tem uma outra pergunta lá de educação “como os grupos se educam?”. É uma das formas da discussão de terça-feira. Aí, como é que isso acontece? Quais são os mecanismos? Como é que isso está junto? Como é que se reflete na vida das pessoas, na realidade? Tem uma coincidência. Não sei explicar muito bem. (Zerbini, Apêndice 6)

Tais espaços e tempos “explícitos”, a que referem como “Estudos da Economia Solidária”, ocorre todas às terças-feiras, entre às 10:00h e às 12:30h. Nesta equipa participam cerca de dezasseis ou dezassete pessoas, maioritariamente integrantes dos três grupos de produção, nomeadamente o Zerbini, a Alternativa Gráfica (atualmente gerida pelo MCP) e a Serraria do Padre, que optaram pelo aprofundamento da temática da Economia Solidária, à luz das suas vivências na produção associada. Pontualmente, também participam membros da equipa dos grupos de mecânica e elétrica.

Nesta ocasião, dedicam parte do tempo a fazer o ponto de situação do trabalho nas “produções” dos grupos, projetos comuns, entre outras questões. Em seguida, dão início aos estudos temáticos que vão de encontro à Economia Solidária.

Outros espaços e tempos “explícitos” são os que dizem respeito às salas de aulas, em que os GPES realizam as suas atividades como educadores/monitores, nos cursos profissionalizantes do CTC. Entretanto, é no exercício da condição de educadores-educandos-educadores de si próprios, que vamos tentar captar alguns aspetos da Criação do Saber que os GPES levam das salas de aulas para construir a pedagogia da Criação do Saber dos grupos de produção.

Entretanto, é também nos espaço e tempos “implícitos” da educação, na produção associada, que é possível aproximar o olhar e a escuta do que está ainda mais oculto, menos nítido, já que, apesar dos GPES reconhecerem que a educação também se faz a partir do trabalho associado, nos espaços da produção (e por isso mesmo estudam, investigam estas práticas), não é quando estão nestes espaços e tempos que habitualmente refletem sobre estas questões, entre os próprios membros. Exemplo disto pode ser compreendido nos diálogos a seguir:

Adelino: [...] Pra muitas pessoas aqui eu acho que como são educadores, como o Kleiton, como os meninos aqui, fica mais fácil atingir o objetivo dessas questões do que a gente, por si próprio, em relação ao modo de convivência no trabalho da gente que fica muito além até do

conhecimento mesmo, que a gente é muito falho em relação a isso. Eu acho que fica muito diferenciada a relação entre um e outro. Por mais que seja um todo aqui, entendeste?.

Zélia: Não! eu num tô num processo educativo formal com o CTC em sala de aula, mas eu estou num processo educativo de observação de convivência, de como levar a serraria, como é que nós nos relacionamos, quando a gente fica “puto” um com o outro como é que a gente deve agir, como é que a gente pode ver o trabalho, tá entendendo?

Nuno: Mas tem afinidades...

Zélia: Sim, tem afinidade, mas eu tenho que ver o que tem lá e não o que tem aqui, tá entendendo, Adelino? A gente tem que aprender a se educar dentro do nosso processo, dentro do nosso trabalho, com o nosso companheiro, tá entendendo?. (Apêndice 8)

Artur: [...] eu estou vendo que é bem mais na raiz do processo – que é como os grupos se educam dentro deles e como se as pessoas que estão sofrendo essa passagem, esse ciclo, acabam se educando também. Aí serve de princípio pra muito mais questões fora do CTC. Não só o trabalho, como por exemplo, como se educam com outros grupos fora, né? Pra entender um pouco também, né?. A gente se conhece, como a gente se forma, e depois começa a entender como é que outros grupos se formaram, como é que eles estão fazendo, qual a relação que os outros grupos têm com a gente. (Ibid.)

Por tudo isto, é também no interior de cada um dos GPES que procuramos dialogar acerca de alguns dos temas geradores mais específicos, encontrados durante a investigação, para melhor conhecer algumas das especificidades do processo pedagógico de cada um, em particular.

Posto isto, à luz das problemáticas levantadas no capítulo II, que envolvem as pedagogias transformadoras (libertadoras), com características que permitem associá-las à metapedagogia da Educação Popular (Mejía, 2001) e/ou, igualmente, a este paradigma, procuro sistematizar um conjunto de elementos relacionados ao método, à condição especial destes/as educadores-educandos-educadores-trabalhadores e à metodologia (que, por sua vez, subsidiam a problematização da didática, no item 4.22.3), de forma a construir uma primeira formulação da Criação do Saber, aqui entendida como uma das formas de pedagogia da autogestão, entre outras.

Neste sentido, vale lembrar que, de acordo com o objetivo geral deste estudo, os elementos identificados a partir da Criação do Saber contribuem, igualmente, para a configuração da pedagogia da autogestão, buscando atender a uma necessidade apontada pelo movimento ES de tornar esta abordagem mais clara, conferindo -lhe uma identidade e um papel no campo da “Educação (Popular) em Economia Solidária”.

4.2.1- O método investigativo - dialógico – formativo da Criação do Saber

Tal como identificamos no capítulo II, existe um debate complexo que se liga às concepções de método, mais especificamente relacionados com a ressignificação que podem ter ao serem tomados como referência nos estudos das pedagogias denominadas transformadoras (libertadoras), associadas à Educação Popular. Não pretendo retomar este debate mas, para além das referências mais expressivas que fornecem autores como Lucio (1989), Mejía (2001), Brandão (1982) e o próprio Freire (1967), vale destacar, como contribuição da episteme das práticas do movimento ES, a sua concepção de método:

compreendem a escolha e a articulação dos caminhos, as técnicas, as ferramentas e os conteúdos, coletivamente definidos, para apreender a realidade, para transformá-la e atingir determinados objetivos e desafios coletivamente definidos. (FBES, 2007, p. 77)

Sendo assim, ao lançar-me na composição dos elementos apurados neste processo de investigação, procuro ter em conta também esta abordagem, em forma de síntese, que o movimento ES oferece sobre o método.

Ainda durante a construção do acordo coletivo de investigação, as características do método da Criação do Saber que mais sobressaem na pedagogia dos GPES, aparecem durante os Estudos da Economia Solidária. Estes estão relacionados ao seu carácter investigativo (de pesquisa; de interpelação à sua práxis de trabalho associado), ao mesmo que formativo (aprendem e ensinam uns com os outros a partir da investigação da práxis, orientada pelos diálogos) e marcado pelo diálogo.

Assim como nas salas de aula, a pergunta aparece como prática fundamental. Uma vez elaborada, pode seguir diversos caminhos e ter funções variadas no processo educativo, até converter-se num tema de debate, ou seja, num tema gerador. Por sua vez, é principalmente na prática do trabalho associado, nos espaços e tempos da produção, que os GPES vão buscar as vivências que servem de suporte à formulação de perguntas geradoras, ou ainda, dos temas geradores que se vão organizando durante os diálogos. Portanto, todo o material desta pedagogia encontra-se nas vivências do quotidiano do trabalho associado, em especial, mas também nas experiências de vida de cada um e na relação que estabelecem com a sociedade.

De forma a perceber com mais detalhes como se dá a formação das perguntas geradoras, as suas funções, a sua progressão até que se torne um tema gerador e como

este é tratado pelos GPES, recorreremos a alguns dos momentos vivenciais desta investigação para tentar compreender tal funcionamento. Os extratos que se seguem são retirados do Apêndice 9. São diálogos realizados durante um dos Estudos da Economia Solidária, num dos momentos em que ocorre o acordo coletivo de investigação, em que decidimos organizar o debate à volta da pergunta "Como os grupos se educam?".

1) A progressão da pergunta geradora e o percurso dos temas geradores

Afortunadamente, o debate que se segue é rico na abordagem do funcionamento da pergunta geradora, como elemento do processo de investigação (pesquisa) das práticas dos GPES. No quadro seguinte, sigo a trilha da pergunta geradora "Como os grupos se educam?"

Um dos seus objetivos principais, o de facilitar à investigação (pesquisa) das práticas destes grupos no trabalho associado, concretiza-se de maneira sinuosa. Se num primeiro momento, começa por existir um desconforto, incertezas, de como relacionar a pergunta geradora à realidade dos membros do grupo, na sua progressão contribui para desnudar o que cada membro/participante traz da sua experiência, dos seus questionamentos, para alimentar o debate.

Ilustração 1: escrita da pergunta geradora "Como os grupos se educam?"



Quadro 6: a progressão da pergunta geradora

Diálogos	Sobre a progressão da pergunta geradora
<p>Artur: tenho só uma primeira observação pra fazer. Fica difícil fazer uma discussão sem ter quem faça a pergunta. É difícil, hein? Aí, qual é a pergunta?</p>	<p>Surge uma percepção acerca da pergunta (em termos gerais, não da pergunta geradora) como elemento provocador do debate.</p>
<p>Tino: “Como os grupos se educam?”</p>	<p>A primeira pergunta geradora, previamente acordada pelo coletivo com a minha participação, é avançada.</p>
<p>Artur: essa é a pergunta. Aí, alguém teria que colocar a pergunta pra poder a gente falar. E às vezes a gente faz a pergunta, e aí ela deve saber disso, que a gente acha que a pergunta está boa e as pessoas não falam. Significa que a pergunta não é boa. Não sei se você tem essa experiência. Nós temos a experiência assim: é difícil de falar fazendo a pergunta. E sem fazer a pergunta é mais difícil ainda! Então, eu não sei se nos próximos estudos é o caso de alguém pensar em algumas perguntas. Pelo menos algumas perguntas. Por que fica pra todo mundo pensar, mas quem vai pensar mesmo? Quem se compromete a pensar mesmo? Se não fica solto, porque ninguém faz a pergunta. Ficou todo mundo de pensar, mas ninguém pensou. Então, eu não sei se a gente, na próxima, vê se sabe a pergunta que vai fazer. Ou então fica solto.</p> <p>Aí não sei se na próxima podíamos ver: “fulano, ficam vocês dois pra pensarem quais as perguntas que a gente quer”.</p> <p>Este estudo vai debater o quê? Tem que alguém fazer a pergunta, porque senão não sai o debate. E, às vezes, mesmo fazendo as perguntas as pessoas não falam, porque a pergunta não foi boa, não expressa o que a gente quer dizer. Aí seria bom pensar no próximo estudo numa ideia de pergunta. Por que até elaborar a pergunta – porque se a gente traz a pergunta ela pode nem ser boa, mas aqui a gente pode melhorar a pergunta.</p>	<p>Há uma partilha de experiência sobre a utilização da pergunta, como elemento provocador do debate. A sua formulação pode parecer a ideal, mas frente a uma situação de silêncio, de falta de reação das pessoas, a pergunta pode ficar sem efeito, sem a consistência necessária para provocar. A pergunta traz, em si, uma problemática.</p> <p>Surge uma proposta metodológica um pouco diferente da habitual, utilizada nos GPES, de algumas pessoas ficarem encarregadas de realizar perguntas previamente e trazerem para o coletivo. Se for o caso, o próprio coletivo pode reformulá-las, melhorá-las.</p> <p>Também neste ponto, a pergunta “Este estudo vai debater o quê?”, indica uma preocupação antecipada sobre o objeto do estudo em causa.</p>
<p>Bruno: aí, quem vai elaborar as perguntas também pensando onde é que quer chegar?</p>	<p>Parece haver uma adesão à proposta metodológica de elaboração antecipada de algumas perguntas, apresentada pelo membro anterior.</p>
<p>Artur: pois é, a gente tem que ter claro esse debate. Alguém tem claro na cabeça o que a gente quer discutir com esse debate? Tem que ter claro o que é que a gente quer discutir com esse debate.</p>	<p>X</p>

Diálogos	Sobre a progressão da pergunta geradora
<p>Carol: o que vocês acham da gente começar? A gente tem um ponto de partida em cima da mesa. Uma coisa que você falou e é muito importante é tentar ter as coisas mais claras para todo mundo. Às vezes, é comum: "eu penso que é assim, você pensa que eu estou pensando a mesma coisa e não estou... E por aí vai. O que acham de nós tentarmos pôr em comum isso? Por que nós falámos muitas coisas, mas ele detetou uma importante. Será que a pergunta que queremos é aquela mesma, que partiu da ideia de Tino? Pode ser melhorada, não pode? Vamos escrever a pergunta.</p>	<p>Apareço com uma contribuição excepcional, propondo uma primeira abordagem da pergunta geradora elaborada previamente e, ainda, de escrever a mesma no quadro, para a visualização de todos/as. Neste momento, a minha participação tende a ser a de facilitar momentaneamente o debate.</p>
<p>Nuno: aquela é a segunda parte: "Como se reflete na vida das pessoas?"</p>	<p>Outras duas perguntas são geradas durante os debates realizados com o acordo coletivo. Asseguro a sua visibilidade para que o grupo opte por mantê-las ou não.</p>
<p>Ângelo: é a consequência, não é?</p>	<p>Naturalmente, surgem outras perguntas efêmeras, apenas para esclarecer dúvidas pontuais, mas que não permanecem associadas à pergunta e nem se converte noutra.</p>
<p>Carol: houve outra questão pra além dessa, que não sei se permanece: "qual a relação da "Criação do Saber com a Economia Solidária para os grupos do CTC?". Vou colocar aqui no canto... Não está em ordem. Eu, pelo menos, não estou pensando em ordem, mas colocando aquilo que saiu.</p>	<p>É apresentada outra pergunta, também com um potencial de pergunta geradora, que sai dos debates do acordo coletivo.</p>
<p>Nuno: eu estou com uma dúvida: é pra ficar na "Criação do Saber"? (...)</p>	<p>A pergunta geradora contribui para levantar dúvidas.</p>
<p>Margarida: ontem eu fui ler isso: "Como os grupos se educam?". Aí eu li, reli...</p>	<p>No grupo, a pergunta geradora "Como os grupos se educam?" não ganha ligação imediata à realidade das pessoas.</p>
<p>Artur: eu tenho uma dúvida: de que educação estamos falando? Como os grupos se educam? Eu posso achar que estou me educando, estou educado e estou sendo um filho reberde. De que educação estamos falando?</p>	<p>A mesma pergunta geradora pode ter vários enfoques, interpretações possíveis. Uma vez expostos, podem ajudar a direcionar o caminho do debate. E pode desdobrar-se em novas pergunta geradoras.</p>
<p>Nuno: essa pergunta é difícil... Ele está falando em educação e eu estou provocando. Tem educação que só falta pôr etiqueta.</p>	<p>A pergunta geradora começa por orientar o rumo do debate.</p>
<p>Artur: mas não é isso que nós estamos falando.</p>	<p>Associada ao diálogo que se estabelece, a pergunta geradora ajuda a amarrar o debate, conferindo-lhe uma sequência, provocando mais indagações.</p>
<p>Margarida: não é dessa, é de qual?</p>	<p>Provoca a curiosidade e mais</p>

Diálogos	Sobre a progressão da pergunta geradora
	indagações.

A partir desta experiência, na tentativa de sintetizar a progressão da pergunta geradora, é possível reconhecer, a priori, as suas seguintes funções:

- i) provocar os diálogos, mantendo aceso o debate;
- ii) levantar dúvidas de toda a ordem;
- iii) problematizar determinado aspeto que sobressai durante os diálogos;
- iv) propor um rumo ao debate, um encadeamento de ideias, não necessariamente linear;
- v) gerar outras perguntas geradoras ou perguntas secundárias, permitindo outras ramificações e interconexões entre as perguntas;
- vi) estimular a descoberta ou o aprimoramento do objeto de estudo;
- vii) preparar o terreno para o aparecimento dos temas geradores.

Por sua vez, a pergunta (geradora ou não) traz, em si, uma problemática, conforme salienta Artur. Se por um lado pode ter as funções que aqui identifiquei, por outro, pode não resultar se o coletivo não consegue relacioná-la à sua realidade. Esta observação de Artur liga-se à mesma percepção de Bruno, num dos momentos do acordo coletivo de investigação, quando levo algumas perguntas para dialogar com Zerbini:

Agora o seguinte: é difícil a gente dizer que pergunta eu quero responder. Por que eu posso dizer, ah! aqui tem uma pergunta que eu acho interessante. Mas se é interessante para mim, como é que eu vou saber se é interessante para o pessoal da gráfica ou o pessoal da serraria? Ou se é interessante para eu responder e longe da experiência do pessoal da serraria, longe da experiência do pessoal da gráfica? É difícil... eu acho que um momento desse é complicado para discutir isso lá. [...]

[P]or exemplo, "qual é o significado da Economia Solidária para os coletivos de produção?". Não sei se está claro para mim, se está claro pra João ou se é um negócio que está pra Geraldo. Aí eu digo: não, essa daqui é minha ideia e eu vou responder isso. E os outros? Tem que ser de uma forma em que os outros consigam dizer se isso aqui é o que reflete na vida deles, na prática deles. Tem pergunta aqui, por exemplo, que Artur, João, o pessoal do MCP que está entrando, não sei se esta pergunta aqui corresponde à realidade do pessoal. A gente está começando a estudar. (Tino, Apêndice 6, p.22)

Na sequência do que também está presente nas observações de Tino, encontrar o sentido da(s) pergunta(s) geradora (s) na realidade da vida, da experiência dos companheiros, é algo que fica patente na forma como os GPES exercem a sua pedagogia da Criação do Saber. Não basta uma questão aparentemente interessante e pertinente, se esta não ganhar sentido na vivência das pessoas, do coletivo, de forma a

conduzir à descoberta de certo objeto de estudo.

Tal preocupação é também referenciada em outros momentos, dos quais seleciono mais uma contribuição, expressa por Bruno, no mesmo contexto acima:

Eu não sei... Eu peguei o papel e comecei a dar uma olhada assim e tá escrito é como se eu tivesse uma certa dificuldade de encontrar no meu mundo, na minha prática, a forma de dizer ou de responder este negócio. Eu estava contando com outras pessoas que certamente teriam pensado, que na conversa eu ia conseguir entrar mais. E sentir, mais concretamente, o que seria essa resposta ou essa conversa com estas questões para eu ter a certeza de que o que eu estou dizendo está respondendo a isso aqui. (Bruno, Apêndice)

Os temas geradores são encontrados durante a investigação (pesquisa) das práticas, a partir da progressão da(s) pergunta(s) geradora(s), já que é a partir destas que ganham sentido e passam a ser objeto da curiosidade investigativa de ir mais além no seu desvelamento. Os diálogos seguintes dão sequência aos do Quadro 6, já no sentido de mostrar a passagem da pergunta geradora aos temas geradores.

É de ressaltar que, a pergunta geradora, assessorada por outras perguntas que surgem no decorrer dos diálogos começa a transformar-se num tema gerador geral, quando se liga à realidade de um dos membros do GPES, que tende a avançar para um tema gerador específico.

Quadro 7: percurso dos temas geradores

Diálogos	Sobre o percurso dos temas geradores
<p>Ângelo: Não, é a relação – eu vou partir do grupo, da convivência dentro do grupo, da relação entre as pessoas dentro do grupo. Por que tem isso. Você não aprende isso muitas vezes sozinho. Dentro do coletivo você aprende como entender as pessoas, quando alguém se revolta com alguma coisa que aconteceu e explode, quando o cara chega amuado e as pessoas veem que aconteceu alguma coisa e vão pra cima... Existe uma convivência. A convivência é que vai criar a relação. As pessoas se educam dentro do grupo através das relações que elas têm.</p> <p>E acho que tem que ter um mínimo de entendimento, de consciência com o grupo. Ele está chateado comigo, com o Armando, das asneiras que eu faço. Quando o Armando fica puto da vida, com uma coisa que ele disse e eu disse ou não disse. Cada atitude que eles têm em relação a mim me ajuda a me educar. E eu começo a me educar entendendo eles também. Um aspecto da educação é a convivência.</p>	<p>Um membro do GPES leva a pergunta geradora para o interior de um dos grupos, no caso, o Zerbini, associando-a à sua vivência. Um tema gerador se vai compondo no decorrer da reflexão expressa.</p> <p>A pergunta geradora é finalmente associada a um tema gerador geral, o da convivência, que diz respeito às relações entre os membros do grupo.</p> <p>A convivência é apontada como um tema gerador geral da educação no interior do Zerbini.</p>

Diálogos	Sobre o percurso dos temas geradores
Carol: Ângelo, eu anotei aqui duas coisas: compromisso do grupo, convivência.	X
Ângelo: uma coisa que tem é a cobrança, não é?	De um tema gerador mais amplo (geral), surge outro tema gerador ou subtema, neste caso, a cobrança.
Carol: cobrança, que tipo de cobrança?	Nasce uma pergunta geradora que indaga ao tema gerador.
<p>Ângelo: eu acho que todas as possíveis. Você tem a política, do seu comportamento político, como é que você age quando você faz um facto seu lá fora e traz cá dentro.</p> <p>(Armando intervém, mas não se percebe. Ângelo contesta:)</p> <p>Ângelo: eu posso falar ou vai ficar com piadinha? Eu trago um fato que aconteceu comigo e trago cá pra dentro do grupo. Existe uma cobrança política: "por que eu agi daquele jeito? Tu sabias que tava errado?", "sim", "por que fizeste isso?". Existe uma cobrança em relação a isso. A questão do serviço que a gente vai fazer. Existe a questão do trabalho. O povo está desvalorizando o teu trabalho. Tem uma cobrança e, junto com essa cobrança, tem uma educação em cima. Quando ele começa com as piadinhas dele com a sala cheia de bagulhos, existe uma cobrança e essa cobrança gera educação pra dentro do grupo Zerbini. É o espaço da aula, não é só o espaço de produção. É também outra forma de organizar as cobranças que tem dentro do grupo.</p>	<p>Começa-se a ampliar a abordagem do tema, aprofundá-lo.</p> <p>Um dos temas geradores (subtema) "cobrança", inicialmente nascido das relações de convivência entre os membros do grupo, começa a ser tratado a partir das vivências do trabalho neste coletivo e que, por sua vez, começa por ser relacionado à educação.</p>
Armando: Acho que tem dois níveis de cobrança.	X
Ângelo: pode ter, não sei. Pode ter duas e até mais que duas.	X
Armando: como ela perguntou, como é que a gente aprende com os grupos? Como é que a gente se educa? Uma das formas é cobrando o amigo e fazendo a autocrítica. A autocrítica pra mim é essencial. Outra pergunta dela foi: qual é o tipo de cobrança que é feito? Ai sim, não refletiu direito a questão política que estava naquele momento, se será na hora de discutir o valor de uma peça, na hora de fazer orçamento e no trabalho mesmo. "Por que chegaste atrasado? Por que esse serviço aqui travou?". Esse tipo de cobrança é profissional.	<p>Na sequência de uma exposição de ideias de uma escuta da vivência do outro, o diálogo é retomado por outro ponto. Outra experiência é integrada e surge um novo tema gerador, que é a autocrítica associada à cobrança.</p> <p>Surgem diferentes focos para a abordagem do tema a partir da vivência do trabalho.</p>
Nuno: mas te educa?	Mas não se leva a cabo uma reflexão sobre as questões levantadas, em forma de perguntas, na participação anterior. Outra pergunta surge como provocação para refletir.
Ângelo: eu não estou querendo ver níveis aqui. Eu estou dizendo que a maioria das cobranças que existem dentro do grupo ou dentro das relações traz junto uma cobrança com um nível de educação.	Aparece uma formulação, já conclusiva, a partir de uma percepção de educação, à luz de uma experiência específica.

Diálogos	Sobre o percurso dos temas geradores
Armando: eu estou concordando com isso. Eu não estou discordando	Surge uma opinião consensual em relação à visão/conclusão anterior.
Geraldo: essa questão que você fala, na questão da pessoa cobrar, só o nível da cobrança que leva a educar a pessoa? Que nível de educação? Se vale mais a pena às vezes você cobrar pelo atraso ou outro nível de cobrança que às vezes tem um valor maior ou menor sobre isso?	Surtem novas indagações acerca de duas percepções aparentemente conclusivas. Nasce novos enfoques acerca da questão em causa e novas perguntas geradoras são apresentadas. Começa-se por construir várias vias para o conhecimento ocultado, não socializado, despercebido. E surgem novas perguntas geradoras, neste caso a partir de um tema gerador, que ajudam a colocar as dúvidas e dar sequência à investigação das práticas.
Margarida: é uma pergunta, Geraldo?	X
Geraldo: é! Como você estava falando aí com Armando, tem vários níveis de cobrança – de arrumar a casa, do atraso, em que nível dessa cobrança a gente poderia olhar e falar da educação? Dar mais valor à questão só pelo atraso ou não querer aceitar um princípio do grupo? Qual o nível que mais educa ou não? Toda a cobrança, às vezes, tem o seu lado ruim. Tem muitas que às vezes você cobra de uma forma que talvez não esteja nem educando tanto. Eu vejo assim. Eu quero entender também, porque a gente mesmo às vezes se cobra muito por certas coisas e às vezes a gente vê que poderia até “bora ver por outro lado?”.	É possível notar que, no decorrer do diálogo, do debate que ganha os seus contornos, várias experiências entram em cena para dar diferentes focos ao (s) tema(s) gerador(es). As vivências são diferentes e vão contribuindo para formar ideias, conhecimentos sobre as várias faces que os temas geradores oferecem.

O recorte da experiência acima exemplifica o trânsito da(s) pergunta(s) geradora(s) para um tema gerador geral, a “convivência”. Ao encontrar, na prática do trabalho associado, parte do “material” necessário para desocultar conhecimentos individualizados, não partilhados, que ganham um aparente interesse dos/as presentes, esta provoca o aparecimento de um tema gerador.

Uma vez identificado, a escuta e o diálogo permitem, ainda, que outros conhecimentos sejam desocultados. Certezas, por vezes provisórias, e dúvidas, que tendem a esclarecer-se ou não, fazem parte do processo. Em decorrência, novas perguntas geradoras surgem, já com orientações mais específicas, subordinadas aos temas geradores, cuja função continua a ser a de indagar a realidade, a prática, no sentido de melhor conhecê-la e, talvez, transformá-la. Entretanto, têm um papel de maior aprofundamento do que na fase anterior.

Da mesma forma, as novas perguntas geradoras contribuem para o aparecimento de outros temas geradores, neste caso, agregados ao anterior, como a cobrança e a autocrítica, começando por construir um corpo de conhecimento coletivo.

Este processo de construção coletiva do conhecimento revela, nos espaços-tempos explícitos dos Estudos da Economia Solidária, a prática de utilização de um método investigativo que, assente na reflexão sobre as experiências de trabalho associado, de onde retiram o “material” das suas vivências coletivas e individuais, pronuncia-se, ainda como um método formativo. É sobre esta vertente observada que levanto as questões a seguir.

II) A formação dos GPES no método da Criação do Saber

Outra das características observadas no método da Criação do Saber é o seu carácter formativo, vinculado à investigação (pesquisa) das práticas de trabalho associado. À medida em que os GPES realizam a investigação das suas práticas, estabelecendo reflexões e diálogos que propiciam a que os educandos-educadores-educandos-trabalhadores coloquem em comum as diversas perspetivas sobre os temas geradores criados, novos conhecimentos vão-se construindo.

Sendo assim, estes espaços-tempos explícitos dos Estudos da Economia Solidária são, simultaneamente, de investigação (pesquisa) e de formação dos GPES. Portanto, o método da Criação do Saber, dotado de especificidades que consistem na interdependência entre a investigação e a formação, permite uma articulação entre a prática e a teoria, na medida em que, no exercício da práxis pedagógica da ação – reflexão – ação do trabalho associado, é possível realizar teorizações acerca das vivências coletivas postas em comum. Os “Princípios dos grupos”, por exemplo, são reveladores do que aqui identifico, mas não só.

Durante o processo de trabalho de campo identifiquei, em momentos específicos, que a formação dos GPES apresenta diversos pontos de contacto com os campos da Criação do Saber (pensar-conviver-governar) no interior dos grupos de produção. A formação no campo da convivência, associada à autogestão do trabalho, é um dos processos de aprendizagem de uns com os outros a ressaltar.

Ao problematizar as relações de trabalho no interior dos grupos, temas geradores como a “cobrança” e a forma de realizar a crítica são associados à autogestão do trabalho, como pode ser observado nos diálogos seguintes. A disciplina (ou falta de disciplina de alguns) dos membros, neste caso, é discutida a partir das diferentes personalidades e atitudes de cada membro dos GPES. Aspectos como o compromisso de cada um/a com o trabalho, que é gerido coletivamente, as implicações que têm o não cumprimento das regras acordadas e as diversas sensibilidades acerca dos(s) temas(s) geradore(s) são debatidos à luz de situações concretas, do dia a dia, em que o sentido de coletividade vem à tona.

Artur: [...] Nós somos um grupo. Nós trabalhamos em equipe. Eu combinei com você para chegar dez horas, pra nós executarmos a tarefa tal, um serviço que o cara está querendo que termine e nós combinamos dez horas pra chegar uma hora e o serviço estar pronto, para o cara vir pegar. O meu serviço depende do seu, porque nós somos um grupo, uma equipe. Se você não é educado pra chegar na hora que eu combinei, então eu marquei pra você chegar dez horas e você chegou onze horas, meio dia, a pessoa meia hora depois chega – o dono do serviço pra vir pegar o serviço – aí, por você não ter vindo, atrapalhou o grupo. Agora, como dizer pra pessoa isso de uma forma que ela não se chateie?

E aí, pegando isso que o menino falou, o Sr. Amândio é disciplinado na hora de trabalhar. Mas é um problema, não dá opinião sobre o grupo. Agora, como você pegar isso de bom que ele tem, dizer: “Sr. Amândio, o Sr. precisa passar essa disciplina para o grupo também”, porque o grupo precisa ter educação. Então, como o Sr. tem que passar isso pro grupo, o Sr. tem que participar do grupo, dar a sua opinião, dizer o que o Sr. acha que está ruim, o que está bom. Agora, tem que respeitar o outro lado dele.

Nuno: talvez, ele tem que aceitar.

Artur: tem que aceitar e trabalhar. Eu tenho a maior dificuldade de dizer à pessoa que ela está... Porque eu não sei falar assim. Eu falo de um jeito, eu falo o que eu acho, eu não falo o que a pessoa gostaria de ouvir. Eu falo o que eu acho. Aí, fazer isso você não pode partir de você. Você tem que partir do que a pessoa mais ou menos é, pra poder... Aí é muito difícil fazer crítica e autocrítica. [...]

[...] Tino: cobrar lá fora significa que o cara chega, aí vê um negócio que pra ele não está certo, aí cobra. Cobrou e acabou-se. O cara fala pra você e você resolve. Dificilmente lá fora tem a ver com a pessoa que fez a cobrança também. Por exemplo, um cara na empresa, um chefe. O problema é do peão, não é dele.

Margarida: aí fala sobre o grupo. Quando o cara cobra não é um problema de quem foi cobrado. É de todo mundo.

Tino: pra ser resolvido. Eu acho que é uma riqueza maior.

Margarida: eu acho que não é cobrança. É uma riqueza mais forte. Você está cobrando não é pra lascar o outro. Você está cobrando pra que ele não chegue atrasado e também pro grupo, pro serviço. Porque ele se atrasando, atrasa o resto do povo. Então, não é um problema do cara chegar atrasado. É um problema do grupo, é do trabalho, do coletivo, do resultado. Tem essa diferença. A cobrança não é só com o cara se você pensa no lado político. Você está ajudando o cara e ajudando o grupo. E ajudando o cara a pensar no que ele está fazendo.

Kleiton: mas é um momento que tem que se quebrar um monte de preconceitos, não é, com relação à história da cobrança. Eu também sou um sujeito meio grosso.

Artur. Eu falo o que eu penso e, quando eu estouro, o que vem sai. Pensa no que sente. É maior que a gente.

Kleiton: na hora da explosão o sentimento é muito forte. Então, a gente fala às vezes isso. Às

vezes a razão fica um pouco de lado e as outras coisas estão lá também colocadas. Aí, eu fico pensando assim: eu não tenho problema nenhum de estoirar, de falar, porque a construção que a gente faz permite isso. Permite que a leitura que ele faça de mim, que seja a leitura mais coerente com relação ao processo que a gente vive, né? Talvez a coisa não seja corretamente colocada, mas é colocada. O jeito das pessoas, cada um tem um jeito de fazer. O que não pode deixar de acontecer é das pessoas deixarem de fazer a crítica por conta da sua personalidade. Vai começar a dar se é forte, se é distorcido, tem que se colocar. Eu não posso pensar do outro, do fala fala desse cara. Eu acho que em algum momento vai dar pra gente ajudar. No processo, você envolvido lá, você também conhece o jeito das pessoas e os “escondidos”. Aí, a crítica feita uma vez, duas vezes, dependendo do que vai surgindo, tem que entrar duro. Eu entro duro, com os dois pés. Ninguém aceita crítica bem. Esse é um fato que a gente tem que perceber.

Tino: Esse cara é difícil demais. Quando você começa “cascando”...

Kleiton: nêgo vai reagir, né? É outra coisa natural que vem. Aí, o bom desse negócio é depois, junto, coisa de família, né? Primeiro você fala, depois você reflete. Que você fez uma merda, você vai pensar, esfria a cabeça e depois reflete, refaz, aí se não for de novo retoma a discussão, porque ainda acha que não está coerente, não está correto. Não vai deixar passar. Acho que a gente não pode deixar passar o momento de fazer. Não importa, não tem jeito. A hora que chegou é a hora de fazer e chegou aquele momento de fazer. Eu não vou ficar imaginando um jeito de fazer, não. Isso vai gerar até uma reação e pode gerar um jeito d'eu me corrigir. Mas a gente está dentro de um processo e eu espero que esse processo aconteça. [...] (Apêndice 9)

Parece importante ter em conta que, sendo um método que permite a expressão de sentimentos, comportamentos, ações e visões de mundo sobre o trabalho associado a partir dos/as que neste participam, a problematização dos diversos aspectos realiza-se numa perspectiva de formação política. É possível perceber que o objetivo não é solucionar problemas específicos de gestão do trabalho, embora determinados conflitos possam ser ultrapassados e melhor compreendidos no percurso. Também não se trata de uma abordagem abstrata, de cariz meramente intelectual. Envolve reflexões sobre aspectos objetivos e subjetivos em interação nestas vivências.

O aspecto da formação política permite expandir o âmbito da reflexão também para fora dos grupos, de forma a construir um conhecimento mais amplo quando, por exemplo, estabelecem associações do novo conhecimento gerado à proposta mais alargada da Criação do Saber, no CTC. É o que buscamos realçar a seguir.

Nuno: [...] Bom, isso é uma parte. A outra parte é que eu estou com medo da gente estar misturando educação com cobrança. Não é só isso a educação. Eu acho que nós estamos na área do conviver, que é uma área do CTC. [...] Mas eu estou achando que isso aí é como aquelas áreas da educação. Eu não sei se é pra gente... Porque nós não escolhemos que área iríamos tratar, não é? Nós já entramos numa das áreas da educação que é o conviver. E o conviver é mais do que cobrar. É um dos aspectos da convivência.

E como a gente tentou fazer a relação disso com a “Criação do Saber”, tem que pensar que tem o “conviver” e tem o “governar”. São três áreas e a gente ainda está estudando um negócio da educação que o sistema tenta fazer com a gente e a gente não quer deixar esse jeito penetrar dentro da gente. O que está reproduzindo dentro da gente, que é uma outra maneira de pensar educação também. [...] Eu acho o seguinte, que a gente já escolheu um caminho que é. Só que eu estou achando que (...). Aí eu quero saber se é o que a gente está, sem

querer, passar a limpo o que o Tino está fazendo²⁷, chegar aqui cobrança, a autocrítica, o limite da cobrança. Eu acho que tudo isso está dentro do conviver.

Artur: da relação de convivência, né?

Nuno: convivência é mais do que cobrança.

Artur: porque dependendo da nossa convivência eu posso fazer uma crítica pra você e você entender que, se eu sou seu amigo, eu estou fazendo uma crítica pra te ajudar. Se nós não temos um bom convívio, basta só eu afastar a cadeira pra sentar e arrastar comigo.

Nuno: se a convivência fosse no sentido da competição, qualquer coisa que você dissesse seria ...

Artur: só basta arrastar a cadeira...

Carol: mas essa convivência tem a ver com mais algum processo?

Nuno: por que quando a gente coloca os princípios da "Criação do Saber", aqueles três ali, é uma outra forma de lidar com a "Criação do Saber" que não está escrito, mas que está cá fora do CTC. Nesses três princípios, é pensar de maneira diferente do que o sistema determina; conviver é diferente; governar é diferente... Então quando você coloca este tipo de pergunta, a convivência não é a do sistema.

Artur: é diferente.

Nuno: aí, quando a gente pensa em cobrança já está aí. É a tal cobrança no sentido de os outros andarem melhor, né? (Apêndice 9)

O método da Criação do Saber, sendo predominantemente dialético, facilita reflexões dinâmicas, que ora concentram-se nas práticas dos GPES no interior dos grupos, ora estes estabelecem relações entre o conhecimento em construção com a práxis do CTC e, ainda, com as práticas capitalistas, questionando-as e criando analogias com as da Economia Solidária.

Artur: e nessa questão aqui que você coloca que é o pensar, isso é uma coisa muito importante, porque a gente não costuma muito pensar. A gente costuma os outros pensarem pela gente. Eu não penso, as pessoas pensam, as pessoas não, alguém pensa por mim. Então, nessa questão dos grupos também. Isso que nós estamos fazendo aqui, por exemplo, é ajudar a gente a pensar nas coisas, o que é certo, errado, o que pode, o que não pode. Isso faz parte do meu pensar. Eu tô pensando aqui no que eu estou fazendo, certo ou errado. E no sistema você não pensa. Alguém pensa por você. E, aí, você só...

Geraldo: pensando em construção social.

Artur: faz parte do ser humano. O ser humano foi feito pra pensar. "Criação do Saber" é pensar, conviver, governar diferente do sistema. (Apêndice 9)

Outro aspeto do processo de formação, é que embora a premissa seja a de ir buscar às práticas de trabalho associado os elementos necessários para a realização dos Estudos da Economia Solidária, de forma alguma os GPES desprezam os conhecimentos historicamente produzidos.

27 Naquela ocasião, Tino está a escrever acerca de alguns temas, para serem objeto de reflexão nos GPES, na sequência dos estudos sobre os "Princípios dos grupos", que são retomados recentemente.

Ao indagar aos GPES sobre que tipo de temas/conteúdos costumam tratar nestes espaços, a resposta de Nuno é: “O tema que a gente definir que vai fazer. Já fizemos todo o tipo de estudos aqui: já estudamos dialética, o surgimento do capitalismo, resolvemos fazer aqueles textos que mandei...”. (Apêndice 2)

Da mesma forma, vários autores têm sido estudados, e integram as referências de estudos dos GPES, como Coraggio, Mance, Gaiger, Paulo Freire, Celso Ferretti, Marcos Arruda e outros vários, conforme mencionam no Apêndice 13.

Em jeito de síntese, é possível observar que o método da Criação do Saber, analisado na perspetiva da pedagogia do grupos de produção da Economia Solidária do CTC, traz influências das práticas deste mesmo método vivenciado na escola do CTC. Portanto, existe uma interação pedagógica nas formas de saber e fazer da escola e dos GPES, quer nos espaços da produção associada (como é revelado num dos diálogos anteriores), quer nos espaços-tempos explícitos dedicados à educação dos GPES.

4.2.2- Os educadores-educandos-educadores-trabalhadores: a autogestão da metodologia dos GPES

A pedagogia da Criação do Saber abriga metodologias próprias, autogeridas pelos educadores-educandos-educadores-trabalhadores dos GPES, nos seus espaços de Estudos da Economia Solidária. Tal como destaque no capítulo III, a metodologia da Criação do Saber é um dos fatores que levam-me a propor esta investigação aos GPES.

Para além da problemática mais ampla que esta investigação incorpora, relacionada à compreensão dos elementos que integram a pedagogia da autogestão, na Educação (Popular) em Economia Solidária (estimulada pelo movimento ES, no PPP CFES NE), também outra é detetada ao final da fase de reconhecimento inicial no trabalho de campo, neste caso, relativamente ao CTC (escola do Centro).

Nos materiais disponibilizados sobre o CTC, identifico preocupações relacionadas com a falta de visão externa sobre a experiência e, ainda, de como poderia ser a expansão desta metodologia numa escala ampliada para a sociedade, fora de portas do Centro.

Conforme relato no capítulo III, a construção do acordo coletivo de investigação que construímos é fundamental para perceber o rumo que esta investigação acaba por seguir.

Sendo assim, o exercício aqui realizado revela as balizas colocadas durante este acordo coletivo de investigação, o que pressupõe, ainda, uma interação minha com os GPES, na problematização da metodologia da Criação do Saber, em especial num dos espaços e tempos em que esta (ou estas) decorre, ou seja, durante os Estudos da Economia Solidária.

Como ponto de partida, se a metodologia que está na base da Pedagogia da Criação do Saber, praticada na escola, for tomada como referência para observar a sua vivência nestes espaços e tempos específicos, pelos educadores/educandos dos GPES, onde os seus processos político-pedagógicos são privilegiados, é possível verificar que as suas características gerais, tais como sintetizadas no item 1.2 deste capítulo²⁸, permanecem inalteradas.

Esta observação primeira é fortalecida pelos diversos momentos em que busco vivenciar os espaços das salas de aulas do CTC, durante o período do trabalho de campo, em que procuro observar as aproximações e diferenças da Criação do Saber, no sentido de estabelecer pontes entre esta experiência específica dos membros dos GPES e àquela realizada nos espaços e tempos em que decorrem os estudos coletivos da Economia Solidária.

O objetivo, neste ponto, não é o de recorrer a uma análise comparativa das duas experiências, mas sim, de observar possíveis contribuições metodológicas e trazer elementos de aprendizagens de um espaço para o outro, em especial das salas de aulas para os espaços dos Estudos da Economia Solidária, que permitam levantar questões para o possível aprofundamento da Criação do Saber pelos GPES.

Por isso mesmo associo, neste tópico, os educadores-educandos-educadores-trabalhadores dos GPES à metodologia que utilizam para realizar o seu processo político-pedagógico, de forma a acentuar a interrelação dos sujeitos participantes com a metodologia que praticam de forma autogestionária.

Neste sentido, o primeiro fator que confere uma diferença substancial ao processo educativo-pedagógico realizado entre os GPES (sobre o qual dedico especial atenção a seguir) é a ausência de monitores/educadores, nas condições em que se dá o trabalho

²⁸ Refiro-me ao documento fornecido pelo CTC (s.d., pp. 1-2,) denominado “Centro de Trabalho e Cultura – Características da Metodologia 'Criação do Saber'.”

na escola, nos cursos profissionalizantes. Enquanto na escola (nas salas de aulas) os monitores/educadores assumem o papel de “questionar, fazer pensar, animar a discussão” (Ibid.), existindo uma clareza entre as atribuições dos educandos e monitores, tal não ocorre da mesma forma entre os GPES, uma vez que todos os membros dos grupos de produção gerem, coletivamente, esta dinâmica, sem que haja um ou outro membro com um papel específico.

Por conseguinte, é possível observar que a Criação do Saber, por ser uma proposta de aprendizagem de uns com os outros, em que “todos têm experiências e conhecimentos construídos ao longo das suas vidas” (Ibid.) e colocam-no em comum para a reflexão conjunta e a criação de novos conhecimentos, é possível verificar que esta marca central (que exclui as formas de transmissão dos conhecimentos aos demais, numa perspetiva de ensino-aprendizagem; professor-aluno) mantém-se entre os GPES, nos espaços dos Estudos da Economia Solidária.

Reconhecer estes aspetos é importante para perceber a diferença entre o nivelamento de papéis dos “educadores-educandos-educadores-trabalhadores” e dos “educadores/monitores”, que se dá de um lado e do outro. Apesar de, no âmbito das salas de aulas, o conhecimento e o poder que trazem os educadores/monitores se somarem aos dos educandos (alunos da escola), na perspetiva acima, é facto que o/a monitor/a carrega, à partida, um conhecimento já sistematizado, fruto da sua experiência no trabalho associado, em cada produção associada, quer técnica, quer política.

Por sua vez, a própria especificidade dos diferentes cursos também concorre para que a construção do conhecimento esteja previamente orientada para um determinado fim, ou seja: formar educandos/as tecnicamente e politicamente para o mundo do trabalho, seja subordinado ou autogerido, num determinado segmento profissional (eletrónica, elétrica, mecânica...).

Já nos espaços e tempos dos Estudos da Economia Solidária, a prioridade é política, de reflexão e problematização das formas de autogestão do trabalho. A formação técnica, no sentido da formação profissional nas respetivas áreas do conhecimento que envolvem cada produção associada, não está contemplada nestes estudos.

Esta aparece diluída ou interrelacionada aos aspetos relacionais (conviver) e de gestão

do quotidiano, bem como da vida em sociedade (governar), imersa nas reflexões (pensar) sobre educação em Economia Solidária dos GPES, em que o trabalho associado aparece como mediador destas práticas pedagógicas. Portanto, não é um espaço de formação técnica, por excelência.

Tais diferenças acarretam, certamente, necessidades de ajustar ou de criar metodologias próprias, que atendam aos objetivos e necessidades de formação distintos, embora nascidos de um mesmo tronco político-pedagógico no CTC.

Durante o tempo em que decorre o trabalho de campo com os GPES, verifico que a metodologia, de cariz participativo, que utilizam para levar a cabo os Estudos da Economia Solidária é, de maneira geral, simples e previsível, sem recurso à diversidade de metodologias participativas utilizadas, habitualmente, nos espaços dos encontros do movimento ES em que participam, enriquecidas com a utilização de jogos e dinâmicas específicas, de acordo com os programas de trabalho.

Tal simplicidade e previsibilidade, contudo, não implica uma desqualificação na forma como conduzem os estudos e constroem o conhecimento, facto que pode ser constatado nos excertos dos diálogos e materiais apresentados nesta investigação, em termos do aprofundamento dos temas e conteúdos tratados. Entretanto, alguns dos aspetos que identificamos durante a investigação podem vir a contribuir para a crítica da metodologia, no sentido de aperfeiçoá-la.

De forma a tentar levantar questões acerca da metodologia utilizada pelos GPES, nos espaços e tempos dos Estudos da Economia Solidária, com procedimentos que parecem-me ser os mais recorrentes, procuro recriar alguns destes momentos, seguidos da respetiva problematização partilhada durante à investigação.

I) Como se organizam os educadores-educandos-educadores-trabalhadores?

No início dos trabalhos, os educadores-educandos-educadores-trabalhadores dos GPES colocam-se à volta de uma secretária, em que a visibilidade de uns em relação aos outros não é provavelmente total. Entretanto, é possível observar que os debates são intensos e participados. A (s) pergunta(s) geradora (s), seguida (s) da formação dos temas geradores, que caracterizam o método da Criação do Saber ocupam, na metodologia, um lugar central. A forma como os GPES criam e lidam com ambos segue,

de forma geral, o que sistematizo no tópico 4.2.1 - item i) A progressão da pergunta geradora e o percurso dos temas geradores.

Habitualmente, surgem durante o processo de diálogo, sem um planeamento prévio, um plano de trabalho que antecipe um programa de estudos durante um determinado período. Também não existe um plano político-pedagógico (PPP) para a realização destes estudos.

O facto de serem encontrados na prática do trabalho associado e não partirem de uma abstração, uma teoria, parecem justificar este tipo de construção, em que existe uma dinâmica de diálogos em que perguntas e temas geradores surgem espontaneamente, concedendo à prática a oportunidade dos GPES investigarem-na e realizarem a sua formação, a partir das vivências coletivas partilhadas na produção associada.

Uma vez levantados por alguém do grupo, a sua maior ou menor relevância no debate parece acontecer em função do vínculo à realidade dos demais participantes que, na sequência dos diálogos, contribuem ou não com a sua experiência/visão sobre a pergunta ou tema. Amparados por esta informalidade, é comum que uma pergunta ou tema geradores transitem de uma sessão para a outra.

A finalização do debate, num ou noutro caso, ocorre quando, coletivamente, começam a dar-se por satisfeitos/as relativamente à aprendizagem realizada, o que parece resolver-se num rápido acordo entre todos, manifestado verbalmente (conforme tive a oportunidade de observar durante esta investigação).

Sendo assim, novos acordos determinam novos conteúdos para o prosseguimento dos Estudos da Economia Solidária que, provavelmente, já emergiram dos estudos anteriores. Não há pressões relacionadas com tempos para iniciar ou encerrar um processo de construção de conhecimento. São os GPES a autogerir os mesmos

Ilustração 2: Estudos da Economia Solidária



II) O fio condutor entre as sessões de estudos e os registos

A cada encontro destes estudos, uma pessoa (secretário) fica responsável por tomar nota do ponto em que o debate encerrou na sessão anterior. É estabelecido um fio condutor, para que a reflexão não se perca. Ao final da sessão, outra pessoa tem a tarefa de elaborar um registo, ou seja, uma memória de cada encontro.

Esta memória consiste num alinhamento das ideias principais, segundo a perceção da pessoa encarregada de redigi-la e partilhá-la. Nesta, consta apenas a identificação de alguns dos participantes que intervêm durante os debates, consoante as falas/ideias que são anotadas e compreendidas como fundamentais. Os/as que estão presentes e não intervêm não estão incluídos como participantes.

Os conteúdos dos debates não são detalhados e, o que ocorre, é uma sequência de registos de ideias, em forma de síntese, com uma ou duas frases, palavras-chave ou mesmo dúvidas, por vezes em forma de perguntas, que representam a expressão da sua intérprete (Anexo 5). Esta breve memória, se comparada com a transcrição do Apêndice 8, oferece uma ideia da riqueza de conteúdos e diálogos que não são registados durante o processo (mesmo que o objetivo de uma memória não seja, a priori, o de transcrever intervenções).

A memória pode levar algum tempo para ser partilhada com os/as demais, o que não permite recorrer a esta, já no estudo seguinte, se é que tal possa, eventualmente, vir a fazer falta. Também não consta que haja leituras posteriores, por parte de quem as recebe, no sentido de tentar melhorá-las; acrescentar alguma outra perceção ou validá-las. Pelo menos, não há reações a assinalar durante o meu período de trabalho com os GPES.

Durante o processo, observo que alguns participantes fazem as suas anotações pessoais e outros não. A oralidade é predominante em relação aos registos, na forma escrita. Todavia, mais do que identificar o que pode parecer um lapso, uma aparente falta de

atenção para com estes detalhes, o mais importante talvez seja questionar: por que este tipo de registo? Para que pode ser utilizado? Há informações permanentes que devem constar em todos (ex.: nomes dos/as presentes, etc..)? Que critérios podem ser utilizados para garantir o registo de uma intervenção e não de outra? As subjetividades que envolvem o registo de qualquer sessão de trabalho é algo complexo, em especial num coletivo com tais características, cuja prática de intervenção oral predomina em relação à forma escrita.

A questão dos registos é um dos focos de problematização que surge durante esta investigação. Nesta via, outro aspeto observado, que vai de encontro à problemática dos registos, mas interligada à dinâmica de participação dos educadores-educandos-educadores-trabalhadores dos GPES, é que o quadro, enquanto “caderno coletivo”, com utilização tão recorrente nos espaços das salas de aulas, nunca é utilizada durante os Estudos da Economia Solidária. A ilustração 1, acima, é um momento raro, talvez influenciado pela utilização que dei de forma solitária, em alguns dos momentos destes estudos.

Para partilhar a informação de como o caderno coletivo é uma das ferramentas primordiais, utilizada na metodologia da Criação do Saber, nas salas de aulas, mostro como é integrado numa das aulas de eletrónica, para adolescentes, em que participo:

Ilustração 3: caderno coletivo – elétrica



Ilustração 4: durante à inserção das informações no caderno coletivo



Na ilustração 3, três dos educandos desenvolvem o raciocínio, inserindo os dados para debate no caderno coletivo, de forma a que todos visualizem, após o educador e a

educadora (Bruno e Margarida) terem formulado perguntas. Ao terminarem, a aula prossegue com explicações realizadas pelos/as próprios educandos/as.

Diversas dúvidas, perguntas complementares e reflexões ocorrem, e cada um vai expondo a sua opinião, em diálogo com os outros educandos e com o/a educador/a. Os educandos, por diversas vezes, assumem-se como educadores, havendo um revezamento permanente de papéis, já que os mesmos que orientam uma parte do conhecimento podem ser orientados por outros, nos diversos momentos.

Tal como se vê na ilustração 3, é comum haver vários educandos a escreverem no caderno coletivo ao mesmo tempo, construindo partes distintas de uma mesma ideia, colaborando para complementar um determinado raciocínio ou mesmo apresentando uma visão diferente acerca do mesmo assunto. Enquanto isso, como mostra a ilustração 4, é também comum estarem outros à volta do caderno coletivo, observando; outros a trocarem informações e até dispersos.

Às vezes, chamam a atenção uns dos outros e solicitam que os colegas se expressem no caderno coletivo, para que todos acompanhem a explicação. Não há lugar para repostas prontas e que uns deixem os demais para traz. Portanto, à volta do caderno coletivo, constroem conhecimentos também coletivos, em que todos são responsáveis por construí-lo, ampliá-lo e partilhá-lo.

Sendo assim, o caderno coletivo é uma ferramenta da maior importância na construção dos conhecimento em salas de aulas e, daquilo que pude observar acerca desta importância, ressalto o seguinte:

- i) incentivada a sua utilização por todos, este facilita uma exposição permanente por parte dos educandos, de forma a que, inclusive os mais tímidos, possam igualmente expressar-se;
- ii) permite a sistematização do conhecimento construído coletivamente, de forma a que todos consigam acompanhar o seu desenvolvimento, intervir, propor alterações, etc.;
- iii) a sua sistematização coletiva minimiza a perda de detalhes importantes que, apenas com as anotações individuais, deixa mais débil a sua partilha.

O facto deste recurso não ser aproveitado durante os Estudos da Economia Solidária levou-me a levantar esta questão aos GPES, num dos encontros, a partir de uma dificuldade específica colocada por um dos membros, da Serraria do Padre, quanto às dificuldades para expressar-se durante os estudos. Parte dos diálogos é reproduzido a seguir (Apêndice 8):

Adelino: [...] cada dia que a gente está aqui se sentando - como o Kleiton falou - falando pessoalmente pra explicar alguma coisa pra ele; tentar passar pra ele umas questões que eu não tenho o conhecimento dele, mas há troca de conhecimento, não é uma construção?

Zélia: É!

Adelino: A gente tenta fazer o possível para que se construa um objetivo bom de conhecimento, entendeste? Mas é porque a dificuldade é imensa em relação à serraria, porque o grupo é muito pequeno em relação à Zerbini, porque o conjunto é maior.

Zélia: Mas Zerbini tem um bocado de tempo junto, tem todo um processo. E continua a manter-se. Você não pode ficar desanimado.

Adelino: Eu não tô desanimado não, é a visão que eu tenho, certo? Até por conta do “sufoco” que a gente vive ali, trabalhando para lá e para cá. Tem hora que a gente lá em cima, eu e o Geraldo, a gente fala: “Pôxa, eu não aguento!”. Depois eu saio para resolver um negócio no banco, uma coisa e outra, é puxado. Aí eu acho que isso aí pesa em discussão aqui, na mesa, no “grupão”, pesa na discussão porque às vezes a gente quer falar, mas não tem tanto conhecimento como o pessoal aqui do Zerbini tem. Aí fica bem fechado, parece que a gente não quer falar, mas não é isso. É porque perde, sai do assunto. Eu vou falar o que se estou fora do assunto?

Zélia: Pergunta!

Adelino: Isso aí é um negócio sério que Nuno passou aqui pra gente. Se não sabe, pára e conversa no meio do caminho. “Explica aí!”.

Zélia: Quando Carol começou a falar, eu não estava entendendo nada do que ela falou. Não entendi o que ela estava pensando. Aí eu perguntei pra ela. Se você não entendeu, tem que cortar.

Carol: [...] O que o Adelino está falando aqui é uma coisa que é assim: vocês estão se reunindo em grupo pra tentar se educar em conjunto. Uns participam mais e outros participam menos. Aparentemente os que participam mais, no entendimento do Adelino, é porque estão trazendo aqui alguns conhecimentos e interagem mais.

Ele se colocou numa posição de que quando ele não fala, não é porque não quer, mas porque às vezes tem companheiros do Zerbini que têm mais prática de fazer isso, etc., etc.. Por exemplo, isso é um ponto da metodologia de trabalho de vocês. Será que dá pra pensar nisso? É uma coisa importante dentro da pesquisa? É bom ficarmos atentos com isso porque estamos tentando pensar como a gente se ajuda uns aos outros na prática.

Vocês estão fazendo de uma determinada maneira dentro dos grupos de trabalho. Estão se educando de uma determinada maneira. Será que ela resulta para alguns, resulta mais para outros? Tem alguma maneira de mudar? Cadê o quadro, por exemplo, que vocês assumem o tempo todo na sala de aula como o “Caderno Coletivo”? Vocês, aqui, não usam o quadro. Eu, pelo menos, não tenho visto nestes encontros vocês usarem o quadro. Tem alguma razão? Vamos pensando sobre isso; será que ele ajuda ou não ajuda aos companheiros que estão mais inibidos de colocar as suas perguntas? Não sei, são coisas da forma de educar. Eu estou tentando interagir com vocês, ajudando a levantar algumas coisas, a partir das questões que estão saindo, e esse trabalho de interligação é importante quando a gente pensa educação.

Ângelo: É isso!

Não há dúvida de que Zerbini é um grupo formado há alguns anos, em que permanecem membros mais antigos e, assim, é natural que os seus participantes tenham uma prática de expressar as suas ideias de forma mais fluida. Acresce que, parte significativa dos seus membros são educadores/monitores na escola do CTC. Há uma dinâmica interiorizada, o que provavelmente facilita a expressão dos membros do grupo.

É de ressaltar que, em nenhum momento, verifico que tal seja intencional por parte de Zerbini. Como refere Adelino, as dificuldades internas da Serraria do Padre, associadas a um coletivo menor e mais recente, que ainda não tem a experiência como educadores fora dos seus próprios espaços de trabalho associado podem ser, por vezes, motivo de constrangimentos, como o próprio Adelino assinala.

Todavia, não deixo de chamar a atenção, na sessão seguinte, acerca da participação dos membros, como ressalto a seguir, numa perspetiva de introduzir novas possibilidades de aperfeiçoar a metodologia da Criação do Saber, nos Estudos da Economia Solidária ou, pelo menos, provocar o debate acerca da metodologia:

Carol: [...] Nós estamos tentando perceber como é que os grupos se educam, não é? Essa forma que estamos fazendo aqui, nessa mesa "redonda", permite que as pessoas vão se expondo, o que é muito legal. E tem outro lado relativamente a isso que é, como é que nós garantimos que os outros que estão do outro lado, que não falam, que a aprendizagem que eles fazem venha para todo o grupo também? Digamos, uma igualdade de exposição, de aprendizagem, de ajudar os outros a perceberem, de tirar um pouco das pessoas que falam menos... Aí, a minha questão é: será que a gente está fazendo da maneira correta essa coisa?

Isso, partindo do questionamento que o Nuno colocou de que cada grupo pode ter a sua forma, por exemplo, de ter vivido a questão da cobrança, da convivência, e essa pode ser uma dimensão da educação. Mas eu não sei se é só essa. Pelo jeito é importante porque todo mundo se animou pra discutir. Mas será que é só essa?

Dentro disso tudo, o que eu gostaria de ver um pouco com vocês é como nos organizamos pra fazer melhor, pra essas questões ficarem mais claras e independente dessa questão da cobrança que parece ser uma dimensão importantíssima.

Nuno: tem que diminuir o peso de Zerbini.

Geraldo: a questão de Zerbini é que é um grupo que tem essa prática de conversa, de cobrança, é levada de uma forma mais dura, como também mais prática. Eu vejo como um aprendizado pra gente, porque a gente também faz as cobranças da gente de certas formas, talvez igual como acontece no Zerbini também. E tem algumas direções que vão pra um lado, tem direções que vão pra outro. Aí, através dessas conversas também tentar ver como é que a gente também está fazendo.

Carol: Com certeza. Mas o que é que vocês vão dar em troca para o Zerbini? A minha questão é essa. O Zerbini não vai aprender nada de vocês? Vocês não têm nada pra ensinar para o Zerbini, para os companheiros da gráfica? A gráfica não tem nada pra ensinar pro Zerbini, pra serraria? Eu estou tentando problematizar pra gente ver se está fazendo da melhor forma. É isso. (Apêndice 10)

Nesta mesma sessão, tomo a iniciativa de começar a escrever no caderno coletivo diversas frases, expressões, palavras-chave e encadeamento de ideias que vão aparecendo durante o debate. Nesta fase, já me sinto à vontade com os/as companheiros/as para avançar com esta contribuição, sem gerar interpretações equivocadas sobre a minha atitude.

Posteriormente, noutra sessão, surgem comentários acerca desta utilização do caderno coletivo neste novo contexto, assim como uma partilha de experiências entre os nossos coletivos, sobre os quais reproduzo os diálogos a seguir (Apêndice 10):

Kleiton: [...] Eu acho que é melhor ter os tópicos, que ela²⁹ escreveu lá, na medida da discussão, que é uma produção coletiva. Que sai da discussão. Eu acho que é um negócio pra pensar. Que às vezes a gente tenta fazer, mas não consegue no caderno. E eu não consigo escrever, estar discutindo, pensando na discussão. Você perde.

Margarida: Aí tu falaste um negócio arretado e “pô, o que era mesmo?”[...]

Nuno: [...] Tem assim ou assado; podia avaliar A ou B... Você fez na prática uma coisa que nós não fazemos atualmente. Pega no fim de qualquer reunião, cada um vai ao quadro e diz bota aquilo, bota aquilo! Aí anota. Na conversa perdeu um bocado de coisa, fica restrito.

Carol: já agora, partilho com vocês que a nossa cooperativa tem dez anos. E a nossa prática é quase como todo mundo faz também. Discutimos, aí se tem que gerar uma memória pra alguma coisa um de nós fica encarregado de fazer; quem está com mais tempo pra fazer isso e pronto.

Aí, um dia, nós temos um quadro parecido com aquele ali, que é móvel, nós começámos a escrever... Um foi lá e escreveu; aí outro começou a dizer outra coisa e começámos a incentivar: “vai lá, escreve para nós ficarmos com aquilo!”. Aí descobrimos que cada um de nós podia ir para o quadro e ir colocando as pequenas coisas. Hoje, nós funcionamos de várias maneiras. Foi intuitivo. Há situações em que temos uma companheira ou um companheiro que, como eu fiz aqui semana passada, vai lá (ao quadro) e escreve.

Nuno: é sempre a mesma pessoa ou muda a pessoa?

Carol: depende! Normalmente tem mais companheiros que trabalham com educação (Colette, eu, etc..). Mas passámos a praticar bastante uma coisa que vocês têm e que eu acho lindíssima, que vocês praticam na sala de aula com os alunos, que é o “caderno coletivo”. De cada um ir ao quadro e escrever uma coisa. E não é escrever “testamento”, não! É ir colocando uma frase, uma ideia-base, simplesmente um “Como?”. São as pinceladas que depois, olhando, nos ajuda a voltar pr’aquilo, se precisarmos. Nasceu intuitivamente da nossa parte. Ninguém nos ensinou a fazer. [...]

Junto com a investigação, no decorrer dos Estudos da Economia Solidária, experimentar uma ferramenta que já faz parte da metodologia da Criação do Saber, num espaço que é exclusivo dos GPES, é uma novidade. Também a partilha da vivência de um outro coletivo é algo que pode não produzir uma mudança imediata, mas que introduz a

²⁹ Kleiton faz referência ao facto de Carol ter escrito no quadro alguns tópicos e palavras-chave relacionados com as reflexões durante a reunião dos estudos da Ecosol.

reflexão sobre novas formas de melhorar a sistematização dos conteúdos e, conseqüentemente, os seus registos.

Sendo assim, é possível que a experimentação do caderno coletivo, como prática nos espaços dos Estudos da Economia Solidária dos GPES, venha a facilitar a participação de alguns dos membros, entre as demais oportunidades que identifiquei acerca desta ferramenta da Criação do Saber, nas salas de aulas.

III) No percurso dos temas geradores: o que fica para trás?

Outro aspeto, que debatemos no decorrer da investigação, diz respeito à forma como lidam com os temas geradores. Quando proponho a experimentação de outra metodologia (a sistematização de experiências), com o fim específico de realizar a investigação, a ideia não é a de que esta substitua a Criação do Saber. Esta, para além de adequada a este objetivo, pode ser utilizada em momentos especiais pelos próprios GPES, de forma autónoma, para investigar momentos específicos das suas práticas.

Entretanto, no diálogo que realizamos, acerca da viabilidade ou não de trabalhar com outra metodologia (que, na minha perspetiva, é complementar), surgem inseguranças, dúvidas, curiosidade por parte de uns e receios por parte de outros. No centro deste debate está, exatamente, a forma como lidam com os temas geradores.

Durante os diálogos, Ângelo não só argumenta desfavoravelmente em relação à sistematização de experiências, como resume a forma como os temas geradores são conduzidos pelos GPES: “Eu sei que aqui tem uma coisa de dentro do processo. Só que a vivência que a gente tem aqui, a gente não vive de roteiro. As coisas aqui, a gente começa com um assunto, sai mudando pra outro, sai mudando pra outro...” (Apêndice 10).

Em participações anteriores, chamo a atenção para o facto de que, no decorrer dos debates temáticos, vários aspetos, aparentemente importantes, ficam encobertos ou são esquecidos, deixando de ser contemplados. Esta questão volta a ser levantada, já nesta fase final da construção do acordo coletivo de investigação, sendo igualmente problematizada pelos GPES. A seguir, incluo partes da reflexão por nós realizada:

Carol: [...] A minha pergunta é até que ponto todo mundo saiu a discutir “cobrança”, que está ligada com a “convivência”, e saiu correndo, discutindo profundamente e tal... E todo o resto

que tem saído das outras discussões? Tem vinte e sete páginas de coisas escritas aqui. Escritas não, transcritas! Eu não escrevi nada; vinte e sete páginas de coisas transcritas. Eu, particularmente, vi neste exercício que vocês deram justificações, disseram porque era importante pra cada um fazer esse estudo... Eu estou chamando a atenção que isso está perdido aqui no meio do grupo, gente!

Eu não tenho problema de passar para outra etapa se isso não estiver bem discutido dentro do grupo. Acho que foi o Kleiton que disse lá para trás, que às vezes um diz, parece que todos concordaram, mas ninguém diz se concordou ou não concordou [...]. (Apêndice 10)
[...] Entretanto, tem uma outra etapa que nós fizemos, um trabalho na semana passada, que ninguém deu nome àquilo. Fizemos coisas muito importantes sobre a “cobrança” e convivência” e, lá para trás, Zélia falou em afetividade. Para ela foi algo importante e seria bom não esquecer [...]. (Ibid)

Nuno: [...] Quando você disse que tem vinte e sete páginas escritas; transcritas, da nossa conversa da semana passada, eu fiquei pensando: na minha cabeça ficou o quê? Vinte e sete páginas... Coisa pra diabo! Ficou o quê? Eu acho que se ficou cinco linhas – racionalizado, eu estou falando – se eu for ler as vinte e sete páginas eu vou me lembrar de muito mais coisas. Então, significa que Carol está botando o dedo na ferida da gente, no sentido positivo.

Quer dizer, a gente fala muito, ouve muito – porque quando um fala alguém escuta, né? – e fica o que desse negócio? Aí, eu estava pensando: Como é que a gente faz as coisas? A gente entra na conversa, escuta, eu concordo com alguém que já disse aí que não escuta tudo, é claro, eu gravo as minhas e fica o quê? Eu acho que deve ficar a coisa mais no nível da sensação do que no nível da racionalização.

Eu imagino que a gente sente alguma coisa. A reunião da semana passada foi uma das melhores. E em termos das outras não foi muito diferente das outras. Ficou uma sensação de que tinha uma coisa em comum a todos nós naquela conversa. Quando Adelino lembra direitinho as perguntas e ele veio pra cá hoje com a preocupação de ver como é que a serraria contribui com os outros, isso não é uma frase. Não! É um negócio que entrou lá dentro, quase no nível do sentimento, isso.

Eu acho, eu não sei não, eu desconfio que a gente que lida muito com isso a gente vai criando uma sensação e, de vez em quando, pinta uma coisa racional. E essa coisa fica. [...] Apêndice 10

Bom, aí, confusão está aí, o grupo está querendo discutir... Só que você levanta um problema sério: será que a nossa forma de fazer as discussões não é pobre?

Carol: eu não disse isso, hein?!

Nuno: eu estou dizendo! Pobre no sentido de que registro não se faz, não se escuta tudo, não se aprofunda aspectos importantes, no meio de uma fala passa coisas e, no final, a gente vai pra casa com o que a minha memória guardou.

Bruno: será que na sala de aula é esse negócio também, essa coisa de que é a sensação e não muito...

Margarida: a compreensão?

Nuno: o que ela disse é que o que a gente faz aqui não tem a ver com a sala de aula... Aí eu vou fazer uma pergunta bem doida, bem louca: será que não podia, se a gente achar interessante, aproveitar um dos momentos de Carol aqui e tentar discutir quais são os outros jeitos de fazer o que a gente está fazendo?...Eu tô chutando... Por que é o tal negócio: eu faço de um jeito durante anos e anos e anos e anos. Um dia alguém me diz: “um chuveirinho... Isso presta?”, “presta, é muito melhor que um papel!”. É uma maneira de fazer as coisas. Muito melhor! Aí eu vou tentar pra ver se isso funciona realmente.

Será que a gente passa anos e anos fazendo as coisas de um jeito, pensando que é a única maneira? E tem outra, diferente, muito melhor que aquela! Eu tô dizendo isso por conta do que Carol tinha uma proposta de roteiro que não caiu bem hoje e tal, mas tem um certo número de páginas escritas, pô! Claro que a gente não vai poder ter uma gravação de todas as reuniões, transcrições pra todo mundo, né? Toda a semana.... Mas será que não tem um outro jeito melhor de fazer as coisas ou o mesmo jeito, mas muda aqui, muda ali... (Apêndice 10)

Como pode ser observado, o afunilamento da reflexão acerca de alguns dos temas geradores emergentes, em direções muito específicas e sem um registo mais funcional e melhor socializado, podem ser aspetos fundamentais da metodologia da Criação do Saber a serem melhorados.

Entretanto, a metodologia não é tudo. O sentimento de pertença, num coletivo, de algo que liga a todos, neste caso, a Educação (Popular) e o trabalho (associado), ambos autogeridos, introduzem uma complexidade na forma de gerir a própria metodologia e as formas como cada um/a se sente confortável ou não, ao vivenciá-la no grupo. Reconhecer as próprias fragilidades pode não ser o bastante para introduzir mudanças.

Se por um lado, a ausência de um planeamento mais cauteloso, que salvasse as diversas expressões dos participantes, pela via dos temas geradores, pode significar um passo qualitativo no aperfeiçoamento da Criação do Saber, a utilização de espelhos, que façam refletir as práticas metodológicas das salas de aulas na prática pedagógica dos GPES, nomeadamente nos espaços e tempos dos Estudos da Economia Solidária, não é algo que se pode reproduzir, simplesmente.

Há também especificidades no funcionamento de alguns destes aspetos nos espaços das salas de aulas que, a serem contemplados no dos GPES, talvez necessitem ser debatidos e reorientados. Lembro, por exemplo, de um diálogo com Tino, acerca das perguntas (geradoras), neste caso, relacionadas ao processo da investigação:

Tino: [...] Essa parte de construir a pergunta é complicado...

Carol: Essa parte de construir a pergunta é complicada, é (risos)? Tem certeza? Vocês passam o tempo fazendo pergunta noutros lugares, por que é complicado fazer?

Tino: Porque já parte de uma carga de conhecimento e, aí, a pergunta é a partir do que a gente já conhece e não do que a gente se propõe a conhecer. Fazer uma pergunta a partir do que você não conhece é uma dificuldade. (Apêndice 8)

É igualmente interessante como esta abordagem pode trazer perspectivas que se complementam, a partir de outro interlocutor, noutro momento:

Artur: tenho só uma primeira observação pra fazer. Fica difícil fazer uma discussão sem ter quem faça a pergunta. É difícil, hein? Aí, qual é a pergunta? [...]. Não sei se você tem essa experiência. Nós temos a experiência assim: é difícil de falar fazendo a pergunta. E sem fazer a pergunta é mais difícil ainda! (Apêndice)

Face às questões levantadas, é preciso ter presente que, para além da investigação da

prática e da formação que está na base do método da Criação do Saber, a forma como a metodologia é levada a cabo, para facilitar estes objetivos, pode significar, num momento mais oportuno, a necessidade de dedicar tempo e disponibilidade para reflexão por parte dos membros dos GPES para que a própria prática metodológica seja observada, criticada (autocrítica) e, se for o caso, introduzir as mudanças que lhes faça sentido. Tal implica, desta forma, uma reflexão sobre o saber/fazer pedagógico, de forma autogerida.

Acerca dos debates realizados durante o processo de investigação, ficam evidentes mais algumas dificuldades e chamadas de atenção dos próprios participantes dos GPES, às quais reservo um lugar aqui:

Geraldo: o nível de discussão da gente aqui é que a gente vem trabalhando em cima das conversas, com o pessoal novo. A gente às vezes não consegue chegar a um ponto pra arrumar. É o caso da gente ir falando essas coisas, alguém vai chegar e vai ver alguma coisa: "Ah, é mesmo, a gente está levando pra esse lado". Mas isso, o processo é às vezes um pouco mais lento, como ele está dizendo aí, essa consciência de levar diretamente para onde a gente acha que deveria ir, eu acho que a gente ainda não está, eu acho que não ficou muito claro como a gente vai fazer esse processo, não. (Apêndice)

Enzo: É porque num processo de educação, de pesquisa, de leitura, a gente tem que ter muita atenção no que é que a gente lê e discute, pra depois não se perder. Pegar o miudinho, detalhadamente, para dentro do seu próprio grupo e depois ter uma pequena discussão, aqui, nesse grupão, nesse grupo daqui, e depois arrumar tudo direitinho e levar pra sala de aula. Pra discutir cada um, que nós somos monitores também aqui. Aí levar pra dentro da sua própria sala de aula, depois que tudo tiver arrumado. Dentro desse processo fica assim. (Apêndice)

IV) O processo de estudo dos “Princípios dos grupos”: o que acresce à metodologia da Criação do Saber nos Estudos da Economia Solidária?

Finalmente, sobre o ponto da metodologia, vale acrescentar que já existem experimentações da metodologia da Criação do Saber, tal como é levada a cabo atualmente, com algumas variações. Exemplo disto pode ser verificado no relato de Nuno, quando retrata o processo de reflexão sobre os princípios dos grupos, em 2006 (Apêndice 2). O Quadro 8 relaciona os diálogos com a reconstrução das etapas da metodologia que organizo para dar visibilidade às fases do processo de estudos.

Quadro 8: reconstrução das etapas da metodologia

Diálogos sobre o processo de construção dos princípios do GPES	Reconstrução das etapas da metodologia
Nuno: Aqueles textos foram dentro do nosso estudo. Nós começamos a perceber que a gente estava fazendo as coisas sem arrumação. Não tínhamos na cabeça as coisas arrumadas. Aí começamos a discutir que princípios estávamos praticando, sempre saindo da prática para a teoria. Aí, no meio dessa história, saiu também o problema da	i) Identificam uma necessidade: organizar a aprendizagem; ii) Visitam a prática e efetuam o levantamento dos princípios que

Diálogos sobre o processo de construção dos princípios do GPES	Reconstrução das etapas da metodologia
<p>escrita, a nossa debilidade de escrever. Aí combinamos de fazer o seguinte: vamos discutir aqui, cada um pega um tema e escreve. E assim, todo mundo meio sem jeito, mas resolvemos arriscar. Aí, cada um escrevia um tema, trazia para o grupo... Levou o quê?</p>	<p>praticam;</p> <p>iii) Identificam um problema: não há prática de escrita. Esta é necessária para ajudar a sistematizar as ideias;</p> <p>iv) Definição da estratégia metodológica:</p> <p>a) realizar o debate;</p> <p>b) dividir a tarefa de sistematização: cada um/a escolhe um tema e escreve sobre este;</p>
<p>Kleitton: Seis meses ou mais.</p>	<p>X</p>
<p>Nuno: Trazia para o grupo, o grupo discutia se estava de acordo... É esse aí?</p>	<p>c) apresentação da sistematização individual ao grupo. Debate e [...]</p>
<p>Carol: Sim, saíram coisas muito interessantes. Tem sobre o exercício compartilhado do poder, o exercício da decisão coletiva, o poder coletivo...</p>	<p>x</p>
<p>Nuno: O primeiro é sobre o valor do trabalho.</p>	<p>x</p>
<p>Carol: Trabalho, prática, conhecimento.</p>	<p>x</p>
<p>Nuno: Isso. Cada um escolheu o seu, escreveu, trouxe para aqui, discutiu, quer dizer, de uma coisa escrita individualmente... Inclusive, a gente usa nas provas de seleção do CTC, de português. Bom, aí corrigimos coletivamente, a pessoa consertou. Depois deste processo de cada um dos temas, alguns não ficaram bons, outros desistiram, outros juntaram os de duas pessoas e fizeram um só (mas foram poucos). Aí, ficou pronto esse negócio. Isso, foi fruto do nosso estudo desta reunião de 3ª feira de manhã. [...]</p>	<p>[...] reações do coletivo. Novas alterações são sugeridas; acordadas;</p> <p>e) reapresentação ao grupo e reajustes finais;</p> <p>f) validação coletiva.</p> <p>v) Produtos resultantes do processo:</p> <p>a) Princípios elaborados, sistematizados e socializados coletivamente;</p> <p>b) Princípios como material pedagógico utilizado na seleção dos educandos nos cursos do CTC.</p> <p>vi) Duração do estudo: aparentemente, sem um prazo definido para a realização, mas ocorre, aproximadamente, durante um período de seis meses.</p>

Se é verdade que algumas dificuldades são apontadas, relativamente à metodologia, este é um exemplo de como os GPES se organizam, ainda que pontualmente, para construir objetivos de aprendizagem, com etapas definidas e uma estratégia metodológica

organizada de outra maneira. Contudo, tal não significa que cada estudo a realizar tenha que ser estruturado de forma rígida e ao pormenor, retirando a espontaneidade do coletivo.

É possível que este processo dos princípios dos grupos, que serve de exemplo, também não tenha sido organizado em etapas de uma só vez, mas progressivamente, conforme às necessidades encontradas no percurso. Este pormenor não é confirmado durante a investigação. Sobre este processo, ressalto a satisfação de um dos membros de Zerbini, ao relatar esta experiência:

[...] eu acho que foi um sucesso, fazer um exercício de escrita. Não foi só levantar princípio. Foi cada um escolher um e escrever; nós temos que treinar escrever, nós temos que aprender a escrever. A gente tem que saber escrever. Ajuda a escrever. E cada um fez o seu.

Aí deu mais trabalho. Cada um fazer um texto, aí trazia, entregava a todo mundo, todo mundo lia em casa, chegava na hora e: "Isso aqui eu não concordo; isso aqui podia ser melhor; isso está em desacordo com isso aqui, entra em contradição. Ou então, está bom esse pedaço, pápápá...". Aí, o autor volta pra casa, refaz de novo, traz pronto, coloca... Até assumir aquela forma final. E ficaram alguns pra serem discutidos ainda, não é? Aquela lista que Julio fez no começo. (Nuno, Apêndice)

O que busco dar visibilidade nesta proposta pedagógica autogestionária, rica de experiências, é que as possíveis dificuldades existentes (não só por mim identificadas, mas confirmadas por alguns dos GPES), podem ter resposta na própria prática em exercício, ainda não descoberta no "espelho". A construção metodológica que realizam neste trabalho sobre os "Princípios dos grupos" inclui vários aspetos da "sistematização de experiências", proposta como procedimento/parte da metodologia desta investigação (que, entretanto, não realizamos). Pode não ser evidente para os GPES, mas algumas das suas etapas aí estão, em termos do planeamento levado a cabo neste estudo específico.

Sendo assim, as questões observadas e dialogadas/debatidas com os GPES oferecem um conjunto de possibilidades para que, legitimamente, sejam integradas ou não, a seu tempo, nas suas práticas político pedagógicas. Sobre este ponto, uma sábia intervenção de Kleiton, que em parte já referi no capítulo III, vai de encontro ao meu entendimento sobre a autogestão pedagógica deste coletivo, pela via da consciência necessária para que se construa as tais possibilidades de mudança:

Kleiton: nessa lógica que Carol tá colocando eu estava pensando, porque, a conversa, no meu entender, é muito mais dinamizar, assim, caminhar – é uma palavra para esta questão. O que acontece é assim: quando as coisas, quando a gente começou, pelo menos no meu

entendimento lá, era que essa história de como os grupos se educam - esse processo que a gente faz aqui é um processo de educação!

Então, Carol está aqui para absorver isso, as coisas que a gente não consegue ver, a ter clareza desse processo. Então, talvez o jeito dela contribuir era conseguir captar o que tem nesse processo e dizer para a gente: “Olha, o que vocês fazem lá naquelas conversas lá, no sentido da educação, de se educar, é isso. Mas quando a gente falou disso a gente está te vendo muito mais como uma esponja, lá, acompanhando e absorvendo. E aí, quando a gente pensa assim, imagina logo que esse é um processo lento, que Carol fica aqui o ano inteiro, acompanhando, e essa discussão de hoje Carol está lá captando. É muito mais dentro da realidade desse grupo aqui, do que a gente elaborar pergunta.

O segundo momento, que seria o segundo passo desse negócio, as perguntas que ela coloca, é também que acho que a gente está mais ligado com educação, a gente está se questionando, a gente que está em sala de aula de vez em quando está se questionando como é esse negócio desse processo? Às vezes mais consciente às vezes não. Não é consciente, mas a gente discute. Então, daria para sair algumas perguntas, mas dentro do ritmo da gente. Uma pergunta colocada, a gente se encaixa... [...] Em relação à pesquisa. Em relação assim, o nível é quando ela está falando na elaboração das perguntas. Estes grupos fazem as perguntas em relação a esses dois temas: a vida da gente na profissão e a vida da gente na educação. E esses processos estão juntos, interligados no dia a dia, né?

Não é aquela conversa que a gente teve na 4ª feira passada, de que é difícil da gente captar isso? Aí deu pra entender na conversa que Carol seria a pessoa que captaria isso. Aí como? Ela estaria aqui, acompanhando o processo normal da gente. Não foi isso, Carol? Ela estaria aqui, a gente estaria discutindo do jeito normal, no nível da discussão que a gente faz aqui e ela estaria captando os elementos dessa construção. Então, aí ela seria uma esponja que absorveria esse negócio depois ela ia colocar isso de um jeito que a gente, “Oh, tem tudo isso aqui depois...”.

Kleiton: seria ótimo se a gente pudesse fazer isso que você está colocando. Mas as coisas não são a realidade desse grupo não. A gente não consegue fazer. Por que se você perceber nas discussões que houve aqui, a gente está num nível da discussão. A gente faz as conversas e, nessas conversas, a gente nem tem a compreensão direito de onde esse negócio está atrelado no processo de educação. A gente está muito novinho, verdinho. Aí você chega com um negócio que está um passo à frente. A gente teria que compreender, mais ou menos, se isso se encaixaria naquela discussão toda que a gente fez. Aí, lógico, esse papel você faz.

Eu não sei, é difícil. Por que se tivesse uma forma de você dizer: “Olha, existe uma via, que talvez vocês não usem hoje, mas a gente pode construir a visão desta via. No momento em que vocês estiverem prontos para seguir; vocês vão seguir e vão construir esse trabalho”. Aí talvez, eu fiquei imaginando, talvez você conseguisse fazer essa via pra gente.

Carol: ajudar a construir essa via?

Kleiton: é. Então esse trabalho a gente não faz hoje, mas no futuro talvez a gente consiga fazer. Quando a gente estiver mais maduro pra isso.

Carol: Sim!

Kleiton: por que, senão, é um extremo. Se a gente fosse fazer hoje o que você está propondo, talvez esse trabalho não fosse de todos, fosse de algumas pessoas só. Também não é interessante a partir disso que você está propondo, que acaba culminando nisso que você está colocando. Eu vou fazer, vou acabar escrevendo sobre vocês. Mas se não for você, se for um de nós, também vai ter algumas pessoas escrevendo de todo mundo. Eu estou entendendo que na tua colocação o ideal era que essa construção fosse realmente de cada um aqui. Não é isso, ou eu estou exagerando? (Apêndice 10, pp. 15-16)

4.2.3- A aprendizagem de uns com os outros: que contribuições para refletir sobre a didática na Educação (Popular) em Economia Solidária?

Apesar da carência de debates sobre o significado ou ressignificação da didática, entre educadores e/ou investigadores/as no campo dos movimentos sociais (já identificada no capítulo II (item 3.5), que possibilite a construção de uma abordagem contextualizada e, por sua vez, mais aprofundada, para relacionar as aprendizagens da práxis dos GPES, levanto questões para estimular os futuros debates necessários, para tentar perceber como lidar com a produção de conhecimentos que emana destas práticas político pedagógicas, mediadas pelo trabalho associado e que, ainda, interagem nos movimentos sociais.

Considerando que, a pedagogia construída pelos GPES, no campo das aprendizagens dos trabalhadores, não está voltada para os espaços institucionais, como as escolas, cursos de formação, universidades, entre outros, é verdade que, se alguma vez perspectivada como um saber que pode ser partilhado num âmbito mais alargado, como dos movimentos sociais, comunidades e outros grupos, é possível encontrar conhecimentos estruturados no interior destas práticas que, uma vez não teorizados e confinados aos seus criadores e praticantes, têm poucas chances de se expandir. E este aspeto também está relacionado com a didática.

Como refiro no item 4.1 deste capítulo, as aprendizagens vivenciais, oriundas das práticas de trabalho associado autogestionário dos GPES, assinalam a existência de conhecimentos de vários tipos, interdisciplinares, que considero merecedores de estudos específicos que possam conferir-lhes um estatuto de conhecimentos científicos, neste momento localizados, mas que demonstram potencial para, uma vez sistematizados, integrarem campos de conhecimentos mais vastos, relacionados à gestão, economia, psicologia, sociologia e educação, quiçá outros, como formas de saber-fazer específicas, autogeridas por sujeitos com papéis diferenciados que, na condição de trabalhadores e de educadores-educandos e ao revés, alteram também a própria condição da didática, tal como compreendida nos espaços institucionais correntes.

A reflexão que aqui levanto sobre o significado da didática, ou talvez sobre a sua ressignificação, no contexto específico dos GPES, é que, uma vez considerada uma “ciência do ensino”, como sublinha Lucio (1989), ou “teoria do ensino” (Libâneo, 1990), esta tem sido ativada para orientar as relações professor/aluno, a disciplina (matéria ou

conteúdo), o contexto da aprendizagem e as estratégias metodológicas a adotar, nomeadamente nos espaços institucionalizados.

Portanto, à partida, as experiências pedagógicas oriundas do trabalho associado estão à parte de uma possível correlação com a didática, se são desprovidas de um programa de trabalho mais rigoroso, um currículo organizado ou mesmo um PPP. Mas será que é mesmo assim? Ou será que cabe, neste caso específico, problematizar a própria questão associada à didática, de “como ensinar?” para “como aprender uns/umas com os/as outros/as?”.

Apesar de ter claro que a relação entre ensinar e aprender, numa perspectiva não diretiva, afecta à proposta da Educação Popular, também se refaz, à medida em que busca superar a contradição entre educador e educando, tal como expressa Freire (1987, p. 39)...

É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando do educador, mas educador-educando com educando-educador.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas.

Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos.

... O que aqui pretendo é introduzir uma pergunta geradora que oriente a reflexão a seguir, sobre a condição destes sujeitos políticos, enquanto protagonistas do seu processo pedagógico, para refletir sobre a didática. Sendo assim, de maneira a acrescentar mais subsídios a esta reflexão, apresento um conjunto de “aprendizagens de uns/umas com os/as outros/as”, no interior dos GPES, mais uma vez a partir das falas dos nossos sujeitos participantes nesta investigação.

Desta vez, estas não são abordadas a partir dos princípios (como no item 4.1), mas com o intuito de focalizar as preocupações que estes sujeitos possuem com a circularidade das aprendizagens da autogestão no trabalho que, certamente, envolve a partilha do poder e do saber, para além das formas relacionais, de convivência e de gestão das organizações.

Contudo, também interfere na forma de aprendizagem de uns com os outros, na medida em que procuram criar um conjunto de procedimentos internos específicos (nos grupos), dialogados, que na tentativa de acautelar as diferenças entre as pessoas e um sentido de justiça comum, tende a esmerar-se na criatividade de, na partilha das aprendizagens, encontrar os meios próprios de combinar tais procedimentos aos objetivos políticos da autogestão. E esta forma de aprendizagem também altera os seus papéis, em termos da possível didática empreendida, como destaque na reflexão a seguir.

Quadro 9: administração aberta³⁰

Zerbini
<p>Carol: portanto, você trabalha com a área administrativa e financeira. E essa área envolve?</p> <p>Nuno: pessoal, compras externas, parte fiscal, contabilidade, bancos, pós-venda...</p> <p>Carol: essa é uma das atividades que há dentro do grupo. Mais alguém faz essa atividade ou só você?</p> <p>Tino: não, hoje só eu. Tem uma parte da área administrativa que é de todo mundo. Por exemplo, pra levantar preço. Tá dentro da área administrativa, mas todo mundo participa. É essa relação com o cliente. É uma parte da administração que é mais todo mundo junto.</p> <p>Algumas partes não, por exemplo, o caixa, é uma coisa que sou eu que faço. Se eu tenho alguma dúvida no caixa, eu sei que Nuno já fez essa parte no grupo, uma vez. Já fez esse trabalho. Aí, eu pergunto a Nuno. Se Nuno não souber, eu pergunto a outra pessoa.</p> <p>Nuno: tudo isso não é nada que ele faz só e fica pra ele, não. É sempre o grupo olhando. Ele faz a contabilidade, vai mostrar pra gente, coloca aqui nesse quadro, pra ver como é que está o andamento do grupo. Não é uma coisa que ele faça pela cabeça dele. Inclusive porque tem um aprendizado do coletivo, né? Como é que se faz uma administração aberta. Aí, esse aprendizado é muito discutido, né?</p> <p>Armando: contas claras!</p> <p>Ângelo: tudo o que ele faz com o dinheiro, tudo o que ele faz de pagamento de dívida, de orçamento, ele coloca tudo numa folha dele e você paga tal coisa, tem uma entrada.</p> <p>Tino: mas também não é tudo. É mais, por exemplo, tem coisa que é minucioso dentro da área. Por exemplo, Ângelo vai pro comércio comprar material. Ele me traz a nota e eu pago a ele. Isso é uma relação...</p> <p>Nuno: é de rotina.</p> <p>Tino: é, tá dentro da rotina.</p> <p>Nuno: a decisão é todo mundo. E quando a decisão vira rotina, acabou-se, a gente faz! Quando se toma decisão...</p> <p>Tino: é todo mundo. Normalmente, final do ano a gente prepara uma demonstração; como é que está o grupo, compara com os anos anteriores, vê como é que está a média de despesa, como é que está a média de receita, gente que faz mais serviço, quais são os serviços que estão mais pendentes. Aí, é essa parte de informação que todo mundo precisa pra tomar decisão. Por exemplo, como é que vai agir, daqui pra frente, todo mundo precisa ter.</p> <p>Nuno: mesmo a demonstração, ele pergunta o que é que a gente quer saber pra poder decidir.</p>

³⁰ Este tema não é abordado com a Serraria do Padre, apesar de haver uma ou outra menção ocasional, no decorrer das conversas realizadas.

Tino: todas as informações que precisamos para poder decidir tem que estar lá, na mão. Mesmo que às vezes não esteja, mas têm que estar. (Apêndice 14)

O exercício da administração aberta, que envolve tarefas relacionadas com pessoal, compras externas, parte fiscal, contabilidade, bancos, pós-venda, entre outras, é sustentado por um conjunto de procedimentos criados para permitir esta aprendizagem coletiva. Estes envolvem, por exemplo, a manutenção de um instrumento de partilha de informações (quadro) sobre despesas e receitas realizadas, que são disponibilizadas em permanência, para que o desenvolvimento do grupo seja acompanhado.

Também os membros podem requerer informações específicas para amparar as tomadas de decisões, o que é sempre objeto de atenção por parte de quem realiza a tarefa específica de controlar a contabilidade, no Zerbini. A “rotina” é também um procedimento que depende das decisões coletivas. Até que uma determinada tarefa seja dispensada do acompanhamento do grupo, há que passar por uma decisão coletiva que lhe confira a condição de “rotina”.

Quadro 10: preparação coletiva dos orçamentos

Zerbini
Tino: chega o equipamento, alguém olhou, coloca na mesa e tá aqui, o defeito é mais ou menos isso, o equipamento tá nessa situação... [...] ou não, e a gente vai discutir quanto é que seria o serviço. A gente tem alguns critérios, né?
Ângelo: pro cliente tem que deixar bem claro. Tem peça extra, porque tem algumas coisas que a gente paga, tem material que dá pra cobrir dentro do serviço, quanto tempo gasta, o nível de placa, a complexidade do serviço... [...] E aí, como todo mundo não vai pegar a placa, ele tem que dar a informação e, a partir daí, se vê como é que se pode dar um preço. É por aí [...].
Carol: de qualquer forma, há situações em que algum orçamento que é decidido por uma pessoa só? Em que situações isso acontece? Ou nunca acontece e todo mundo partilha? Por exemplo, você traz uma máquina, olha pra ela...
Nuno: quem é que tomou decisão? Todo mundo. Baseado em quê? Nas informações que eles deram. Se um não puder estar, ou Bruno tá dando aula, ou eu porque não cheguei e tá num serviço fora, sem um se faz. Se procura não fazer. Mas um só não.
Bruno: às vezes tem gente que tem urgência em dar um orçamento e o facto de não ter uma pessoa não atropela. Faz-se.
Carol: e situações em que há casos corriqueiros, há um problema específico e pr'aquilo há já um orçamento pré-definido. Não? Ou isso nunca acontece?
Nuno: tem um trabalho de uma fábrica que a gente já fez. Aí chega outro igualzinho de outra fábrica. Aí Tino pergunta: “- Tem preço?”; “- Tem!”; “- Quanto é?”; “- Tanto!”; “- De quando?”; “- De outubro do ano passado.”. Então, vê o reajuste desse ano e bota. Mas ainda é todo mundo junto. Ou então, “dá o preço da outra!”. Aí pronto! Mas ainda é todo mundo junto. Ou então: “Dá o preço da outra!”. Mas é impressão dos outros.
Tino: tem material, porque normalmente tem que falar com as pessoas pra saber se tem material.

Zerbini
Que é preciso ver preço desse material de fora e (...) de lá pra cá . Depende da situação de Zerbini.
Nuno: mas tem feito. Tinha uma lista que vinha da fábrica. A placa que chegava sabia quanto era porque foi acertado previamente. Foi Sr. José que fez isso um tempo. Virou rotina, mas teve uma decisão anterior pra transformar aquilo em rotina. Aí, quando chega no final do ano vai discutir essa lista. Faz o quê? Aumenta com a inflação? Mete um pouco mais porque está muito barato? Sei lá.
Tino: a última vez que a gente viu, nos anos anteriores, foi discutido (...).(Apêndice 14)
Serraria do Padre
Adelino: isso, a gente tem que sentar, que nem a gente fez hoje aqui. Geraldo tem um orçamento pra dar só que, antes dele dar, a gente senta pra saber os valores, como cobrar, como pagar, o que for feito tem que ser resolvido... Tudo antes de passar para o cliente. A gente tem uma base do que vai fazer... É um negócio meio doido, mas dá pra gente ir se virando. Por que geralmente, quando a gente trabalha numas empresas aí fora, alguém diz pro cara: "Você faz aquilo ali, quando acaba faz outra coisa ali.". Parece aqueles burros n'água. Pra onde o patrão manda o burro n'água vai fazendo. Eu acho que é assim. O modo da gente trabalhar aqui é bom por conta dessa liberdade que a gente tem em relação a patrão. Agora, também as responsabilidades da gente aumentam muito mais do que a gente estar trabalhando nessas firmas aí de carteira assinada, por conta até de aprendizagem. (Apêndice 16)

No caso do Zerbini, a preparação dos orçamentos envolve a construção de um conjunto de procedimentos regulares, com etapas construídas e tomadas de decisão coletivas, com a participação de todo o grupo, novamente amparadas por um conjunto de informações específicas sobre esta tarefa, para permitir uma decisão consertada:

- i) quem traz o equipamento para reparação realiza uma primeira análise-diagnóstico e disponibiliza ao coletivo;
- ii) os membros se envolvem na avaliação dos materiais a utilizar, tempo, meios humanos, nível de dificuldade, etc.;
- iii) Identificado o problema e avaliadas as soluções, dá-se a construção do preço com a participação de todos

Há, ainda, a questão da transparência junto ao cliente, de forma a que tenha as informações disponíveis.

No caso da Serraria do Padre, embora tais procedimentos não estejam tão explícitos quanto às suas etapas, mas as falas indicam que estas são asseguradas coletivamente e, ainda, a transparência no relacionamento com o cliente é também salientada. Por sua vez, a crítica ao conhecimento fragmentado e à subordinação do trabalho, noutros contextos, é mencionada e comparada à atual vivência que é, assim, valorizada à luz deste processo de aprendizagem que se dá a pela autogestão do trabalho coletivo.

Quadro 11: distribuição das tarefas e conhecimentos no grupo

Zerbini

Nuno: [...] Tem uma preocupação que se fala, né? Como é que acontece dentro dos grupos a distribuição do conhecimento, né? Já houve a minha época e, agora, é a época de Kleiton. Hoje, a pessoa mais bem preparada tecnicamente no grupo é Kleiton. Então, quando a coisa engrossa, corre pra ele. De vez em quando, tem uma coisa ou outra que eu entro. Mas isso está diminuindo. Quando dá uma encrenca maior, aí entra todo mundo! A questão da passagem do conhecimento já fui eu o cara que passava pra todo mundo e hoje em dia é Kleiton.

Bruno: eu acho que me chamam mais pela idade assim, pelo tempo. E aí às vezes faz referência a mim, mas no ponto de vista técnico nunca assumi essa posição. Por que é uma questão de conhecimento que não supera os outros. Quando a gente tem menos conhecimento, aí a gente é menos solicitado. O que acontece com Kleiton que ele é solicitado, pra ajudar um de nós, é porque ele desenvolveu mais conhecimento. Apesar de ser mais novo. No meu caso, não.

Nuno: também Bruno, pelo que eu me lembro, tem pelo menos duas especialidades: a primeira é desmontagem e montagem. Tem um nó pra desmontar alguma coisa, é Bruno quem diz! Você olha assim: "Isso não tem jeito, não. Só metendo a marreta e quebrando!". Bruno diz: "Não, rapaz, olha aqui? Tem um negócio que você não viu!". Aí cutuca aqui e desmonta. Tem uma prática da bexiga nesse negócio.

É, coisa que não tem acontecido mais, mas que no passado foi importante, levantar o esquema da fábrica, da fiação e da tubulação das fábricas. Por que algumas fábricas a gente pegou o contrato e uma parte do contrato era fazer a planta elétrica da fábrica toda, dos galpões... Aí era com Bruno. A gente dizia que Bruno entrava pra dentro do tubo assim, saía do lado de lá e dizia: O tubo tá aqui, olha! Ficava todo preto, melado, e era ele que fazia o levantamento todinho da fábrica. Essa parte ele tem feito menos, né?

Tino: os equipamentos que Bruno já pegou, já resolveu o serviço, por exemplo, aquele módulo...

Ângelo: de estação de carga!

Tino: quando Bruno tá fazendo um serviço, a pessoa que pegou aquele equipamento tá falando com Bruno. "Bruno, tu já conhecias esse equipamento aqui?". Querendo ou não, Bruno já tem um conhecimento construído em cima dos equipamentos. É Bruno que vai chegar.

Nuno: isso é com ele! Chegou um transformador, chegou um (...), chegou um controlador de temperatura, é pra Bruno. Ele já sabe que é a especialidade dele. Aí, talvez por isso que já não estava contando, porque já chega pra ele direto.

Carol: interessante!

Kleitton: é, tem uma divisão dos trabalhos lá, alguns com umas pessoas, alguns com outras, mas tem uma vantagem de serviço em Bruno, realmente, que se outra pessoa pegar é realmente Bruno que vai repassar. Tem outra parte que está com Nuno. Então, tem que ir lá. Outra parte está comigo. Eu acho que tem outras partes que Armando está pegando, Ângelo também. Acho que a tendência é isso ir ficando homogêneo, à medida em que o tempo vai passando. (Apêndice 14)

Serraria do Padre

Carol: Em relação às máquinas, toda a gente opera as mesmas máquinas?

Adelino: é variado, mas geralmente todos sabem mexer nas máquinas.

Geraldo: tem um que às vezes tem mais habilidade numa máquina do que noutra. Aí, então, a gente deixa aquela pessoa mais envolvida com aquilo. Mas quando uma pessoa não está a gente vai e pega aquela máquina e faz também, outro pega... Sr. Amândio mesmo, quando veio pra cá ele trabalhava com pinheiro. Hoje ele serra circular, e serra e fura e desengrossa... A mesma coisa Adelino. Quando eu não estou ele serra, quando ele não tá eu serro, marca... A gente faz de tudo.

Carol: Já agora, todos vocês trabalhavam em serrarias antes?
(Todos afirmam que sim)

Carol: mas tinham conhecimento limitado com uma máquina ou duas?

Zerbini

Adelino: conhecimento limitado.

Geraldo: até a questão mesmo de ter trabalhado lá fora é muito difícil saber quanto foi um serviço de um patrão. Você faz uma escada, faz um trabalho, faz uma coisa gigantesca, mas quando chegar lá no final do mês recebe o seu dinheiro ali. Você jamais vai chegar e dizer: “Eu trabalhei um mês, dois meses, fiz tanto dinheiro pro patrão e nem um real a mais, né?”. E hoje, aqui, eu tento passar pro Adelino também, todo mundo aqui, como eu estou mais envolvido com questão de cálculo e essas coisas, esse conhecimento também vai ficar, vai passando o conhecimento das coisas de quanto é que a gente vai gastar, quanto vai economizar, quanto vai ter de sobra, entendeu? Essas coisas todinhas a gente nunca sonhou em trabalhar de empregado assim. Quando é que eu ia aprender a fazer uma venda de uma coisa se eu só trabalho em uma máquina? Eu acho que isso, profissionalmente, é uma riqueza muito grande. (Apêndice 16, p.) [...]

[...] Aí já é outra coisa totalmente diferente de chegar pra ele e dizer: “Adelino, tem isso aqui pra fazer! Você vai fazer assim, assim, assim e assado.”. Aí, naturalmente todo mundo da gente vai ter que pensar, parar pra pensar e tentar ver qual é a melhor forma possível da gente fazer; agir. Eu acho que a gente pode ver mais ou menos por esse lado. Tentar passar as coisas não totalmente já prontinha como muita gente faz. Tentar ver que a gente tem que crescer dessa forma mesmo. Quando tem um problema, parar, tentar pensar pra ver como é que soluciona. É isso!

Carol: vocês costumam pensar em conjunto aqui!

Adelino: em relação aqui, realmente o serviço tem que ser em conjunto porque senão não dá. O modo, o jeito que a gente trabalha aqui é totalmente diferente do que tem lá fora. Aí, pra gente tentar fazer alguma coisa sozinho é meio complicado. (Apêndice 17)

No Zerbini, aspectos acerca dos diferentes níveis de aprendizagens são ressaltados. Por sua vez, são valorizados os diferentes talentos das pessoas para determinado tipo de tarefa, em que uns têm mais dificuldades do que os outros. Há, portanto, divisões no trabalho, que parecem estar mais relacionadas com as habilidades e dificuldades naturais que cada ser humano possui. Também o tempo de trabalho de cada membro é variado, entre os mais novos e mais antigos, como referido anteriormente. Entretanto, é mencionada a tendência de que, com o passar do tempo, estas diferenças podem atenuar-se, de não permanecerem concentradas.

Na Serraria do Padre, apesar de todos saberem manusear e operarem as máquinas, também há talentos mais específicos para trabalhar numa ou noutra. Também a partilha das aprendizagens é referida, como parte do conhecimento construído que se tornam património do grupo. Mais uma vez, o conhecimento fragmentado e o trabalho subordinado são ressaltados como impossibilidade de desenvolvimento da aprendizagem.

A necessidade de reflexão coletiva (pensar) sobre uma tarefa, um problema, é exaltada como característica da forma de aprender entre os membros do grupo, o que volta a sublinhar as marcas da Criação do Saber, enquanto método investigativo, dialógico e formativo, também nos espaços e tempos da produção associada.

Quadro 12: construção das remunerações de cada membro

Zerbini

Carol: ok. Aí eu queria que vocês falassem um bocadinho, o que eu achei muito curioso, porque outro dia Nuno falou que vocês construíram os vossos rendimentos e como é que isso acontece? Como está acontecendo hoje? Já passou por diversas alterações: “Não, eu acho que você está trabalhando mais do que eu e eu tenho que ganhar menos e tal!”. Queria que falassem sobre isso. [...]

Ângelo: [...] eu me lembro dessa conversa. As pessoas que saem da empresa e que vêm pro grupo, o grupo tem que manter, no mínimo, a mesma condição financeira de quando aquela pessoa estava trabalhando. Por que não vai tirar uma pessoa da fábrica e pagar a metade! Como é pra pessoa se capacitar, como é que essa pessoa vem de um nível financeiro tranquilo ou estável e dá uma queda, o grupo, no mínimo, tem que manter isso. [...]

Kleiton: [...] assim: no começo, quando ainda não era salário, quando ainda não era cada um uma quantia de salário determinada, a gente fazia os serviços e, quando o dinheiro entrava, fazia uma discussão baseada um pouco no conhecimento, na maneira como você desempenhou o trabalho, que a gente chamava isso de “peso”. Aí, por exemplo, Nuno quando estava no trabalho, ele sempre tinha mais condição, mais conhecimento. Ele fazia o dele e, ainda, de certa forma, ele ajudava os outros a encaminhar o seu.

No final, a gente fazia a divisão de dinheiro que era mais ou menos baseada nos “pesos”. E os “pesos” nunca podiam ser mais do que o dobro, que dois. Isso significa dizer que nenhuma pessoa podia ganhar mais que o dobro da outra. Certo? E, aí, essa discussão era feita mais ou menos no peso, no tempo, nas horas que você empregou. Se você empregou; tem um serviço que durou duas semanas - aí tem até um exemplo que Nuno dá de Josiane, que uma vez ela recebeu mais de um serviço que foi feito numa fábrica, porque ela estava disponível e deu bem mais tempo. E ela tinha também bastante conhecimento e, aí, no final ela ficou com mais porque ela deu mais o “peso” dela. Mais as horas ...

Bruno: não era; o “peso” dela não era igual ao de Nuno, mas era mais do que outras pessoas que entravam e ela deu bem mais tempo. Aí, no final, ela ficou com uma quantia maior.

Quando eu entrei no grupo, já não tinha mais esse negócio. Era mais ou menos assim: eu entrei tinha só um contrato na São José, que era um valor que eu fui ganhar um pouquinho mais do que o que eu ganhava lá na fábrica que eu saí. Eu não me lembro mais quanto é que era o valor...

Tino: setecentos reais...

Bruno: seiscentos reais... Faz dezesseis anos... Não me lembro mais não. Mas é assim, tinha uma lógica, um princípio, que por mais que fosse, ninguém podia receber mais que duas vezes o outro. Tanto foi que quando eu entrei...

Carol: e por que isso?

Bruno: baseado primeiro porque se você ganhasse o dobro, estaria muito distante do que está mais em baixo. Que a ideia era tentar diminuir essa diferença, a lógica que a gente olhava, era tentar diminuir essa diferença que tem no mercado, que um ganha uma besteirinha, um peão ganha uma coisinha e ou outro ganha três, quatro, seis vezes mais. Aí, entre nós, era uma ideia de aproximar da forma mais justa era de quem desenrolava mais o trabalho, ganhava no máximo o dobro. [...]

Carol: [...] E hoje, ainda se mantém essa construção aqui, relativamente a que nunca o salário é o dobro do outro; as horas que empregam nas atividades; o conhecimento que as pessoas têm... Houve alguma alteração em relação a isso? Entrou mais algum critério?

Tino: sinceridade, sempre é uma complicação essa discussão de dinheiro porque, pelo que eu sinto, não tem um negócio escrito, assim, que nessa hora se pegue. É parte da discussão da hora. Eu sei que sempre leva em consideração o conhecimento, o tempo que envolve, da capacidade técnica; da experiência técnica que a pessoa está trazendo... Por outra parte, tem um acúmulo que já tem no grupo, que quando a pessoa está entrando esse negócio já foi criado, que é a relação com os clientes, os espaços, os equipamentos, aí entram também na discussão... Tem uns negócios que... Eu não sei se tem mais coisas.

Kleiton: não, eu acho que essas coisas estão presentes, a questão dos limites né? A diferença, ela aparece. Mas relacionando mais com o grupo, em alguns casos acaba acontecendo. Não é tão... Por exemplo, o meu valor com relação ao diálogo quando começou, era mais do que tô. Aí, a questão de quando a gente teme

Zerbini

que o cara... Hoje não, hoje já não é mais. Foi diluindo.

Aí é ótimo que, chegou no grupo, vai se capacitar, se organizar. Uma das coisas que se mantém, é que o valor que você vai receber aqui, não pode ser inferior ao que recebeu por fora. Isso é uma coisa que isso sempre se preza nas discussões. Sempre tenta se manter.

Mas a questão não é, e a capacitação técnica, como é que fica? A questão do desenvolvimento no grupo. Então, é um valor que se discute. No fim, fica em função da contribuição de cada um no grupo. E também da questão dos horários. Por que estava equivocado. Quando ficou maior que o dobro, as pessoas não estavam dando oito horas. Então continua. [...]

Tino: [...] teve uma conversa quando Armando entrou. Aí teve uma conversa para definir a retirada dele. Aí, normalmente, todo o ano, quando vai fazer a avaliação do grupo, essas coisas assim, aí se pesa como é que a pessoa está se desenvolvendo, se está defasado, o que está ganhando, como é que pode cobrir esse negócio... O cara está desenvolvendo mais, está se envolvendo mais, aí, como é que faz? Aí se discute e aumenta. Ano passado aumentou, não foi? Foi tu, meu e de Ângelo.

Carol: e pode diminuir também?

Tino: o de Bruno e de Nuno diminuiu. Aí todo ano tem essa conversa. (Apêndice 15)

Serraria do Padre

Carol: como é que vocês têm conversado sobre a distribuição dos valores do trabalho de vocês? Já sei que não podemos falar de quando entra muito, mas do pouco que entra como é que vocês tentam acordar a divisão entre vocês?

Adelino: a divisão é semanal, não é não? A gente recebe semanal. A gente estipula um valor pra receber por semana e, daí, a gente divide o que tem.

Carol: e dividem entre vocês os três, é isso? E tem diferença?

Adelino: cada um tem uma diferença; o peso.

Geraldo: em relação à habilidade de cada um no trabalho

Carol: o que é o "peso"?

Geraldo: uma pessoa que desenvolve o trabalho e que faz com que as coisas funcionem mais. Uma pessoa mais desenrolada! Então, a gente tenta ver qual é a pessoa que está num nível um pouco acima. Aí, a gente concordou em cada um ter mais ou menos uma compensação por essas coisas, né? Mas dependendo da situação isso pode ser mudado a qualquer momento.

Se a pessoa, às vezes, dentro da situação quiser parar pra conversar sobre um assunto e o trabalho que fez, que teve um peso maior nesse trabalho do que o outro... Ultimamente a gente não está fazendo isso porque o dinheiro, praticamente quando entra, paga as contas e o que sobra é muito pouco. Aí, dependendo da situação, a gente faz mais ou menos assim. Cada um tem um peso.

Adelino: mas não é um peso excessivo não. É um peso que dá pra contornar.

Carol: sim! E o que é que conta para fazer este "peso"? Por exemplo, é o mesmo peso que o pessoal do Zerbini usa como referência lá?

Geraldo: deve ser. Eu acho que é. É um pouco parecido.

Adelino: é parecido!

Carol: as diferenças deles têm a ver com horas de trabalho e outras que não me recordo aqui. Quais os

Zerbini

pesos que vocês consideram neste caso?

Geraldo: a gente chegou a falar mais ou menos assim: “- O que é que você acha que deve ganhar?”. “- Eu acho que estou satisfeito com o meu salário. E você?”. “- Não!”. “- Sugere aí!... Aí, fica uma discussão.

Adelino: É meio complicado. Aí o valor: “- Não, é melhor vocês decidirem!”. “- Mas só que não é decidido assim, você tem que dar valor ao seu serviço. Você diz quanto é que você deveria ganhar por mês.”. Por mês não, é por semana, semanal e, aí, vamos ver se está todo mundo de acordo.

(...)

Geraldo: bora rever isso aí e tal

Adelino: mas isso em conjunto, né?

Geraldo: até chegar a um ponto: “E aí, tá bom para você?”. Mas isso, a gente tem esse parâmetro mais ou menos pro controle mas, é como eu estou dizendo, às vezes a qualquer hora pode ser mudado. Mas a gente ainda tem isso como referência porque ainda tá dando pra fazer.

Aí, de vez em quando a gente vai, discute novamente. Tem que ser assim, já faz parte do processo da gente chegar a um consenso. (Apêndice 17)

Em ambos os grupos, as remunerações são dialogadas entre todos, podendo aumentar ou diminuir a cada ano ou quando exista a necessidade de ser reavaliada. Ambos buscam uma distribuição equitativa dos rendimentos, sendo que cada um participa com a autoavaliação, que tem como referência o que denominam por “peso”, que pode não ser exatamente igual nos dois coletivos. Não é algo rígido, normativo, mas sim, indicativo, que envolve a tentativa de um equilíbrio entre fatores objetivos e subjetivos, que podem ser os horários de trabalho, o tempo no grupo, o conhecimento técnico, o envolvimento no coletivo, o desenvolvimento pessoal no grupo e as contribuições passadas (relação com clientes, espaços, equipamentos...). O acordo de todos é um objetivo procurado.

No caso do Zerbini, muitas alterações têm ocorrido. De forma geral, têm como premissa a manutenção das condições que os membros tinham antes de pertencer ao grupo e que as remunerações mais altas não ultrapassem o dobro em relação aos demais. Na Serraria do Padre, ressaltam que as diferenças nas remunerações não são expressivas.

Este conjunto de procedimentos, que destaco como apontamentos do processo de trabalho associado dos GPES, são reveladores de que ambos os coletivos, ao inventarem e reinventarem os mesmos, no interior dos grupos, articulam um processo de aprendizagem de uns com os outros, que colocam as suas práticas de trabalho expostas à permanente revisão. Tal exigência permite que o trabalho e a educação sejam vivenciados de forma criativa, participativa e, ainda, com o protagonismo dos próprios

sujeitos. Certamente, tais experiências não estão ausentes de conflitos e incertezas ou de aspetos mais ou menos evidentes para alguns, como as próprias falas revelam.

Por sua vez, ao resgatarem as práticas de trabalho associado para os espaços dos Estudos da Economia Solidária, arrastam também as práticas destas aprendizagens de uns com os outros para a reflexão e que, por sua vez, colocadas em comum entre os GPES, permitem novos intercâmbios e, assim, novos conhecimentos, o que torna possível pensá-los, igualmente, no campo da didática, se tomados como referência os elementos submersos nesta práxis.

Sendo assim, se for possível perspetivar outro significado para a didática, neste contexto, parece-me que há que começar pelos próprios sujeitos políticos, educadores-educandos, ao mesmo tempo que educandos-educadores e, ainda, trabalhadores que, entretanto, encontram-se em posições equivalentes no processo de aprendizagem, em que ensinar e aprender se conjugam na aprendizagem de uns com os outros.

Sendo mais explícita, o que isto quer dizer? Segundo esta experiência, estes novos sujeitos políticos não são nem os professores/alunos, do ensino tradicional e institucional, nem apenas os educadores/monitores que orientam os cursos nas salas de aulas do CTC. Nesta nova condição, são estudiosos/as e atores no trabalho associado que criam e implementam métodos, metodologias, escolhem os conteúdos a serem integrados nos seus estudos, assim como elegem e organizam os seus espaços e tempos explícitos e implícitos, no exercício dos seus processos político-pedagógicos.

Nos espaços do trabalho associado, elaboram procedimentos e formas de gestão organizativa que, influenciados pelos princípios da autogestão, transformam o trabalho, numa dimensão mais ampla, o que faz deste o mediador da reflexão e da ação destes mesmos sujeitos, ao oferecer os “materiais” necessários para seguir respondendo à pergunta: “como aprender uns com os outros?”.

Sendo assim, ao reconhecer que no seio destas práticas educativas encontram-se elementos encobertos da didática, que por sua vez não aparecem explicitamente como componente da pedagogia da Criação do Saber (pelo menos nos Estudos da Economia Solidária) parece, entretanto, imprescindível não negligenciar estes aspetos encontrados, pois muito se pode desbravar coletivamente, seja no âmbito da construção da Pedagogia

da Autogestão, impulsionada pelo movimento ES, seja no campo da Criação do Saber, se os próprios GPES assim desejarem.

5- A Criação do Saber e a Pedagogia da Autogestão de mãos dadas

Ao chegar à etapa quase final deste estudo, considero fundamental situar o trânsito do “objeto de estudo abordado” para o “objeto de estudo co-construído”, termos que Barbier (2007) empresta-me para, do ponto de vista metodológico, retratar a emergência dos novos conhecimentos e dos novos sujeitos políticos que, neste estágio, é possível conhecer melhor do que antes.

Os elementos pedagógicos e epistemológicos da Criação do Saber, encontrados e sistematizados a partir das experiências específicas dos GPES, no interior dos grupos de produção, têm mais contribuições a agregar a esta pedagogia, para além daquela que é experimentada e está sistematizada no Centro, com foco nos cursos profissionalizantes e na sua relação com os espaços comuns (e vice-versa), orientada pelo “pensar, conviver e governar”.

Todavia, os elementos encontrados não vivem sozinhos. Se nos pontos anteriores, o exercício de particularizá-los auxilia-nos a perceber como os seus protagonistas lidam com cada um no interior das suas vivências, de trabalho e educação, é a sua interação/articulação que formam o corpo teórico e empírico de uma Pedagogia da Autogestão, com identidade própria.

Parece-me que, a partida, há dois fatores que ampliam as potencialidades da Criação do Saber no interior dos GPES, para além das salas de aulas: o primeiro é que existem sujeitos dispostos a um exercício intencional de mudança, manifestado pelas formas de pensar, conviver e governar diferentes das formas dominantes capitalistas, na vivência do trabalho e da educação.

A segunda é que a Criação do Saber encontra na produção associada os espaços e tempos necessários para que estes sujeitos políticos criem, experimentem e elaborem críticas e autocríticas às suas práticas de trabalho e educação.

Os elementos que conformam esta pedagogia, ao terem espaços e tempos de experimentação próprios, no seu exercício na produção associada e nos espaços dos

Estudos da Economia Solidária (especialmente, mas não somente), permitem a ativação de um modelo político-pedagógico que possui características peculiares de experimentação, investigação, formação e autogestão autorizados e vivenciados coletivamente, pelos próprios sujeitos que gerem o seu trabalho, o seu processo educativo, o poder compartilhado e o conhecimento partilhado.

Sendo assim, a Criação do Saber ganha outra possibilidade de exercício da autogestão, uma vez que, materializando-se no trabalho associado e nos Estudos da Economia Solidária, não só modifica as relações de trabalho e educação dos sujeitos mas, ainda, altera a condição destes próprios sujeitos em relação ao papel que exercem nos espaços e tempos das salas de aulas.

Outra nota acerca desta potencialidade da Criação do Saber é que, enquanto nas salas de aulas, pode funcionar como um fator de sensibilização e aprendizagem de uns com os outros pelo exercício do pensar, conviver e governar diferente das formas capitalistas, os educandos não necessariamente carregam a intencionalidade política de mudança, embora possam ser despertados ou alertados para tal, já que têm possibilidades de pensar, conviver e governar de outra maneira.

Contudo, estes estão, inevitavelmente, a ser tecnicamente preparados para atuar em espaços e tempos de trabalho subordinado à lógica capitalista, por mais que a educação política vivenciada na prática do CTC lhes confira a oportunidade de experimentação autogestionária no Centro. É claro que pode motivá-los/as para se auto-organizarem coletivamente em outros espaços e tempos de trabalho associado ou serem sujeitos mais conscientes e solidários na vida em sociedade.

O que pretendo levantar com estas observações é que a Criação do Saber, abordada a partir de outro lugar, ou seja, da produção associada, tem outro tipo de incidência político pedagógica em relação aos cursos profissionalizantes da escola, que pode ser trabalhada e contemplada.

E estas potencialidades manifestam-se na primeira pessoa dos sujeitos que trabalham se educando na “Educação Popular em Economia Solidária”. Chamo a atenção para o facto de que, no interior de movimentos sociais como a Economia Solidária, existe uma carência de experiências concretas como a dos GPES, no que se refere à aprendizagem

organizativa e de gestão dentro dos grupos que, por si só, constitui um saber-fazer pedagógico e epistemológico da autogestão. E o facto de ser uma pedagogia desenvolvida por trabalhadores, na condição de ser problematizadora e dialógica (não oferecendo respostas prontas) pode facilitar processos de auto-organização no trabalho e na educação de outros/as trabalhadores, não somente daqueles das suas respectivas especializações.

Para encerrar este ponto, tenho presente que a Criação do Saber, como Pedagogia da Autogestão, é aqui considerada como um “objeto de estudo co-construído”, pelo eu (investigadora) e pelo nós (eu e os GPES), inacabado, sujeito às contribuições dos próprios sujeitos participantes (na etapa posterior à conclusão da tese) e de outros/as educadores-educandos-educadores-trabalhadores, investigadores/as militantes ou não, que possam contribuir com mais perceções.

Por fim, remeto para às conclusões as considerações finais acerca deste estudo. Entretanto, as vozes que encerram este capítulo não de ser as dos protagonistas da Criação do Saber que, a partir dos nossos diálogos, seguem, agora, com mais uma pergunta geradora para continuar a descobrir a sua pedagogia: “como os grupos se educam?”.

Artur: voltando ao assunto, aí sim eu concordo com as questões do trabalho que vieram pra mesa, porque são questões que todo mundo quer conversar. Essa pesquisa, na verdade, desse debate, pode sair a conclusão da pesquisa. Eu acho que os grupos estão precisando não só esses grupos aqui, mas estão precisando descobrir que educação é essa? Que economia é essa? Que proposta é essa? A gente está precisando porque não está claro que proposta é essa da Economia Solidária. E a gente vê nos grupos o pessoal sem saber que proposta é essa mesmo. Que rumo é que nós queremos? O que é que nós queremos resolver mesmo? Qual é o problema que vamos resolver? Porque não está claro, sabe? Eu acho que precisa fazer e a gente fazendo, o CTC fazendo – isso é uma preocupação também do MCP, garanto pra vocês que não vai só servir para o CTC, quem está ao nosso redor vai perceber que é uma proposta que serve para todo mundo. Não serve só para o CTC. Como o CTC se educa, como o MCP se educa? Como qualquer outro grupo se educa, não serve só para ele, serve para os outros grupos que estão ao redor também. Porque precisa se descobrir que proposta é essa, qual é a luz mesmo, é para servir o quê? O que a gente quer com essa Economia Solidária? De que educação a gente está falando?

Alguém disse: É uma educação em Economia Solidária.

Artur: essa educação que a gente está praticando é diferente? Essa que a gente está praticando é diferente ou é só mais ou menos... Um pouquinho diferente? Aí, não é tão diferente assim?

Zélia: oh Artur, eu estava participando num curso de formação de formadores em Economia Solidária. Três dias de curso. Aí no meio do curso, havia umas coisas que não encaixavam. Aí eu fiz a pergunta para uma menina que estava coordenando: “Vem cá, a Economia Solidária, qual é o objetivo? Daqui há algum tempo é acabar com a sociedade capitalista?”

Artur: o sistema capitalista...

Zélia: aí: “Não!... Você está louca que a gente vai conseguir... ”.

(Risos de todos/as ...)

Zélia: estava falando da Economia Solidária, mas não tinha a certeza do objetivo. Estava falando de umas formas técnicas...

Artur: isso é o que aparece nos debates. O capitalismo está acabando com a humanidade. O capitalismo está destruindo a humanidade. E não só o Brasil, mas todo o mundo. Aí a gente precisa construir uma nova alternativa, porque essa está acabada e vai acabar com todo mundo, com o planeta, com a terra, com tudo. E nós precisamos construir uma outra proposta.

Agora, esta proposta tem que ser trabalhada, não pode ser mais como estar falando da Economia Solidária e não sabe que a Economia Solidária para ser construída para barrar um monstro que está destruindo a humanidade.

Zélia: eu estava pensando que era isso.

Artur: eu só acho que muita gente está pensando em brincar de fazer economia. Mas eu acho que é isso mesmo. Acho que agora sai. Precisa fazer isso.

Nuno: (...) Eu acho que isso aqui está muito bom. Acho que vai ser mais um dos princípios. Vai ser o 7º princípio. Mas a gente pode descobrir. (Apêndice 8)

Conclusão

No percurso vivencial da Investigação ação participativa (IAP) buscamos dar resposta ao seguinte problema: que elementos configuram a Pedagogia da Autogestão na Educação Popular em Economia Solidária? Esta questão inclui a necessidade de compreender o próprio significado da Pedagogia da Autogestão, no sentido de descobrir quais são estes elementos e como se articulam.

Neste sentido, ao longo do processo da IAP, construo com os sujeitos participantes o objetivo específico deste estudo que é o de sistematizar tais elementos, de maneira a contribuir para a produção do conhecimento relacionada com a autogestão pedagógica dos/as educadores-educandos-educadores-trabalhadores, no interior dos espaços e tempos em que desenvolvem o trabalho associado e os seus estudos sobre esta práxis.

Ao longo da trajetória da IAP, os elementos encontrados dizem respeito: i) aos seus aspetos epistemológicos, pedagógicos, metodológicos e didáticos, relacionados com as vivências dos trabalhadores no contexto específico da produção associada; ii) na forma como os trabalhadores exercem os seus papéis como educadores-educandos-educadores-trabalhadores na aprendizagem autogestionária de uns com os outros; iii) na forma como estes sujeitos lidam com os seguintes elementos: princípios político-pedagógicos, método, metodologia, conteúdos, registos, espaços e tempos, entre outros.

Para construir o corpo de sistematização e análise das vivências mais expressivas, que dão organicidade à Pedagogia da Criação do Saber, como forma de Pedagogia da Autogestão, tenho em conta três procedimentos centrais:

i) revisito algumas das produções dos diversos estudiosos no capítulo I (item 3.2.5), assim como no capítulo II (Itens 3.2, 3.3, 3.5), para construir as categorias de análise dos seguintes elementos: “epistemológicos: conceção de educação”; “pedagógicos: como os grupos se educam?”; “aprendizagem de uns com os outros” e “didática”. Vinculados a estes encontram-se: os “princípios dos grupos”; “método”; “metodologia”; o “papel dos educadores-educandos-educadores-trabalhadores”; os “conteúdos”; “formas de registo”; os “espaços e tempos”, entre outros. ii) Tendo presentes estas categorias realizo o recortes das falas dos sujeitos participantes na investigação, em diálogo com a

investigadora, realizados durante os “Estudos da Economia Solidária”, nos “Encontros temáticos dialógicos” e, ainda, confrontados com as observações não participantes, realizadas nos cursos profissionalizantes do CTC, onde os membros dos GPES são educadores/monitores. iii) Em termos de análise, opto por realizar uma exposição comentada dos recortes das falas, num espaço comum, já que a metodologia adotada, de caráter vivencial (IAP), não pressupõe a coleta de dados, análise e interpretação tal como considerados à luz de outras metodologias científicas mais tradicionais. Por isso mesmo, justifico a minha opção de não estabelecer espaços definidos e estanques para esta etapa, face à interdependência pretendida.

O estudo realizado permite evidenciar os elementos que integram uma pedagogia autogestionária, a Criação do Saber, antes invisibilizados, face à carência de estudos que sistematizem tais práticas político pedagógicas nos espaços e tempos da produção associada, levadas a cabo por trabalhadores da Economia Solidária, sob esta ótica. Numa tentativa de síntese do que confere uma identidade político-pedagógica à Criação do Saber, a partir dos elementos considerados para a análise, damos especial destaque aos seguintes:

Em termos epistemológicos, consideramos a Criação do Saber como uma proposta político-pedagógica relacionada ao campo das denominadas pedagogias transformadoras (libertadoras), com características que permitem associá-la à tradição do pensamento latino americano e caribenho, da Educação Popular. Por sua vez, também se encontra impregnada por princípios e valores vivenciados na práxis do trabalho associado, que vão de encontro àqueles presumidos pela Economia Solidária.

A práxis político pedagógica do CTC, marcada por raízes da Educação Popular (herança do seu passado histórico e da trajetória problematizadora e dialógica criada e recriada com outras experiências com as escolas de trabalhadores) apresenta características contra-hegemónicas se comparadas aos cursos profissionalizantes das escolas tradicionais. Pela via da experimentação da autogestão dos espaços comuns do Centro e das salas de aulas, esta tem influência na forma de organização interna dos GPES, quer nos seus espaços e tempos da produção associada e naqueles explícitos dedicados à educação dos grupos, como os relacionados com os Estudos da Economia Solidária.

Ainda que, por vezes, não esteja sistematizada pelos membros dos GPES, esta práxis está alicerçada pelos princípios gerais do “pensar, conviver e governar”, diferentes das formas dominantes capitalistas, na experimentação e vivência do trabalho associado e da educação (popular). Este tripé, que sustenta a ação-reflexão-ação destes coletivos, numa dialética que potencia a conexão entre agir e pensar e, portanto, prática e teoria, é parte do que se revela no processo educativo que, do meu ponto de vista, se soma à construção da Educação (Popular) em Economia Solidária, no movimento ES.

Tal pode começar por ser considerado a partir dos “Princípios do grupos”, teorizados num exercício investigativo da sua práxis no trabalho associado e de educação (popular). Estes princípios, uma vez codificados e transformados em temas geradores que possibilitam condensá-los em algumas categorias, permitem observar a sua interrelação.

A sua interdependência sublinha as reflexões críticas acerca da lógica capitalista, que se expressa nas diversas dimensões da vida que envolvem a gestão do trabalho (subordinado e explorado), o exercício hierárquico do poder, a opacidade e concentração do conhecimento, as formas de convivência (relações e comportamentos – individualismo *versus* companheirismo; competição *versus* coletividade; solidariedade), etc..

Portanto, a requalificação do trabalho-conhecimento-poder-convivência, traduzida em trabalho associado - conhecimento e poder compartilhados - convivência solidária e coletiva, através de princípios reivindicados na práxis de autogestão, solidariedade e coletividade são lições possíveis de apreender através destes discursos. Estes elementos, quando articulados com os valores centrais da Economia Solidária, como a autogestão, participação, solidariedade, coletividade e justiça são ressignificados e, os argumentos construídos à sua volta, dão corpo à intencionalidade política de construir as novas formas de pensar, conviver e governar em sociedade.

O trabalho é apontado como gerador de conhecimentos e aprendizagens, uma vez que transforma e é transformado, aprimora os sentidos (capacidades cognitivas), desenvolve a capacidade de idealizar e permite aperfeiçoar novas técnicas. Este aparece, portanto, como fonte de criação. Esta percepção contrasta, ainda, a lógica instrumental capitalista centrada na venda e exploração da força de trabalho como uma inevitabilidade. Neste sentido, há indícios de que o seu carácter emancipatório está presente na visão política do trabalho elaborada pelos GPES.

Os discursos revelam também que o trabalho não se encontra circunscrito à dimensão económica. Tampouco, a necessidade de capacitação técnica, fundamental à luz das novas tecnologias que estão em cena, se apresenta com uma perspetiva redutora, instrumental, para disputar a concorrência no mercado capitalista.

O tema da capacitação, como sinónimo de formação, levanta necessidades diversas e cria conexões com o binómio conhecimento-poder, em que ambos se “refazem”. O conceito/princípio de “contas claras”, por exemplo, abre-se a outras necessidades fundamentais e passa a estabelecer um vínculo estreito com a “participação nas decisões económicas”, que integra a autogestão. Para que esta participação se verifique, é preciso que a formação técnica seja socializada entre os seus membros, o que implica a partilha do conhecimento para permitir uma co-responsabilização fluente entre os próprios membros do grupo e destes para com os parceiros, bem como a gestão partilhada do produto do trabalho.

A capacitação técnica agrega, ainda, a necessidade fundamental da gestão partilhada do conhecimento, para que as decisões possam ser tomadas de forma coletiva, com as informações pertinentes e ao alcance de todos/as. Neste sentido, é possível deduzir que a formação técnica não se restringe a uma necessidade de resposta ao mercado de trabalho (profissional), mas ganha outras funções que corroboram para afirmar uma conceção de Educação (Popular), orientada para princípios que estão na base da Economia Solidária (como a autogestão e a solidariedade).

A sistematização da produção do conhecimento partilhado, gerada no âmbito do trabalho associado (autogestionário) dos sujeitos participantes, leva a identificar as seguintes possibilidades de aprendizagens vivenciais, oriundas da práxis destes coletivos i) aprendizagens que envolvem a dinâmica de socialização dos conhecimentos técnicos-profissionais, específicos e diferenciados, de acordo com as distintas vocações e talentos de cada membro; ii) aprendizagens relacionadas com o aperfeiçoamento técnico; iii) aprendizagens para o desenvolvimento de novas técnicas; iv) aprendizagens de gestão / socialização das informações do quotidiano que envolvem o trabalho (financeira, operacional, humana, etc..) - o quê? Por quê? Para quê? v) aprendizagens de desenvolvimento social e humano; vi) aprendizagens de valorização das capacidades individuais e coletivas dos membros; vii) aprendizagens oriundas dos conhecimentos de vida (sociais) que cada um/a traz para decidir; viii) aprendizagens do “pensar coletivo”

sobre determinada problemática; ix) aprendizagens de um novo conhecimento gerado a partir do “pensar coletivo”; x) aprendizagens da desmistificação e simplificação da linguagem; xi) aprendizagens da gestão integral da produção associada; xii) aprendizagens da convivência solidária (das diferenças, entre outras.)

Sobre as decisões a serem tomadas coletivamente sobre o trabalho, estas pressupõem a contribuição de todos com o conhecimento técnico, a reflexão sobre o assunto e a experiência de vida, o que alavanca uma dimensão política da formação que requer uma capacitação para a gestão solidária do trabalho, do conhecimento, da prática da solidariedade e, portanto, igualmente, a distribuição do poder no interior dos grupos.

A interconexão entre poder compartilhado, conhecimento partilhado e autogestão, sob o argumento da não alienação, confronta a lógica capitalista de que o saber produzir é o suficiente, não sendo necessário saber decidir. O controlo social é outro elemento que aparece nesta relação, já que é possível pressupor que a autogestão não implica que a representação deixe de existir. A representatividade existe sob a forma de partilha/delegação de poder, mas sem dispensar o controlo social. À representatividade e ao controlo social estão relacionados os fatores “confiança” e a “partilha do conhecimento”.

Esta posição carrega, simultaneamente, a relação entre os dois níveis de tomada de decisão (autogestão), em que, ampliada para o plano da sociedade, convoca a um possível debate sobre as formas de democracia em que atualmente vivemos. Neste sentido, para além do trabalho, as vivências do poder e do conhecimento são igualmente resignificadas e requalificadas nas formas de partilha e acesso à democratização do saber e do poder. Esta vai de encontro à afirmação de uma racionalidade própria da Economia Solidária, coletiva e complexa, pautada pela solidariedade, que percorre as outras dimensões da vida para além de trabalhar, consumir, vender, etc..

O trabalho associado, autogestionário e solidário, tem aqui um valor central que, revelado na experimentação das formas de pensar, conviver e governar da Criação do Saber, apresenta-se como mediador da forma como a Criação do Saber carrega, em si, a conceção de educação transformadora, crítica, reflexiva, dialética, vigilante e problematizadora que valoriza a episteme das práticas dos sujeitos do trabalho e do conhecimento.

A Economia Solidária aparece, explicitamente, como o fio condutor que está no horizonte da transformação das práticas económicas, sociais, políticas, culturais e educativas destes coletivos. Neste sentido, é também possível situar a Economia Solidária como paradigma orientador, juntamente com a Educação Popular, na trajetória destes grupos, uma vez que na sua órbita se aglutina um conjunto de princípios que se somam e se interpenetram nas suas práticas de trabalho associado e educação (popular). Esta integra o repertório dos GPES, já que por esta via expressam objetivos comuns de organização e vivência em sociedade, pelos quais constroem as suas possibilidades de ação de cariz emancipatório.

Em termos dos elementos que conformam mais diretamente os seus aspetos pedagógicos (como os grupos se educam?), a Criação do Saber é dotada de um método que caracterizo como investigativo (de pesquisa; de interpelação à práxis de trabalho associado), dialógico (de diálogo e escuta) e formativo (aprendem e ensinam uns com os outros a partir da investigação da práxis, orientada pelo diálogo), que tem como dinâmica central a utilização de perguntas geradoras e temas geradores, em permanente articulação, nos espaços e tempos de trabalho associado e naqueles dos Estudos da Economia Solidária, em que se dá a reflexão sobre as suas práxis pedagógicas na produção associada.

A pergunta geradora, por sua vez, tem funções específicas, tais como: provocar os diálogos, mantendo aceso o debate; levantar dúvidas de toda a ordem; problematizar determinado aspeto que sobressai durante os diálogos; propor um rumo ao debate, um encadeamento de ideias, não necessariamente linear; gerar outras perguntas geradoras ou perguntas secundárias, permitindo outras ramificações e interconexões entre as perguntas; estimular a descoberta ou o aprimoramento do objeto de estudo; preparar o terreno para o aparecimento dos temas geradores. Esta, contudo, traz em si uma problemática, já que se por um lado pode ter estas funções, por outro, pode não resultar se o coletivo não consegue relacioná-la à sua realidade.

Dependendo da sua progressão, pode ou não conduzir a um tema gerador. Um dos aspetos fundamentais para que esta ganhe sentido é que se interrelacione à prática, à realidade dos seus sujeitos protagonistas.

O trânsito da(s) pergunta(s) geradora(s) para um tema gerador geral dá-se, normalmente, ao ser encontrado, na prática do trabalho associado, parte do “material” necessário para desocultar conhecimentos individualizados, não partilhados, que ganham um aparente interesse dos/as presentes. Esta, assim, provoca o aparecimento de um tema gerador. Uma vez identificado, a escuta e o diálogo permitem, ainda, que outros conhecimentos sejam desocultados. Certezas, por vezes provisórias, e dúvidas, que tendem a esclarecer-se ou não, fazem parte do processo.

Os temas geradores são encontrados durante a investigação (pesquisa) das práticas, a partir da progressão da(s) pergunta(s) geradora(s), já que é a partir destas que ganham sentido e passam a ser objeto da curiosidade investigativa de ir mais além no seu desvelamento. É de ressaltar que, a pergunta geradora, assessorada por outras perguntas que surgem no decorrer dos diálogos começa a transformar-se num tema gerador geral, quando se liga à realidade de um dos sujeitos que tende a avançar para um tema gerador específico.

Outra das características observadas no método da Criação do Saber é o seu carácter formativo, vinculado à investigação (pesquisa) das práticas de trabalho associado. À medida em que os sujeitos realizam a investigação das suas práticas, estabelecendo reflexões e diálogos que propiciam a que os educandos-educadores-educandos-trabalhadores coloquem em comum as diversas perspetivas sobre os temas geradores criados, novos conhecimentos vão-se construindo.

Sendo assim, os espaços-tempos explícitos dos Estudos da Economia Solidária são, simultaneamente, de investigação (pesquisa) e de formação. Portanto, o método da Criação do Saber, dotado de especificidades que consistem na interdependência entre a investigação e a formação, permite uma articulação entre a prática e a teoria, na medida em que, no exercício da práxis pedagógica da ação – reflexão – ação do trabalho associado, é possível realizar teorizações acerca das vivências coletivas postas em comum.

Sendo um método que permite a expressão de sentimentos, comportamentos, ações e visões de mundo sobre o trabalho associado a partir dos/as que neste participam, a problematização dos diversos aspetos realiza-se numa perspetiva de formação política. É possível perceber que o objetivo não é solucionar problemas específicos de gestão do

trabalho, embora determinados conflitos possam ser ultrapassados e melhor compreendidos no percurso. Também não se trata de uma abordagem abstrata, de cariz meramente intelectual. Envolve reflexões sobre aspetos objetivos e subjetivos em interação nestas vivências.

Nos espaços e tempos dos Estudos da Economia Solidária, a prioridade é política, de reflexão e problematização das formas de autogestão do trabalho. A formação técnica, no sentido da formação profissional nas respetivas áreas do conhecimento que envolvem cada produção associada, não está contemplada nestes estudos. Esta aparece diluída ou interrelacionada aos aspetos relacionais (conviver) e de gestão do quotidiano, bem como da vida em sociedade (governar), imersa nas reflexões (pensar) sobre educação em Economia Solidária, em que o trabalho associado aparece como mediador destas práticas pedagógicas. Portanto, não é um espaço de formação técnica, por excelência.

O método da Criação do Saber, sendo predominantemente dialético, facilita reflexões dinâmicas, que ora se concentram nas práticas dos sujeitos no interior dos grupos, ora estes estabelecem relações entre o conhecimento em construção com a práxis do CTC e, ainda, com as práticas capitalistas, questionando-as e criando analogias com as da Economia Solidária.

Outro aspeto do processo de formação é que embora a premissa seja a de ir buscar às práticas de trabalho associado os elementos necessários para a realização dos Estudos da Economia Solidária, os conhecimentos historicamente produzidos, de cariz teórico, são integrados nos estudos.

Relativamente à metodologia, a pedagogia da Criação do Saber inclui metodologias próprias, autogeridas pelos educadores-educandos-educadores-trabalhadores. Neste sentido, o primeiro fator que confere uma diferença substancial ao processo político-pedagógico é a ausência de monitores/educadores que facilitem os Estudos da Economia Solidária. São os próprios educadores-educandos-educadores-trabalhadores a assumir o papel de questionar, fazer pensar, animar a discussão, realizada por todos os membros dos grupos de produção, que coletivamente gerem esta dinâmica, sem que haja um ou outro membro com um papel específico.

Por conseguinte, é possível observar que a Criação do Saber, por ser uma proposta de

aprendizagem de uns com os outros, em que “todos têm experiências e conhecimentos construídos ao longo das suas vidas” e colocam-no em comum para a reflexão conjunta e a criação de novos conhecimentos, é possível verificar que esta marca central (que exclui as formas de transmissão dos conhecimentos aos demais, numa perspetiva de ensino-aprendizagem; professor-aluno) estão presentes nos espaços dos Estudos da Economia Solidária.

A metodologia, de cariz participativo é, de maneira geral, simples e previsível, sem recurso à diversidade de metodologias participativas utilizadas, habitualmente, nos espaços dos encontros do movimento ES em que participam, enriquecidas com a utilização de jogos e dinâmicas específicas, de acordo com os programas de trabalho.

Tal simplicidade e previsibilidade, contudo, não implica uma desqualificação na forma como conduzem os estudos e constroem o conhecimento, facto que pode ser constatado nos excertos dos diálogos e materiais apresentados nesta investigação, em termos do aprofundamento dos temas e conteúdos tratados. Entretanto, alguns dos aspetos que identificamos durante a investigação podem vir a contribuir para a crítica da metodologia, no sentido de aperfeiçoá-la.

Do ponto de vista organizativo, os educadores-educandos-educadores-trabalhadores no início dos trabalhos, colocam-se à volta de uma secretária, em que a visibilidade de uns em relação aos outros não é provavelmente total. Entretanto, é possível observar que os debates são intensos e participados. A (s) pergunta(s) geradora (s), seguida (s) da formação dos temas geradores, que caracterizam o método da Criação do Saber ocupam, na metodologia, um lugar central. A forma como os sujeitos criam e lidam com ambos segue, de forma geral, a progressão da pergunta geradora e o percurso dos temas geradores já retratados.

Habitualmente, surgem durante o processo de diálogo, sem um planeamento prévio, um plano de trabalho que antecipe um programa de estudos durante um determinado período. Também não existe um plano político-pedagógico (PPP) para a realização destes estudos.

O facto de serem encontrados na prática do trabalho associado e não partirem de uma abstração, uma teoria, parecem justificar este tipo de construção, em que existe uma

dinâmica de diálogos em que perguntas e temas geradores surgem espontaneamente, concedendo à prática a oportunidade de a investigarem e realizarem a sua formação, a partir das vivências coletivas partilhadas na produção associada.

As perguntas e temas geradores, uma vez levantados por alguém do grupo, a sua maior ou menor relevância no debate parece acontecer em função do vínculo à realidade dos demais participantes que, na sequência dos diálogos, contribuem ou não com a sua experiência/visão sobre a pergunta ou tema. Amparados por esta informalidade, é comum que uma pergunta ou tema geradores transitem de uma sessão para a outra.

A finalização do debate, num ou noutro caso, ocorre quando, coletivamente, começam a dar-se por satisfeitos/as relativamente à aprendizagem realizada, o que parece resolver-se num rápido acordo entre todos, manifestado verbalmente.

Sendo assim, novos acordos determinam novos conteúdos para o prosseguimento dos Estudos da Economia Solidária que, provavelmente, já emergiram dos estudos anteriores. Não há pressões relacionadas com tempos para iniciar ou encerrar um processo de construção de conhecimento.

De um encontro de estudos para outro, existe a preocupação de assegurar o fio condutor. Um membro (secretário) fica responsável por tomar nota do ponto em que o debate encerra na sessão anterior. É estabelecido o fio condutor, para que a reflexão não se perca. Ao final da sessão, outra pessoa tem a tarefa de elaborar um registo, ou seja, uma memória de cada encontro.

Esta memória consiste num alinhamento das ideias principais, segundo a perceção da pessoa encarregada de redigi-la e partilhá-la. Nesta, consta apenas a identificação de alguns dos participantes que intervêm durante os debates, consoante as falas/ideias que são anotadas e compreendidas como fundamentais. Os/as que estão presentes e não intervêm não estão incluídos como participantes.

Os conteúdos dos debates não são detalhados e, o que ocorre, é uma sequência de registos de ideias, em forma de síntese, com uma ou duas frases, palavras-chave ou mesmo dúvidas, por vezes em forma de perguntas, que representam a expressão da sua intérprete. Há uma riqueza de conteúdos e diálogos que não são registados durante o

processo e se perdem.

A memória pode levar algum tempo para ser partilhada com os/as demais, o que não permite recorrer a esta, já no estudo seguinte, se é que tal possa, eventualmente, vir a fazer falta. Também não consta que haja leituras posteriores, por parte de quem as recebe, no sentido de tentar melhorá-las; acrescentar alguma outra percepção ou validá-las. Entretanto, alguns/algumas participantes fazem as suas anotações pessoais e outros/as não. A oralidade é predominante em relação aos registos, na forma escrita.

Todavia, mais do que identificar o que pode parecer um lapso, uma aparente falta de atenção para com estes detalhes, o mais importante talvez seja questionar: por que este tipo de registo? Para que pode ser utilizado? Há informações permanentes que devem constar em todos (ex.: nomes dos/as presentes, etc.)? Que critérios podem ser utilizados para garantir o registo de uma intervenção e não de outra? As subjetividades que envolvem o registo de qualquer sessão de trabalho é algo complexo, em especial num coletivo com tais características, cuja prática de intervenção oral predomina em relação à forma escrita.

A questão dos registos é um dos focos de problematização que surge durante esta investigação. Nesta via, outro aspeto observado, que vai de encontro à problemática dos registos, mas interligada à dinâmica de participação dos educadores-educandos-educadores-trabalhadores, é que o quadro de sala, enquanto “caderno coletivo”, com utilização tão recorrente nos espaços das salas de aulas, nunca é utilizada durante os Estudos da Economia Solidária. Esta ferramenta é da maior importância na construção dos conhecimentos em salas de aulas, acerca da qual deteto as seguintes contribuições:

i) Incentivada a sua utilização por todos/as, este facilita uma exposição permanente por parte dos educandos, de forma a que, inclusive os mais tímidos, possam igualmente expressar-se; ii) permite a sistematização do conhecimento construído coletivamente, de forma a que todos consigam acompanhar o seu desenvolvimento, intervir, propor alterações, etc.; iii) a sua sistematização coletiva minimiza a perda de detalhes importantes que, apenas com as anotações individuais, deixa mais débil a sua partilha.

É possível que o facto deste recurso não ser aproveitado durante os Estudos da Economia Solidária não facilite a expressão de alguns dos membros dos grupos, face a

outros/as com maior facilidade de exprimir as suas ideias, por variados motivos (experiência de alguns em relação aos outros como educadores/monitores, antiguidade dos grupos, etc.).

Durante esta investigação, tomo a iniciativa de utilizar o caderno coletivo para registar/sistematizar os debates com diversas frases, expressões, palavras-chave e encadeamento de ideias que vão aparecendo durante os diálogos, o que vem a ser reconhecido como muito útil ao processo.

No entanto, há que ser os educadores-educandos-educadores-trabalhadores a reapropriarem-se de tal ferramenta nestes espaços e tempos, já que são eles/as próprios/as os/as seus/suas facilitadores/as. A sua experimentação pode constituir uma nova forma de melhorar a sistematização dos conteúdos e, conseqüentemente, os seus registos, para além de facilitar a participação de alguns dos membros, entre as demais oportunidades que identifiquei acerca desta ferramenta da Criação do Saber, nas salas de aulas.

Outro aspeto ainda levantado em relação à metodologia diz respeito ao afinamento da reflexão acerca de alguns dos temas geradores emergentes, em direções muito específicas e sem um registo mais funcional e melhor socializado. Estes podem ser aspetos fundamentais da metodologia da Criação do Saber a serem melhorados no contexto dos estudos da Economia Solidária.

Entretanto, a metodologia não é tudo. O sentimento de pertença, num coletivo, de algo que liga a todos, neste caso, a Educação (Popular) e o trabalho (associado), ambos autogeridos, introduzem uma complexidade na forma de gerir a própria metodologia e as formas como cada um/a se sente confortável ou não, ao vivenciá-la no grupo. Reconhecer as próprias fragilidades pode não ser o bastante para introduzir mudanças.

Se por um lado, a ausência de um planeamento mais cauteloso, que salvaguarde as diversas expressões dos participantes, pela via dos temas geradores, pode significar um passo qualitativo no aperfeiçoamento da Criação do Saber, a utilização de espelhos, que façam refletir as práticas metodológicas das salas de aulas na prática pedagógica dos espaços e tempos dos Estudos da Economia Solidária, não é algo que se pode reproduzir, simplesmente. Há também especificidades no funcionamento de alguns

destes aspetos nos espaços das salas de aulas que, a serem contemplados nos Estudos da Economia Solidária, talvez necessitem ser debatidos e reorientados.

A tentativa de construir perguntas geradoras acerca de um tema que se quer conhecer, (desconhecido por todos, a priori), com um objetivo pré definido (como ocorre nas salas de aulas), sem haver uma carga de conhecimentos sistematizados, pode trazer dificuldades. Há um debate sobre este ponto com perspectivas diferenciadas, embora pareçam complementares. Há quem entenda que iniciar uma reflexão sem existir perguntas, é mais difícil para que as pessoas se expressem, ainda que a pergunta não seja boa. Se assim for, pode ser refeita coletivamente.

Face às questões levantadas, é preciso ter presente que, para além da investigação da prática e da formação que está na base do método da Criação do Saber, a forma como a metodologia é levada a cabo, para facilitar estes objetivos, pode significar, num momento mais oportuno, a necessidade de dedicar tempo e disponibilidade para reflexão por parte dos seus protagonistas, de forma a que a própria prática metodológica seja observada, criticada (autocriticada) e, se for o caso, introduzir as mudanças que lhes faça sentido. Tal implica, desta forma, uma reflexão sobre o saber/fazer pedagógico, de forma autogerida.

Acerca dos debates realizados durante o processo de investigação, ficam evidentes mais algumas dificuldades e chamadas de atenção dos próprios sujeitos participantes, como a sistematização do processo dialógico, de forma a organizar os discursos e não perder riquezas vivenciais expressas pelo caminho. A dialética existente entre os espaços e tempos dos Estudos da Economia Solidária, o interior dos grupos de produção e as salas de aulas, parece ser um dos desafios a afinar à luz do aperfeiçoamento da sistematização do processo dialógico, pelo menos na visão de um dos sujeitos participantes.

Se é verdade que algumas dificuldades são apontadas, relativamente à metodologia, acerca de como os grupos se organizam sempre da mesma forma (previsivelmente), estes também têm na sua prática pelo menos uma experiência de construir objetivos de aprendizagem, com etapas definidas e uma estratégia metodológica organizada de outra maneira, como é o caso da sistematização dos princípios dos grupos. Contudo, tal não significa que cada estudo a realizar tenha que ser estruturado de uma só maneira, mas sim, prevendo, talvez, os objetivos que têm pela frente para poder aproveitar as

potencialidades metodológicas que a própria Criação do Saber pode oferecer nestes espaços e tempos específicos.

É de salientar que a construção metodológica que realizam no trabalho sobre os “Princípios dos grupos” inclui vários aspetos da “sistematização de experiências”, proposta como procedimento/parte da metodologia desta investigação (que, entretanto, não realizamos). Certamente que não é evidente para os GPES, mas algumas das suas etapas aí estão, em termos do planeamento levado a cabo neste estudo específico.

Sendo assim, as questões observadas e dialogadas/debatidas com os GPES oferecem um conjunto de possibilidades para que, legitimamente, sejam integradas ou não, a seu tempo, nas suas práticas político pedagógicas. A autogestão pedagógica inclui uma tomada de consciência necessária sobre determinado problema, para que se construam as tais possibilidades de mudança:

Por último, há que destacar que, apesar da carência de debates sobre o significado ou resignificação da didática, entre educadores e/ou investigadores/as no campo dos movimentos sociais, que possibilite a construção de uma abordagem contextualizada e, por sua vez, mais aprofundada, para relacionar as aprendizagens da práxis aqui analisada, levanto questões para estimular os futuros debates necessários, para tentar perceber como lidar com a produção dos conhecimentos que emanam destas práticas político pedagógicas, mediadas pelo trabalho associado e que, ainda, interagem nos movimentos sociais.

Considerando que, a pedagogia da Criação do Saber, no campo das aprendizagens dos trabalhadores, não está voltada para os espaços institucionais, como as escolas, cursos de formação, universidades, entre outros, é verdade que, se alguma vez perspetivada como um saber que pode ser partilhado num âmbito mais alargado, como dos movimentos sociais, comunidades e outros grupos, é possível encontrar conhecimentos estruturados no interior destas práticas que, uma vez não teorizados e confinados aos seus criadores e praticantes, têm poucas chances de se expandir. E este aspeto também está relacionado com a didática.

As aprendizagens vivenciais, oriundas das práticas de trabalho associado autogestionário por estes educadores-educandos-educadores-trabalhadores, assinalam a existência de

conhecimentos de vários tipos, interdisciplinares, que considero merecedores de estudos específicos que possam conferir-lhes um estatuto de conhecimentos científicos, neste momento localizados, mas que demonstram potencial para, uma vez sistematizados, integrarem campos de conhecimentos mais vastos, relacionados à gestão, economia, psicologia, sociologia e educação, quiçá outros, como formas de saber-fazer específicas, autogeridas por sujeitos com papéis diferenciados que, na condição de trabalhadores e de educadores-educandos e ao revés, alteram também a própria condição da didática, tal como compreendida nos espaços institucionais correntes.

A reflexão que aqui levanto sobre o significado da didática, ou talvez sobre a sua resignificação, no contexto específico desta práxis estudada, é que, se considerada uma “ciência do ensino”, esta tem sido ativada para orientar as relações professor/aluno, a disciplina (matéria ou conteúdo), o contexto da aprendizagem e as estratégias metodológicas a adotar, nomeadamente nos espaços institucionalizados.

Portanto, à partida, as experiências pedagógicas oriundas do trabalho associado estão à parte de uma possível correlação com a didática, se são desprovidas de um programa de trabalho mais rigoroso, um currículo organizado ou mesmo um PPP. Mas será que é mesmo assim? Ou será que cabe, neste caso específico, problematizar a própria questão associada à didática, de “como ensinar?” para “como aprender uns/umas com os/as outros/as?”.

Apesar de ter claro que a relação entre ensinar e aprender, numa perspectiva não diretiva, associada à proposta da Educação Popular, também se refaz, à medida em que busca superar a contradição entre educador e educando, o que aqui pretendo é introduzir uma pergunta geradora que oriente a reflexão a seguir, sobre a condição destes sujeitos políticos, enquanto protagonistas do seu processo pedagógico, para refletir sobre a didática. O conjunto de “aprendizagens de uns/umas com os/as outros/as”, no interior dos grupos de produção associada revelam as preocupações que estes sujeitos possuem com a circularidade das aprendizagens da autogestão no trabalho que, certamente, envolve a partilha do poder e do saber, para além das formas relacionais, de convivência e de gestão das organizações.

Entretanto, também interfere na forma de aprendizagem de uns com os outros, na medida em que procuram criar um conjunto de procedimentos internos específicos (nos

grupos), dialogados, que na tentativa de acautelar as diferenças entre as pessoas e um sentido de justiça comum, tende a esmerar-se na criatividade de, na partilha das aprendizagens, encontrar os meios próprios de combinar tais procedimentos aos objetivos políticos da autogestão. E esta forma de aprendizagem também altera os seus papéis, em termos da possível didática empreendida.

O conjunto de procedimentos de gestão que os GPES criam para dar coerência à sua prática de trabalho associado, são reveladores de que estes coletivos, ao inventarem e reinventarem os mesmos, no interior dos grupos, articulam um processo de aprendizagem de uns com os outros, que colocam as suas práticas de trabalho expostas à permanente revisão. Tal exigência permite que o trabalho e a educação sejam vivenciados de forma criativa, participativa e, ainda, com o protagonismo dos próprios sujeitos.

Por sua vez, ao resgatarem as práticas de trabalho associado para os espaços dos Estudos da Economia Solidária, arrastam também as práticas destas aprendizagens de uns com os outros para a reflexão e que, por sua vez, colocadas em comum entre os grupos de produção, permitem novos intercâmbios e, assim, novos conhecimentos, o que torna possível pensá-los, igualmente, no campo da didática, se tomados como referência os elementos submersos nesta práxis.

Sendo assim, se for possível perspetivar outro significado para a didática, neste contexto, parece-me que há que começar pelos próprios sujeitos políticos, educadores-educandos, ao mesmo tempo que educandos-educadores e, ainda, trabalhadores que, entretanto, se encontram em posições equivalentes no processo de aprendizagem, em que ensinar e aprender se conjugam na aprendizagem de uns com os outros.

Sendo mais explícita, o que isto quer dizer? Segundo esta experiência, estes novos sujeitos políticos não são nem os professores/alunos, do ensino tradicional e institucional, nem apenas os educadores/monitores que orientam os cursos nas salas de aulas do CTC. Nesta nova condição, são estudiosos/as e atores no trabalho associado que criam e implementam métodos, metodologias, escolhem os conteúdos a serem integrados nos seus estudos, assim como elegem e organizam os seus espaços e tempos explícitos e implícitos, no exercício dos seus processos político-pedagógicos.

Nos espaços do trabalho associado, elaboram procedimentos e formas de gestão organizativa que, influenciados pelos princípios da autogestão, transformam o trabalho, numa dimensão mais ampla, o que faz deste o mediador da reflexão e da ação destes mesmos sujeitos, ao oferecer os “materiais” necessários para seguir respondendo à pergunta: “como aprender uns com os outros?”.

Sendo assim, ao reconhecer que no seio destas práticas educativas se encontram elementos encobertos da didática, que por sua vez não aparecem explicitamente como componentes da pedagogia da Criação do Saber (pelo menos nos Estudos da Economia Solidária) parece, entretanto, imprescindível não negligenciar estes aspetos encontrados, pois muito se pode desbravar coletivamente, seja no âmbito da construção da Pedagogia da Autogestão, impulsionada pelo movimento ES, seja no campo da Criação do Saber, se os próprios GPES assim o desejarem.

A partir desta experiência vivenciada entre “o eu e o nós”, com o auxílio da IAP, cabe salientar que, a tensão permanente, colocada em foco pelo movimento ES, entre a formação técnica e a formação política, tem a partir destes elementos uma base teórica e empírica para que os/as educadores/as da rede possam somar aos conhecimentos até então produzidos no interior do movimento, refletir sobre estes e questionar até que ponto a práxis político pedagógica da Criação do Saber pode ser alavancada no âmbito dos CFES, e até aprofundada, face a outras possíveis que, provavelmente, se encontram igualmente ocultadas e descredibilizadas.

Outro aspeto que parece legitimar a Criação do Saber, enquanto uma Pedagogia da Autogestão, para além do que já tem sido referido sobre os seus protagonistas, é o facto de que possui exemplos concretos de construção de uma prática autogestionária de educação e trabalho, atravessada pela solidariedade.

Trata-se de sujeitos educadores-educandos-educadores-trabalhadores que possuem uma autoridade para implementar nos locais de trabalho mudanças em relação às práticas capitalistas, em termos de procedimentos de gestão económica, financeira, distribuição de tarefas, distribuição dos conhecimentos, nas tomadas de decisão entre outras, só possíveis de serem realizadas de forma autogestionária porque também possuem a autogestão da produção e da educação, podendo realizá-las solidariamente.

Quando me refiro à solidariedade, compreendo-a à luz do debate epistemológico realizado no capítulo I, sobre o conhecimento-emancipação e o conhecimento-regulação. O colonialismo do saber, enquanto concepção do “outro” como objeto, tem nesta experiência pedagógica da Criação do Saber o seu contraponto, num reconhecimento do “outro” e de “si próprio” como sujeitos produtores de conhecimentos. Estes, ao mesmo tempo que criam e recriam formas económicas, sociais, políticas, educativas entre outras, que também interagem com a sociedade a partir da autogestão do trabalho e da educação, fazem-no requalificando as formas de produção do saber e do poder, pela via desta solidariedade a que me refiro.

Tal solidariedade é também a que encontro como premissa nas memórias (documentos) do movimento ES, retratadas no capítulo II, quando as reflexões sobre a formação técnica e política traz à tona o papel do/a educador/a no contexto da Educação (Popular) em Economia Solidária. Será este/a aquele/a que “aprende a aprender” a perguntar, investigar, dialogar e se formar dialógicamente na sua práxis de trabalho associado? Como despontar este processo num trabalho de rede? Como vimos, apesar dos GPES terem uma experiência de longa data como educadores-educandos-educadores-trabalhadores, nem sempre conseguem ter claro este processo, em especial face às dificuldades de sobrevivência, que invadem estas experiências.

Por isso mesmo, os sujeitos que estão a construir formas de conhecimento-emancipação, empenhando-se na criação de pedagogias libertadoras, merecem que outros/as estudiosos/as encontrem maneiras de se aproximarem, solidariamente, para propor estudos que procurem desocultar e partilhar estes conhecimentos também fora do âmbito da academia. O poder e o saber solidários, reconfigurados a partir do trabalho associado, parecem sinalizar outras possibilidades de investigação, como por exemplo, no âmbito da “convivência” ou em termos de gestão, no interior destas organizações de trabalho associado.

O enriquecimento destes debates pode ser perspectivado no que concerne à autonomização dos sujeitos e do seu reconhecimento a partir da aprendizagem da autogestão pedagógica, consideradas nas particularidades que a diferenciam do contexto institucional (escola, universidade...), num ambiente de educação formal, para o que ocorre nos espaços e tempos do trabalho associado, apesar da autogestão ser um elemento comum. O papel dos/as educadores-educandos-educadores é outro foco

possível a partir destes espaços e tempos diferenciados.

Também parece-me necessário haver mais estudos que problematizem a Pedagogia da Autogestão relativamente aos elementos levantados na nossa investigação, nos seus aspetos epistemológicos, pedagógicos, da aprendizagem de uns com os outros e da didática.

Outro aspeto que não diz respeito diretamente ao objeto de estudo em causa, mas que afeta a sua construção, está relacionado com a ligação possível entre a Pedagogia da Autogestão e a IAP, como forma de auxiliar na identificação de problemáticas e na promoção de estudos que envolvam a aproximação dos conhecimentos científicos aos das práticas sociais, para melhor conhecer as possibilidades que se vão erguendo pela via das experimentações e práticas pedagógicas em curso no movimento ES.

Parece-me que a própria experiência da IAP, no contexto desta investigação, levanta questões fundamentais acerca da partilha do saber-poder solidários, entre investigadora e sujeitos participantes, ambos comprometidos com a construção do conhecimento-emancipação, ao reconhecerem-se como sujeitos com histórias de vida diferentes, que colocam em comum os seus saberes e poderes para tentar construir novas perceções acerca do pensar-conviver-governar, na senda da Educação Popular em Economia Solidária.

Parece-me que realçar a complementaridade dos papéis dos sujeitos políticos, no que concerne à construção coletiva do corpus de investigação, considerando os problemas, dilemas e avanços, pode ser um tema a aprofundar, por investigadores com interesse no campo da Educação Popular em Economia Solidária. Um debate interessante também acontece em torno da problemática da metodologia participativa na investigação, que não é tão simples de resolver.

Alguns aspetos considero relevantes enfatizar, por conta das dificuldades que este tipo de projeto pode apresentar. No nosso caso, apesar de estar sistematicamente a referir a sistematização de experiências, de colocar-me disponível para colaborar no processo que estão a viver, para além do facto de ter um historial que nos aproxima em termos políticos, a investigação não é considerada uma necessidade para os GPES. É algo que o próprio movimento ES precisa ter presente e encontrar estratégias adequadas de

abordagem das complementaridades entre a natureza dos conhecimentos a serem produzidos.

Por fim, cabe salientar que este estudo não busca formular um conceito fechado sobre o significado da Pedagogia da Autogestão e, muito menos, que seja generalizável. O que pretendemos é, a partir das questões levantadas, oferecer um arcabouço teórico, oriundo da práxis dos sujeitos participantes, de forma a ser dialeticamente confrontado com outras práticas e, assim, seguir construindo ações-reflexões-ações que acrescentem “um ponto ao conto” na construção cotidiana da Educação Popular em Economia Solidária.

Referências bibliográficas

- Adams, T. (n.d.). A pesquisa participativa como mediação pedagógica da educação popular.
- _____ (2010). *Educação e economia popular solidária: mediações pedagógicas do trabalho associado*. São Paulo: Idéias & Letras.
- Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra America [ALBA]. (2013). ALBA. *Portal ALBA*. Retrieved June 14, 2013, from http://www.alianzabolivariana.org/que_es_el_alba.php#ancla3
- Almeida, A. M. de O., Santos, M. de F. de S., & Trindade, Z. A. (2000). Representações e práticas sociais: contribuições teóricas e dificuldades metodológicas. *Temas em Psicologia SBP*, 8(3), 257–267.
- Amaro, R. (2005). Entrevista a Rogério Roque Amaro. Lisboa: Esquerda.net. Retrieved from http://www.esquerda.net/media/rogerio_roque_amaro.pdf
- Amaro, R. R., & Madelino, F. (2004). Economia Solidária – Contributos para um Conceito. Projecto Cores, INTERREG IIIB.
- Antunes, R. (2009). Apresentação. In I. Mészáros (Ed.), *Para além do capital* (3ª ed.). São Paulo: Boitempo Editorial.
- Arruda, M. (2004). Economia Solidária e o renascimento de uma sociedade humana matrística. *Revista THOT*, 81(Associação Palas Athena), 37–44.
- Assumpção, R., Notari, J., & Vilutis, L. (2009). O significado da sistematização na educação popular. In R. Assumpção (Org.), *Educação popular na perspectiva freiriana* (pp. 143–162). São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.
- Azzellini, D. (2012). Economía Solidária en Venezuela: del apoyo al cooperativismo tradicional a la construcción de ciclos comunales. In S. Lianza & F. C. Henriques (Orgs.), *A economia solidária na América Latina: realidades nacionais e políticas públicas* (pp. 147–160). Rio de Janeiro: Pró Reitoria de Extensão UFRJ.
- Barbier, R. (1985). *A pesquisa-ação na Instituição Educativa*. Rio de Janeiro: Zahar.
- _____ (2007). *A Pesquisa-Ação*. (Liber Livro Editora, Ed.). Brasília.
- Barros, R. D. B. (1991). *Grupos: a afirmação de um simulacro*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

- Beisiegel, C. de R. (1979). Cultura do povo e educação popular. *Revista da Faculdade de Educação*, 77–92. Retrieved from <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33249/35987>
- _____ (1982). *Política e Educação Popular. A teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. São Paulo: Ática.
- Bernstein, E. (1997). *Socialismo evolucionário*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bezerra, A. (1980). As atividades em educação popular. In C. R. Brandão (Org.), *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense.
- _____ (2009). As conexões da Educação Popular com a demanda de formação da Economia dos Setores populares. *Relatório da II Oficina Nacional de Formação / Educação Economia Solidária*. Brasília: Centro Nacional de Formação em Economia Solidária - CFES.
- Bezerra, A., Brandão, C. R., & Wanderley, E. (1980). *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense.
- Bocayuva, P. C. C. (2007). *As metamorfoses do trabalho e da cooperação produtiva: a economia popular e solidária na perspectiva da nova centralidade do trabalho*. Rio de Janeiro: FASE.
- Bourdieu, P. (1992). *Pierre Bourdieu avec Löïc Wacquant; réponses*. Paris: Seuil.
- _____ (1997). Compreender. In *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes.
- _____ (2009). *O senso prático*. Petrópolis: Vozes.
- Brandão, C. R. (1982). *O que é o método Paulo Freire*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- _____ (1983). *O que é educação popular*.
- _____ (1990). *Pensar a prática: escritos de viagem e estudos sobre a educação*. São Paulo: Loyola.
- Brandão, C. R., & Borges, M. C. (2007). A pesquisa participante: um momento da educação popular. *Revista Educação Popular*, 6, 51–62. Retrieved from <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988>
- Brayner, F. (Org.) (2013). *Educação popular: novas abordagens, novos combates, novas perspectivas*. Recife: Editora Universitária - UFPE.
- Bruno, L. (1990). *O que é autonomia operária*. São Paulo: Brasiliense.

- Burawoy, M. (1990). A transformação dos regimes fabris no capitalismo avançado. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 29–50. Retrieved from http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_13/rbcs13_02.htm
- Cadima, E. (1990). *La educación en la praxis revolucionaria*. Bolivia: AIPE.
- Calderón, M. A. D. (2004). *Modelo Pedagógico de las experiencias de educación Popular de la universidad surcolombiana*. Universidade Autônoma de Barcelona.
- Campos, R. F., & Shiroma, E. O. (1999). O resgate da Escola Nova pelas reformas educacionais contemporâneas. *Revista Brasileira Estudos pedagógicos*, 483–493.
- Carbonari, P. C. (1999). Economia popular solidária: possibilidades e iimites. In *Seminário Regional Passo Fundo de Trabalho e Economia Popular e Solidária*. Passo Fundo.
- Carneiro, V. (2011). Entre o público e o privado: uma reflexão sobre o lugar da ação política na prática da sconomia solidária no Brasil. In P. Hespanha & A. M. dos Santos (Orgs.), *Economia Solidária: questões teóricas e epistemológicas* (pp. 83–99). Coimbra: Edições Almedina.
- Carvalho, V. B. (2011). As influências do pensamento de John Dewey no cenário educacional brasileiro. *Revista Redescições - Revista on line do GT de Pragmatismo*, 58–77. Retrieved from http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ZrFn3p4R9ZMJ:www.gtpragmatismo.com.br/redescicoes/redescicoes/ano3_01/4_carvalho.pdf+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt
- Cattani, A. (2009). Emancipação Social. In P Hespanha, A. Cattani, & J.-L. Laville (Eds.), *Dicionário internacional da outra economia* (pp. 175–180). Coimbra: Edições Almedina.
- Cattani, A. (2004). *La otra economía*. Buenos Aires: Altamira.
- Cavalcanti, T. J. C. (2004). *Escolas de trabalhadores para trabalhadores: as experiências de formação profissional do Centro de Trabalho e Cultura Recife-PE e do Projeto Construindo o Saber em Limeira*. Universidade Estadual de Campinas.
- Centro de Formação em Economia Solidária [CFES]. (2011a). Seminário Nacional sobre Sistematização – 2º Módulo. Brasília: Centro de Formação Nacional em Economia Solidária - CFES.
- _____. (2011b). Considerações do Conselho Gestor do Projeto Centros de Formação em Economia Solidária sobre a política de educação em economia solidária:

- contribuições para a próxima etapa do CFES. Rio de Janeiro: Centro de Formação em Economia Solidária [CFES].
- _____. (2011c). Oficina Nacional sobre Formação Política e Economia Solidária - 1º módulo. Guararema: Centro de Formação Nacional em Economia Solidária.
- Centro de Formação em Economia Solidária do Nordeste [CFES NE]. (n.d.). Orientações para a construção da rede de educadores em economia solidária - NE. Centro de Formação em Economia Solidária [CFES].
- _____. (2010). *Projeto Político Pedagógico Participativo CFES-NE - Relatório da reunião do Conselho Gestor* (pp. 1–32). Carpina, PE.
- _____. (2011). Seminário Regional de Sistematização. Carpina, PE.
- Centro de Trabalho e Cultura [CTC]. (n.d.). Centro de Trabalho e Cultura - CTC - Características da metodologia “Criação do Saber.” Recife.
- _____. (1971). Projeto Centro de Trabalho e Cultura. Recife.
- _____. (2006). Princípios do grupos. Recife.
- _____. (2011). Centro de Trabalho e Cultura - CTC - A Criação do Saber. Recife.
- Centro Internacional de Pesquisa e Informação sobre Economia pública social e cooperativa (CIRIEC). (2006). *A economia social na União Europeia* (pp. 1–48). Lisboa.
- Chanial, P., & Laville, J.-L. (2006). Economia social e solidária em França. In G. C. de França Filho, J.-L. Laville, A. Medeiros, & J.-P. Magnem (Eds.), *Ação pública e economia solidária - uma perspectiva internacional* (pp. 39–55). Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Chauí, M. (1980). *O que é ideologia*. São Paulo: www.sabotagem.cjb.net.
- Comunidade dos Estados Latino americanos e Caribenhos [CELAC]. (n.d.). Comunidade dos Estados Latino americanos e Caribenhos. *Portal Brasil da CELAC*. Retrieved June 14, 2013, from <http://www.brasil.gov.br/sobre/o-brasil/brasil-no-exterior/brasil-e-america-do-sul-1/celac>
- Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe [CEAAL]. (2012, August). VIII ASAMBLEA GENERAL DEL CEAAL. *Revista Latinoamericana y Caribeña de Educación Y Política La Piragua*.
- Conselho de Escolas de Trabalhadores [CET]. (2010). Proposta para uma nova leitura da

- Plataforma de Educação de Cidadãos Trabalhadores no Século XXI. Rio de Janeiro: CET.
- Conselho Nacional de Economia Solidária. (2010). II Conferência nacional de economia solidária - Pelo direito de produzir e viver em cooperação de maneira sustentável. Brasília: Conselho Nacional de Economia Solidária.
- Conselho Nacional de Economia Solidária, & Comitê Temático de Formação e Assistência Técnica. (2009a). Termo de referência assessoria técnica em economia solidária: subsídios para a Conferência Temática de Formação e Assessoria Técnica. Brasília: FBES.
- _____. (2009b). Formação em Economia Solidária Termo de Referência. Brasília: Centro de Formação em Economia Solidária [CFES].
- _____. (2010). II Conferência temática de formação e assessoria técnica em economia solidária. Fórum Brasileiro de Economia Solidária [FBES].
- Coraggio, J. L. (1992). Del sector informal a la economía popular: un paso estratégico para el planteamiento de alternativas populares de desarrollo social. *Versión revisada de la ponencia al Seminario-Taller "Integración y desarrollo alternativo en América Latina" - Foro de São Paulo*. Retrieved March 23, 2013, from http://www.coraggioeconomia.org/jlc_public_complet.htm
- _____. (1996). El trabajo desde la perspectiva de la economía popular. *Seminario sobre los impactos territoriales de la reestructuración laboral en la Argentina*. San Carlos de Bariloche. Retrieved March 21, 2013, from http://www.coraggioeconomia.org/jlc_public_complet.htm
- _____. (2003). Economía del trabajo. In A. D. Cattani & J.-L. Laville (Eds.), *A outra economia*. Porto Alegre: Veraz Editores.
- _____. (2009). Economia do trabalho. In A. D. Cattani, J.-L. Laville, L. I. Gaiger, & P. Hespanha (Eds.), *Dicionário internacional da outra economia* (pp. 120–127). Coimbra: Edições Almedina.
- _____. (2011). *Economía Social y Solidaria - El trabajo antes que el capital*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Costa, B. (Org). (2005). *Zerbini: oficina associada que rima trabalho com educação*. Rio de Janeiro: Capina.
- Cruz, A. (2002). As condições históricas da emergência da “ Economia Solidária ” no

- Brasil : as tendências estruturais do mercado de trabalho. *s/n*, 1–19. Retrieved from <<http://www.ucpel.tche.br/nesic>>.
- Cruz, A., & Santos, A. M. dos. (2011). A economia solidária e as novas utopias: permanências e rupturas no movimento histórico do associativismo econômico. In Pedro Hespanha & A. M. dos Santos (Eds.), *Economia Solidária: questões teóricas e epistemológicas* (pp. 57–76). Coimbra: Edições Almedina.
- Cunha, M. V. da. (2001). John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. *Revista Brasileira de Educação [on line]*, 86–99. Retrieved from http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde17/rbde17_08_marcus_vinicius_da_cunha.pdf
- Cunha, G., & Santos, A. M. dos. (2011). Economia solidária e pesquisa em ciências sociais: desafios epistemológicos e metodológicos. In Pedro Hespanha & A. M. dos Santos (Eds.), *Economia Solidária: questões teóricas e epistemológicas* (pp. 15–47). Coimbra: Edições Almedina.
- Dreifuss, R. A. (1981). *1964: a conquista do Estado*. Petrópolis: Vozes.
- Dubeux, A. (2012). O significado da formação em economia solidária para o FBES. Recife.
- Dupuis, J.-P. (1996). Antropologia, Cultura e Organização: proposta de um modelo construtivista. In J. F. (Org. . Chanlat (Ed.), *O indivíduo na organização: dimensões esquecidas*. São Paulo: Atlas.
- Dussel, E. (1980). *Filosofia da Libertação na América Latina* (2ª ed.). São Paulo: Loyola.
- Equipe Técnica de Assessoria Pesquisa e Ação Social [ETAPAS]. (1986). Pesquisa e sistematização da experiência do CTC. Recife.
- Fals Borda, O. (1981). Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In C. Brandão (Ed.), *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense.
- _____. (1985). *Conocimiento y poder popular*. Bogotá: Siglo Veintiuno editores/OIT. Retrieved from http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=2&ved=0CDQQFjAB&url=http://www.psicossocial.net/gl/centro-de-documentacion/doc_download/243-conocimiento-y-poder-

popular&ei=1ak4UtaRE7Cf7AbenIC4CA&usg=AFQjCNEOOnAO7AOHZ_NGx-
AXWKsQCWNxQQ&bvm=bv.52164340,d.ZGU

_____. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP (Investigación Acción Participativa). *Análisis Político*, (38), 71–88. Retrieved from <http://pt.scribd.com/doc/50502581/Origenes-universales-y-retos-actuales-de-la-IAP-Orlando-Fals-Borda>

_____. (2008, Julho). Globalización y segunda república. *Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano*, (10), 1–11. Retrieved from <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/cuadernos/fals/fals.pdf>

Fals Borda, O., Libreros, A., Bonilla, V. D., & Castillo, G. (1985). Causa popular, ciência popular - uma metodologia do conhecimento científico através da ação. In C. R. Brandão (Ed.), *Repensando a Pesquisa Participante* (2ª ed., pp. 131–157). São Paulo: Brasiliense.

Faria, M. S. de. (2005). *Autogestão, Cooperativa, Economia Solidária: avatares do trabalho e do capital*. Universidade Federal de Santa Catarina. Retrieved from <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/102636/222129.pdf?sequence=1>

Fávero, O. (2008). Educação Popular (1947 – 1966). Rio de Janeiro: Núcleo de Estudos e Documentação de Educação de Jovens e Adultos (NEDEJA) da Universidade Federal Fluminense.

Feitosa, S. C. S. (1999). *Método Paulo Freire - Princípios e Práticas de uma Concepção Popular de Educação*. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo [USP]. Retrieved from <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/141#page/11/mode/1up>

Ferreira, J. M. C. (1998). Movimentos sociais e marginalidade social nos contextos urbanos, 1–18. Retrieved from <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/1209/1/jmcf-1998.pdf>

_____. (2008). Dilemas da organização do trabalho face à globalização e às tecnologias de informação e comunicação. *Rev. Adm. Mackenzie (Online)*, 9(7), 112–135. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/S1678-69712008000700006>

_____. (2011). Associativismo, terceiro setor e desenvolvimento local sustentável. In *in Gomes, Ana et al. Organização Social do Trabalho e Associativismo no Contexto da*

Mundialização (pp. 67–98). Belém: NUMA/UFPA.

Figueiredo, D. A. de. (2009). História da educação popular: uma leitura crítica. In Raiana Assumpção (Ed.), *Educação popular na perspectiva Freiriana* (pp. 55–74). São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.

Fórum Brasileiro de Economia Solidária [FBES]. (2003). Ata III Plenária Nacional da Economia solidária. FBES. Retrieved from http://www.fbes.org.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=112&Itemid=216

_____. (2006a). O Fórum Brasileiro de Economia Solidária (FBES). Retrieved June 13, 2013, from http://www.fbes.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=61&Itemid=57

_____. (2006b). I Conferência Nacional de Economia Solidária - “Economia Solidária como Estratégia e Política de Desenvolvimento.” Brasília: Fórum Brasileiro de Economia Solidária [FBES]. Retrieved from <http://cirandas.net/cfes-nacional/i-oficina-nacional-formacao-es.pdf>

_____. (2006c). I oficina nacional de formação/Educação em economia solidária. Brasília: MTE, Senaes, SPPE, DEQ. Retrieved from <http://cirandas.net/cfes-nacional/i-oficina-nacional-formacao-es.pdf>

_____. (2007). II oficina nacional de formação/educação em economia solidária - “Uma outra prática educativa acontece.” Brasília: MTE/SENAES, FBES, GT Formação. Retrieved from https://www.google.pt/?gws_rd=cr#fp=6b130efd47b6abf8&q=II+oficina+nacional+de+forma%C3%A7%C3%A3o%2Feduca%C3%A7%C3%A3o+em+economia+solid%C3%A1ria+-+%E2%80%9CUma+outra+pr%C3%A1tica+educativa+acontece.%22

_____. (2008). Ata IV Plenária Nacional de Economia Solidária. Luziânia (GO): FBES. Retrieved from http://www.fbes.org.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=112&Itemid=216

_____. (2012). Relatório da V plenária nacional de economia solidária - Economia Solidária: bem viver, cooperação e autogestão para um desenvolvimento justo e sustentável. Luziânia (GO): Fórum Brasileiro de Economia Solidária [FBES]. Retrieved from http://www.fbes.org.br/index.php?option=com_docman&task=doc_details&Itemid=18&gid=1781

França Filho, G. C. (2002). Terceiro setor, economia social, economia solidária e economia popular: traçando fronteiras conceituais. *Bahia Análise & Dados*, 12(1), 9–

19.

- _____. (2004). A problemática da economia solidária: um novo modo de gestão pública? *Cadernos EBAPE.BR*, II(1), 1–18.
- _____. (2006). A economia popular e solidária no Brasil. In G. C. França Filho, J.-L. Lavelle, A. Medeiros, & J. P. Magnen (Eds.), *Ação pública e economia solidária - uma perspectiva internacional* (pp. 57–71). Porto Alegre: UFRGS.
- França Lima, C. de. (2013). *Recuperação de fábricas por trabalhadores: o cotidiano do trabalho no labirinto do capital*. Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. Retrieved from <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/21468>
- Freire, P. (1967). *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. (1979). *Educação e mudança* (12^a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra. Retrieved from <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Educação+e+Mudança#0>
- _____. (1980). *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Chemistry & São Paulo: Cortez & Moraes.
- _____. (1981). *Ação cultural para a liberdade* (5^a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra. Retrieved from <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IscScript=iah/iah.xis&src=google&base=REPDISCA&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=126893&indexSearch=ID>
- _____. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- _____. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.
- Freire, P., & Faundez, A. (2002). *Por uma pedagogia da pergunta* (5^a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra. Retrieved from <http://www.paulofreire.ufpb.br>
- Freire, P., & Shor, I. (1986). *Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gadotti, M., Freire, P., & Guimarães, S. (1995). *Pedagogia: diálogo e conflito* (4^a ed.). São Paulo: Cortez.

- Gadotti, M., & Torres, C. A. (1991). Paulo Freire, Administrador Público. A Experiência de Paulo Freire na Secretaria da Educação da Cidade de São Paulo [1989-1991]. In P. Freire (Ed.), *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez.
- _____. (1994). *Educação popular: utopia Latino-Americana*. (M. Gadotti & C. A. Torres, Eds.). São Paulo: Cortez; EDUSP.
- Gaiger, L. I. (2007, December). A outra racionalidade da economia solidária. Conclusões do primeiro Mapeamento Nacional no Brasil. *Revista Crítica de Ciências Sociais* n° 79, 57–77.
- _____. (2009). Antecedentes e expressões atuais da economia solidária. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (84), 81–89.
- Germer, C. M. (2006). A economia solidária: uma crítica marxista. *Revista do Instituto de Estudos Socialistas*, 193–214.
- Ghiraldelli Jr., P. (2006). *O que é pedagogia*. São Paulo: Brasiliense. Retrieved from <http://pt.scribd.com/doc/31343912/Paulo-Ghiraldelli-O-que-e-Pedagogia>
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: outline of the Theory of Structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Gohn, M. da G. (2006). Educação não-formal na pedagogia social. In 1. / *Congresso Internacional de Pedagogia Social* (pp. 1–10). São Paulo: Online. Retrieved from http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000092006000100034&script=sci_arttext&tlng=pt
- _____. (2010). *Teorias dos movimentos sociais. Paradigmas clássicos e contemporâneos*. (8ª ed.). São Paulo: Loyola.
- Gohn, M. da G. (2011). Movimentos sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*, 5(47), 333–361.
- _____. (2013). *Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo*. Petrópolis: Vozes.
- Gohn, M. da G., & Romão, J. E. (2011). Teorias dos Movimentos Sociais: O Debate Contemporâneo. In *Anais do XV Congresso Brasileiro de Sociologia* (pp. 1–19). Curitiba: SBS. doi:2236-6636
- Gramsci, A. (2000). Caderno 12. Apontamentos e notas esparsas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. O princípio educativo. In *Cadernos do*

- Cárcere. Rio de Janeiro: Trad. Carlos Nelson Coutinho.
- Guillerm, A., & Bourdet, Y. (1976). *Autogestão: uma mudança radical*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Gutiérrez, F. (1985). *La educación como praxis política*. Bogotá: Siglo XXI.
- Henriques, L. F. C., & Torres, M. M. (2009). Potencialidades do círculo de cultura na educação popular. In Raiane Assumpção (Ed.), *Educação popular na perspectiva freiriana* (pp. 115–141). São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.
- Hora, L. C. A. da. (2012). A educação em Gramsci e sua influência na Pedagogia Histórico-Crítica: a temática da escola e a crítica ao espontaneísmo. In *Colóquio Internacional de Marx e Engels - Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação - GT 7 Educação, Capitalismo e socialismo* (pp. 1–11). Campinas: Anais do VII Colóquio Internacional de MarxEngels [CEMARX]. Retrieved from http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Licia_Hora.pdf
- Houtart, F. (2006). Os movimentos sociais e a construção de um novo sujeito histórico. In A. A. Boron, J. Amadeo, & S. González (Eds.), *A teoria Marxista hoje: problemas e perspectivas* (pp. 421–430). Buenos Aires: CLACSO.
- Jara, O. (1986). *Educación popular: la dimensión educativa de la acción política*. Panamá: Centro de Estudios y Acción Social.
- _____. (2006). *Para sistematizar experiências* (2ª ed.). Brasília: Projecto AMA, Ministério do Meio Ambiente.
- _____. (2009). Algunas reflexiones entorno a la sistematización de experiencias comunitarias: riesgos y desafíos. *Diálogo de Saberes*, (2), 70–89. Retrieved from http://dialogosaberes.ubv.edu.ve/Descargar/article/119/articulo_6.pdf
- Kautsky, K. (1987). *A questão agrária*. São Paulo: Nova Cultural.
- Kraychete, G. (2008). Economia popular solidária: paisagens e miragens. *Cadernos CEAS*, 1–15.
- Lacanallo, L. F., Silva, S. S. de C., Oliveira, D. E. de M. B. de, Gasparin, J. L., & Teruya, T. K. (2007). Métodos de ensino e de aprendizagem: uma análise histórica e educacional do trabalho didático. In *Anais VII Jornada do HISTEDBR - A organização do trabalho didático na História da Educação* (pp. 157–158). Campo Grande: Editora Uniderp. Retrieved from http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT4_PDF/M

%C9TODOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM UMA AN%C1LISE HIST
%D3RICA.pdf

- Lander, E. (2007). Marxismo, eurocentrismo e colonialismo. In Atilio A. Boron, J. Amadeo, & S. Gonzalez (Eds.), *A teoria marxista hoje. Problemas e perspectivas* (pp. 1–32). Buenos Aires: CLACSO. Retrieved from <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/marxispt/cap. 8.doc>
- Lander, E. (Org). (2005). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais* (pp. 3–5). Buenos Aires: Colección Sur-Sur CLACSO.
- Lapassade, G. (1971). *L'autogestion pédagogique*. Paris: Gauthier-Villars Éditeur.
- Laville, J.-L. (2009). A economia solidária: um movimento internacional. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (84), 7–47.
- Laville, J.-L., & Gaiger, L. I. (2009). Economia solidária. In P. Hespanha, A. D. Cattani, J.-L. Laville, & L. I. Gaiger (Eds.), *Dicionário internacional da outra economia* (pp. 162–169). Coimbra: Edições Almedina.
- Leão, C. V. de M., Lima, C. de F., Valentim, I. V. L., & Abreu, J. C. A. (2011). Como viver a participação política? Os desafios de novas democracias e economias na (re) definição da esfera pública. In P. C. Schommer & R. de F. Boullosa (orgs) (Eds.), *Gestão Social como caminho para a redefinição da esfera pública* (Coleção EN., pp. 81–106). Florianópolis: UDESC Editora.
- Lechat, N. M. P. (2002). Economia social, economia solidária, terceiro setor: do que se trata? *Civitas – Revista de Ciências Sociais*, Ano 2 nº 1, 123–140.
- Leis, R. (1989). *El arco y la flecha. Apuntes sobre metodología y práctica transformadora*. Santiago de Chile: CEAAL.
- Leite, J. S. (2012). *Princípios cooperativos*. Lisboa: CASES/INCM.
- Libâneo, J. C. (1990). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Lima, P. G. (2009). O papel da escola em Durkheim e Marx na formação dos valores dos indivíduos. *Universidade Federal da Grande Dourados*. Retrieved September 25, 2013, from <http://www.do.ufgd.edu.br/paulolima/arquivo/durkheim.pdf>
- Lucena, C. (2010, December). O pensamento educacional de Émile Durkheim. *Revista HISTEDBR On-line*, 295–305. Retrieved from http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/40/art18_40.pdf

- Lucio, R. (1989, Julho). La construcción del saber y del saber hacer. *Revista de la Universidad de La Salle*, 38–56.
- Luxemburg, R. (2005). *Reforma ou revolução*. São Paulo: Expressão Popular.
- Lyoard, J.-F. (1990). *La condición postmoderna: informe sobre el saber*. México: REI.
- Machado, L. R. de S. (1989). *Educação e divisão social do trabalho*. São Paulo: Cortez.
- Maciel, K. (2011). O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. *Educação em Perspectiva*, 2(2), 326–344.
- Mance, E. A. (2001). *A revolução das redes* (2ª ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- _____. (2002a). Redes de colaboração solidárias. *IFIL*. Retrieved March 27, 2013, from <http://www.solidarius.com.br/mance/biblioteca/redecolaboracao-pt.pdf>
- _____. (2002b). *Redes de colaboração solidária*. Petrópolis: Editora Vozes.
- _____. (2005). A Revolução das redes de colaboração solidária. In *Encontro Internacional de Ecônomas Salesianas* (pp. 1–17). Sevilla.
- _____. (2013). Contribuições para o II FSM da Economia Solidária - Reflexões Sobre o Consumo. Curitiba: Solidarius.
- Manfredi, S. M. (1978). *Política: educação popular*. São Paulo: Símbolo.
- Mariátegui, J. C. (2011). *Por um socialismo indo-americano: ensaios escolhidos*. (M. Löwy, Ed.) (2nd ed.). Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- Marx, K. (1985). *Capítulo IV inédito de o Capital*. São Paulo: Editora Moraes.
- _____. (2004). *Miséria da filosofia*. São Paulo: Ícone.
- MCP. (2012). CTC - Centro de Trabalho e Cultura - uma Escola de Formação Operária - Recife (PE). Recife: Jornal Voz das Comunidades.
- Mejía, J. M. R. (1992). La Pedagogía en la Educación Popular. *La Piragua Revista de Educación y Política*. Santiago de Chile: La Piragua Revista de Educación y Política.
- _____. (2001). Pedagogía en la educación popular - Reconstruyendo una opción político-pedagógica en la globalización. *Federación Internacional Fe y Alegría*. Retrieved June 18, 2013, from <http://www.feyalegria.org/es/biblioteca/educacion-popular>
- _____. (2006). *Educación (es) en la (s) globalización (es): Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: Ediciones desde Abajo. Retrieved from

<http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/EducacionenlasGlobalizaciones.pdf>

_____. (2009). La sistematización como proceso investigativo O la búsqueda de la episteme de las prácticas, (33), 1–17.

Mejía, J. M. R., & Awad, M. (2003). *Educación popular hoy en tiempos de globalización*. Bogotá: Ediciones Aurora.

Mello Neto, J. F. (2004). *Educação popular: enunciados teóricos*. João Pessoa: Grupo de Pesquisa em extensão popular - Extelar da UFPB. Retrieved from http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/producao_academica/livros/pa_l_2004_educacao_popular_enunciados_teoricos.pdf

_____. (2009). *Educação popular em economia solidária*. Brasília: Centro Nacional de Formação em Economia Solidária - CFES.

Merleau-Ponty, M. (1957). *Fenomenología de la percepción*. México: Fondo de Cultura Económica.

Mészáros, I. (2008). *Educação para além do capital* (2ª ed.). São Paulo: Boitempo.

_____. (2009). *Para além do capital* (3ª ed.). São Paulo: Boitempo Editorial.

_____. (2010). *O poder da ideologia* (3ª ed.). São Paulo: Boitempo Editorial.

Mignolo, W. D. (2003). Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica. In B. de S. Santos (Ed.), *Conhecimento prudente para uma vida decente* (pp. 631–671). Porto: Afrontamento.

_____. (2005). A Colonialidade de cabo a rabo. In E. Lander (Ed.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais* (pp. 33–49). Buenos Aires: Colección Sur-Sur CLACSO.

Ministério do Trabalho e Emprego, Secretaria Nacional de Economia Solidária, & Conselho Nacional de Economia Solidária. (2012). Diretrizes políticas metodológicas para educação em economia solidária - Recomendação N° 08, de 04 de julho de 2012. Brasília: Secretaria nacional de Economia Solidária [S€NA€S]. Retrieved from http://portal.mte.gov.br/data/files/8A7C812D3CB58904013CB5B92EB23D11/RECOMENDACOES_8_WEB.pdf

Mora-Osejo, L. E., & Fals Borda, O. (2003). A superação do eurocentrismo. Enriquecimento do saber sistémico e endógeno sobre o noso contexto tropical. In B.

- de S. Santos (Ed.), *Conhecimento prudente para uma vida decente* (pp. 673–681). Porto: Afrontamento.
- Morel, J. C. O. (2003). Introdução. In P.-J. Proudhon (Ed.), *Sistema das contradições económicas ou filosofia da miséria*. São Paulo: Ícone.
- Moscovici, S. (1978). *A reprodução social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Namorado, R. (2007). Cooperativismo – história e horizontes. *Oficina do CES*, (278). Retrieved from <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/index.php?id=2519>
- _____. (2009). Para uma economia solidária – a partir do caso português. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (84), 65–80.
- Nascimento, C. (2008). Autogestão: Economia Solidária e Utopia. *Otra Economía*, 2(3), 27–40. Retrieved from <http://www.unisinos.br/revistas/index.php/otraeconomia/article/view/1104>
- _____. (2009). Do “Beco dos Sapos” aos Canaviais de Catende. Brasília: Portal do Ministério do Trabalho e Emprego. Retrieved from http://portal.mte.gov.br/data/files/FF8080812BCB2790012BCF0BC7F11434/prog_becosapos.pdf
- _____. (2010). *Paixões pedagógicas*. Porto Alegre.
- Netto, J. P. N. (2004). *Marxismo impenitente - contribuição à história das idéias marxistas*. São Paulo: Cortez.
- Nunes, J. A. N. (2003). *Neoliberalismo e direitos humanos*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Núñez, C. (1985). *Educar para transformar. Transformar para educar*. México: IMDEC.
- Ortiz, M., & Borjas, B. (2008). La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*, 17(4), 615–627. Retrieved from http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-00062008000400004&nrm=iso
- Pacheco Júnior, I., & Torres, M. M. (2009). Atualidade do pensamento de Paulo Freire na educação popular. In Raiane Assumpção (Ed.), *Educação popular na perspectiva freiriana* (pp. 19–53). São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.
- Paiva, V. P. (1987). *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola.
- _____. (1984). *Perspectivas e dilemas da Educação popular*. Rio de Janeiro: Edições Graal.

- Paludo, C. (2006). Educação Popular - dialogando com redes Latino-Americanas (2002-2003). In P. Pontual & Ireland. Timothy (Eds.), *Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas* (pp. 41–62). Brasília: Edições MEC/UNESCO.
- Paula, E. C. de. (2004). Economia solidária: a cooperação nas relações do trabalho, na geração de renda e na construção da cidadania in Economia Solidária. *Revista THOT, 81*(Associação Palas Athena), 22–29.
- Pereira, D., & Pereira, E. (2010, December). Revisitando a história da educação popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível. *Revista HISTEDBR On-line, 72–89*. Retrieved from http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/40/art05_40.pdf
- Pereira, E. (2006). *Formar à esquerda: processo de educação política no PT e na CUT, um estudo sobre a Fundação Nativo da Natividade*. São Paulo: Terras do Sonhar; Pulsar.
- Pereira, E. A., Martins, J. R., Alves, V. dos S., & Delgado, E. I. (2009, May). A contribuição de John Dewey para a educação. *Revista Eletrônica de Educação, 154–161*. Retrieved from <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/38/37>
- Peresson, M., Cendales, L., & Mariño, G. (1983a). *Educación popular y alfabetización en América Latina*. Bogotá: Dimensión Educativa.
- Pinto, Á. V. (1979). *Ciência e existência – problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Pinto, J. R. L. (2006). *Economia solidária: de volta à arte da associação*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Polanyi, K. (2000). *A grande transformação: as origens da nossa época*. Rio de Janeiro: Editora Campus.
- Poletto, E. R. (2009). A nova territorialidade dos movimentos sociais na América Latina: do ajuste neoliberal à construção de alternativas. Retrieved from http://egal2009.easyplanners.info/area02/2141_Poletto_Emilio_Rafael.pdf
- Ponce, A. (2007). *Educação e luta de classes*. São Paulo: Cortez.
- Porto Gonçalves, C. W. (2003). *A geograficidade do social: uma contribuição para o debate metodológico sobre estudos de conflito e movimentos sociais na América Latina*. (J. Seoane, Ed.) *Movimientos sociales y conflictos en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO. Retrieved from

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/seoane/porto.rtf>

- _____. (2005). Apresentação da edição em português. In E. Lander (Org.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Colección Sur-Sur CLACSO.
- Proudhon, P.-J. (2003). *Sistema das contradições econômicas ou filosofia da miséria*. São Paulo: Ícone.
- Quijano, A. (1992). Notas sobre a questão da identidade e nação no Peru. *Dossiê América Latina Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo*, 6(16), 73–80. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141992000300007>
- _____. (2002). Sistemas alternativos de produção? In B. de S. Santos (Org.), *Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista* (pp. 475–414). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- _____. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In E. Lander (Org.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais* (pp. 107–130). Buenos Aires: Colección Sur-Sur CLACSO.
- _____. (2009). Colonialidade do poder e classificação social. In B. de S. Santos & M. P. Meneses (Orgs.), *Epistemologias do sul* (pp. 73–114). Coimbra: Edições Almedina.
- Rabelatto, J. L. (1995). *La encrucijada de la ética, neoliberalismo, conflicto norte-sur*. Montevideo: Editorial.
- Razetto, L. (1990). *Economía popular de solidaridad. Identidad y proyecto en una visión integradora* (2ª ed.). Santiago de Chile: Area Pastoral Social de la Conferencia Episcopal de Chile, Programa de Economía del Trabajo (PET). Retrieved from <http://www.luisrazeto.net>
- _____. (1993a). *De la Economía Popular a la Economía de Solidaridad en un Proyecto de Desarrollo Alternativo*. México: Instituto Mexicano de Doctrina Social Cristiana (Colección Diálogo y Crítica). Retrieved from <http://www.luisrazeto.net>
- _____. (1993b). *Los caminos de la economía de solidaridad*. Santiago de Chile: Ediciones Vivarium.
- _____. (1999, August). La economía solidaria: concepto, realidad y proyecto. *Revista Persona y Sociedad n° 2 Vol. XIII*. Santiago de Chile. Retrieved March 23, 2013, from <http://www.luisrazeto.net>

- Razetto, L., Klenner, A., Ramirez, A., & Urmeneta, R. (1990). *Las organizaciones económicas populares 1973-1990* (3ª ed.). Santiago de Chile: Ediciones PET.
- Rengifo, G. (1991). El saber en la cultura andina y en occidente moderno. Aproximación. In *Cultura andina agrocéntrica*. Lima: PRATEC.
- Rocha, M., & Aguiar, K. (2003). Pesquisa-intervenção ea produção de novas análises. *Psicologia: ciência e profissão*, 23(4), 64–73. Retrieved from http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1414-98932003000400010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt
- Rodríguez, S. (2004). *Inventamos o erramos*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Ruggeri, A. (2012). Estado, economía solidaria y autogestión en Argentina. In S. Lianza & F. C. Henriques (Orgs.), *A economia solidária na América Latina: realidades nacionais e políticas públicas* (pp. 133–143). Rio de Janeiro: Pró Reitoria de Extensão UFRJ.
- Sales, I. da C. & Centro de Trabalho e Cultura [CTC] (Orgs.). (2002). *CTC: 35 anos criando saberes*. Recife: Comunigraf.
- Santos, B. de S. (1999a). A Reinvenção Solidária e Participativa do Estado. In *Seminário Internacional Sociedade e a Reforma do Estado* (pp. 1–17). Coimbra: Mare Online.
- _____. (1999b, June). Por que é tão difícil construir uma teoria crítica? *Revista Crítica de Ciências Sociais* nº 54, 197–215. Retrieved from [https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/10808/1/Porque é tão difícil construir uma teoria crítica.pdf](https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/10808/1/Porque%20%C3%A9%20t%C3%A3o%20dif%C3%ADcil%20construir%20uma%20teoria%20cr%C3%ADtica.pdf)
- _____. (2000). *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência* (Vol.1 ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- _____. (2003). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In B. de S. Santos (Org.), *Conhecimento prudente para uma vida decente* (pp. 735–775). Porto: Afrontamento.
- _____. (Org.). (2000). *Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Santos, B. de S., & Meneses, M. P. (Orgs.). (2009). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina.
- Santos, B. de S., Nunes, J. A., & Meneses, M. P. (2004). Para ampliar o cânone da

- ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In B. de S. Santos (Ed.), *Semear outras soluções. Os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Porto: Afrontamento.
- Santos, B. de S., & Rodriguez, C. (2003). Para ampliar o cânone da produção. In B. de S. Santos (Ed.), *Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista* (pp. 21–63). Porto: Afrontamento.
- Santos, A. M. dos. (2011). Sobre os atores do movimento da economia solidária no Brasil: qual o sujeito? Qual o reconhecimento? Qual o lugar? *XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais*, 1–14.
- Santos, A. M. dos, & Carneiro, V. (2008). O movimento da economia solidária no Brasil: uma discussão sobre a possibilidade da unidade através da diversidade. *e-cadernos*, 1, 1–21.
- Santos, I. da S. F. dos, Prestes, R. I., & Vale, A. M. do. (2006, June). Brasil, 1930 - 1961: Escola Nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada. *Revista HISTEDBR On-line*, 131 –149.
- Santos, J. S. (2009, November). Gramsci e o papel dos intelectuais nos movimentos sociais. *Revista Espaço Acadêmico*, 147–153.
- Santos, M. (2010). *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal* (19ª ed.). Rio de Janeiro: Record.
- Saviani, D. (1989). A filosofia da educação e o problema da inovação. In W. E. GARCIA (Org.), *Inovação educacional no Brasil*. São Paulo: Cortez /Autores Associados.
- Saviani, D. (1995). Os ganhos da década perdida. *Revista Presença Pedagógica*, 1(9).
- _____. (1996). Filosofia da educação: crise da modernidade e o futuro da filosofia da práxis. In M. C. de Freitas (Ed.), *A reinvenção do futuro* (pp. 167–185). São Paulo: Cortez.
- Scherer-Warren, I. (2006). Das mobilizações às redes de movimentos sociais. *Sociedade e Estado*, 21(1), 109–130. doi:10.1590/S0102-69922006000100007
- _____. (2008). Redes de movimentos sociais na América Latina - caminhos para uma política emancipatória? *Caderno CRH*, 21(54), 505–517.
- _____. (2009). Movimentos sociais na América Latina revisitando as teorias. Retrieved from <http://xa.yimg.com/kq/groups/23281080/1509110061/name/TextoComp3.pdf>

- Secretaria Nacional de Economia Solidária [SENAES]. (2007). Edital SENAES de seleção de instituições para implementação de centros de formação em economia solidária - CFES - 2007 a 2010. Brasília.
- Semeraro, G. (2006). Intelectuais “orgânicos” em tempos de pós-modernidade. *Caderno Cedes*, 26(70), 373–391. Retrieved from <http://www.cedes.unicamp.br>
- Setton, M. da G. J. (2002). A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, 60–70.
- Silva, B. (1986). *Dicionário de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas; Instituto de Documentação.
- Silva, L. M. da. (2007). *Economia popular solidária: os processos formativos populares e a construção de uma nova cultura do trabalho*. Universidade Federal de Minas Gerais.
- Silva, U. R. da. (2007). A experiência e o pensar em Dewey e Freire: relações e influências. In *30ª reunião da ANPED* (pp. 1–16). Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação [ANPED]. Retrieved from <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT17-2822--Int.pdf>
- Singer, P. (1998). *Uma utopia militante: repensando o socialismo* (2nd ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- _____. (1999). Cooperativismo e sindicatos no Brasil. *CUT BRASIL. Sindicalismo e economia solidária: reflexões sobre o projeto da CUT*, 23–28.
- _____. (2001). Economia solidária versus economia capitalista. *Sociedade e Estado*, 16(1-2), 100–112. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922001000100005>
- _____. (2002). *Introdução à economia solidária*. São Paulo: Editora Fundação Persue Abramo.
- Singer, P., Sanchez, F., Kleiman, F., & Marinho, R. (n.d.). Relações entre sociedade e Estado na Economia Solidária. Retrieved March 31, 2013, from <http://criticasocialista.wordpress.com/artigos-do-paul-singer/relacoes-entre-sociedade-e-estado-na-economia-solidaria-paul-singer/>
- Sousa, D. N. de. (2008). Reestruturação capitalista e trabalho: notas críticas acerca da economia solidária. *Revista Katálysis*, 53–60.
- Souza, E. C. L. de, Torres, C. V., & Lucas, C. C. (2011). Práticas sociais, cultura e

- inovação: três conceitos associados. *Revista de Administração FACES Journal Belo Horizonte*, 2(2), 210–230.
- Souza, J. F. de. (2000). O que é sistematização? uma pergunta. Diversas respostas. São Paulo: CUT.
- _____. (2006). *Sistematização: um instrumento pedagógico nos projetos de desenvolvimento sustentável*. Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (pp. 1–25). Recife.
- Spinelli, M. dos santos. (2010). *Que escola é essa? É a escola do trabalhador. Estudo sobre o Centro de Trabalho e Cultura, Recife/PE*. Universidade Federal de Mato Grosso.
- Streck, D. R. (2009). Uma pedagogia do movimento: Os movimentos sociais na obra de Paulo Freire. *R. Educação Pública*, 165–177. Retrieved from <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/529>
- _____. (2010). Entre emancipação e regulação: (des)encontros entre educação popular e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação*, 14(44), 300–409.
- Streck, D. R., & Adams, T. (2012). Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade. *Educação e Pesquisa*, 38(1), 243–257. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29821428014>
- Thiollent, M. (1987a). Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In C. R. (Org) Brandão (Ed.), *Repensando a Pesquisa Participante* (3ª ed., pp. 82–103). São Paulo: Brasiliense.
- _____. (1996). *Metodologia da pesquisa-ação* (7th ed.). São Paulo: Cortez.
- _____. (2002). Construção do conhecimento e metodologia de extensão. In *Congresso Brasileiro de Extensão Universitária* (pp. 1–11). João Pessoa: Anais CBEU Universidade Federal da Paraíba. Retrieved from http://www.prac.ufpb.br/anais/lcbeu_anais/anais/conferencias/construcao.pdf
- Thompson, E. P. (1987). *A formação da classe operária inglesa* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Tilly, C. (1978). *From mobilization to revolution*. Boston: Wesley Publishing Co.
- _____. (1995). Contentious repertoires in Great Britain, 1758-1834. In M. Traugott (Org.), *Repertoires and cycles of collective action* (pp. 15–42). Durham: University Press.

- Tiriba, L. (2006). O lugar da economia solidária na educação e o lugar da educação na economia solidária. In *IV Encontro Internacional de Economia Solidária – NESOL/USP*. São Paulo.
- _____. (2007). Educação popular e pedagogia(s) da produção associada. *Caderno Cedes*, 27(71), 85–98. Retrieved from <http://www.cedes.unicamp.br>
- _____. (2008). Cultura do trabalho, autogestão e formação de trabalhadores associados na produção: questões de pesquisa. *Perspectiva*, 26(1), 69–94.
- _____. (2011). Educación popular y cultura del trabajo. *tau.org.ar*, (Decisio), 15–22. Retrieved from http://www.tau.org.ar/upload/89f0c2b656ca02ff45ef61a4f2e5bf24/tiriba_prodasoc.pdf
- Torres, J. R. (2009, April). Presente y futuro del compromiso docente: de Simón Rodríguez a Paulo Freire. *Revista Etic@net Universidad de Granada*. Retrieved from <http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/index.htm>
- Touraine, A. (1989, June). Os novos conflitos sociais. Para evitar mal-entendidos. *Lua Nova*, 5–18. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64451989000200002>
- _____. (1999). *Como salir del liberalismo?* México: Editorial Paidós.
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 443–466.
- Ulburghs, J. (1980). *Pour une pedagogie de l'autogestion - manuel de l'animateur de base*. Paris: Éditions Ouvrières.
- União das Nações Sul-Americanas [UNASUL]. (n.d.-a). União das Nações Sul Americanas. *Portal UNASUL*. Retrieved June 14, 2013, from <http://www.unasursg.org/inicio/organizacion/historia>
- União das Nações Sul-Americanas [UNASUL]. (2008). Tratado Constitutivo. Brasília: UNASUL. Retrieved from <http://www.itamaraty.gov.br/temas/america-do-sul-e-integracao-regional/unasul/tratado-constitutivo-da-unasul>
- Valentim, I. (2011). *Economia solidária no Brasil e em Portugal: aproximações e distanciamentos sob a ótica da confiança*. ISEG/UTL. Retrieved from <http://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/4257>
- Wallerstein, I. (2006). *Impensar a ciência social: os limites dos paradigmas do século XIX*. São Paulo: Idéias & Letras.

Wikipédia. (2013). Quíchuas. Retrieved June 12, 2013, from <http://pt.wikipedia.org/wiki/Qu%C3%ADchuas>

Zanetti, I. (2006). *As sobras da modernidade: o sistema de gestão de resíduos sólidos em Porto Alegre, RS*. Porto Alegre: FAMURS.