

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ECONOMIA SOLIDÁRIA E APRENDIZAGEM DIALÓGICA: práticas de
participação e autogestão e necessidade de uma outra EJA**

Kelci Anne Pereira

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração Processos de Ensino e de Aprendizagem.

Orientador: Prof. Dr. Amadeu José Montagnini Logarezzi.

São Carlos
2009

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

P436es

Pereira, Kelci Anne.

Economia solidária e aprendizagem dialógica : práticas de participação e autogestão e necessidade de uma outra EJA / Kelci Anne Pereira. -- São Carlos : UFSCar, 2009.
315 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2009.

1. Educação. 2. Aprendizagem dialógica. 3. Economia solidária. 4. Autogestão no trabalho. 5. Assentamentos rurais. 6. Educação de jovens e adultos. I. Título.

CDD: 370 (20^a)

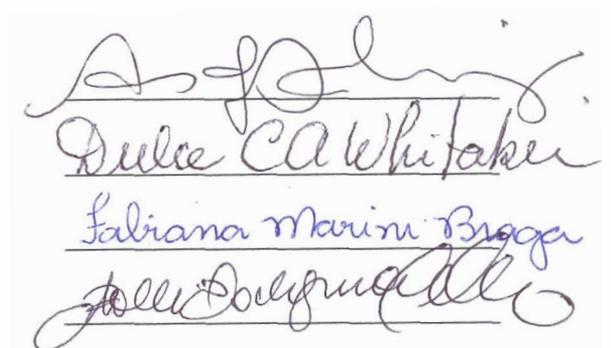
BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Amadeu José Montagnini Logarezzi

Prof' Drª Dulce Consuelo Andreatta Whitaker

Prof' Drª Fabiana Marini Braga

Prof' Drª Roseli Rodrigues de Mello



Handwritten signatures of the exam board members, corresponding to the printed names on the left. The signatures are written in blue ink and are placed on a white background with horizontal lines. The first signature is for Amadeu José Montagnini Logarezzi, the second for Dulce Consuelo Andreatta Whitaker, the third for Fabiana Marini Braga, and the fourth for Roseli Rodrigues de Mello.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as pessoas que lutam, coletivamente, nos mais diferentes contextos, para que o mundo seja tão belo quanto justo. Às pessoas que fazem a “Vida Verdadeira”:

*“Ainda que o gesto nos doa
não encolhemos a mão: avançamos
levando ramo de sol.
Mesmo enrolada em pó,
dentro da noite mais fria,
a vida que vai conosco
é fogo:
está sempre acesa.”*

(Adaptação de um trecho do poema “Vida Verdadeira”, de Thiago de Mello.)

AGRADECIMENTOS

Se na etimologia da palavra agradecer estão os sentidos agradável, aprazível e gosto, é na raiz deste termo que encontramos sua propriedade para agradecer àquelas pessoas que contribuíram, inestimavelmente, com esta pesquisa. Sem suas contribuições o presente estudo não poderia nascer, crescer e frutificar em cores radiantes e em sabores nutritivos. Nesse sentido passo a agradecer:

– agradeço às assentadas/os, Maria, Cleide, Graça, Zusi, Zé, João, Walter, Valmir, Toninho, e todos os membros do Grupo Viverde, as/os quais me ensinaram que comer a fome, conjuntamente e falando na língua das gentes sofridas e fortes, ressalta o gosto por lutar e mudar a realidade, tornando-a mais bonita. Ensinaram-me a reconhecer as/os verdadeiras/os heroínas e heróis de nosso tempo e a saber que, entre seus alimentos, está o trabalho suado na terra conquistada. Trabalho este que caleja as mãos, ceifa da alma a desesperança e, aproveitando os raios de sol e os pingos da chuva, corporifica largos sorrisos. Agradeço às/os assentadas/os por dialogarem comigo generosa e pacientemente, mostrando-me que o caminho de “deserdados da terra” a “cuidadores” da vida é um aprendizado nascido do exercício mesmo da “paciência impaciente”, da amorosidade e da rebeldia. Com estas pessoas pude me humanizar;

– agradeço a todas as pessoas do Niase, com as quais aprendi e vivi uma outra academia possível, que compatibiliza rigorosidade teórica e amor. Sem todas estas pessoas, muitas reflexões e reorganizações desta pesquisa seriam perdidas, pois com elas aprendi o gosto por conhecer o mundo e nele pintar, ao invés da feiura da injustiça, a beleza da justiça com o respeito à diversidade, escolhendo uma paisagem aprazível, para que nelas todas/os possamos Ser Mais;

– agradeço especialmente à Roseli que, em suas doces-pungentes palavras e ações, sempre em busca de coerência, compartilhou comigo da arte de fazer e usar varas de pescar. Com este instrumento flexível e bem longo, me ensinou a pescar luz caída, sonhos adormecidos e, para que haja sempre a fartura, a repartir os peixes e alimentá-los. Com Roseli aprendi um jeito belo de ser gente e de ser professora, o jeito da escuta e da pergunta, o jeito do abraço e da festança; conheci e me apaixonei pela educação;

– agradeço ao Amadeu, que esteve ao meu lado, refletindo, contribuindo rigorosamente com minhas escolhas teóricas e me alertando que cuidasse sempre da vida nessas escolhas. Amadeu, mestre dos chás e jardineiro que me acalmava em nossos encontros e, ao mesmo

tempo, exigia que eu colhesse as flores à beira do caminho da pesquisa e que semeasse sementes às margens desse caminho. Forneceu-me, generosamente, os instrumentos para isso e orientou-me segundo o que verdadeiramente dialogávamos. Não me desolei na companhia de Amadeu, mesmo nos tempos difíceis da escrita;

– agradeço à Carol, imensamente. Foi amiga que, nesses longos anos em que estamos juntas, mais do que dividir comigo, acrescentou-me, convidando para um abraço quando eu chorava, dialogando comigo sobre a vida e a ciência, de modo admirável. Carol que transpira a luta para que sejamos mais respeitadas/os e felizes nas relações de gênero, permite que eu me reeduque todos os dias em que estamos juntas;

– agradeço, ainda, minhas outras amigas e outros amigos: Gra, Vanessa, Sara, Vivi, Marcelo, Renato, Renata... que sempre, sempre se dedicaram a ouvir e contribuir com este trabalho, trazendo-me palavras certas, a partir de seus mundos e contextos, as quais me ajudavam a superar as angústias apresentadas durante o processo da dissertação;

– João Luiz, pessoa que amo em intensidade e qualidade inexprimíveis, porque é um amor sempre em mudança e, a cada dia, podendo ser melhor. Longe, porém próximo, sempre esteve João Luiz, cujo trabalho me deu ânimo e vontade de lutar; de cujos bolsos, cheios de sementes sempre, tirava mais uma dose de paixão pela agroecologia;

– minha família, tão acolhedora. Sem ela não poderia me apaixonar pela luta com os oprimidos e nem pela generosidade da terra. Não aprenderia, sem o silêncio profundo e as palavras sábias de meu pai, como diz o professor Luiz, “que temos dois ouvidos e uma boca”. Meu pai agricultor, que sabe, como cristão libertário, o gosto de dividir mudas e de compartilhar alimentos com todas as pessoas famintas por vida e cuidado com a natureza. Agradeço os muitos brotos que me deu para dividir com as/os assentadas/os. Minha mãe, em idade madura e com espírito jovem, me dá lições de garra, me dá alegria imensa ao voltar a estudar, me ensina que a mudança nunca é tarde. À Ane, Taninha e ao Ate também agradeço, pelas contribuições que deram ao comigo compartilharem, de diferentes formas, suas diferentes visões de mundo e suas diferentes temperaturas no abraço. Aos demais familiares também agradeço;

– agradeço à Fá, à Roseli e à Dulce, mulheres e professoras admiráveis, as quais contribuíram decisiva e rigorosamente com o aprofundamento deste trabalho, tanto na qualificação quanto na defesa. Ao mobilizar com intensidade e amorosidade suas diferentes experiências e conhecimentos na leitura deste longo trabalho, compreendendo que assim o partejei por não ter tido tempo de ser breve, as três colocaram-me em profundidade reflexiva e

sugerirem mudanças preciosas para o estudo. Desse modo, evidenciaram que os momentos de avaliação podem se tornar tempos de aprendizagens profundas e de humanização;

- agradeço, por fim, à Incop-Unesp, pelo apoio dado à pesquisa;
- agradeço à Capes, pelo financiamento que nos concedeu durante o mestrado;
- e agradeço ao PPGE, representado naquelas pessoas que trabalham para que ele exista e melhore, fazendo da educação um campo de conhecimento para a transformação social.

RESUMO

Nesta pesquisa buscamos investigar a prática de incubação realizada pela incubadora da Unesp com assentadas/os do Grupo Viverde de Agroecologia, objetivando formar um empreendimento econômico solidário (EES). A incubação realiza-se desde janeiro de 2008, no assentamento Terra Nossa, localizado nos municípios de Bauru e de Pederneiras (SP) e vinculado à Federação da Agricultura Familiar. Aquela nasceu mediante a busca por melhorar a vida e gerar renda com o trabalho na terra conquistada. Atualmente envolve doze famílias do assentamento, as quais produzem alimentos em transição agroecológica nos seus lotes e reúnem-se semanalmente para comercializá-los na forma de cestas, bem como para decidir os caminhos da incubação e buscar aprender diferentes habilidades importantes para consolidarem um EES. Diante desse contexto, a pesquisa articulou especialmente dois conceitos. O de *economia solidária*, por abarcar a incubação entendida como um processo educativo instrumental e político, por se configurar como uma constelação de práticas de trabalho com eixos na solidariedade e na autogestão e por ter o objetivo de garantir a reprodução ampliada da vida, superando as relações capitalistas. E o de *aprendizagem dialógica*, por permitir aprofundar no conhecimento do processo de incubação, ao basear-se centralmente na teoria da dialogicidade de Freire e na da ação comunicativa de Habermas, concebendo que todas as pessoas podem se comunicar e dialogar, educando-se nas interações, para assumirem-se como sujeito, produzindo mudanças pessoais e superando desigualdades sociais. Assim, a aprendizagem dialógica evidencia a inteligência cultural, importante para o diálogo igualitário que se une à dimensão instrumental, promovendo solidariedade, criação de sentido, e a luta pela igualdade social com respeito às diferenças culturais. Coerentemente com este enfoque teórico, a metodologia de pesquisa que elegemos foi a comunicativa crítica, cuja rigorosidade é alcançada pelo diálogo intersubjetivo entre pesquisadora/or e sujeitos, num entrecruzamento de compreensões teóricas com as emergidas do mundo da vida. A postura dialógica e transformadora exigida para isso requer que os sujeitos participem desde a definição da pergunta de pesquisa até a análise dos dados. Dessa maneira, com os quatro sujeitos do Grupo Viverde que conosco trabalharam na pesquisa (duas mulheres e dois homens), definimos responder à pergunta “quais fatores são obstáculos e quais são transformadores para que construam um empreendimento econômico solidário agroecológico a partir da incubação, com foco na autogestão e na participação?”. Os resultados, dialogicamente alcançados, evidenciaram que são muitos os fatores transformadores na incubação, como a valorização da inteligência cultural, o ganho de auto-estima de assentadas/os e a ampliação da agroecologia no assentamento. Em contraponto, foram verificados obstáculos como a priorização apenas do dinheiro por algumas pessoas e o não domínio de conhecimentos instrumentais por assentadas/os, resultado do modelo escolar segregador da EJA, incompatível com as necessidades e a inteligência de pessoas adultas. Pensando em superar este obstáculo, sonhamos uma EJA baseada na aprendizagem dialógica. Dessa maneira, pretendemos contribuir com o aprofundamento educativo desta e de outras práticas de incubação.

Palavras-chave: aprendizagem dialógica, autogestão, participação, economia solidária, EJA, incubação.

ABSTRACT

In this research we seek to investigate the development practice done by Unesp Development Center among settled people of Grupo Verde de Agroecologia in order to form a community venture (EES). The development process has been done since January 2008, at Terra Nossa Settlement, located between the cities of Bauru and Pederneiras, state of Sao Paulo. It is connected to the Domestic Farming Federation (FAF) which was founded to promote a better life to its participants and to generate earnings through work done in the settled land. In the present time it involves twelve families from the settlement, those who produce food in agro-ecological transition in their lots. The families have weekly meetings to sell the products in baskets and to determine ways of development by acquiring different abilities and skills to set a community venture. In this context the research segmented two main concepts. The first concept is the *mutual economy*, for embracing the extended development as an educative and political process, for configuring itself as a wide range of work practices based on solidarity and on the self management; also by having the purpose of ensuring an amplified reproduction of life by overcoming the capitalist relations. The second concept is the *dialogical learning*, for allowing a deeper insight of the development process as it establishes itself in the center of the theories of Freire's dialogicity and Habermas' communicative action, conceiving that everyone can dialog and communicate, educating themselves in the interactions in order to accept themselves as subjects and producing personal changes thus overcoming social differences. Hence, the dialogical learning gives evidences to cultural intelligence which is important to the fair dialog that connects to the instrumental dimension and then promoting solidarity, creating sense and the struggle for social equality regarding the social differences. Consistently with the theoretical focus, the chosen research methodology is the critical-communicative whose strictness is reached by the intersubjective dialog between researcher and subjects, among intertwined theoretical understandings with those risen from life. The required dialogic and shifting posture claims that the subjects take part from the point of defining the research queries to the data analysis. As a result, along with the four subjects from the Grupo Verde who worked with us during the research (two women and two men), we determined to answer the question "which factors are obstacles and which ones are shifting factors in order to start up an agro-ecological community venture from the development process focusing the self management and group participation?". The dialogically reached results gave evidence that there are many shifting factors in the developing process such as the overestimation of cultural intelligence, the gain of self esteem for settled people and the agro-ecology expansion in the settlement. As a contrast, there were obstacles since some subjects focused more on capitalizing and the lack of expertise by others derived from the biased schooling model promoted by EJA, which is incompatible to adults' intelligence and educational and professional needs. To think about overcoming this obstacle, we aspire an EJA based on the dialogical learning. This way, we intend to contribute to the educational insight in this development process and others as well.

Key-words: dialogical learning, self-management, participation, community venture, EJA, development process.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Ação policial de reintegração de posse

Figura 2: Mapa representativo da gleba 1 do assentamento Terra Nossa.

Figura 3: Ilustração das atividades do mutirão de revitalização da Casa Verde

Figura 4: Ilustração de atividades envolvidas na montagem das cestas e da divisão do trabalho no Grupo Viverde

Figura 5: Ilustração do trabalho no mutirão

Figura 6: Esquema do ciclo hidrológico utilizado para as práticas educativas do mutirão

Figura 7: Ilustração das dinâmicas que ocorrem em dia de assembléia

Figura 8: Ilustrações do canteiro de repolhos coberto com palhada e da relação de Terezinha (Mbea) com suas maritacas

Figura 9: Ilustração do trabalho cotidiano no lote da família de Vitor Luiz (HbEa)

Figura 10: Ilustração da vida e trabalho no lote de Domingos (HbEA) e Júlia (MneA)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANTEAG - Associação Nacional de Trabalhadores em Empresas Autogestionárias e de Participação Acionária
APASC - Associação de Proteção Ambiental de São Carlos
CEP/UFSCar - Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos
CONAB - Companhia Nacional de Abastecimento
CREA/UB - Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades da Universidade de Barcelona
CPT – Comissão Pastoral da Terra
EES - Empreendimentos Econômicos Solidários
EJA - Educação de Jovens e Adultos
FACEPA - Federação de Associações Culturais e Educativas de Pessoas Adultas
FAF/CUT - Federação da Agricultura Familiar/Central Única dos Trabalhadores
FAO - Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação.
FASE - Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional
FBES - Fórum Brasileiro de Economia Solidária
FINEP - Financiadora de Estudos e Projetos
FSM - Fórum Social Mundial
HABIS/EESC - Grupo de Pesquisa em Habitação e Sustentabilidade da Escola de Engenharia de São Carlos
INCOOP/UFSCar - Incubadora de Cooperativas Populares da Universidade Federal de São Carlos
INCOOP/UNESP - Incubadora de Cooperativas Populares da Universidade Estadual Paulista
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
ITCP's - Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares
ITS – Instituto de Tecnologia Social
MCC - Metodologia comunicativa crítica
MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC – Ministério da Educação
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
NIASE – Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa
ONG's – Organizações Não-Governamentais
OSCIP - Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais
PAA - Programa de Aquisição de Alimentos
PDA - Planos de Desenvolvimento Sustentável dos Assentamentos
PMSC - Prefeitura Municipal de São Carlos
PRONERA – Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária
PRONINC – Programa Nacional de Incubadoras de Cooperativas Populares
RFFSA - Rede Ferroviária Federal
RUITCP's - Rede Universitária de Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares
SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SENAES - Secretaria Nacional de Economia Solidária
SIES - Sistema Nacional de Informação em Economia Solidária
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TLD - Tertúlia Literária Dialógica
UEL - Universidade Estadual de Londrina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1. CAPITALISMO E ECONOMIA SOLIDÁRIA: desigualdades sociais e resistência de trabalhadoras/es.....	30
1.1. A sociedade da informação e a sociedade da informação para todas/os: na contradição as possibilidades de mudança.....	36
1.1.1 A terra, a agricultura, os movimentos sociais e os assentamentos rurais: questões e problemáticas históricas da reforma agrária	42
1.1.2 Evidências, ponderações e radicalização na sociedade da informação para todas/os.....	46
1.2. A economia solidária: contornos conceituais de/para uma luta humanizadora.....	49
2. ABORDAGENS DA EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM DIALÓGICA: uma perspectiva superadora de desigualdades.....	75
2.1. As bases teóricas da aprendizagem dialógica.....	82
2.1.1. Habermas e a teoria da ação comunicativa.....	82
2.1.2. Freire e a dialogicidade.....	94
2. 1. 3. Vygotsky e a teoria da aprendizagem nas interações	104
2.2. Aprendizagem dialógica e seus princípios: aprendendo em comunicação e intersubjetividade e construindo a práxis.....	106

2.3. A Escola de Pessoas Adultas da “Verneda de Sant-Martí”: um exemplo e uma inspiração para a aprendizagem dialógica.....	121
3. A METODOLOGIA DA PESQUISA: pressupostos, técnicas e percurso metodológico.....	124
3.1. Pressupostos da MCC e técnicas utilizadas.....	124
3.2. O percurso metodológico de nossa pesquisa: um desenho a muitas mãos.....	134
4. O CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA: historicizar para transformar	150
4.1. Breve histórico e caracterização do assentamento rural Terra Nossa	150
4.2. O projeto de incubação do Grupo Verde de Agroecologia: a gestação e o florescimento de uma prática associativa em economia solidária	158
4.3. Os sujeitos da investigação e suas caminhadas no chão da vida	178
5. COMPREENDER PARA TRANSFORMAR: analisando a incubação e compartilhando práticas com assentadas/os do Grupo Verde de Agroecologia	191
5.1. Economia solidária.....	192
5.1.1. O contexto de implantação do projeto: movimento social, assentamento e relações com o Incra.....	192
5.1.2. Posse e controle do meio de produção e divisão do trabalho de modo igualitário, sem hierarquias.....	198
5.1.3. Conciliação entre as necessidades e interesses individuais e coletivos: uma equação difícil, porém necessária.....	204

5.2. Agroecologia.....	210
5.3. O processo de Incubação.....	229
5.3.1. Relações com a universidade e com a Incop.....	230
5.3.2. O valor solidariedade	237
5.3.3. Diálogo e antidiálogo: dialética no ponto nevrálgico da incubação.....	243
5.4. Aprendizagem dialógica na economia solidária e no processo de incubação.....	254
5.4.1. Habilidades adquiridas em outros contextos e que contribuem para a autogestão no projeto e habilidades comunicativas aprendidas no projeto que contribuem para a participação em outros contextos	255
5.4.2. Necessidades educativas e habilidades acadêmicas.....	262
5.5 Sugestões de melhorias: implícitas e explícitas	277
5.6. A aprendizagem dialógica na pesquisa.....	279
CONSIDERAÇÕES FINAIS: retomando a tecelagem da investigação e fazendo amarrações para ampliar as práticas educativas de incubação.....	282
REFERÊNCIAS.....	293
APÊNDICES.....	304
ANEXOS.....	313

INTRODUÇÃO

As origens da economia solidária, no Brasil, remontam às condições socioeconômicas e políticas das últimas décadas. Como noutras partes do mundo, o desemprego e o abismo social entre ricos e pobres levou nossas/os trabalhadoras/es desempregadas/os, com o apoio de intelectuais orgânicos, a retornarem às inspirações socialistas utópicas, as ressignificando dentro de um novo tempo histórico e ideário. Se, por um lado, a classe dominante dispôs de mecanismos para garantir seus privilégios e sustentar o capitalismo, por outro as/os trabalhadoras/es “sentem-se desafiados a buscar um outro modo de sociedade que supere o capitalismo, em termos de igualdade, liberdade e segurança para todos os cidadãos”. (SINGER, 2002, p. 111)

Foi assim que, de forma esparsa na década de 1980 e, de modo mais acentuado, na década de 1990, vimos emergir diferentes iniciativas de economia solidária no Brasil. O desemprego estrutural, que se instalara mediante a abertura do mercado interno às importações, exigia desse contingente que experimentasse outras formas de organização coletiva, como meio para garantir os empregos ameaçados com a falências de fábricas ou já perdidos, há muito tempo. Foi assim que, em 1991, antigos empregadas/os de fábricas falidas as recuperaram de forma resistente e criativa, apoiadas/os pelos movimentos sindicais. Este fenômeno viria a se intensificar três anos depois, com o apoio da Associação Nacional de Trabalhadores em Empresas Autogestionárias e de Participação Acionária (ANTEAG).

No Brasil, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) também contribuiu com essa emergência da economia solidária ao buscar a posse da terra para trabalhadoras/es, como meio de produção essencial à autonomia, viabilizando ainda diferentes cooperativas, bem como uma escola de formação de técnicos em cooperativismo. (SINGER, 2003) Ainda houve o surgimento de cooperativas de produção, algumas de consumo e assim por diante. Pelo Brasil se delineou, então, um quadro de empreendimentos extremamente variados e dispersos, cujo aparecimento para a consciência social decorreu de seu vínculo com movimentos ou instituições, que tinham visibilidade e contatos em nível macro. (SOUZA, 2000, p. 7)

No contexto das exclusões ordenadas segundo a lei do mercado capitalista, muitas de tais iniciativas não tiveram continuidade, sucumbindo na sua origem. Outras, porém, não apenas permaneceram, como, neste século, ganharam força e multiplicaram-se. O papel que

as entidades de fomento e organizações populares passaram a desempenhar tornou-se fundamental nesse sentido, na medida em que introduziram, no trabalho com as organizações coletivas da economia solidária, questões, até então, pouco presentes, como a participação igualitária nas decisões e no capital. De outro lado, contribuíram com a difusão da economia solidária pontualmente os meios de comunicação de massa, os quais se viram obrigados a noticiar as iniciativas. (SINGER, 2003) Tudo isso permitiu à economia solidária um ganho de relevância política.

Dessa forma, como aponta o *Atlas de Economia Solidária*¹, temos hoje no Brasil muitas experiências mapeadas e sistematizadas em dois grandes grupos: os Empreendimentos Econômicos Solidários (EES) e as Organizações e as Entidades de Apoio, Assessoria e Fomento. (ATLAS, 2008)

Quanto aos EES, estão representados por organizações coletivas, supra-familiares, singulares e complexas, incluindo associações, cooperativas, empresas autogestionárias, grupos de produção, clubes de troca e de consumo, redes, centrais etc. Ao todo somam 14.954 EES, a partir dos quais se mobilizam 1 milhão e 250 mil mulheres e homens, em busca da geração e da manutenção do trabalho e da renda².

Como havíamos mencionado, o mapeamento da economia solidária no Brasil também nos apresenta as Entidades de Apoio, Assessoria e Fomento, assim consideradas por desenvolverem “ações nas várias modalidades de apoio direto junto aos empreendimentos econômicos solidários, tais como: capacitação, assessoria, incubação, assistência técnica e organizativa e acompanhamento”. (ATLAS, 2008) Entre as tais entidades estão as ONGs, a Cáritas Diocesana, a Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE/RJ), a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e as prefeituras municipais, nas quais se destacam as incubadoras públicas de cooperativas populares.

Ainda, compondo as agências de fomento, encontramos as Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares (ITCPs), as quais surgem nas universidades públicas, enquanto programas de extensão universitária, buscando responder à crescente demanda social dos EES, por assessoria técnica, político-pedagógica, contábil, jurídica e organizacional. O pensamento motivador para a criação de incubadoras tecnológicas de cooperativas populares

¹ Tal Atlas compreende o produto do mapeamento da economia solidária realizado durante 2005. Foram visitados 14.954 Empreendimentos Econômicos Solidários, no trabalho de campo que compreendeu a realização de entrevistas na totalidade da federação. Depois do trabalho de campo, dados foram tabulados, servindo para alimentar o banco de dados, que dá origem ao Sistema Nacional de Informações em Economia Solidária (SIES).

² Para compreensão mais detalhada dos dados gerados pelo mapeamento, sugerimos consulta ao anexo 1: “Quadro de participação nos EES do Brasil”

vinha na contramão das incubadoras tecnológicas de empresas. Setores progressistas da universidade se questionavam diante da contradição posta entre o papel social da universidade e o papel das incubadoras de empresas, cuja ação de apoio/assessoria se restringe a empreendimentos privados capitalistas. Nesse contexto da pergunta crítica, tal conjunto de intelectuais se indagava sobre a possibilidade de realizar uma proposta similar a das incubadoras de empresas, porém com as pessoas em situação de exclusão³ e buscando a sua autonomia e emancipação. Desse modo, o projeto político pedagógico, que guiaria a ação, precisaria ser radicalmente distinto do proposto pelas incubadoras de empresas, baseando-se, pois, na autogestão e na humanização. Diante desta clareza provisória, foi que nasceu a ITCP da Coope/UFRJ, com o objetivo de “utilizar os recursos humanos e conhecimento da universidade na formação, qualificação e assessoria de trabalhadores para a construção de atividades autogestionárias, visando sua inclusão no mercado de trabalho”. (GUIMARÃES, 2003, p. 111)

O processo de expansão das ITCPs para outras universidades deu-se em 1998, a partir de um seminário realizado no Rio de Janeiro, no qual estudantes, sindicalistas e cooperadas/os, com participação massiva, entenderam que as universidades poderiam e deveriam assumir uma função ativa no combate à pobreza e à exclusão social, por meio da incubação de cooperativas (SINGER, 2003, p. 123). A partir disso, setores da universidade, envolvidos com a economia solidária, iniciaram ampla articulação para explicitar esta demanda por alternativas ao desemprego de longa duração, buscando respaldo para atender a grande demanda de formação e capacitação vinda dos EES. (SINGER, *ibid.*, p. 126).

Diante disso, a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) lançou o Programa Nacional de Incubadoras de Cooperativas (PRONINC). Estavam dadas, então, as bases para que outras universidades constituíssem suas ITCPs, cuja concretização culminou na formação da Rede Universitária de ITCPs (RUITCPs), em 1997. Por meio da rede, as universidades poderiam realizar fóruns regionais, estaduais e nacionais, ampliando suas reflexões e aprimorando suas metodologias, especialmente a de incubação de cooperativas populares, o que no início era a sua principal atividade. Além disso, percebeu-se que a articulação em rede proporcionava ainda maior força política e poder de pressão junto às próprias universidades e aos governos.

³ No presente trabalho o termo exclusão não remete a um estado em que as pessoas estejam fora da sociedade, mas que, dentro dela não se encontrem em situação de igualdade em relação àquelas pessoas que tem os direitos sociais garantidos. Não utilizamos o termo marginalização por considerar que este ameniza a situações das desigualdades sociais. (Contribuições da Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello em nossa banca de qualificação)

Esta propriedade das redes foi também aproveitada para a criação de fóruns locais, regionais e brasileiro de economia solidária, envolvendo EES, Agências de Apoio, Fomento, outros movimentos sociais, de luta pela democratização da educação e reforma agrária, por exemplo, de modo que se construiu propriamente o movimento social da economia solidária no Brasil. Este, desde seu início, não dispensou os processos democráticos de tomada de decisão, bem como o uso das tecnologias para facilitar e dinamizar a comunicação e as articulações. Nesse sentido, é que o Fórum Brasileiro de Economia Solidária (FBES) tem atuação em nível internacional e ainda em esferas democráticas como o Fórum Social Mundial (FSM).

Conforme Singer (2003, p. 133), as ITCPs são representações da resistência e do compromisso na universidade pública, sendo a contribuição brasileira para o campo em expansão da economia solidária, pela via da extensão⁴, indissociável do ensino e da pesquisa. Têm um compromisso deliberado com as/os oprimidas/os, indo na contracorrente da mercantilização, que invade e se espraia pela universidade. (HADDAD, 2005) Contudo, isso não significa que a universidade não deva voltar-se à produção e à inovação, pois não são sinônimos de mercadoria. Podemos pensá-las de forma não mercantil, não submetidas ao assalariamento e à subordinação desumanizadora. Ou seja, podemos conceber que produzir e inovar são dimensões do trabalho não alienado, aquele que, gerador de cultura e de humanização, constitui um dos objetivos centrais da economia solidária. Portanto, quando falamos do papel da universidade nesse sentido, ressalta-se como estruturante o diálogo que esta deve ter com as/os trabalhadoras/es da economia solidária, visando desenvolver, como práxis, a produção e a inovação.

Em tal direção, Guimarães (2003) comenta que a grande preocupação das incubadoras é não tornar as/os trabalhadoras/es objetos da universidade, o que põe o desafio da construção de “uma metodologia de formação profissional dos trabalhadores, valorizando o acúmulo de saber deste trabalhador, de acordo com a especificidade de sua formação e área de atuação, ao mesmo tempo em que una o ensino formal ao profissional”. (*ibid.*, p 119) Ao definir o processo de incubação como práxis educativa, Singer (2002, p.122) articula à dimensão

⁴ Faz-se necessário apontar que a extensão universitária no Brasil deu-se, por muito tempo, a partir do paradigma da doação, em que a universidade doava conhecimento aos pobres, como se nada soubessem, como se fossem sacos vazios e serem preenchidos pelo bom conhecimento das/os universitários (FREIRE, 1979). Em oposição a este paradigma, vimos emergir nas últimas décadas e a partir de muita luta, inclusive legalmente, uma concepção de extensão, que vai ao encontro de um reconhecimento das/os interlocutoras/es das classes populares como sujeitos históricos. Isso proporciona a extensão universitária enquanto comunicação, ou seja, processo de partilha dos conhecimentos, em que todas e todos se educam, com o fim da humanização, que envolve a emancipação e a justiça social (*ibid.*).

instrumental uma preocupação valorativa. Para ele, assim como para Oliveira (2001), a economia solidária requer a opção e a construção de uma cultura⁵ solidária, que permeie tanto as relações interpessoais nas práticas produtivas e educativas, favorecendo o trabalho criativo, como a organização mais ampla da sociedade, dada como macro-relações sociais e econômicas.

O aspecto educativo, na visão de Singer (2000, p. 24), deve pautar-se no diálogo, contudo, não pode separar-se da viabilidade econômica dos empreendimentos, tampouco prescindir dos conhecimentos científicos, especialmente porque os empreendimentos só podem se delinear e promover a transformação social a partir do contexto em que vivemos, no qual o conhecimento torna-se, cada vez mais, importante instrumento de luta. Construir competência com bases na solidariedade é perfeitamente possível desde que cada empreendimento tenha condições de se financiar, de se abastecer, de escoar a sua produção, de se aperfeiçoar tecnologicamente e de educar seus membros, intercambiando experiências com outros empreendimentos solidários. Estas são condições essenciais, que dão base à autogestão e à economia solidária, em seu “caráter revolucionário”, processual.

Os EES, em muitos casos, têm sido espaços democráticos, que proporcionam aprendizagens autogestionárias, contribuindo para a superação das exclusões. Contudo, a nossa experiência pessoal, no interior de duas incubadoras de cooperativas universitárias, a realização dessa pesquisa e as indicações feitas por Singer (2005) e Kruppa (2005) sinalizam que isso não emerge por intuição ou boa vontade das/os formadoras/es em economia solidária das incubadoras ou dos sujeitos dos empreendimentos. A superação dos desafios educativos das incubações requer uma compreensão aprofundada, crítica e comunicativa das diferentes abordagens da educação, bem como de suas vinculações com as propostas de educação de pessoas adultas, as quais formam o grande contingente das práticas da economia solidária. Esta compreensão é fundamental para a construção das práticas da economia solidária

⁵ Para o presente trabalho, tomamos o conceito de cultura e de ideologia a partir das elaborações e distinções feitas por Whitaker (2003). De acordo com a autora, cultura é um conceito que nasceu no âmbito da antropologia, com função compreensiva dos modos de vida, permitindo ter visão democrática do outro. Por meio da cultura nos formamos como seres humanos absorvendo valores, crenças e formas de vida de um meio sócio-cultural. Este processo se dá por meio de nosso equipamento bio-psíquico, por isso, mesmo pertencendo à mesma cultura, somos tão diferentes. Dialeticamente, como seres culturais, também produzimos cultura, tornando-a dinâmica. A cultura produz humanização e integra. Já o conceito de ideologia nasce na sociologia, com a função científica e política de denunciar a sociedade ocidental capitalista, desmascarando os processos de dominação e de opressão. A ideologia, da forma como a compreendeu Marx, indica a falsa consciência, a inversão histórica entre causa-efeito e vice-versa; ela produz desumanização, desintegra. Em Gramsci, o conceito de ideologia remete à visão de mundo. Adotamos, para este trabalho, o conceito marxista de ideologia e o conceito de cultura vindo da antropologia, conforme os define e distingue Whitaker. Entendemos que estas formulações da autora funcionam como um instrumento teórico ético muito útil diante de nossa busca por um mundo justo e solidário.

emancipadora. Sem pensarmos as práticas de economia solidária, a partir de princípios como a solidariedade e a autogestão, e sem reformulá-las permanentemente sob tal perspectiva, corremos o risco de esvaziar a economia solidária de sua proposta revolucionária, tornando-a via de reprodução dos processos econômicos, culturais e pedagógicos capitalistas.

Quando não fazemos opção política e pedagógica deliberadamente e quando não as perseguimos na prática, seguimos a perspectiva dominante. Isso vale diretamente para as incubações, as quais, embora fomentadas pela universidade, segundo a tríade do ensino-pesquisa-extensão, a partir do discurso da extensão como comunicação, muitas vezes não aplicam essa base na forma de uma práxis. Entre outras dificuldades, em muitos casos, as incubadoras recorrentemente encontram-se afogadas pelas demandas quantitativas (por resultados) dos financiamentos, o que vem junto com a falta de apoio institucional da própria universidade. Além disso, algumas incubadoras vivem a contradição de propagarem a autogestão junto aos coletivos incubados, mas internamente produzirem relações interpessoais hierárquicas, deixando valer a lógica do capitalismo.

Contudo, temos também muitos exemplos de práticas de economia solidária libertadoras, edificadas na linha de argumentação de Singer e de Kruppa, partindo de Freire (1996), demonstrando que a educação é um fazer contraditório e pode dar-se também segundo parâmetros de emancipação. Esta é a diretividade exigida para a construção radical da práxis da economia solidária.

Nesse sentido, é na perspectiva da aprendizagem dialógica que encontramos respaldo para aprofundar essas reflexões e práticas educativas requeridas pela economia solidária. A aprendizagem dialógica, formulada pelas/os autoras/es do Centro de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), com base em Freire (2003, 2005) e Habermas (1987), é válida para diferentes contextos e concebe que nos educamos ao longo da vida, aprendendo nas interações com base no diálogo, como sujeitos do processo de aprender e mudar. Assim, na aprendizagem dialógica a educação de pessoas adultas ganha status próprio, como atividade cultural e educativa, contrapondo-se ao paradigma ideológico dominante, em que as ofertas educativas para aquelas pessoas são compensatórias, infantilizadas e inadequadas às necessidades e peculiaridades da dinâmica da vida adulta (MEDINA, 1997).

Sob tal perspectiva, o enfoque na educação durante a vida adulta, dialogicamente, é fundamental, tendo em vista que, as citadas teias da exclusão capitalista fazem da economia solidária um campo protagonizado principalmente por pessoas, que chegaram à vida adulta

sem domínio de muitos conhecimentos acadêmicos. São pessoas que sofreram exclusão cultural, econômica e social e, muitas vezes, passaram a desacreditar na sua capacidade de aprender, de participar, de fazer e refazer suas vidas e de Ser Mais com as/os outras/os. Pessoas que não encontram no modelo escolar de educação de adultos a acolhida de suas necessidades concretas de trabalhar e garantir a vida, bem como de seus interesses, são levadas a abandonar este espaço. Esta realidade coloca à economia solidária e à incubação a exigência de superação desse modelo de educação de adultos, garantindo, por diferentes vias, o direito ao domínio dos conhecimentos instrumentais, sem os quais os empreendimentos da economia solidária (EES) sofrem imensos prejuízos (KRUPPA, 2005).

Meu encontro com esta temática e problemática da incubação, pautada na economia solidária, se iniciou no contexto de minha graduação em Comunicação Social – habilitação em Relações Públicas –, feita na Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Bauru-SP, de 2001 a 2005. O curso nos apresentava, na maioria das disciplinas, uma abordagem funcionalista da comunicação, porém, algumas delas, nos proporcionava aprender a comunicação popular, vertente que assumimos para o nosso fazer profissional. Trata-se da comunicação como educação, dada no dialogar *com* o povo e não *sobre* ele. (PERUZZO, 1998) Foi, portanto, em busca de projetos nessa área que, em conjunto com outras/os alunas/os, conhecemos, durante o Fórum Social Mundial (FSM), de janeiro de 2003), as Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares (ITCP's). O projeto multidisciplinar que apresentavam, voltado à atuação de estudantes, funcionários e professores junto às comunidades interessadas em formar empreendimentos econômicos solidários, foi por nós assumido e, assim, passamos a lutar pela construção de uma ITCP na Unesp de Bauru. Apoiados pela Incubadora de Cooperativas Populares da UFSCar (Incoop/UFSCar), formamos um comitê para esta finalidade e simultaneamente passamos estudar as teorias da economia solidária. Isso também nutriu nossa prática de incubação, fomentada junto a um grupo de mulheres de um bairro empobrecido da cidade e com a panificação. Experiência esta que pudemos sistematizar e analisar em nosso trabalho de conclusão de curso⁶. Nesse processo, nossas preocupações giravam em torno do processo de incubação e viabilização institucional de uma ITCP, na UNESP.

Como segundo momento de minha trajetória, enquanto profissional comprometida

⁶ Trabalho realizado em conjunto com Carolina Orquiza Cherm e intitulado “Economia Solidária e Comunicação Popular na Construção do Sujeito Histórico: da fragmentação à totalidade”. Orientação: Profa. Dra. Maria Antônia Vieira Soares. Defesa em 2005.

com a temática, destaco minha atuação no contexto Incoop/UFSCar. Ali, trabalhei⁷ na incubação de um grupo formado por uma agricultora e por militantes do MST, no Assentamento Rural Fazenda Pirituba II (Itapeva – SP), com o objetivo de formar uma horta agroecológica coletiva autogestionária. Pude conhecer, então, e de perto, os desafios dos movimentos sociais de luta pela reforma agrária e sua relevância na superação das desigualdades sociais se avultava na medida em que, teórica e empiricamente, eu passava a compreender a questão da terra no Brasil. Trata-se de um panorama histórico em que terra e capital estão vinculados na forma de latifúndios e de um modelo dependente e destruidor de agricultura. Diante desse cenário, tornou-se necessário e prazeroso aprofundar meus conhecimentos sobre agroecologia com os assentados, apreendendo-a como uma abordagem complexa da agricultura (envolvendo as dimensões ambiental, econômica, cultural e política). Esta experiência em Pirituba se configurou como um tempo de intensas e belas aprendizagens, mas também como uma fase muito difícil, pois, por quase todo o projeto, atuei sozinha em campo. Nossas interações se faziam em intervalos quinzenais, devido à distância (350 km), o que, somado a um volume de trabalhos burocráticos, dificultava o diálogo e os estudos necessários à melhoria da prática. Sofria de uma espécie de vazio pedagógico e de solidão, que me faziam despreparada humana e teoricamente para pensar com o grupo, por exemplo, o problema da participação no projeto, relacionado aos conflitos familiares e à dificuldade de conciliação entre os tempos e os interesses da universidade, da assentada agricultora e das/os militantes.

A sistematização e a reflexão teórica da experiência se deram em forma de monografia de conclusão de uma Especialização e Comunicação Popular e Comunitária, pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), em 2006. Nesse processo, pude me dar conta dessas barreiras e, ainda, trabalhando na Incoop, ingressei em um estágio no Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE/UFSCar), em maio de 2006, no projeto de Tertúlia Literária Dialógica⁸. Buscava me formar e iluminar aquela prática da incubação, melhorando-a em correspondência com o compromisso, que vinha travando com aquelas/es assentadas/os que me ensinavam a não desistir. Contudo, sem que pudéssemos ter tido êxito

⁷ É necessário esclarecer que, no presente texto, a/o leitora/or encontrará a primeira pessoa do plural e a primeira pessoa do singular, alternativamente, dependendo da situação.

⁸ A tertúlia é uma atividade social, cultural e educativa baseada na leitura de clássicos da literatura e na articulação comunicativa entre a leitura da palavra e a leitura do mundo. A atividade baseia-se na aprendizagem dialógica e no suposto de que todas as pessoas, inclusive não acadêmicas, podem interpretar e desfrutar da leitura dos clássicos, coletivamente, como fonte de aprendizagens instrumentais e também de valores culturais e universais, que promove superação de desigualdades sociais, culturais e educativas. (PEREIRA *et al.*, 2008)

na formação da horta, o meu trabalho na Incoop se encerrou (fevereiro de 2007), concomitante ao fim do financiamento que subsidiava o trabalho da incubadora em Pirituba e naquele projeto.

Nesse percurso, segui no Niase, nos grupos de estudo e de atuação em Tertúlia Literária Dialógica (TLD). Imersa em um modo coletivo de trabalhar, a cada dia aumentava minha compreensão a respeito da aprendizagem dialógica, base da atuação e da pesquisa do núcleo, percebendo que poderia dar grandes contribuições às práticas de incubação a partir deste referencial. Assim, o ingresso no Niase demarcou o terceiro momento de minha formação, tornando-se um dos mais importantes, na medida em que funcionou como experiência-dobradiça: as práticas e os estudos que fazíamos, de modo crítico e comunicativo, lançavam-me, em profundidade auto-analítica, a olhar o meu passado, minha luta social pela economia solidária nos assentamentos. Ao mesmo tempo, eu podia conectar tudo isso com o presente e perceber que, mesmo funcionando como um lugar de poder, a academia também poderia permitir a transformação social. Assim, o futuro me vinha como problema.

Daí, meu interesse em fazer mestrado (2007) em educação, na linha de pesquisa “Processos de Ensino e Aprendizagem em Diferentes Contextos”. Apresentara um projeto em que me propunha a investigar, segundo as bases que já estudávamos no Niase – a aprendizagem dialógica e a metodologia comunicativa crítica –, uma prática de economia solidária que a Incubadora da Unesp/Bauru, recentemente instituída, fomentava no Assentamento Terra Nossa⁹.

O processo de cursar as disciplinas no mestrado, simultâneo à atuação no Niase e às orientações de pesquisa, constitui, então, minha quarta experiência fundamental a esta investigação. Nele tive a chance de repensar o projeto com melhor embasamento teórico, mapeando melhor o campo da educação e compreendendo os referenciais importantes de minha linha de pesquisa (Piaget, Ausubel, Vygotsky, Freinet, Freire), cujas concepções de sujeito, de conhecimento e de realidade produzem influências muito diferentes nos contextos educativos. Assim, me posicionei mais criticamente frente a tais teorias, as quais, em sua maioria, eram por mim pouco conhecidas.

Permanentemente, fazia expedições entre estas e as teorias e práticas que tínhamos no Niase, as quais me levavam a revisitar as minhas práticas de incubação, com olhar atento à educação de pessoas adultas e aos entraves à participação como democracia deliberativa em

⁹ Oficialmente o Assentamento recebe a denominação “Horto de Aimorés”, incorporando o nome do antigo horto. O nome “Terra Nossa” é uma atribuição das/os assentadas/os, refletindo a luta por justiça social.

contexto da economia solidária.

Ao longo de quase todo este ano de 2007, estive distante da atuação da incubadora de Bauru e, ao me reconectar com ela, levando a proposta de pesquisa (novembro de 2007), deparei-me, alegre e esperançosa, com o início da incubação do Grupo Viverde, que generosamente aceitou trabalhar conosco na produção da presente pesquisa. Assumi, para tanto, o conceito de aprendizagem dialógica e a metodologia comunicativa crítica.

É importante sublinhar que, por partir das mesmas bases teóricas da aprendizagem dialógica, a metodologia comunicativa crítica de pesquisa compreende que o conhecimento se forma nas interações, como fruto de consensos comunicativos (GÓMEZ *et al.*, 2006). Sob tal perspectiva, as investigações ganham rigor na medida em que, rompendo com o desnível interpretativo entre pesquisadores e sujeitos, coloquem o conhecimento teórico a ser confrontado com as interpretações que as pessoas fazem da realidade, a partir do mundo da vida. A intersubjetividade e a reflexão são os principais termos dessa metodologia, a qual, ao ser claramente posicionada contra a opressão e em favor da humanização e pela comunicação, organiza-se sempre em torno de dois eixos de análise: por um lado, os obstáculos e por outro, os fatores transformadores para que os coletivos possam alcançar seus objetivos emancipadores. Assim, o processo de investigação, de que participam os coletivos, lhes fornece subsídios para que conduzam ações segundo esta análise que, trabalhada em termos típicos ideais¹⁰ pela/o pesquisadora/os, também pode ser elevada a estruturas políticas, influenciando mais amplamente a realidade social.

Ao assumir este referencial teórico e metodológico para a construção de minha vida, como ser humano e como pesquisadora, assumi também a fé crítica na capacidade que temos de mudar o mundo, o que é, como já disse Freire, tão difícil quanto possível. Diante da busca por manter coerência ética e política com esta escolha foi que realizei esta investigação com o Grupo Viverde de Agroecologia. Trata-se de um grupo formado por assentadas/os do Terra

¹⁰ Faz-se necessário esclarecer que a idéia de *tipo ideal* tem origem em Weber, quando este buscou compreender, por exemplo, o funcionamento da burocracia. No pensamento weberiano o *tipo ideal* funciona como um modelo buscado, podendo, então, ser um medidor da efetividade e precisão do processo burocrático. O conceito não delinea, assim, a busca por humanização. No caso da metodologia comunicativa crítica, o conceito *típico ideal* se apresenta com vistas à humanização, aparecendo ao haver reconhecimento de duas ordens: de que, enquanto seres humanos, não temos a capacidade de apreender o real em sua totalidade, mas que, optando politicamente pela reflexão intersubjetiva com os sujeitos, podemos, como pesquisadoras/es, compreender e descrever o real da forma mais próxima possível como este se manifesta, distinguindo os elementos (objetivo, social, subjetivo) que favorecem dos que obstruem a cultura e a humanização da realidade social. Ao pensar e sistematizar o real desse modo, o pesquisador obtém uma descrição típica-ideal do mesmo, oferecendo parâmetros não apenas para medir e avaliar o real, mas, sobretudo para transformá-lo no sentido de aprofundar na cultura. Assim, a ciência não é mero instrumento de congelamento ou manutenção da realidade desigual. Devemos ressaltar que Whitaker foi responsável por recordar o conceito de *tipo ideal* em Weber, durante sua arguição em nossa banca de defesa deste trabalho, facilitando que fizéssemos a presente elucidação.

Nossa, vinculado à Federação da Agricultura Familiar (FAF). Este assentamento, localizado na região de Bauru e Pederneiras, no centro do estado de São Paulo, obteve sua legalidade recentemente (final de 2007), embora a ocupação ocorresse desde 2005.

O Grupo Viverde, iniciado com 9 famílias e atualmente com 12¹¹, nasceu no bojo do projeto de incubação de um empreendimento econômico solidário, fomentado no assentamento, a partir de 2008, pela Incubadora da Unesp/Bauru, segundo as bases da economia solidária. O projeto partiu da necessidade de comercialização de alimentos que cada um já produzia em seus lotes, aprofundando-se em prática agroecológicas, promotoras da vida. As/os participantes uniram-se, portanto, em torno da idéia de uma rede de comercialização, na qual reuniriam seus alimentos e montariam cestas agroecológicas¹² a serem comercializadas, semanalmente, com um grupo de consumidores da cidade, nos parâmetros do comércio justo e solidário¹³. A partir disso, foram melhor estruturando o projeto, que hoje conta com três principais frentes de trabalho: os encontros de montagem das cestas, os mutirões agroecológicos (melhoria dos lotes e formação em agroecologia) e as assembléias (instância máxima de deliberação e de formação em economia solidária).

Na realização da pesquisa trabalhamos com quatro pessoas: Terezinha, uma mulher branca com baixa escolaridade, com 43 anos (Mbea)¹⁴; Vitor Luiz, um homem branco, que

¹¹ Para melhor compreensão dessa pesquisa, é preciso ter em conta que, das 12 famílias que compõem o Grupo Viverde, assentadas na gleba 1 do Terra Nossa, seis tinham larga experiência com agricultura, quatro já tinham saído do campo há muito tempo e duas tinham vivências apenas na cidade, antes de irem para o assentamento. Atualmente, a renda mensal das famílias varia de 40 à 160 reais, somando-se os recursos advindos do trabalho no Grupo Viverde, de bicos feitos na cidade, de pequenas comercializações informais e de projetos governamentais, como bolsa família e bolsa escola. Uma família também recebe auxílio doença. Dessas famílias, participam diretamente nas atividades da incubação: nove homens, dos quais um está com 35 anos, dois com 40 e 49 anos, quatro entre 51 e 59 anos e dois com 61 anos. Destes homens, um cursou até a 3ª série, mas é analfabeto funcional, três estudaram até a 4ª série, três cursaram, cada um, até a 5ª, 6ª e 7ª série e dois concluíram o 3º. colegial. As mulheres somam cinco, sendo que uma está com 39 anos, duas com 41 e 44 anos e outras duas com 50 e 51 anos. Destas, duas estudaram até a 3ª. série, uma até a 6ª série, uma fez até o 3º. colegial incompleto e uma está cursando o 3º. colegial. (Dados extraídos das fichas de caracterização dos membros do Grupo Viverde, disponibilizadas pela Incop)

¹² Devemos salientar que a menção à agroecologia praticada pelas/os assentadas/os sempre deve ser entendida como transição agroecológica, uma vez que aquele tipo de agricultura ainda não é plenamente possível no assentamento, em decorrência de fatores sócio-ambientais, como a degradação das terras que deram origem ao assentamento, pelas monoculturas de exploração que lá eram cultivadas.

¹³ Incluímos, no apêndice 1, uma sistematização da proposta do comércio justo e solidário.

¹⁴ Em coerência com nosso referencial metodológico, devemos esclarecer que consideramos duas preocupações para escolher a forma como nomearíamos os sujeitos da pesquisa. Preocupação 1) a proteção das suas identidades e a garantia de procedimentos éticos na pesquisa. Isso levou-nos ao uso de pseudônimos, que foram escolhidos por cada sujeito como forma de homenagear uma pessoa que lhes inspira à luta. Preocupação 2) a garantia de que a/o leitora/or não perdesse de vista os papéis sociais que ocupam cada sujeito, compreendendo melhor o ponto de partida que têm para interpretar o mundo, e que esta interpretação não é unicamente fruto da subjetividade, mas da intersubjetividade. Na direção desta segunda preocupação, adotamos um conjunto de códigos que caracterizam as pessoas participantes, retomando-os sempre que apresentamos os pseudônimos. Os códigos são: **M** (mulher) e **H** (homem); **b** (branco/a) e **n** (negra); **e** (baixa escolaridade, 4a. ou 6a. série) e **E**

finalizou o ensino médio e estuda para ingressar na universidade, com 35 anos (HbEa); Júlia, uma mulher negra (também se reconhece como indígena), que possui baixa escolaridade, com 51 anos (MneA) e Domingos, um homem branco, com 61 anos, que finalizou o ensino médio (HbEA). Júlia (MneA) e Domingos (HbEA) são casados entre si.

Especialmente a partir da generosidade destas pessoas do Grupo Viverde, em dialogar e refletir com a pesquisadora sobre a temática investigada, foi que definimos a seguinte questão de pesquisa: *quais fatores são obstáculos e quais são transformadores para que assentadas/os construam um empreendimento econômico solidário agroecológico a partir da incubação, ao compartilharmos interpretações com membros do Grupo Viverde de Agroecologia que vivenciam esse processo, com foco na autogestão e na participação?*

E, para respondê-la, traçamos o objetivo geral do estudo: *criar e refazer conhecimentos dialogicamente, de um lado, para descrever em termos típicos ideais os fatores que se colocam como obstáculo e os que são transformadores à participação e à autogestão na incubação de um empreendimento autogestionário agroecológico e, de outro, para contribuir com o exercício de reflexão e auto-reflexão das/os membros do Grupo Viverde que protagonizam esse processo e, conseqüentemente, colaborar para a transformação de si próprios e do seu entorno.*

Ao buscarmos este objetivo geral, definimos alguns objetivos específicos, quais sejam: *conhecer com as/os assentadas/os do Grupo Viverde de Agroecologia, que vivenciam a incubação de um empreendimento econômico solidário:*

- *os obstáculos à participação e à autogestão no processo de incubação;*
- *os fatores transformadores em relação à participação e à autogestão nesse processo;*
- *as habilidades, as aprendizagens e as necessidades educativas que permeiam o processo.*

A fim de explicitar os acúmulos conseguidos nesse processo investigativo (trabalho de campo e de investigações teóricas), estruturamos a presente dissertação em quatro capítulos.

No capítulo 1, tratamos das transformações sociais emergidas com a modernidade, destacando a revolução industrial, a qual, ao possibilitar o capitalismo e as degradações no mundo do trabalho, dialeticamente, promoveu a resistência de trabalhadoras/es na luta pelo socialismo. Ao demonstrarmos que este processo não cessou, mas se modificou, demos ênfase à atual fase do desenvolvimento do capitalismo, a sociedade da informação. É preciso compreendê-la em um contexto no qual a informação não elimina, apenas remodela todos os

setores da economia, preservando, por exemplo, a exploração característica da sociedade industrial. Como conseqüência, a educação se apresenta como divisor de águas entre quem participa e quem não participa do mundo do trabalho e dos benefícios sociais, acirrando desigualdade também entre países. A chave para a superação da exclusão contempla a capacidade de selecionar, processar e aplicar as informações relevantes à resolução de problemas. (FLECHA, GÓMEZ & PUIGVERT, 2001) Como reação às intensas desigualdades produzidas nesta ordem, as mesmas pessoas que sofrem seus efeitos negativos são as que constituem os movimentos sociais de luta por justiça e igualdade social. Aí, há um destaque aos movimentos de luta pela reforma agrária, como importantes agentes na formação de assentamentos e recomposição do cenário agrário brasileiro em termos ecológicos e culturais (tratamos aqui da agroecologia). Finalizamos com o conceito de economia solidária, focalizando a autogestão como elemento estruturante para que o movimento social possa atingir seus objetivos e contribuir com a radicalização na busca pelas promessas da modernidade de justiça e democracia, o que não é apenas difícil, mas necessário a que possamos atingir a humanização para todas/os. Aqui estamos no âmbito da educação.

Então, no capítulo 2, nos dedicamos a reflexões sobre a contribuição das abordagens educacionais para asseverar ou para superar desigualdades sociais. Assim, dissertamos brevemente sobre as perspectivas objetivista e construtivista da educação, recuperando, neste último caso, as abordagens psicológicas de Piaget e de Ausubel, as quais, respectivamente, por suas lacunas e proposições, permitem um uso social preconceituoso e veiculam concepções de inteligência com influências negativas à educação de pessoas adultas. Em contrapartida, recuperamos Vygotsky, cuja concepção promove práticas educativas transformadoras, pois compreende que o pensamento e a aprendizagem têm lugar nas interações sociais. Portanto, como forma de contrapor àquelas abordagens, demarcando nosso posicionamento político, nos aproveitamos desses aspectos da teoria psicológica de Vygotsky e nos detemos às teorias de Freire e Habermas, que dão base à aprendizagem dialógica.

Em Freire (2005), destacamos o diálogo como via da educação libertadora, que pressupõe a capacidade ontológica de todas/os de pronunciar e modificar o mundo. Contudo, é uma via que não está dada, uma vez que o opressor tenta anulá-la, habitando com sua sombra o oprimido. Nesse processo, a fim de naturalizar a relação de opressão e as desigualdades, os mecanismos ideológicos do opressor conduzem o oprimido a destituir-se da sua capacidade de ser sujeito no mundo. Assim, Freire (2003) entende que a transformação e o direito ao diálogo e ao Ser Mais devem partir das/os oprimidas/os, segundo uma experiência

educativa na qual sejam os protagonistas. No embasamento teórico da aprendizagem dialógica, também damos destaque às elaborações de Habermas (1987), que tem uma visão dual da realidade, na qual o sistema não determina o mundo da vida. Para o teórico, mesmo que o sistema se constitua a partir do mundo da vida e tente colonizá-lo, os sujeitos são capazes de linguagem e ação, podem entender-se a partir do mundo da vida, produzindo saber e coordenando ações para superar a colonização. A comunicação e a intersubjetividade, na composição de uma racionalidade comunicativa, caracterizam o uso do conhecimento na promoção deste processo não apenas como uma possibilidade, mas como uma realidade de algumas interações, que precisam ser ampliadas rumo a uma sociedade mais democrática.

Assim, a aprendizagem dialógica define-se como práxis educativa pautada em interações dialogadas, exigindo o compromisso político ético em favor da humanização, da igualdade e da justiça social com respeito às diferenças culturais. A formação instrumental, rigorosa epistemologicamente, é fundamental e indissociável do diálogo na medida em que favorece a autonomia dos participantes do processo educativo, no que se refere à decisão, condução dos seus projetos de vida e participação social, sem perder de vista o cultivo da esperança, dos sonhos. O conceito de diálogo igualitário presente na aprendizagem dialógica vincula-se a uma concepção de inteligência que se dá durante toda a vida e, de acordo com nossas interações, é, portanto, cultural. Assim, a formação instrumental para autonomia deve levar em conta, inexoravelmente, a inteligência cultural, valorizando as complexas habilidades desenvolvidas pelos sujeitos para sobreviverem em contextos de exclusão. (FLECHA, 1997, ELBOJ *et al.*, 2002)

Conforme demonstramos, ao longo desse capítulo 2, a mirada crítica e comunicativa da aprendizagem dialógica é imprescindível para respondermos aos desafios educativos da economia solidária, ajudando a denunciar perspectivas excludoras em relação à inteligência adulta e à participação social, anunciando perspectivas esperançosas e críticas para tais problemáticas, bem como para a autogestão.

No capítulo 3, tratamos do referencial metodológico da pesquisa, da metodologia comunicativa crítica e dos instrumentos de coleta de dados utilizados. Também tratamos nosso percurso investigativo no assentamento, apresentando como o diálogo intersubjetivo e reflexivo foi estabelecido com assentadas/os, permitindo-nos, no exercício da pergunta, da escuta e da fala teórica com elas/es, inclusive desfazer equívocos interpretativos e romper com alguns preconceitos. Conforme nossas interações iam se aprofundando, na proporção em

que aumentava nosso diálogo e nossa confiança, pintávamos juntas/os uma paisagem impressionista do trabalho do Grupo Verde. Com pequenas pinceladas de cada uma e de cada um, fomos produzindo um quadro em movimento que deixou sementes para futuras discussões, na forma de dúvidas e apontamentos para um re-começo, tanto para a pesquisadora como para o grupo. Ainda no capítulo 3, explicamos que a pergunta de pesquisa e os dados nos conduziram à definição de duas categorias analíticas, a participação e a autogestão. Estas foram pensadas segundo os temas da economia solidária e da agroecologia e a partir de alguns sub-temas, como por exemplo, o relacionado às necessidades educativas e habilidades acadêmicas, que contém dados desta experiência educativa ampla, mas indicam caminhos para se pensar uma outra Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No capítulo 4, recuperamos o histórico de formação do assentamento Terra Nossa e da incubação do Grupo Verde de Agroecologia, bem como as trajetórias de vida dos sujeitos da investigação, as quais, ao conhecermos em diálogo com as/os assentadas/os, apresentam-se como momento de historicização das trajetórias. Nesse sentido, pudemos conhecer que, antes da pesquisa e mesmo da incubação, as/os assentadas/os não estavam vazias/os, como pressupõe a ideologia, mas portavam muitos conhecimentos e habilidades, vinculadas às suas histórias e lutas no movimento social. Este repertório funcionou como ponto de partida para nossa investigação e mostrou-se fundamental para a própria incubação.

Dadas as elaborações teórico-metodológicas que estabelecemos, chegamos, no capítulo 5, à apresentação e análise dos dados, tanto aquelas feitas durante, quanto depois das interações com os sujeitos. Para isso, relacionamos as questões à literatura que fundamenta esta dissertação. Também apontamos algumas sugestões de melhorias para a incubação pensadas coletivamente. Buscando sistematizar os resultados, criamos quadros-sínteses ao final das temáticas trabalhadas, distinguindo os elementos obstaculizadores e os transformadores à autogestão e participação no projeto de incubação.

Assim, chegamos, às considerações finais desta dissertação, momento em que tratamos da potencialidade do referencial metodológico utilizado, para a geração de práticas e estudos mais aprofundados em relação à economia solidária em assentamentos, em contraponto, com as influências desumanizadoras de investigações e práticas objetivistas e subjetivistas. Ainda nas considerações finais, ponderamos sobre nossos avanços com relação à resposta formulada reflexivamente para a pergunta de pesquisa, indicando aquela como momento de síntese provisória, que nos permitiu a composição de um instrumental de ação no mundo. Nesse sentido, retomamos reflexões essenciais à autogestão e à participação nas

incubações, que nos remetem a propostas para uma outra EJA. Ainda pontuamos alguns aprendizados como pesquisadora, a partir do uso da Metodologia Comunicativa Crítica (MCC), pois nele todas/os ensinamos e aprendemos.

1. CAPITALISMO E ECONOMIA SOLIDÁRIA: desigualdades sociais e resistência¹⁵ de trabalhadoras/es

Naquele tempo [ditadura] a gente era muito oprimido [...]Hoje, num movimento social, a gente até é ouvido, de uma certa forma[...] Se a gente fizer barulho, n/é, a gente consegue...no Viverde tem que fazer...correr atrás...porque antes era fora de cidadania.
(Vitor Luiz - HbEa)

Homem [e mulher] comum, igual a você,
cruzo a Avenida sob a pressão do imperialismo.
A sombra do latifúndio mancha a paisagem
turva as águas do mar
e a infância nos volta à boca, amarga,
suja de lama e de fome.
Mas somos muitos milhões de homens [e mulheres]comuns
e podemos formar uma muralha
com nossos corpos de sonho e margaridas.

(Ferreira Gullar)

A fim de favorecer a compreensão da presente pesquisa, elaboraremos, neste capítulo, reflexões acerca da modernidade, enquanto era de revolução inacabada e antinômica (CAMBI, 1999), portadora de relações de opressão e de libertação. Construção social dialética, a história que abarca esse processo, comporta, de um lado, o capitalismo – destacamos o capitalismo industrial e o informacional (FLECHA, GÓMEZ & PUIGVERT, 2001) – e seus intrínsecos mecanismos de exclusão social e, de outro, a arena de luta de trabalhadoras/es, organizadas/os em movimentos sociais por justiça e democracia. Segundo este olhar analítico, trataremos, de modo mais detido, dos movimentos sociais da economia solidária e, brevemente, dos movimentos de luta pela reforma agrária, correlacionados à educação. Nesse enfoque, destaca-se que a superação da perspectiva do adestramento e da exploração no mundo do trabalho requer dos movimentos e das/os suas/eus atores, com apoio de outros agentes, a busca constante por um instrumental de análise crítica e comunicativa da sociedade, que apóie uma ação nesse sentido.

A modernidade, segundo Cambi (1999, p. 195-8), remonta aos fins dos anos 1400 d.C., sendo possível diante de eventos, como por exemplo, a invasão das Américas¹⁶ e a

¹⁵ Até o momento, entendemos que resistência é um conceito atrelado à Teoria da Resistência, de que se valem intelectuais como Giroux para designar a capacidade da “agência humana” de desenvolver mecanismos que evidenciam que há a opressão (FERRADA, 2001, p. 18). Interpretamos nessa proposição, que a resistência pode caracterizar processos da agência humana contrários à opressão e que estes podem ser assumidos deliberadamente pelos sujeitos organizados em grupos. Assim, a resistência supera a simples oposição. É nesse sentido que usamos o termo resistência de trabalhadoras/es.

¹⁶ Cabe salientar, aqui, que, se na perspectiva de Cambi a modernidade rompeu com a história anterior, em nossa

queda do Império do Oriente, que operaram uma ruptura em relação às estruturas rígidas da Idade Média. Estes provocaram a laicização da Europa nos seguintes termos: econômicos, na forma do comércio mundializado; políticos, com a criação dos estados nacionais e seu controle sobre toda sociedade; e ideológicos, decorridos do avanço em relação ao imperativo religioso, de uma visão centrada no próprio ser humano e articulada a novo âmbito do saber, o “científico técnico”. Quanto a este último aspecto, tinha o objetivo de gerar formação de pessoas livres, capazes de direcionar a realidade até mesmo para uma utopia e, ao mesmo tempo, úteis à produtividade, segundo a nova lógica econômica instalada.

Daí, o papel de adequação social, assumido pela instituição escolar recente, que se utilizou, por exemplo, da psicologia com base nos exames psicométricos (medição estatística da inteligência com base em Darwin), para subsidiar a divisão entre estudantes por níveis de inteligências e controlar a desordem instaurada com o ingresso de um grande número de crianças na escola (MEDINA, 1997, p. 137). Com relação ao aspecto educativo, que perpassa também a família e outras instituições, a modernidade instaura uma contradição: se quer formar indivíduos livres e plenos de razão científica, dispõe da força e do controle do Estado para fazê-lo. Com isso, a pedagogia passa a atender as novas exigências sociais, o que a eleva a um status científico. Entretanto, a partir do seu caráter histórico e mutável “também nasce uma pedagogia antropológico-utópica, que tende a desafiar a existente e a colocar tal desafio como o verdadeiro sentido de pensar e fazer pedagogia (como faz Comênius, como faz Rousseau)”. (CAMBI, 1999, p.199) Com a Revolução Francesa, estas contradições da pedagogia se põem como problema em aberto, possibilitando que diferentes grupos sociais em luta se apropriassem do fazer pedagógico, de modo endereçado a sua libertação.

Diante de tais processos sociais da modernidade, surgem o capitalismo e as lutas emergentes socialistas. Segundo Singer (1998), o capitalismo se concretizou a partir da superação definitiva da manufatura pelo modelo de desenvolvimento industrial maquinofaturado, com a II Revolução Industrial, na Inglaterra, em meados dos anos 1800. A negação, aos trabalhadores, da posse e do uso de meios de produção foi base para este processo, ao permitir o início da acumulação de capital, o que alavancou a invenção de

visão, este é um equívoco. Na América Latina, por exemplo, o trabalho compulsório, que marcou a servidão e o feudalismo, na Idade Média, seguiu existindo com a colonização e ainda é realidade em muitos lugares (Ex: escravidão de trabalhadoras/es, inclusive crianças, nos fornos de carvão do Mato Grosso do Sul (YAMIN, 2006). Freire nos lembra que não podemos deixar de nos opor às “malvadezas intrínsecas de qualquer processo de colonização” (2000, p. 74), bem como ignorar as inúmeras resistências que nossas/os indígenas representaram aos invasores. O fundamental dessa visão crítica do passado, conforme Freire, é trazer à memória do nosso corpo consciente “a razão de ser de muitos procedimentos do presente [...] e a superar suas marcas”. (FREIRE, *ibid.*, p. 75).

“meios automáticos” de produção, distribuição (transporte) e de comunicação (telefone). (SINGER, 2003, p. 12)

Contudo, é preciso salientar que a passagem da manufatura à maquinofatura não foi automática e nem simples, mas se deu em um longo percurso. De acordo com Singer (1998), os fatores decisivos para essa guinada e para a homogeneização da classe operária foram, respectivamente, a invenção da máquina a vapor, com as descobertas do motor a gás e do aço (substitui o ferro e permite a fabricação de instrumentos de ofício mecânicos), e a expropriação dos conhecimentos dos trabalhadores qualificados, que tiveram seus saberes incorporados às máquinas, pelos engenheiros, no aperfeiçoamento e aumento de sua capacidade produtiva. Assim, “enquanto o artesão dominava, por suposto, todos os segredos do ofício que abrangia conhecimentos sobre instrumentos e objetos do trabalho, o operador da máquina não conhece os segredos do mecanismo que supervisiona e assiste”. (SINGER, 1998, p. 68).

Destituídos dos meios materiais e intelectuais de trabalho e mediante o poder econômico crescente dos industriais, dado com o ciclo retro-alimentativo de produtividade, aos trabalhadores não restava outra opção que não a de vender sua força de trabalho no mercado, sem poder de negociação. Formou-se, então, um grande “exército industrial de reserva”, o que, por sua vez, fez aumentar a concorrência entre trabalhadoras/es e, conseqüentemente, instalou um sistema de exploração sórdido, marcado por baixíssimos salários, jornadas longas de trabalho e condições absolutamente insalubres. (SINGER, 2003, p. 12)

Neste cenário emergiram processos de resistência de trabalhadoras/es. A fábrica, que parecia ambiente apenas para calar, apresentou-se como ambiente profícuo à mobilização, ao promover reunião em massa de trabalhadoras/es. (CAMBI, 1999, p. 374) Foi assim que se deram os levantes rebeldes ludistas (1811-1812), nos quais trabalhadoras/es quebravam as máquinas e se manifestavam contra a fome e a miséria, acirradas com invasões napoleônicas. Ao avançarem criticamente em seu pensamento de classe, as/os trabalhadoras/es qualificados compreenderam que a exploração, a que estavam submetidas/os, não decorria da existência das máquinas, mas da lógica do capital. Com a percepção de que organizados poderiam constituir uma força de negociação em relação aos industriais, criaram as “associações de operários”, pelas quais reivindicavam melhores condições de trabalho, tais como: limitação da jornada de trabalho, regulação do trabalho feminino, fim do infantil, folga semanal e trabalho mínimo. Os obstáculos postos a essa luta fizeram com que trabalhadoras/es passassem a lutar

por direitos políticos, pois não conseguiriam os direitos sociais almejados com um parlamento eleito pelo voto censitário. Este processo teve como consequência uma forte repressão aos trabalhadores: os simpatizantes eram degredados na Oceania, aonde menos da metade chegava vivo. A repressão fez muitas vítimas. (SINGER, 1998, p. 76)

Mesmo assim, de modo resistente, trabalhadoras/es seguiram com mobilizações planejadas e conquistaram o sufrágio universal masculino e a legislação trabalhista, a qual, conforme Singer (*ibid.*, 1998, p. 79), foi o principal eixo de ruptura entre burguesia e classe trabalhadora. Se, em um primeiro momento, mantinham uma aproximação para a conquista de poder político, esta foi desfeita quando os trabalhadores reivindicavam direitos trabalhistas, que barravam a intensidade do processo de exploração promovido pela burguesia.

Inspirados pela Revolução Francesa (1789), trabalhadores seguiram com a luta na esfera política, estabelecendo-se uma tensão social com a burguesia industrial, dissolvida apenas com a estratégia da aristocracia de ceder-lhe o excedente do poder governamental (*ibid.*, p. 81). A pressão em busca dos direitos seguiu com a mobilização operária, culminando na aprovação da lei que criava a figura dos inspetores de fábrica. Os relatórios destes acerca da relação cruel de trabalho espantaram a opinião pública, o que obrigou o Estado a criar uma ampla Legislação Industrial Britânica. No curso desta história (1840), os trabalhadores também lutaram para serem eleitos e ocuparem o poder político democrático, o que configurou o movimento Cartista.

Contudo, os intentos operários foram obstaculizados pelo poder de coerção e de articulação dos capitalistas. Assim, mesmo com a recuperação da organização sindical (evolução da *Trade Unions*), que apoiava a greve como principal via de pressão, a classe operária se via dividida; era difícil manter uma unidade nas greves diante da necessidade urgente do emprego e da sobrevivência.

Dessa forma, uma grande massa de trabalhadoras/es aderiu ao owenismo, atraída por sua proposta, que associava o cooperativismo (modo de produção e distribuição) ao sindicalismo (organização social), como via para a “construção de um novo mundo à base das novas forças produtivas, mas em que a cooperação e a igualdade tomem o lugar da competição e da exploração”. (SINGER, 1998, p. 73)

Robert Owen (1770-1858) era um grande industrial do ramo têxtil inglês, cujo aparecimento social, enquanto socialista utópico, derivou de sua proposta de “utilizar as forças produtivas proporcionadas pelas máquinas para acabar com a miséria e garantir a todos

uma vida digna”. (*ibid*, p. 70) Sob tal perspectiva, Owen garantia benefícios as/aos trabalhadoras/es de sua fábrica, desde aqueles vinculados à educação e à moradia, até a alimentação, o que elevava sobremaneira a produtividade da sua fábrica. Se em um primeiro momento, os capitalistas se entusiasmaram com este resultado, se opuseram a Owen, tão logo este começou a argumentar em favor da aplicação dos dividendos da fábrica, em benefício daquelas/es que verdadeiramente os geravam.

Na luta pelo fim da miséria e da fome, Owen propôs a formação das Aldeias Cooperativas, comunidades industriais e agrícolas, as quais produziriam para se sustentar e trocar o excedente com outras aldeias. “Não era simplesmente um meio para baratear a subsistência dos pobres, mas uma mudança completa do sistema social e a abolição da empresa capitalista voltada para o lucro”. (*ibid*, p. 71) O fim das iniciativas foi concomitante ao fim dos financiamentos concedidos pela igreja, via fundo de manutenção “dos indigentes ociosos”. Ao declarar discordância com a ideologia desta instituição, que propagava que a responsabilidade da pobreza era dos pobres, Owen perdeu seu apoio financeiro, rompendo por completo, em ato político, com a classe dominante e engajando-se como líder político dos movimentos sindicalistas e cooperativistas. Cabe ressaltar aqui, à luz de Singer (1998, p. 68), que a propulsão do movimento owenista foi dada e mantida principalmente pelos “trabalhadores qualificados”, como também líderes políticos, sindicais e cooperadores. Tendo em vista esta experiência, o autor considera que a qualificação e a educação crítica são elementos fundamentais para as conquistas das/os trabalhadoras/es; são componentes fundamentais na definição entre o êxito ou o fracasso de tentativas de trabalho cooperativo e autogestionário.

Seguindo o ideário owenista, que identificamos como as raízes do que entendemos hoje por economia solidária (LECHAT, 2004), os tecelões de Rochdale, ao saírem derrotados de uma greve, criaram sua *Society Equitable*. A sociedade equitativa abarcava desde a busca por moradia para todas as pessoas que não a possuíam, passando pela construção de armazéns cooperativos para o abastecimento dos sócios, até a produção coletiva de bens para os desempregados. Almejavam a sustentabilidade do empreendimento dentro da proposta socialista e autogestionária, criando as seguintes regras para a sociedade: “cada cabeça um voto”, a cooperativa teria gestão democrática; qualquer pessoa que quisesse poderia se associar desde que integralizasse uma quota parte, igual para todas/os; o excedente seria dividido com regras próprias, no entanto, o capital investido teria uma taxa fixa de juros de 10% ao ano e, além disso, seriam incentivados a comprar no próprio armazém, apenas à vista;

era dada a garantia de produtos de qualidade, não adulterados; as diferentes opções políticas ou religiosas não influenciariam a sociedade, que se manteria neutra. Os pioneiros e Rochdale também tiveram o mérito de priorizar a educação cooperativa, como fundamental à manutenção do ideário socialista.

Esta proposta passou a referenciar outras cooperativas inglesas e de diferentes países, bem como sociedades de socorro mútuo, balcões alimentícios, que eram fomentadas por operários ou por artesãos contrários a se tornarem proletários. Tais iniciativas amenizavam os sofrimentos decorrentes de acidentes, doenças e morte. No entanto, de acordo com Lechat (2004), a partir de 1848, a repressão fez minguar muitas dessas experiências. Porém, a profundidade democrática da experiência de Rochdale ressoa até hoje como referência para o cooperativismo de marca autogestionária.

Segundo Mediana (1997, p. 200), foi nesta época, especificamente a partir da metade do séc. XIX, que os conflitos sociais levaram os trabalhadores a perceberem e a se mobilizarem contra o modelo educativo da pedagogização capitalista. A extensão da escola de crianças para as pessoas adultas, segundo parâmetros formativos voltados à manutenção do sistema, não contribuía com os objetivos de emancipação da classe operária. Esta ganhava a visão crítica de que a colaboração prestada pela classe dominante não passava de paternalismo, na medida em que garantia ilustrações, mas não conhecimentos que a ajudassem concretamente em suas lutas por trabalho emancipado e produção de cultura. Em resposta a esse modelo educativo dominante, a classe trabalhadora impulsiona um novo conceito de educação de adultos. Trata-se da educação popular, que resultou em diferentes experiências profícuas para o objetivo da emancipação e para refletirmos sobre as peculiaridades da educação de adultos. Essas se referem à Escola Popular Superior (Dinamarca), à Extensão Universitária (Inglaterra), às Universidades Populares (França e Alemanha) e às Instituições Livres de Ensino (Espanha). Destacamos a experiência dinamarquesa que, partindo das necessidades dos trabalhadores, de sua cultura e de seu projeto de sociedade, colocava a educação como a forma de conhecer a vida e a cultura. A proposta das Instituições Livres de Ensino, de modo similar aos casos inglês e francês, não coincidia com a dinamarquesa, pois, apesar da intenção emancipadora, entendiam que a universidade deveria popularizar e democratizar o que intelectuais entendiam como cultura, colocando-a à disposição da classe trabalhadora. Contudo, foram experiências de extremo valor, pois ajudam a afastar a educação de adultos de proposições escolarizantes.

Com o exposto até aqui, percebemos que nas raízes socialistas utópicas da economia

solidária está uma práxis que se compõe como revolução social e não como revolução política. De acordo com Singer (1998, p. 74), revolução social é aquela que se constitui com proposta de mudança democrática, vinda das bases da sociedade e feita de modo radicalmente democrático (o que ainda não atingimos). Por outro lado, a revolução política se caracteriza pela tomada do poder político por um grupo de trabalhadoras/es, em uma inversão das estruturas hierárquicas de poder. Desse modo é que Singer entende que a revolução política vai contra a perspectiva socialista da economia solidária, uma vez que não promove a emancipação dos seres humanos, senão que reproduz a exploração capitalista, segundo um esquema em que o Estado é o pivô. Nesse sentido, vimos, reproduzido na ex-URSS, o capitalismo de estado, num processo em que o aparelho estatal também foi agente de acumulação de capital, de uso da mercadoria e até mesmo de acúmulo de armas, assumindo um papel desdobrado em opressão e violência social, processo este que equivocadamente denominamos de socialismo real. Fazer esta distinção (socialismo X capitalismo de Estado) é fundamental para que possamos compreender que a proposta de revolução social se coaduna à de processos educativos democráticos na formulação e no desenvolvimento de práticas de economia solidária.

Seguindo esta reflexão, passamos à compreensão das transformações sociais que estruturam e resultam na sociedade informacional¹⁷, para, então, localizar na sua econômica o impulso às novas ondas de economia solidária e às suas respectivas demandas educativas.

1.1. A sociedade da informação e a sociedade da informação para todas/os: nas contradições as possibilidades de mudança

Segundo Flecha, Gómez & Puigvert (2001), nos anos 1970, após a guerra do petróleo, a sociedade da informação emerge como designação mais adequada à fase do desenvolvimento capitalista, uma vez que se torna evidente a centralidade que a informação assumem na reconfiguração dos processos produtivos, logo, do mundo do trabalho e das demais dinâmicas da sociedade. Ianni (2003) apresenta uma leitura semelhante, entendendo que,

¹⁷ É importante apontar que não encontramos unanimidade na literatura sociológica contemporânea sobre a denominação da sociedade em que vivemos, sendo possível, por exemplo, encontrar teóricos que designam o estágio atual do capitalismo como sociedade industrial, sociedade do consumo, sociedade do conhecimento, sociedade da informação, sociedade do risco. Entendendo que existem interesses políticos entorno das diferentes denominações, adotamos o conceito de sociedade da informação, por assumir que guarda maior correspondência com nosso posicionamento teórico-metodológico, especialmente por dar base para um outro conceito, o da informação para todas/os.

com os desenvolvimentos do ciclo de globalização do capitalismo, dinamizado com as tecnologias eletrônicas, a organização sistêmica das instituições nacionais, das corporações transnacionais e das organizações multilaterais adquire intensidade e amplitude excepcionais. A “sociedade informática”, a “revolução digital”, a multiplicação das “redes”, “teias” e “infovias”, estão na base do novo ciclo de globalização do capitalismo, dos mercados mundiais de forças produtivas, da aceleração e versatilidade das comunicações, informações, decisões, controles e mandos das corporações transnacionais e das organizações multilaterais. As coisas, as gentes e as idéias revelam-se desterritorializadas, volantes, migrantes, virtuais, ubíquas. (IANNI, 2003, p. 337-8)

A partir dessa compreensão, Flecha, Gómez e Puigvert (2001) afirmam que na sociedade da informação os recursos humanos se sobrepõem aos materiais. Localizando esta afirmação no contexto das desigualdades trabalhadas que abordam, a autora e os autores permitem duas reflexões complementares: de um lado, dizer que sociedade da informação supera muitos aspectos da sociedade industrial, como, por exemplo, a diminuição extremada das possibilidades de emprego para mão de obra não qualificada, em decorrência da mecanização, a exploração desordenada dos trabalhadores nas fábricas, no escopo dos direitos trabalhistas. De outro lado, a afirmação comporta dizer que a sociedade da informação reproduz elementos estruturantes da industrial, como a exploração no trabalho, valendo-se da informação para flexibilizar empregos e destituir direitos, manipulando trabalhadoras/es, as/os quais ficam sem possibilidade de escolha.

O que ocorre não é, então, a substituição da produção pelos serviços, como acreditava Bell¹⁸ (*apud* FLECHA, GÓMEZ & PUIGVERT, 2001, p. 93-94); os setores primários (agricultura) ou secundários (indústria) não se enfraquecem ou desaparecem, mas passam a funcionar a partir de processos informacionais, que os homogeneizam e pautam a nova contradição.

Dessa forma, exige-se das/os trabalhadoras/es a capacidade de selecionar e processar a informação, em um ciclo retro-alimentativo, dirigido à melhoria da produtividade. Assim, não basta acumular informação, a chave está em sua aplicação adequada em cada situação. (FLECHA, GÓMEZ & PUIGVERT, 2001, p. 89) Esta capacidade “converte-se em um fator determinante no âmbito econômico e social e, portanto, a mente humana passa a ser uma força produtiva direta”. (AYUSTE *et al.*, 1998, p. 15)

Diante desse fenômeno social, emerge um dramático processo de desemprego e

¹⁸ Flecha, Gómez & Puigvert (2001) não indicam o ano da obra de Bell a que fazem referência.

acentuam-se diferentes eixos de exclusão. Por outro lado, a sociedade da informação é o contexto em que se abrem precedentes para valorização de práticas comunicativas, reflexivas e transformadoras:

esta seleção e processamento [da informação] são levadas a cabo como reflexões humanas, frequentemente ajudadas pelas tecnologias, e se realizam em comunicação com outras pessoas. Conseqüentemente, as teorias sociológicas contemporâneas atribuem um grande papel à reflexividade (Beck) e à comunicação (Habermas). (*ibid.*, 2001, p. 86)

Conforme Elboj *et al.* (*ibid.*, 2002, p.15), vemos caracterizar-se “uma sociedade em que a educação, ao proporcionar o acesso aos meios de informação e de produção, converte-se em um elemento chave que dota de oportunidade e agudiza situações de exclusão”.

Ao retomarem historicamente este processo social contraditório, Flecha, Gómez & Puigvert (2001) identificam duas fases da sociedade da informação. Na primeira fase, dada com o final dos anos 1970, temos o ingresso de grupos dominantes no mundo informatizado, o que resultou em uma polarização da estrutura social: “por um lado, a nova economia faz crescer a importância das ocupações com alto conteúdo de informação e conhecimento de suas atividades, por outro faz crescer as ocupações precárias e o desemprego” (*ibid.*, p. 90).

Nos dados apresentados por Neto (2004, p. 86), referentes ao intervalo entre os anos 1970/90, percebemos ainda que, se há a queda do emprego, o mesmo não ocorre com a concentração de renda. Há um aumento das desigualdades sociais entre grupos e ainda entre regiões e países: o crescimento do PIB nos Estados Unidos (70/90) atingiu 70%, ao passo que o emprego cresceu apenas 49%. Na união européia a proporção foi de 81% para 19%. Em países como Brasil e Argentina, enquanto o crescimento do PIB chegava aos 20%, nas capitais os números de desemprego eram altos.

Diante disso, dentro de propostas neoliberais¹⁹, governos e empresas esboçaram soluções que, embora aumentassem as estatísticas do emprego, proporcionalmente degradavam as condições de trabalho, regredindo em importantes conquistas dos

¹⁹ Ao falarmos de neoliberalismo, valemo-nos de Prado, para quem “afigura-se como a política social e econômica que visa, sobretudo, à recuperação da taxa de lucro em queda por meio da redução dos gastos sociais do Estado, da reestruturação da organização das empresas, da desregulação dos mercados de força de trabalho, etc. O neoliberalismo não é, entretanto, a política e a prática de governança do 'estado mínimo', mas sim aquelas que buscam a reorientação do Estado para que este se torne um agente ativo na elevação tanto da taxa de lucro quanto da massa de lucro. (...) Pela primeira vez na história os partidários da propriedade privada defendem o capitalismo como capitalismo. Dessa maneira, sua essência permaneceu a mesma, ou seja, trata-se ainda do Estado capitalista que está cumprindo a sua função econômica básica de zelar pela unidade do sistema e pela sustentação, custe o que custar, do processo de acumulação de capital”. (PRADO, 2005, p. 30-31)

trabalhadores. Com a redução na jornada de trabalho aumentavam os postos, mas também diminuam os salários. Além disso, diante da chamada flexibilização do mercado de trabalho, a repartição do trabalho custou a perda de direitos trabalhistas, em especial da previdência. (NETO, 2004, p. 87)

Assim, entre 1989 e 2001, a realidade da capital São Paulo, foi a seguinte: o índice de desempregados subiu de 8,7% para 17,6%, os assalariados aumentaram de 8,3% para 11,7%, os autônomos passaram de 14,2% para 17,4%, os empregados domésticos cresceram de 5,6% para 6,9%, os empregadores subiram de 3,7% para 3,9% e os demais (membros não remunerados da família, trabalhadores apenas para o auto-consumo etc.) passaram de 1,9% para 2,3%. (SINGER, 2005, p. 43) Ao tomar como foco a Europa, Singer descreve uma situação, referente ao mesmo período, em que 12% da população ativa ficou desempregada e os direitos trabalhistas passaram a ser garantidos apenas àquelas pessoas que trabalhavam em tempo integral, levando a uma elevação intensa (2/3 das contratações anuais) dos trabalhos em período parcial. (SINGER, 2005 a, p. 42)

No escopo da acumulação, outra estratégia empresarial, que apareceu também sob a argumentação de aumentar os empregos, foi a ampliação da oferta de produtos a setores até então não considerados, tornando mercadorias identidades de grupos específicos, como de idosos/os (melhor idade), mulheres, pessoas negras e, mais recentemente, classes populares. Neste processo, ajudado pelos meios de comunicação de massa e estratégias de marketing e propaganda, busca-se que a mercadoria carregue o poder de consumo, que carregue consigo sentimentos, pensamentos e valores, encantando, seduzindo os imaginários e as formas de comportamento, independentemente dos limites e das distinções culturais. (IANNI, 2003, p. 76) Porém, como consequência de tudo isso, tivemos apenas o enriquecimento das próprias empresas, aumentando o abismo social entre ricos e pobres, ampliando, ainda, a ideologia do consumismo. Dessa maneira, Neto (2004, p. 88) conclui que se, por um lado, o discurso da globalização, exaltada como novidade, nos uniformizou como consumidores de um mercado globalizado, por outro, não promoveu a inclusão das pessoas, não globalizou serviços básicos – saúde (preventiva), educação emancipadora – e não permitiu o acesso à alimentação saudável para a maioria esmagadora da população mundial. Segundo dados trazidos pelo relatório da FAO (2008), o aumento do preço dos alimentos, a instabilidade produtiva e a produção de alimentos de má qualidade nutricional²⁰, conjugados à pobreza, faz com que

²⁰ Conforme o relatório, este quadro define-se a partir da lógica industrial e capitalista da agricultura, acirrada com a política dos biocombustíveis ou, como diria João Pedro Stedille, agrocombustíveis.

tenhamos no mundo, hoje, 850 milhões de pessoas subnutridas.

Diante disso, Flecha, Gómez e Puigvert (2001, p. 90-1) entendem que a estrutura de emprego da sociedade de classes na era informacional divide a população em três setores: no primeiro setor, estão as pessoas incluídas, com postos de trabalho estáveis e alta formação para processamento da informação; no segundo, as pessoas com ocupações muito precárias e baixa qualificação; e, por fim, no terceiro setor, encontram-se aquelas pessoas que sofrem diferentes tipos de exclusão, sem emprego e proteção social, no caso dos países em desenvolvimento. Já, nos desenvolvidos, este terceiro setor, embora, seja amparado socialmente por meio de políticas compensatórias, os desempregados sofrem adoecimento psíquico, se retirando do convívio social. (JODELET, 1999)

Esta divisão social se constrói segundo uma lógica que torna não apenas difícil a superação da teia de desigualdades, flexível e em mudança contínua, mas também torna complexa a tarefa de identificar os eixos de desigualdades. Para fazê-lo, Flecha, Gómez & Puigvert (2001) indicam que é necessário considerar que as desigualdades sociais não se definem apenas segundo o critério de classe social, embora este continue ocupando o centro da questão e embora a contradição e a luta de classes, com diferentes nuances, sigam movimentando a história. Nesse sentido, eixos de exclusão relacionados às questões de gênero, raça/etnia, idade, escolaridade, território, por exemplo, também participam na composição das tramas das desigualdades, evidenciados, respectivamente, como os seguintes preconceitos e ideologia: machismo, racismo, “edismo”²¹, escolarismo, territorialismo. Assim, a exclusão social é acirrada para aquelas pessoas ou grupos, por exemplo, empobrecidos, mulheres, negros ou índios, idosos, com baixa escolaridade, vindos de regiões não desenvolvidas. (MELLO, 2008)²² Na definição de exclusão social esboçada por Gómez *et al.* (2006) esta análise fica mais evidente:

se entende por exclusão social aquela que se produz quando se limita a participação das pessoas e/ou grupos nos âmbitos econômicos, políticos, sociais e/ou culturais, tendo presente que o econômico é o mais importante para defini-la em uma sociedade capitalista. [...] O processo de exclusão tem que ver com pretensões de poder econômicas, burocráticas e culturais. As econômicas excluem indivíduos, grupos e países das dinâmicas do capitalismo informacional; as burocráticas mostram como a partir da administração e a partir das políticas públicas se podem reificar as situações de exclusão; e as culturais se manifestam claramente por meio do racismo e do sexismo. (*ibid.*, p. 120-121)

²¹ Vocabulo emprestado da língua espanhola, para designar “preconceito por idade”.

²² Refiro-me aqui a uma fala da professora Roseli Rodrigues de Mello, feita durante o “Curso de Formação em Tertúlia”, oferecido em 03 de outubro de 2008, na UFSCar.

Entre os mecanismos de manutenção dessas pretensões de poder e das exclusões que gera está a distribuição desigual dos saberes valorizados pelas novas formas de vida, seguindo critérios como o de classe social, gênero, etnia ou idade. Concomitantemente, os saberes dos setores excluídos são desqualificados, apesar de serem mais ricos e mais complexos do que os priorizados. (FLECHA, 1994, p. 61). Essa riqueza e complexidade de saberes advêm do enfrentamento de situações-limite de sobrevivência, que requer grande criatividade, comunicação e solidariedade. Contudo, essas capacidades não são valorizadas pelo processo nefasto de dominação da classe opressora, circunscritos por muros antidialógicos de três ordens: *culturais*, que desqualificam boa parte da população, a julgando incapaz de se comunicar e de se apropriar do conhecimento dominante, de modo a reservar o monopólio do protagonismo cultural à classe dominante; *sociais*, que excluem um grande contingente do acesso e da produção do conhecimento valorizado; e *pessoais*, que separam muitas pessoas da possibilidade de desfrutar da riqueza cultural de seu entorno, ao produzir a auto-exclusão de muitas práticas e espaços de formação. Referindo-se à auto-exclusão, Mello (2003, p. 1) nos explica que se trata de uma “forma introjetada de exclusão social e da exclusão cultural que a sociedade impõe historicamente a alguns grupos, como é o caso das mulheres, e que se apresenta como sentimento de inferioridade, de inadequação, de incompetência”.

Assim, o efeito Mateo, caracterizado pela premissa: “dar mais a quem tem mais e menos a quem tem menos” (FLECHA, GÓMEZ & PUIGVERT, 2001), se estabelece na sociedade da informação. Pessoas com alta escolaridade, brancas, homens e de regiões desenvolvidas passam a ter tantas oportunidades de formação que lhes sobram ofertas de emprego e de participação na vida pública. No verso desta contradição, ficam aquelas outras milhões de pessoas, alijadas, por exemplo, da escolaridade, dos espaços culturais, das decisões políticas e do mundo do trabalho formal.

Como resistência a esse processo de desumanização, floresceu na Europa, de 1977 a 1984, um conjunto de iniciativas de trabalhadoras/es para recuperar fábricas falidas e, assim, seus postos de trabalho. Por outro lado, diferentes movimentos sociais e étnicos ganharam força e aportaram uma nova visão do social, salientando seus vínculos com o econômico e a relação do homem com o meio ambiente. Com a queda do muro de Berlim, o equívoco da busca hierarquizada por transformação social foi firmado e surgiram novas utopias compostas por comunitarismo, ecologismo, solidariedade e voluntarismo. (LECHAT, 2004)

Aqui, é fundamental definirmos, conforme Flecha, Gómez e Puigvert (2001), que nem

todos os movimentos sociais têm a mesma relevância para a transformação social. Há distinções entre aqueles que defendem causas restritas a um pequeno grupo e aqueles que lutam por causas de razões universais, dentro de um princípio solidário. Em diálogo com a autora e os autores citados e com Henriques (2004, p. 62), definimos os movimentos sociais como “um contexto amplo, [de] ações coletivas orientadas para a mudança”, as quais vêm da vontade dos sujeitos em se comprometerem com a democracia e se caracterizam pela autonomia e relevância que adquirem diante dos problemas sociais. A premissa dos movimentos é que “os males da sociedade são o resultado da ordem social que nós mesmos criamos”, portanto, a mudança desta ordem não é impossível, podendo ocorrer mediante ação co-responsável de seres humanos, unidos em torno de um conjunto de valores, de uma causa comum.

1.1.1 A terra, a agricultura, os movimentos sociais e os assentamentos rurais: questões e problemáticas históricas da reforma agrária

É preciso apontar que a resistência apareceu seguindo as dinâmicas e condições históricas próprias de cada país e região. No contexto da América Latina, com destaque para o Brasil, tomemos a questão agrária e os modelos de agricultura como pano de fundo da atuação de movimentos sociais pela reforma agrária. O Brasil, juntamente com o Paraguai e a Venezuela, ocupa o primeiro lugar no ranking dos países que mais concentram terra no mundo (FERNANDES, 2006) e no qual a propriedade do capital não se separa da propriedade da terra (INCRA, 2005, p. 10). Isto acirra nossas desigualdades de acesso à terra, tornando-as maior do que as de acesso à renda²³. Temos a reforma agrária definida desde a ditadura, no Estatuto da Terra (Lei 4.504, 30 novembro de 1964), como “um conjunto de medidas que visa promover a melhor distribuição de terras, mediante modificações no regime de sua posse e uso, a fim de atender aos princípios da justiça social e ao aumento da produtividade”. (LEITE & ÁVILA, 2007, p. 15)

Porém, o marco ideológico e político em que a lei se consolidou, distorceu a idéia de reforma agrária. Assim, segundo Tavares²⁴ (1996 *apud* LEITE & ÁVILA, 2007, p. 24) e Fernandes (2006), o que há no Brasil é instrumento de política de terras, que não foi

²³ Esse dado refere-se ao índice Gini, que mede a desigualdade social existente na distribuição de bens sociais. De acordo com o Gini, São Paulo ocupa a décima terceira posição na concentração de terras no Brasil, sendo que, dos 84% das terras com vocação agrícola, estima-se que ¼ seja formado por grandes latifúndios improdutivos.

²⁴ TAVARES, M. C. A questão agrária e as relações de poder no país. Folha de São Paulo. São Paulo, p. 5, 1996.

ultrapassado na direção de uma reforma agrária, mesmo com os avanços tecnológicos e as transformações econômicas que tivemos. Ao contrário, este processo de mudança demarcou o estabelecimento da “revolução agrícola”, sob parâmetros de dependência e alto custo energético. De sementes (híbridas ou transgênicas) a insumos e tecnologias, temos uma agricultura condicionada às multinacionais do ramo, aos subsídios na forma de crédito cedido pelo governo, o que configurou um padrão petroleiro de agricultura (ALTIERI, 1997). Segundo Fiamingues & Whitaker (2002), trata-se de um modelo fundado na razão cartesiana, que pauta a lógica industrial e urbanocêntrica na agricultura, promovendo processos de degradação do ambiente natural e das relações humanas no campo, de modo que este deixa de ser rural. O Brasil é o segundo país que mais consome agrotóxicos no mundo, obtendo a contaminação de 81% dos alimentos que consumimos, dos quais 22% estão acima do permitido. (ANVISA, 2008)

Diante desse cenário agrário, aumentou a exploração e violência no campo, degradaram-se as condições de trabalho²⁵ e ambientais, piorando a qualidade de vida das populações rurais (PALMEIRA & LEITE, 1998²⁶ *apud* LEITE & ÁVILA, 2007, p. 43). Sob tal perspectiva, Fernandes (2000) considera que não tivemos até hoje uma reforma agrária no Brasil. Os avanços que tivemos neste campo são fruto das lutas e enfrentamentos por parte dos movimentos sociais desse âmbito, cujo resultado mais evidente se materializa nos assentamentos rurais. Estes, são formados mediante estratégias de ocupação de terras improdutivas por agentes dos movimentos, que pressionam à desapropriação de tais áreas para fins da reforma. Os assentamentos rurais²⁷, juntamente com a divisão dos estabelecimentos decorrentes do fracionamento por herança, segundo Moreira e Targino²⁸ (1997 *apud* VELOSÔ & WHITAKER, 2006), promoveram inclusive, ainda que modestamente, um crescimento nas taxas de “migração de retorno”.

A posse da terra, conquistada à base de muita resistência, permite que as pessoas assentadas ganhem autonomia em relação ao meio de produção, podendo cultivá-la conforme

²⁵ Dados divulgados pelo vídeo-documentário “Migrantes”, dirigido por Beto Novaes, Francisco Alves e Cleisson Vidal, revelam a cruel realidade que se implantou com o *commoditie* da cana-de-açúcar e que levou a óbito, por exaustão, 22 trabalhadores rurais, vindo do Piauí e Maranhão para ganhar a vida no complexo sucroalcooleiro da região de Ribeirão Preto-SP.

²⁶ PALMEIRA, M., LEITE, S. Debates econômicos, processos sociais e lutas políticas. *In*: COSTA, L. F. , SANTOS, R. N. (orgs.) Política e Reforma Agrária. Rio de Janeiro: Ed. Mauad, 1998.

²⁷ Temos, atualmente, no Estado de São Paulo 76 municípios que abrigam 209 projetos de assentamentos em diferentes estágios de desenvolvimento. Neles vivem 12.457 famílias, perfazendo o total de mais de 43 mil pessoas, entre homens, mulheres, jovens e crianças. (Dados subtraídos do projeto pedagógico do “Curso especial de bacharelado em agronomia com ênfase em agroecologia e sistemas rurais sustentáveis”, da UFSCar)

²⁸ MOREIRA E. R. F.; TARGINO, I. Capítulos de geografia agrária da Paraíba. João Pessoa: Universitária/UFPB, 1997.

seus projetos. De acordo com Whitaker & Fiamingues (2002), os assentamentos, formados em áreas geralmente degradadas por monoculturas, tornam-se, pelas mãos de assentadas/os, espaço de cultivos de alimentos diversificados, o que corresponde à própria diversidade cultural dos assentamentos. Nesse sentido é que as autoras entendem que assentadas/os geram um aumento da complexidade dos sistemas ecológicos, transformam a paisagem, com seu trabalho criativo, em um verdadeiro mosaico. Cada lote, enquanto síntese materializada das histórias de vida, das preferências alimentares, das estratégias adotadas pelas/os agricultoras/es familiares assentadas/os, constitui uma peça deste mosaico. E, numa composição caleidoscópica infinita, cada peça desse mosaico é o *locus* da produção de outro conjunto complexo de mosaicos. Desse modo, por exemplo, os tanques de peixe, os galinheiros, os roçados e os pomares, que assentadas/os estruturam de modos diversos nos lotes, são considerados mosaicos portadores de outros mosaicos. Ou seja, são sistemas de vida que se articulam a partir de sub-sistemas, os quais, embora próprios, harmonizam com outros sistemas, dependendo e dando base à eles, num processo adensador da teia da vida e impulsionado pelo trabalho como cultura.

Assim, os assentamentos prestam grandes contribuições à segurança alimentar²⁹, não apenas de suas famílias, mas dos consumidores de seus excedentes. É importante ressaltar que isso se realiza mesmo em face das carências de políticas de assistência técnica e de créditos adequadas (ÁVILA & LEITE, 2007, p. 133). Conforme estes autores, a agricultura familiar (incluindo os assentados e pequenos proprietários) é responsável por 60% do total dos alimentos que consumimos no Brasil. Diferentemente do que propagam as políticas e meios de comunicação, a produção de alimentos não é façanha no agronegócio que, ao contrário, colabora muito mais para a acumulação de capital e devastação ambiental do que para a alimentação do povo brasileiro. (VELOSÔ & WHITAKER, 2006)

A perspectiva da agroecologia contribui não apenas para ampliar as análises sobre a contribuição dos assentamentos ao nosso panorama sócio-cultural e ecológico, como também para reconhecermos que, embora as práticas agroecológicas estejam se difundindo nos assentamentos, ainda é preciso que estas sejam parâmetro para a redefinição dos Planos de

²⁹ Segurança alimentar é um conceito muito caro em nosso tempo, o que podemos confirmar a partir dos cinco eixos que configuram a sua existência: “1) o da saúde humana (relacionado à composição nutricional balanceada); 2) o da boa higiene dos alimentos (relacionado ao controle de qualidade na produção); 3) o respeito às dinâmicas do ecossistema natural (busca evitar a contaminação de solos e mananciais); 4) o da autenticidade (relacionado a valorização dos alimentos tradicionais/regionais); 5) o da solidariedade (relacionado a opção por alimentos “socialmente corretos)” (ALMEIDA *et al.* 2006 *apud* DUVAL, VALENCIO & FERRANTE, p.110). Tratada desse modo, a segurança alimentar vincula-se profundamente com o tema da agroecologia, sobre o qual discorreremos adiante.

Desenvolvimento Sustentável dos Assentamentos (PDA). Sem isso, o modelo de agricultura convencional, difundido ideologicamente, pode se instalar nesses contextos de reforma agrária. Daí, a extrema relevância de práticas educativas nos assentamento pautadas na agroecologia³⁰.

Tendo em vista o exposto, é importante recuperarmos o conceito de agroecologia, o qual, para Caporal e Costabeber (2004), tem sido articulado com pouco rigor, em função de um reducionismo conceitual, tático e estratégico, de que se valem certos enfoques alternativos ao modelo convencional de agricultura. Os autores se propõem a sair do equívoco gnosiológico, afirmando que a agroecologia não é apenas um modelo de agricultura ou um conjunto de técnicas oposto ao pacote da “modernização conservadora”. Isso fica nítido ao termos em conta que a agroecologia nasceu em resposta aos problemas sócio-ambientais, gerados pelo modelo convencional de agricultura, especialmente após a II Guerra Mundial, e que os vários sistemas de agricultura alternativa não puderam superar.

Segundo esse propósito, a agroecologia configurou-se como “um novo enfoque científico, capaz de dar suporte a uma transição a estilos de agriculturas sustentáveis e, portanto, contribuir para o estabelecimento de processos de desenvolvimento rural sustentável.” (CAPORAL & COSTABEBER, 2004, p. 5). Com isso, a agroecologia pode ser entendida como uma perspectiva teórico-metodológica, a qual recorre a diversas disciplinas científicas para um estudo da atividade agrícola de mirada ecológica, econômica e cultural. Esta abordagem multidisciplinar é que viabiliza, como conceito central da agroecologia, a transição agroecológica, caracterizada enquanto “busca de uma maior racionalização econômico-produtiva, com base nas especificidades biofísicas de cada agroecossistema, mas também numa mudança nas atitudes e valores dos atores sociais em relação ao manejo e conservação dos recursos naturais”. (*ibid.*, p. 8) Dessa maneira, é contrária à agricultura convencional, agroquímica e exploradora, ao mesmo tempo, que nega os modelos de agricultura alternativos, como, por exemplo, a orgânica. É importante que fique bem claro a diferença entre práticas agroecológicas e de agricultura orgânica, pois, embora nesta não haja

³⁰ Reflexão presente no projeto pedagógico do “Curso especial de bacharelado em agronomia com ênfase em agroecologia e sistemas rurais sustentáveis”. Como exemplo, temos a situação narrada e analisada por Durval, Valêncio e Ferrante (2008, p. 104-105), que revela o assédio do setor agroindustrial canavieiro sobre os assentamentos da região de Araraquara-SP, culminando no arrendamento do lotes de assentadas/os para o plantio de cana. Segundo a lógica em que se implantam tais arrendos, além de não se satisfazem as necessidades financeiras das/os assentadas/os, gera-lhes inclusive prejuízos. Houve casos em que assentadas/os precisaram, inclusive, recorrer à linhas de créditos da agricultura familiar para a manutenção da lavoura da usina, plantadas em um esquema de “parceria” em seus lotes. Apesar disso, devido ao formato do contrato estabelecido, se vêem obrigados a permanecer no esquema desigual.

o uso de técnicas, insumos e sementes convencionais, emprega-se a mesma lógica capitalista, com o uso de insumos hexógenos, a exploração do trabalho e a super valorização dos chamados alimentos “limpos”, restritos a um setor privilegiado da população.

De acordo com Singer (1998, p. 181), os assentamentos prestam contribuições enormes à economia solidária, ao lutarem pela posse e uso da terra e adotarem formas de organização autogestionárias, em busca de reprodução ampliada da vida³¹. Entendemos que a contribuição dos assentamentos aumenta na medida em que, gradativamente, incorporam uma leitura agroecológica e suas práticas decorrentes.

Tendo em vista a consideração de Singer, é necessário lembrar que, em especial o MST, durante o final dos anos 1980 e início dos 90, viveu uma onda de grandes cooperativas, cuja manutenção logo se mostrou inviável devido à organização hierarquizada da produção e dependente do mercado. A percepção dessas razões fez emergirem, no MST, outras iniciativas de cunho cooperativista democrático, conectadas a uma educação nesse mesmo sentido. (CALDART, 1997) Gohn (2005) acredita que este enfoque na educação decorre de um avanço qualitativo pelo qual têm passado os movimentos sociais solidários: apesar dos avanços democráticos de nossa sociedade, a exclusão é a marca da vida da grande maioria, de modo que a educação passa a ser concebida como a principal via para a inclusão social e o acesso aos direitos de cidadania. Confirma-se, então, a observação de Flecha (1998, p. 35), de que as energias e referências para o processo de transformação se encontram nas mesmas pessoas que vivem a exclusão, nas relações entre seus membros, nos seus sonhos e sentimentos.

1.1.2 Evidências, ponderações e radicalização na sociedade da informação para todas/os

Segundo Flecha, Gómez & Puigvert (2001), a pressão dos movimentos sociais e dos países excluídos, somado ao expansionismo dos produtos das empresas de informática e microeletrônica pelo mundo, nesse século, geraram uma crescente defesa da sociedade da informação para todas e todos. Na perspectiva da autora e autores, se a sociedade da informação comporta desigualdades³², também propicia avanços em termos de comunicação e

³¹ Expressão cunhada por Luis Razeto.

³² Devemos destacar que a informação tem sido utilizada como fonte de manipulação e poder. Por exemplo, quando compramos um produto no supermercado, as inscrições sobre seu conteúdo são ilegíveis ou demasiado técnicas, não esclarecendo os efeitos colaterais de seu consumo ou verdadeira procedência. Assim, ganham relevância os movimentos de comércio justo e solidário, que tem entre suas preocupações a explicitação das

reflexão, favorecedores de relações democráticas, o que precisa ser cada vez mais reconhecido e analisado pelas teorias sociológicas, como forma de contribuir com a transformação social humanizadora.

Os avanços a que se referem Flecha, Gómez & Puigvert (2001) se caracterizam como gradativos na superação da burocratização e do poder, nos âmbitos relacionais e também nas instituições. Hoje, por exemplo, muitas pessoas doentes se contrapõem aos saberes dos médicos, até então inquestionáveis, a partir não apenas de conhecimentos de seus antepassados ou da própria observação da saúde-doença, mas também de informações acessadas por meio das tecnologias (internet) e processadas em comunicação com outras pessoas, no âmbito da relação entre necessidades e possibilidades objetivas e reflexivas. O mesmo se passa, de modo cada vez mais crescente, na relação mães/pais-filhas/os e estudantes – professoras/es, fazendo mudar as relações familiares e escolares. Singer (1998) vai nesse mesmo sentido, reconhecendo, entre as contradições, os avanços que a sociedade da informação permite para a emancipação dos trabalhadores qualificados. As tecnologias, materializadas nos objetos com os quais lidam os sujeitos, exigem destes motivação e um conhecimento do todo maior do qual participam. “A chamada administração flexível reduz o número de degraus da hierarquia gerencial e confere mais autonomia e responsabilidade ao pessoal de linha. A nova classe operária, formada pela 3a. Revolução Industrial, dificilmente aceitará o papel que o “script” neoliberal lhe destina”. (*Ibid*, p. 177)

Vai ficando evidente que, na busca pelo bem-estar comum, o modelo de racionalidade instrumental (especialistas que sabem e público que não sabe; engenheiro que sabe e operário que não sabe) já não serve mais. É preciso “eliminá-lo e criar outras formas de produzir consenso, que desmonopolizem o conhecimento especializado e permitam aos não especialistas participarem das estruturas decisórias, por meio de um diálogo público, que torne possível as normas para esse processo” (*ibid.*, p. 106-107).

Sem ignorarem que este giro dialógico é, ainda, restrito a algumas situações e ao verificarem que a dificuldade da transformação contrasta com sua viabilidade, Flecha, Gómez e Puigvert (2001) escrevem: “a opção pela sociedade, que não é outra senão a sociedade da informação para todas as pessoas, não supõe o alcance da igualdade, mas sim um contexto no qual seja possível superar ou diminuir algumas das piores desigualdades existentes na fase anterior”. (*ibid.*, 2001, p.92) A partir dessa proposição e do exposto até aqui, compreendemos que sociedade da informação, modelo de desenvolvimento capitalista, mesmo que seja

tomada para todas/os, não pode ser vista como ponto de chegada, mas como ponto de partida para a formação de uma sociedade democrática e justa. Do contrário, seria incoerente com nossa argumentação sobre a superação radical das relações de opressão entre seres humanos e entre estes e a natureza, o que pressupõe a divisão da riqueza e dos meios de produção. A forma atual das relações humanas e da humanidade com a natureza tem nos apresentado seus limites, claramente, por meio de desastres bélicos e ambientais de diferentes proporções, endereçados a todas as partes do globo. A superação disso demanda que a informação seja produzida e não apenas acessada e processada pelas pessoas e pelos movimentos, de modo a permitir um posicionamento político alavancador, por exemplo, da recusa ao consumismo e não apenas sua amenização, da recusa à propriedade privada sem limites e não apenas a formas de emprego precárias, que garantam somente a vida imediata.

Tal mudança qualitativa, ética e política, que buscamos defender com relação a um projeto social, passa por radicalizar a promessa da modernidade de colocar o conhecimento a serviço da melhoria da vida de todas as pessoas. Nesse sentido, é que defendemos, à luz de Habermas (1987), a aplicação e reelaboração de avanços democráticos, como, por exemplo, os Direitos Humanos³³, na edificação de uma sociedade justa e democrática, para todas/os. Em nosso entendimento, essa busca é coerente com a revolução social, como já apontamos, feita a partir da transformação humanizadora das relações sociais, pautadas pela liberdade.

A liberdade é a capacidade para darmos um sentido novo ao que parecia fatalidade, transformando a situação de fato numa realidade nova, criada por nossa ação. Essa força transformadora, que torna real o que era somente possível e que se achava apenas latente como possibilidade, é o que faz surgir uma obra de arte, uma obra de pensamento, uma ação heróica, um movimento anti-racista, uma luta contra a discriminação sexual ou de classe social, uma resistência à tirania e a vitória contra ela. (CHAUI, 2005, p. 339)

Nesse horizonte, cabe a valorização de uma organização descentralizada e interconectada dos movimentos sociais com o apoio de intelectuais orgânicos, de universidades e de ONG's, valendo-se das tecnologias da informação e nutrindo suas identidades da resistência, a partir de uma estrutura social em que o poder não desaparece, mas busca nos dominar de novas formas. (2001, *ibid.*, p. 98). É nesse mesmo sentido que Haddad (2005) que entende a construção da economia solidária não pode prescindir de uma tomada de posição teórica, que faça uma clara distinção entre as práticas verdadeiras de

³³ Entendemos que a declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) precisa garantir limites à propriedade privada, o que ainda não consta em suas proposições.

economia solidária e outras práticas que, por distorção ideológica, recebem este substantivo. Na argumentação que faz Singer (2005), também encontramos esta preocupação de conceituar, justificada não só para explicar o que existe, mas para projetar ações de transformação social humanizadora. Passemos, então, a pensar o conceito de economia solidária.

1.2. A economia solidária: contornos conceituais de/para uma luta humanizadora

Segundo Singer (2005), historicamente, a economia solidária resulta de “diferentes concepções de boa sociedade” e de lutas de trabalhadores, bem como do apoio de intelectuais que propagam suas práticas (ressalta-se a importância dos socialistas utópicos do século XIX). Assim, ela é, ao mesmo tempo, uma projeção revolucionária e uma realidade de enfrentamento com o capitalismo, o que nos permite conduzi-la de acordo com os princípios e valores que desejamos, exigindo que, anteriormente, conheçamos o que existe (empírica e teoricamente).

Devido a isso, conforme Singer (2005), faz sentido falar em uma economia solidária científica, num paralelo com o socialismo científico. Este é um oxímoro, em si, uma contradição: a ciência, apesar de poder projetar, basicamente, descobre e analisa o que ocorre na realidade, ao passo que o socialismo “é um projeto desejável”, de modo que o socialismo científico se daria na intersecção entre este projeto sonhado e o “esforço científico para descobrir para onde caminha a sociedade realmente existente” (*ibid.*, p. 13).

Como o autor em foco, nos propomos também a trabalhar a economia solidária nessa contradição, ou, de acordo com Freire, na perspectiva dialética da denúncia e do anúncio. Nesse sentido, passemos, então, a compreender as três principais correntes que têm influenciado a economia solidária para, então, podermos conceituá-la e tratar dos seus valores.

De acordo com Singer (*ibid.*, 2005, p. 11-12), a corrente mais importante é a religiosa cristã, uma vez que traz “concepções transcendentais do homem e do mundo, que preservam valores solidários”. Nesta vertente, encontram-se os socialistas cristãos, pioneiros, mas não os únicos, a propagar a concepção de que a emancipação humana emerge da obra dos trabalhadores, inviabilizando-se em processos hierárquicos. A outra corrente, também de extrema relevância, é a dos anarquistas, que nunca desapareceram e cuja tradição é bem diferente da religiosa, sendo, por muitas vezes, inclusive anti-religiosa. Contudo, o

anarquismo se entrelaça e bebe na fonte da transformação social como ação dos seres humanos, de baixo para cima, num processo que dispensa o poder governamental. Por fim, a terceira corrente é a marxista, cuja oscilação permanente vai de concepções revolucionárias, democráticas, emancipadoras (cooperativas, sindicatos) à visão de que para atingir a transformação era necessário colocar o Estado a serviço da classe trabalhadora. Singer comenta, espantado, que localizou tal idéia no próprio Marx, na ocasião dos debates da I Internacional e da Social-Democracia Alemã, em que declara ser absolutamente essencial atingir um Estado de Bem-Estar, os direitos sociais e o sufrágio universal como via para o socialismo e o comunismo. Tratam-se, pois, de correntes que não se excluem mutuamente, uma vez que se encontram na crítica ao capitalismo como forma definitiva da organização social e da existência da sociedade humana.

Desse modo, tais correntes inspiram uma gama heterogênea de práticas em economia solidária, como aquelas vinculadas ao caráter comunitário³⁴, ecológico ou autogestionário. É bom ressaltar que esta heterogeneidade de práticas é muito enriquecedora para a economia solidária. No entanto, a rigorosidade teórico-metodológica exige tomada de partido e argumentação e, nesse sentido, Singer dá ênfase à autogestão, argumentando sobre a relevância desta diante do quadro capitalista atual, que desumaniza especialmente as populações dos países mais pobres³⁵. Convém esclarecer por hora (trataremos mais adiante do tema), que tomamos o conceito de autogestão pela sua raiz etimológica, em que significa literalmente administrar, gerir a si mesmo: do grego *autos* (si mesmo) e do latim *gest-o*, (gerir), mas também utilizado para designar grupos que se organizam sem uma chefia. (BARCELOS & LECHAT, 2008)

Ao assumir o enfoque da autogestão para a economia solidária é que Singer a define como “uma constelação de formas democráticas e coletivas de produzir, distribuir, poupar e investir, segurar” (1998, p. 181), cuja construção é um ato pedagógico em si (SINGER, 2005 b), na medida em que exige secularmente das/os trabalhadoras que a praticam, não apenas que

³⁴ Nessa linha podemos encontrar autores como o chileno Luis Razeto (2001, p. 40-1), que nos explica a economia solidária da seguinte forma: Assim como existem na economia convencional o “fator K” – capital, e o “fator L” – trabalho, há na economia solidária o “fator C”, que traz uma racionalidade diferente das outras racionalidades econômicas e sintetiza a idéia de comunidade, cooperação, colaboração, coordenação e coletividade.

³⁵ Diante da ausência de políticas de proteção social, a grande maioria da população dos países pobres fica desamparada. Assim, na abordagem da economia solidária nesses países não é suficiente o viés político-econômico dos “serviços de proximidade”. Este enfoque ocorre, por exemplo, na França, concretizado o cuidar dos velhos, das crianças abandonadas e doentes. No Brasil, e em outros países da América Latina, diante da realidade concreta e histórica que têm, a economia solidária adquire feições mais radicais e um discurso marcadamente mais político (LECHAT, 2004).

detenham o meio de produção, coletivamente, mas que se reeduem todos os dias para assumirem-se como sujeitos históricos e autogestionários em relação a todas as dimensões dos empreendimentos que fomentam (decisória, produtiva, administrativa, distributiva). Assim, o autor entende que a economia solidária foi se configurando ao longo da história e se apresenta como projeto de “um modo de produção e distribuição alternativo ao capitalismo, criado e recriado periodicamente pelos que se encontram (ou temem ficar) marginalizados do mercado de trabalho”. (2000, p. 13) Quando fala em alternativa, não se refere à “mera resposta às incapacidades do capitalismo”, mas a uma possibilidade

superior não em termos econômicos estritos, ou seja, que apenas as empresas solidárias regularmente superaríamos suas congêneres capitalistas, oferecendo aos mercados produtos ou serviços melhores em termos de preços e/ou qualidade. A economia solidária foi concebida para ser uma alternativa superior por proporcionar às pessoas que a adotam, enquanto produtoras, poupadoras, consumidoras, etc., uma vida melhor. (SINGER, 2002, p. 114)

Desse modo, embora a economia solidária seja impulsionada por trabalhadores em exclusão ou em processo de exclusão, envolve ainda uma gama de sujeitos sociais, comprometidos com a transformação. Portanto, não é “coisa de pobres”, mas um projeto no qual podem se engajar universitários, movimentos sociais, ONG's, fundações, como já tem acontecido, resultando em novas posturas políticas orientadas a uma vida melhor, ou, como diria Razeto, pela reprodução ampliada da vida. Este elemento da ampliação da vida, que se vincula à emancipação da corrente socialista cristã ou da anarquista, confere à economia solidária não apenas a superação das contradições de classe, que marcou a luta dos trabalhadores na sociedade industrial, mas a necessidade de superar também os outros eixos de exclusão. Isso não quer dizer abandonar a lógica fundadora da economia solidária, baseada na crítica ao capitalismo, por parte dos operários e socialistas. Estes vêm na supremacia do capital, relacionada ao direito de propriedade individual dos meios de produção, o fator que os condiciona à venda de sua força de trabalho e os subordina à mais-valia, além de criar desigualdade de classe. É fundamental conhecer essa crítica para compreender os princípios que nos lega, como a propriedade coletiva ou associada do capital e o direito à liberdade individual. No entanto, ressaltamos, aqui, o quanto é fundamental absorver para as argumentações da economia solidária a superação das desigualdades por escolaridade que, mantidas, podem separar trabalhadoras/es entre intelectuais e manuais e impedir a emancipação. O espectro desta compreensão e destas ações, nesse sentido, já tem se delineado

na economia solidária, mas isso não retira os desafios à práxis, bem como a importância de sermos vigilantes quanto a ela.

Esta reflexão, baseada nos eixos de exclusão, tampouco retira da economia solidária sua tarefa central de recuperar o trabalho como elemento ontológico humano, que nos permite transformar a natureza em benefício de formas mais elaboradas de vida. Pelo contrário, esta reflexão traz, além do trabalho, o diálogo como ontologia humana (FREIRE, 2005) (tema do segundo capítulo) e como via para chegar ao entendimento e produzir ações (HABERMAS, 1987) a partir de acordos estabelecidos, por um trabalho libertador das diferentes exclusões de que falamos. Assim, não basta à economia solidária gerar renda. O econômico não pode se ilhar do social, do cultural, ao custo de nos frustrarmos em nossa tarefa histórica, travando uma luta insuficiente para superar as contradições do capitalismo.

No sentido de potencializar esse projeto utópico, Singer argumenta que ele só se edifica, enquanto realidade, a partir do princípio da distribuição ao invés da acumulação, portanto, da solidariedade e não da competição. A solidariedade na economia só pode se realizar se ela for organizada igualmente, pelos que se associam, para produzir, comercializar, consumir ou poupar. A chave dessa proposta é a associação entre os iguais em vez do contrato entre os desiguais. (SINGER, 2002, p. 9)

No entanto, como demonstrou Cruz (2006), o termo economia solidária está em disputa, sendo usado, por exemplo, para designar também relações produtivas e comerciais muito desiguais. Opressores, nas figuras de governos e ONGs descomprometidas socialmente e das próprias empresas capitalistas, buscam desvincular a economia solidária do seu sentido radical de autogestão, para colocá-la como mais um projeto de reparação dos danos capitalistas, ideologizando que este modo de produção é irrevogável. Assim é que se dão, por exemplo, o que Singer chama de formas degeneradas de economia solidária, ou o que Castells chamou de formas “atípicas” de trabalho. Destacamos, nesse sentido, o caso das cooperativas de produção, formadas por empregados de determinada empresa, a mando do antigo patrão, para terceirizar seus serviços, livrando-se, assim, dos encargos trabalhistas com os quais tinha que arcar quando os mantinha como seus assalariados registrados. Por outro lado, Singer alerta que a degeneração também pode se dar quando os oprimidos mesmos incorporam os opressores e implantam sistemas heterogestionários sob o nome de cooperativas e associações.

Sendo assim, é fundamental uma delimitação conceitual da economia solidária. Parece frutífero que iniciemos por um resgate epistemológico da economia e da solidariedade.

A palavra economia deriva do grego *ecus nomia*, que significa a “gestão, o cuidado da casa e por consequência dos que nela habitam” (ARRUDA, 2003, p. 232). Podemos compreender melhor a profundidade da economia tendo em vista que *ecus* vem de *Oikos*, que é a grande morada, seja ela “a casa familiar, muito importante como referência, mas também cada comunidade a que pertencemos, o nosso país, a Terra” (ARRUDA, 2000, P. 204-5). Conforme Arruda, isso evidencia que, na raiz da economia, o Fazer e o Ter estão a serviço do Ser e que, portanto, precisam se construir a partir do princípio do suficiente, ou seja, sem escassez para muitas/os em nome do excesso para poucas/os. O conceito de economia, ao elucidar o ser humano como o sujeito de uma cultura local, mas também como um sujeito planetário, integra o social, o cultural e o político, no micro e no macro da realidade. Nesse sentido, a economia visa a manutenção plena e ampla da vida, requerendo o cuidado, o planejamento, a criatividade e a projeção (transcendência) que organize o concreto (imanência) de modo justo para todas/os, com visão de passado, presente e futuro. Por tudo isso, conforme Arruda, a idéia economia se apresenta como um ato feminino, no sentido que foge ao gênero.

Seguindo tais fundamentações epistemológicas é que o autor sublinha que a atividade que hoje denominamos economia é, na verdade, crematística, que remete à “preocupação de acumular riqueza material”. A partir deste equívoco, estruturado como ideologia, a compreensão social da economia se dicotomiza e distancia a economia doméstica, cotidiana, por exemplo, da economia corrente nas bolsas de valores. Assim é que o mecanismo ideológico oculta as relações entre a acumulação de grandes capitais da agricultura industrial, de base petroleira, e a escassez de acesso aos alimentos nas mesas de um número cada vez mais alarmante de pessoas. A mesma ideologia opera nas proposições dos meios de comunicação de massa, os quais, diante da crise de alimento, apenas dão dicas de como economizar nos supermercados ou estocar cereais e enlatados. Cabe notar, aqui, o papel educativo desses meios, os quais, comprometidos com o capitalismo, difundem e reforçam idéias para o imobilismo e fatalismo social. Nestes marcos, a possibilidade de um bairro ter o seu próprio banco, para poupar e fomentar outra economia, com moeda própria, ou o caso do banco dos pobres de Bangladesh³⁶, não encontram grande ressonância social, parecem

³⁶ Sobre o Banco de Palmas, ver www.palmas.org.br. Com relação ao Grameen Bank, Singer considera uma das mais relevantes iniciativas de economia solidária que temos na atualidade. Foi fomentada por Mohammad Yunus, economista e professor universitário em Bangladesh. Ao dar-se conta de sua contradição, falava da pobreza e de fórmulas para sua solução enquanto ela continua perpetuando ali mesmo depois dos muros da universidade, Yunus decide voltar a ser estudante e sua universidade passa a ser o entorno pobre. Foi então que fundou o Grammen Bank, anti-banco, feito com mulheres discriminadas e oprimidas enormemente naquela

histórias que não podem se repetir.

Com isso, podemos dizer que só se pode adjetivar a palavra economia com o termo solidariedade se aquela for tomada desde seu sentido etimológico, considerando ainda sua apropriação e distorção históricas, o que traz a possibilidade de reversão deste processo. Assim, enquanto qualidade, o termo “solidário” vai evidenciar um sentido semântico, na medida em que se apresenta em extensão ao substantivo. Porém, a polissemia do termo solidariedade requer também um resgate de suas origens e uma ressignificação, no Brasil, para que compreendamos o porquê falamos em solidariedade na economia e entre iguais.

De acordo com Brunkhorst³⁷ (2002 *apud* WESTPHAL, 2008), o termo solidariedade é uma deformação da palavra latina *solidum*, que no direito legal romano designava o dever para com o todo – *obligatorium in solidum* –, recaindo a obrigação não apenas sobre o vendedor, mas igualmente sobre o devedor, portanto, entre desiguais. Assim, a solidariedade é primeiramente um fato, depois, um valor e refere-se a uma dependência recíproca. No próprio grego, junto ao latim, a palavra se vincula também à idéia de unidade pagã–republicana, à amizade civil, bem como à idéia bíblico-cristã de fraternidade e amor ao próximo, que deve acontecer na forma de ações.

Embora, de origem jurídica, o teor cristão tem influência na idéia de solidariedade desde seu início, uma vez que une em sentimento – todos são irmãos em Cristo – pessoas de diversas origens, nacionalidades, religiões. Westphal designa este tipo de solidariedade como pré-moderna, uma vez que não carrega o teor e as ações de natureza político estatal, característico da modernidade, priorizando as relações humanas. Esta solidariedade é muito praticada até hoje, se aproximando das formas altruístas de solidariedade que, aliás, têm sentido secular e não necessariamente cristão.

Com o início do séc. XIX, já como categoria da modernidade, a solidariedade assume a forma de vínculo social oposto às relações emblemáticas do capitalismo, quais sejam: o individualismo e a competição, com fins de acumulação e poder. É importante destacar que, nesse processo, o sentido altruísta de amor ao próximo proporciona ao termo um significado

ideologia. Em termos objetivos o banco, posto em marcha também por mulheres, proporciona pequenos financiamentos, segundo critérios de confiança e planejamento, e um acompanhamento para que as mulheres empreendam diferentes e relevantes atividades econômicas em rede. O pagamento é feito aos poucos e toda semana, com juros muito módicos. Voltando-se às mulheres, o banco proporcionou não só uma transformação econômica, mas uma transformação cultural, que vai nas raízes do comportamento discriminatório. Assim, Yunus e todas essas mulheres revolucionam a economia e a educação vendo o óbvio que não penetrava na visão da academia: “que a fome não resultava da falta de comida, mas da incapacidade de uma parte grande da população de comprá-la por falta de dinheiro”. (SINGER, 2002, p. 75)

³⁷ BRUNKHORST, H. *Solidarität. Von der Bürger-freundschaft zur Globalen Rechtsgenossenschaft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 2002.

político, na medida em que é assumido com a fraternidade da Revolução Francesa, portanto com um lema de luta voltado à construção de uma sociedade igualitária. Assim é que o termo fraternidade se desdobrou no conceito de *solidarité*, “como resposta às realidades decorrentes da sociedade industrial”. (*ibid.*, 2008)

A solidariedade ganha, então, duas características que lhe são principais e que recaem nas concepções atuais de solidariedade: uma vinculada à base normativa da solidariedade, que se dá no cotidiano da filosofia moral parcialmente na sociologia e no âmbito da política estatal, por meio da política social redistributiva (solidarismo francês); a outra vincula-se à “idéia da relação de reciprocidade entre os membros de um grupo” (Doutrina Social Cristã - DSC). Esta, por sua vez, tem bases em dois pensamentos: o da revelação sobrenatural e o do conhecimento social, os quais desencadeiam três princípios: o ser humano, a subsidiariedade e a solidariedade. Diante dessa visão, a DSC influenciou propostas, práticas sociais e políticas no mundo ocidental, sendo responsável pela idéia de solidariedade como princípio de Estado (Estado de Bem-Estar-Social).

No entanto, na América Latina, ela não se deu nem em termos de desenvolvimento científico e nem de princípio de Estado. As desigualdades se asseveravam e o cenário anticristão perturbava membros da igreja de postura humanista. No bojo desse processo foi que as Comunidades Eclesiais de Base (CEB's) desenvolveram, em 1960, a Teologia da Libertação (TL). A partir de uma análise estrutural-social marxista de nossa realidade, a TL buscou (e busca) formas de superação da pobreza, da resignação, da violência etc. às quais estavam submetidas milhões de pessoas no regime ditatorial. Era um contingente incontável de pessoas alijadas de direitos, dignidade e meios elementares de vida. Com isso, a TL é

uma teologia situacional, ancorada no contexto concreto dos atingidos e objetivando uma renovação da prática teológica e social. No processo de aprendizagem dialógica, os atingidos tomam consciência crítica de sua realidade e procuram por soluções que possam preencher sua necessidade de liberdade, autodeterminação e condições de vida digna. (*ibid.*, 2008, p. 7)

Ao invés das reformas institucionais promovidas pelas instituições (DSC), diante da realidade latino-americana, a TL propôs a mudança feita pelo povo. Isso requeria uma pedagogia outra que não a do imobilismo das massas, a da fatalização da realidade e da história. Era preciso desmontar as concepções pedagógicas que retiravam do protagonismo social muita gente, fazendo essas pessoas engolirem e reproduzirem o discurso e as práticas dos opressores, carregados da meritocracia, das incapacidades, dos preconceitos. Aqui, a

inspiração marxista não se opunha ao diálogo verdadeiro, defendido pela TL como via para o socialismo, emergido de baixo para cima. A fé passa a ser redefinida do prisma dos oprimidos, tornando-se fé crítica, a fé na capacidade de homens e mulheres de fazer e refazer a história. A própria história de Cristo libertador comparecia nessa abordagem da fé, que precisava estar atenta aos disfarces dos opressores, como classe que oprime e quer tudo para si.

Nessa proposta, explica Boff (2007), o elemento de fé não se ligaria à transcendência, enquanto reino dos céus, como um presente para depois da morte, derivado de uma vida de privações e enquadramentos na terra. Ao contrário, a transcendência requerida pela TL seria aquela que não se desliga da imanência, pois o reino de Deus é o aqui e o agora. Esse contexto, porém, é inviabilizado enquanto se mantiverem as desigualdades. Assim é que se adiciona à fé a dimensão ativa, inconformada e transgressora da ordem, que coloca alguns poucos em relação privilegiada na filiação em Deus.

Foi nessa linha que a TL, como prática educativa libertária, se deu como denúncia com os oprimidos da situação de opressão e como anúncio de uma realidade de libertação de uma sociedade democrática. Lembremos que as práticas da Teologia da Libertação e da educação popular foram fortemente reprimidas pelo regime ditatorial, levando à prisão ou ao exílio, respectivamente, por exemplo, Frei Beto e Paulo Freire, sem que isso, contudo, subsumisse seus espíritos crítico e ativo³⁸.

Às questões político-estruturais se uniram, no estabelecimento da TL, motivações de fundo eclesial: o Concílio Vaticano e a II Assembléia Geral do Episcopado Latino-Americano, realizada em 1968. A igreja buscava novos caminhos diante da pobreza, das ditaduras que assombravam diferentes países da América Latina, das revoluções, como a de Cuba, da origem elitista da maioria dos padres e da inexistência de igrejas, nos rincões do Brasil.

Cabe ressaltar, porém, que a TL não desenvolveu uma concepção autônoma de solidariedade em relação às encíclicas católicas. Na TL, a solidariedade segue os traços da irmandade/fraternidade e da reciprocidade exercida entre iguais, ou seja, os excluídos, os dominados, os pobres. Carrega, portanto, uma concepção pré-moderna de solidariedade, que entra em conflito com a solidariedade para com o todo, do direito romano. Na linha da TL, a

solidariedade é compreendida como meio para criar uma ordem social, na

³⁸Para saber mais sobre esta história da ótica de Freire e Frei Beto, consultar Beto & Freire (1986, p. 8)

qual cada indivíduo pode participar integralmente das possibilidades colocadas pela vida natural e pelas relações sociais (HELFENSTEIN, 1991). A idéia de solidariedade da TL é marcada pelas idéias do sentido comum e do bem-comum. Acredita-se que religiosidade é decorrência da comunidade solidária (BAHMANN, 2003). É possível constatar uma grande importância sobre dois valores: a vida comunitária e a reciprocidade, e a solidariedade. Pelo primeiro, efetivam-se as relações interpessoais. Pelo segundo, a ajuda e apoio mútuos. (WESTPHAL, 2008,

Nesse sentido, a autora conclui que se trata, portanto, de uma concepção classista e não universalista de solidariedade. Diante da teoria dialógica da libertação, de Paulo Freire (2005), consideramos que não seria apropriada tal afirmação, pois, para o autor, ao libertarem-se da relação de opressão, oprimidos também libertam opressores. Além disso, conforme Freire, desse processo de libertação, perpassado por uma pedagogia do oprimido, podem participar, ainda, pessoas da classe dominante, desde que se comprometam com o projeto de libertação dos oprimidos, porque nele também poderão “existenciar-se” com mais humanização. Para isso, precisarão trair sua classe de origem.

Diante do exposto, se estivesse limitada ao sentido da fraternidade, condicionada pela irmandade em Cristo, a solidariedade na TL apontaria para manifestações pré-modernas. No entanto, o ato da escolha que enseja, em determinados contextos, atribui-lhe significado moderno. Este é o atributo que vincula a concepção de solidariedade da TL à economia solidária.

Nesta direção, quanto à solidariedade de classe, Westphal (2008) comenta o fato desta ter sido intensamente vivida por trabalhadora/es, com a revolução industrial, como decorrência da degradação das condições de vida e trabalho. Aqueles tiveram que se unir, em solidariedade, para fazer frente a esse processo. Ao estarem no bojo dessa luta, Owen e Poudhon, um industrial e o outro operário, enfatizavam a autogestão, segundo o preceito da solidariedade, como conceito político de coesão social para as mutualidades e para cooperativas. Outros anarquistas (Poudhon o era), como Kropotkin, também atuavam nessa linha, apresentando a solidariedade como a razão mais profunda para a coesão social. Robert Michels ia no mesmo sentido, defendendo que a experiência de desigualdade e injustiça leva à prática da solidariedade espontânea (necessidade) ou a formas de solidariedade coercitiva (necessidade/obrigação), presentes nas associações dos aprendizes. Além deles, Honneth ganha destaque, mediante a perspectiva do reconhecimento social. Para ele, as “relações solidárias” são baseadas em “estima simétrica, evocando a participação afetiva do que é individualmente especial na outra pessoa. 'Simétrico' significa cada sujeito possuir a chance de experimentar-

se e vivenciar-se como valoroso para a sociedade por meio de seus atributos, resultados e capacidades individuais”. (HONNETH, 1992³⁹ *apud* WHESTPHAL, 2008)

Conforme a autora, de uma forma distinta, após a II Guerra Mundial, a solidariedade aparece na Itália, França e Alemanha como forma de reconstrução das bases da vida social institucionalizada, dando-se por meio dos sindicatos unitários. O valor solidário ainda permaneceu na pauta do mundo do trabalho: “há que se superar não apenas insuficiências materiais, mas igualmente a falta de possibilidades de auto-realização no processo produtivo, o estranhamento e funcionalização do trabalho, o ser-objeto e a perda do sentido no processo de trabalho” (WHESTPHAL, 2008, p. 10). Nessa direção, a igualdade de direito formal precisaria ser acompanhada da equidade material, “a fim de realizar a democracia, possibilitando a concretização de uma solidariedade geral”.

Com isso, para Westphal, a solidariedade de classe, por um lado, modificou-se em política social de Estado, nos sistemas de seguridade social, e, por outro lado, apresenta hoje desafios às organizações de trabalhadoras/es, as/os quais precisam repensar as relações de trabalho, bem como o seu conceito, uma vez que a necessidade de mão de obra no contexto produtivo se reduz gradativamente, em função das máquinas de tecnologia avançada. Assim, a solidariedade entre trabalhadoras/es coloca ainda exigências à política: além do aspecto relacional, a solidariedade precisa se apresentar também na dimensão estrutural, manifestando-se em políticas de proteção social em diferentes âmbitos, como educação, saúde e suprimentos de necessidades pessoais imprevistas. No contexto da economia solidária, ambas as dimensões são fundamentais para seus empreendimentos se realizarem de forma mais transformadora, não se limitando à geração, incerta, de renda. Esta recomendação de Westphal parte da identificação de um ponto crítico na economia solidária, do Brasil, que pouco tem fixado a solidariedade enquanto luta por solidariedade de Estado e mais a tem focado na dimensão relacional, à maneira do solidarismo francês e da fraternidade cristã, os quais destacam a atenção e o auxílio a membros de um grupo social, como base para a coesão coletiva. Nesse sentido, conclui a autora:

a concepção da solidariedade apenas na sua dimensão relacional é insuficiente para a fundamentação normativa da política estatal. Além da dimensão cognitiva, do esclarecimento, a compreensão da idéia de solidariedade demanda reflexão acerca de suas finalidades, seu sentido ético-político. Estas são a questão e a tarefa colocadas à economia solidária,

³⁹ HONNETH, A. **Muster intersubjektiver Anerkennung: Liebe, recht, Solidarität.** In: Ers: Kempf um Anerkennung. Zur Moralischen Grammatik Sozialer Konflikte. Surhkamp: Frankfurt/Main, p. 148-211, 1992.

para que possa vir a ter alcance social universal e ser construtora de justiça social. (*ibid.*, 2008, p. 12)

A concepção de que a solidariedade deva ser construída na dimensão relacional, mas sem prescindir da solidariedade de Estado e que, em ambas as formas, os agentes de transformação devem ser as/os próprias/os trabalhadoras/es, é também compartilhada por autores como Haddad, Singer e pela autora Kruppa, entre outras/os. Haddad (2005), por exemplo, afirma que a solidariedade deve ser um valor deliberadamente assumido pelos atores da economia solidária, tendo em vista seu significado e potencial histórico, o que traduz em ser solidário, mas sem perder a combatividade jamais:

temos que pensar a nossa relação com o Estado. Porque é fantasioso imaginar que a economia solidária vai florescer sem que os trabalhadores tenham em suas mãos os mecanismos, os instrumentos de socialização da propriedade, de socialização do conhecimento, de socialização do acesso ao crédito [...] Imaginar que a economia solidária vai florescer espontaneamente é um equívoco; ela tem que se posicionar em relação àquilo que é comum, àquilo que é público, nós não podemos dispensar esses instrumentos, muito pelo contrário, nós temos que lutar continuamente para que esses instrumentos estejam a disposição. (HADDAD, 2005, p. 26-27)

Não se trata, então, reafirma Haddad, de um Estado que tutele a economia solidária, que a direcione ao seu projeto de sociedade (coincide propriamente com o da classe dominante), mas sim, de um Estado feito segundo a pressão dos trabalhadores, permitindo que possam, em sentido concreto, fazer da sua participação nos empreendimentos um opção política, construindo pontes para uma nova sociedade: “A economia solidária só faz sentido se ela for tomada pelo trabalhador como um empreendimento político dele, do trabalhador, e não um empreendimento político nosso, que estamos no governo, ou “nosso” que estamos na universidade”. (*ibid.*, p. 28)

Singer também defende essa proposta, o que podemos confirmar por estar atualmente à frente e ser, cotidianamente, desafiado no exercício de secretário nacional da economia solidária, junto ao Ministério de Trabalho e do Emprego. Singer, intelectual militante, defende a pressão das/os trabalhadoras/es para que o Estado cumpra com a função democrática prometida pela modernidade, em detrimento da proposta capitalista neoliberal, que tem incorporado. No âmbito relacional, recuperando a perspectiva da TL, Singer também salienta o papel da solidariedade como uma opção a ser feita conscientemente pelas/os trabalhadoras/es (ele inclui-se como trabalhador). Para o autor,

seria um erro supor que a economia solidária é a única opção de sobrevivência das camadas pobres e excluídas da classe trabalhadora. Não é verdade que a pobreza e a exclusão tornam suas vítimas iminentemente solidárias. O que se observa é que há muita solidariedade entre os mais pobres e que a ajuda mútua é essencial à sobrevivência. Mas esta solidariedade se limita aos mais próximos, com os quais a pessoa pobre se identifica. A mesma pessoa que se mostra solidária com parentes e vizinhos disputa com unhas e dentes qualquer oportunidade de ganho com outras, que lhe são “estranhas”. E muitos deles aceitam e internalizam os valores do individualismo que fundamentam a instituição do capitalismo (SINGER, 2000., p. 15)

Nesse mesmo sentido, após cinco anos, Singer (2005) se aprofunda nessa temática. Diz-nos que a classe popular se utiliza da solidariedade para se defender da ordem vigente; seus membros precisam se unir, se ajudar para suportarem situações de opressão e exclusão; “a solidariedade é ensinada aos fracos e subalternos pela vida que levam e pelas empreitadas em que se engajam”. No entanto, comenta Singer, esta solidariedade não é suficiente para que empreendam a economia solidária. Assim, escreve:

a economia solidária é um passo “para além” desse aprendizado pela vivência, pois ela propõe a solidariedade não só como imposição da necessidade, mas como opção consciente por um novo modo de produção [...]A economia solidária lhes põe (aos trabalhadores) a solidariedade como prática sistemática, cotidiana, embebida em um relacionamento social e econômico especialmente construído para isso. (2005, p. 91-20)

Nesta direção, argumenta Singer (*ibid.*, p.21), se no início a solidariedade impõe-se como necessidade, para garantir a coesão entre os trabalhadoras/es e viabilizar, por exemplo, que conquistem as fábricas ou que firmem suas cooperativas, ela precisa manter-se depois que o período heróico passou, enquanto uma nova prática de solidariedade, essencial ao empreendimento coletivo. Daí, que o ato pedagógico seja imprescindível à formação de empreendimentos econômicos solidários, pois a nova solidariedade precisa dar-se na relação entre os trabalhadores, mas também com outros empreendimentos, precisa passar para o âmbito econômico maior, sem deixar de alimentar a forma antiga, como instrumento de emancipação. Para isso, a solidariedade deve ultrapassar um valor relacional, para ser solidariedade no âmbito do saber, posto que as/os trabalhadoras/es da economia solidária precisam se apropriar de conhecimentos do mundo econômico mais amplo. Nesse ato pedagógico, sem o qual a economia solidária não existe, é que, com intelectuais orgânicos, trabalhadoras/es aprendem a repensar e sistematizar sua práxis, produzindo aprendizagens que impulsionem sua trajetória emancipadoras.

Lequeux (2005, p. 99) também coloca como eixo da economia solidária o processo pedagógico, cujos meios “devem permitir aos trabalhadores que queiram fazer ouvir a sua voz”, processo possível a partir do momento que possam, intersubjetivamente, desvelar a sua condição de classe explorada e, assumindo-se como sujeitos, possam lutar para conseguir, mais do que o direito ao trabalho, o direito do trabalho.

Desse modo, a solidariedade que convém na economia solidária, “ao contrário do que muitos pensam, não vem de “solidão”, mas isso sim, de “solidez”, ou seja, daquilo que nos deixa íntegros, que impede o estilhaçamento de nossa humanidade compartilhante” (CORTELLA, 2005, p. 7). Humanidade compartilhante esta, que precisamos aprender diariamente no âmbito relacional da economia solidária e que precisa também da solidariedade de Estado.

Sem o elemento educativo libertador, a economia solidária, de base autogestionária, desvanece. Passemos, então, à compreensão mais detida do que entendemos por autogestão e as necessidades educativas que esta suscita as/aos trabalhadoras/es, a partir do contexto da sociedade da informação.

De acordo com Barcelos e Lechat (2008), os diferentes sentidos atribuídos à palavra autogestão vinculam-se a duas concepções, que se chocam frontalmente: uma convencida de que “sem chefias, hierarquias, não há sociedade viável”. Isso porque há, na natureza humana, uma tendência ao individualismo e egoísmo, que levam os seres humanos a concorrerem e a lutarem entre si, exigindo a presença de um poder hierárquico, de uma autoridade superior que possa impor regras e punir os infratores. Tal perspectiva é que lança o termo no mundo empresarial capitalista, sendo, assim, reduzida a um modelo de gestão meramente. De modo antagônico, a outra corrente acredita que os seres humanos são capazes de se autogerir, tendo como ponto de partida diferentes exemplos de sociedade não hierárquica, cooperativa e democrática, mostrado pela antropologia⁴⁰.

Na primeira corrente temos o "etnocentrismo cultural do pensamento ocidental", o qual se apresenta como “obstáculo epistemológico para compreender a possibilidade de existência de um poder que não seja coercitivo” (CLASTRES, 1990⁴¹ *apud* BARCELOS & LECHAT, 2008). Desse modo, dizem as autoras, a superação de tal enfoque exigiu das ciências sociais uma tarefa dupla: de um lado, demonstrar a ideologia, que fundamenta a visão de que há uma natureza humana pré-estabelecida e, de outro lado, revelar que a

⁴⁰ Cruz (2006) desenvolve uma argumentação que vai nesse sentido, ao tratar das comunidades primitivas.

⁴¹ CLASTRES, P. A. **A sociedade contra o Estado**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

“especificidade como ser humano é justamente nossa capacidade de transformar a nós mesmos e ao mundo a nosso redor, nossa capacidade de construir culturas e de transformá-las”. Seria impensável, assim, vincular a economia solidária fora desta segunda concepção de autogestão.

Partindo dessa perspectiva é que entendemos a autogestão como conceito político, de caráter multidimensional (social, econômico, político e técnico) e que se vincula a uma maneira de organizar a ação coletiva.

A autogestão tem uma dimensão social, pois "[...] deve ser percebida como resultado de um processo capaz de engendrar ações e resultados aceitáveis para todos os indivíduos e grupos que dela dependem". Seu caráter econômico se deve às relações sociais de produção, que dão mais valor ao fator trabalho do que ao capital. Seu aspecto político baseia-se em sistemas de representação com valores, princípios e práticas favoráveis e criadoras de condições "[...] para que a tomada de decisões seja o resultado de uma construção coletiva que passe pelo poder compartilhado (de opinar e de decidir), de forma a garantir o equilíbrio de forças e o respeito aos diferentes atores e papéis sociais de cada um dentro da organização." Quanto ao aspecto técnico, ele permite pensar numa outra forma de organização e de divisão do trabalho. (ALBUQUERQUE, 2003 *apud* BARCELOS & LECHAT, 2008)

Cabe aqui esclarecer que, nesta visão, a autogestão apresenta-se como viabilidade ampliada, não apenas no interior da economia solidária, mas como via mesma para uma sociedade socialista. Dentro desta possibilidade, que é também realizável, na segunda fase da sociedade da informação para todos e todas, temos a autogestão em diferentes e exitosas experiências, como no Fórum Social Mundial, cujas oficinas e acampamento se dão de forma autogestionária, ou ainda, nas redes de entidades que trabalham de forma cooperativa, horizontalizada. Sendo assim, a autogestão nesse âmbito é de extrema relevância para a nossa experiência democrática, preparando terreno para os empreendimentos da economia solidária se espriarem social, econômica e culturalmente. De acordo com Neto (2004), esta visão de autogestão tem suas raízes no pressuposto filosófico e político que está na base do movimento anarquista e dos movimentos libertários em geral. Nesse sentido, o autor nos apresenta como de grande relevância o pensamento de Proudhon, que amplia a discussão da força técnica ou material, substituindo-a pela idéia de relação social como vetor da força coletiva. Nessa lógica, o trabalho pode dar-se de forma autogestionária, sendo destituído de hierarquia e requerendo uma mudança intelectual, cultural e moral da classe trabalhadora. A autogestão baseada na mais ampla democracia é, pois, a via de realização do socialismo, enquanto uma sociedade formada por instituições sociais em que os trabalhadores são os sócios e os sócios

são os trabalhadores, que não precisam ser representados, mas podem decidir por si. Nessa proposta, não há compatibilidade com a propriedade privada, sendo, na transição do capitalismo ao socialismo, a propriedade coletiva dos meios de produção e a liberdade individual uma base fundamental.

Se o trabalho ganha centralidade segundo este entendimento de autogestão, poderíamos nos perguntar, então, se a autogestão como o eixo para a estruturação de uma nova sociedade já não estaria descartada, posto que, como já demonstramos até aqui, muitas pessoas encontram-se desempregadas na sociedade da informação ou, em alguns casos, em condição de escravidão. Sem desconsiderar a importância sociológica deste questionamento, Neto (2004) argumenta que o trabalho, como elemento nevrálgico da autogestão, não pode ser reduzido ao emprego formal, pois se trata do trabalho como característica ontológica humana, que é expressão da *poiésis* (criação) e não do *tripalium* (castigo), constituindo-se via para a criatividade, para a humanização e para a produção de cultura e de sociedade. Essa singularidade do ser humano é que faz com que, por exemplo, diante da crise do desemprego capitalista, as pessoas criem novas formas de trabalho, que requerem e proporcionam um modo distinto de se viver. Embora muito dos empregos tradicionais tenham desaparecido e outros se modificado, no sentido de exigirem o domínio das tecnologias, o trabalho como elemento constitutivo do humano não desapareceu. Este trabalho, que é a modificação da natureza em favor da vida humana e pelo qual, em coletividade, o ser humano e a história construída por ele seguem existindo. Assim, remetendo-se às idéias de Marx, Neto (2004) entende que a capacidade de trabalhar é tão antiga quanto atual, fazendo-se presente na mais simples cadeira, bem como nos mais avançados *softwares*. Nas palavras do próprio autor:

o trabalho é maior do que o emprego, que se externa como forma de trabalho com o objetivo imediato da subsistência humana. O trabalho humano, portanto transpõe essa importante e limitada esfera do próprio trabalho. O trabalho constituído pelas práticas autogestionárias ultrapassa a dimensão da subsistência [...] Os humanos edificam assim o mundo objetivo da consciência. (NETO, 2004, p.101)

Em Neto, sabemos e pensamos a partir do que vivemos e do que vivemos trabalhando. A consciência não é um dado *a posteriori* da existência como humano. Assim, ele aponta que a existência ontológica do trabalho é inquestionável, pois é a via da humanização. O autor não busca, contudo, reduzir a vida ao trabalho, indicando que há outras categorias que a compõem, mas reforça que as transformações ocorrem pelo trabalho.

Embora compartilhemos com Neto (*ibid.*) a concepção do trabalho como ontologia

humana, não atribuímos a este um status elevado na nossa ontologia, uma vez que partilhamos com Freire (2005) o entendimento de que sabemos, pensamos e trabalhamos, porque temos a capacidade de dialogar, pela qual nos comunicamos e formamos e modificamos intersubjetivamente nossas consciências; nomeando o mundo, nos apropriamos dele, transformando-o pelo trabalho enquanto práxis. O diálogo está também na ontologia humana e não é apenas a palavra, mas a ação conseqüente e com os outros. Nesta argumentação, não seria equivocado, ao contrário do que pensou Neto, incluir o pensamento de Habermas (1987)⁴² como teoria útil no campo da economia solidária, para pensá-la para além da esfera produtiva estrita da geração de renda, como reprodução ampliada da vida, portanto, nas esferas da cultura e da sociedade, considerando os sonhos de cada pessoa. Para Habermas, conforme demonstraremos no segundo capítulo, todos somos capazes de linguagem e ação, podemos dialogar, produzir consensos e ter ações em conseqüência e esta é uma forma de trabalho transformador do mundo, é práxis.

Avaliamos que a leitura de Neto, ao referir-se a Habermas, acaba por reduzir o pensamento deste autor, que não fecha a compreensão do humano apenas na linguagem, em termos estritos. Habermas nos fornece uma compreensão de linguagem que é expansiva e que nos põe a refletir como seres complexos, feitos na objetividade e na subjetividade, que se refazem pela práxis e que se sustentam mutuamente a partir das relações com as outras pessoas, em intersubjetividade.

Podemos afirmar que trabalho e linguagem não se separam, valendo-nos da formulação de Gutierrez e Gadotti (2001), para os quais

não pode haver trabalho sem a “linguagem, a cooperação e a divisão do trabalho”; pois se não houver a linguagem, não pode haver conceitos e, sem estes, não há pensamentos e nem qualquer teleologia. Por outro lado sem as relações sociais, como pode haver a linguagem? E, por fim, sem o trabalho não poderia haver nem as relações sociais nem sequer a linguagem. (*ibid.*, p. 16)

Ao entendermos a autogestão como conceito político multidimensional, que recobra o sentido ontológico do trabalho e do diálogo, ela não pode prescindir da igualdade, sem a qual se mantêm as características da divisão social capitalista do trabalho, o desnível entre o que fala e o que obedece e a explicação ideológica de que as desigualdades sociais são intrínsecas às diferenças humanas. Falamos de um tipo de igualdade que não é sinônimo de identidade, um conceito não equivale ao outro: “todos são iguais enquanto espécie humana. Todos são

⁴² No segundo capítulo, exploraremos a concepção habermasiana de trabalho.

diferentes enquanto seres distintos da espécie” (*ibid.*, 103) e, acrescentemos, enquanto membros de culturas diferentes, com particulares trajetórias de inserção e vivência em seus contextos culturais (WHITAKER, 2003). A autogestão, que promove o direito à igualdade e, estamos convictos, o direito à diferença cultural e identitária, bem como a liberdade, não carece de poder centralizado que a defina. Desse modo, Neto destaca a dimensão técnica e política da autogestão, porém, não atenta às dimensões econômica e social, como o faz Barcelos e Lechat. Nas formulações de Neto, abaixo apontadas, encontramos esta evidência:

a própria organização é que define as pessoas que irão exercer as diversas atividades, inclusive a atividade coordenadora, nada centralizada [...] Em grupo se estabelecem contratos úteis a todos sem gerar, entre eles, diferença de poder. A autogestão se constitui como manifestação de gerência técnica e, essencialmente, política. (NETO, 2004, p. 103-104)

Além da igualdade, outro elemento chave para autogestão, segundo Neto, é a autonomia: *autós* - por si mesmo, algo que se basta - e *nomia* - que vai de lei, regra (idealização) até uma região (lugar relativo, um patamar superior, melhorado). Assim, temos a autonomia como “ter condições de elaborar a lei e se tornar uma regra ou um modelo a ser seguido; como a região, como um espaço de busca de algo melhor”. (*ibid.*, p. 104) Assim, autogestão passa a ser o governo de si mesmo, no lugar mesmo da vida, buscando diferentes formas de melhorá-la. Valem diversas alternativas, para além do trabalho autogestionário estrito, como, por exemplo, projetos para garantir a produção de alimentos para o auto-sustento (este é o caso da Usina Catende⁴³), formação de rede para consumir alimentos e outros itens importantes coletivamente e com menor custo.

Se, por um lado, há diferentes condicionantes para a autonomia, de ordem social, econômica, cultural, política e psicológica, no próprio humano, em coletividade, está a possibilidade de realização da liberdade:

⁴³ A Catende é uma das mais emblemáticas experiências de empresas recuperadas e autogeridas por trabalhadoras/es que temos no Brasil. Trata-se de uma Usina de processamento de cana de açúcar, localizada na Paraíba, que nasceu em 1892 e faliu em 1995, sendo tomada de fato em 1998. Ocupa uma área de 26 mil hectares, distribuída por 5 municípios no estado e tem 48 engenhos (MELLO, 2005). Para se fazer como empresa autogestionária suas/eus trabalhadores passaram por um intenso processo educativo, em termos valorativos e instrumental, contando com apoio da Anteag. A conquista da usina foi em processo intenso de luta, que não cessa diante do avanço capitalista do setor sucroalcooleiro. Apesar disso, a criatividade e trabalho árduo se seus agentes permitem que siga se ampliando. A partir do projeto Catende Harmonia, suas e seus trabalhadores/as não apenas colocaram para funcionar a usina como repensaram o uso das terras, antes cobertas unicamente pela cana. Cada família recebeu uma área para o cultivo de alimentos e de pomares e ainda se organizaram para a piscicultura. Desse modo, a organização autogestionária não favorece apenas o trabalho em si, mas pode ser a via para a recomposição de outras dimensões da vida, como a da cultural alimentar.

cooperação, autonomia e liberdade são exercícios profundamente entrelaçados [...] cooperar para ser assegurada a liberdade do outro é a forma mais consistente de garantia, para si mesmo, desse desejo de liberdade. A autonomia vai se tornando, assim, um constituinte para a cooperação na luta pela liberdade. (NETO, 2004, p. 105)

Vindo dessa visão de autogestão, nos empreendimentos econômicos solidários ela vai ser definida, por Barcelos & Lechat (2008, p. 4), como “a gestão direta e democrática dos trabalhadores, nas funções de planificação, direção e execução”. Tal ênfase fez emergir no Brasil um novo tipo de cooperativismo, que reata com as tradições revolucionárias, revelando uma nova concepção de democracia e de cidadania. Nesta nova concepção, demonstra-se uma

transformação radical quanto à maneira como são pensadas as questões da fome, da miséria e da exclusão. Não se trata mais, simplesmente, de criar por decreto soluções para a geração de renda e trabalho, mas de atacar o autoritarismo social e a hierarquização das relações sociais. Não basta considerar as desigualdades como simples questões econômicas, mas analisar os aspectos políticos, sociais e culturais, historicamente presentes nas suas constituições. (*ibid.*, 2004, p. 6)

Nesse sentido é que se torna de extrema relevância a discussão sobre os eixos de exclusão, como parâmetros de superação para a luta no campo da economia solidária. A autogestão na economia solidária requer esta clareza para que possa ser, como tem sido, o divisor de águas entre o cooperativismo empresarial, as cooperativas fraudulentas, os projetos de geração de renda apenas e as iniciativas vinculadas ao fazer econômico como um aspecto que se amplia a outras esferas da vida, desde uma concepção de democracia participativa e de efetivo exercício da cidadania.

Dessa maneira, os desafios que a prática autogestionária apresenta não são menores do que os benefícios humanizadores que pode trazer, sobretudo porque a autogestão não tem outro lugar para acontecer senão a partir das mesmas estruturas heterogestionárias que oprimem e que, *a priori*, todas/os incorporamos via nossa educação formal e não-formal. Desse modo, Lechat compreende que não é suficiente querer implantar a autogestão, sendo preciso criar as condições para que se efetive. Nas palavras da autora:

A autogestão não é uma qualidade que um empreendimento possua ou não, é um processo em constante gestação que pode sofrer avanços, mas também retrocessos. Aprende-se o que é autogestão, praticando-a. É um processo que exige vigilância, cooperação, autogestão, solidariedade, valorização do trabalhador e desenvolvimento sustentável. (LECHAT, 2004, p. 12)

Nesta mesma linha argumentativa, Singer desenvolve a compreensão de que a

autogestão exige um processo reeducativo intenso das/os trabalhadoras/es e a criação de um contexto que o favoreça, tanto internamente quanto externamente. O autor baseia-se na hipótese mesma que funda a autogestão: todas/os temos inclinação tanto para competir quanto para cooperar, o que vai definir entre um e outro é a prática mais freqüente que se dá no arranjo social em que estamos inseridos. Nós seres humanos somos condicionados, não determinados pelo meio; podemos, pois, mudar a nós mesmos e ao meio.

Nesse sentido, como já ressaltado, Singer (2005) nos fala de uma tendência à cooperação que o próprio meio das classes populares coloca as/aos suas/eus agentes. No caso dos movimentos sociais de luta pela terra, por exemplo, os longos anos de luta juntas/os proporcionam uma postura de cooperação maior do que a notada em outros setores da sociedade. Assim, inicialmente, quando optam pela economia solidária “grande parte dos trabalhadores sequer sabe do que se trata” (*ibid.*, 2005, p. 17), o que sabem é da confiança mútua que possuem e do afeto recíproco. “Eles aprendem a cooperar e a gostar da experiência. Muitos abominam o mandonismo e odeiam a desigualdade. Por isso tudo, a economia solidária parece mais provável ou mesmo a única possível no Brasil e não nos EUA”. (*ibid.*, 2005, p. 17)

Trata-se de um aprendizado adquirido com a luta de classes, como crê também Lequeux (2005), e que não pode ser perdido, mas que, não sendo suficiente para autogestão, precisa ser nutrido e ampliado diante de uma nova pedagogia, que instrumentalize as/os trabalhadoras/es para a gestão autônoma e transparente dos empreendimentos e para que, a cada dia, mais transformem o meio hostil da concorrência, formando novos empreendimentos, com os quais passem a atuar em rede. Nesse sentido, escreve Singer: “por terem sido subalternos e alienados da gestão de empreendimentos, que agora lhes incumbe não só operar, mas dirigir, os trabalhadores não estão preparados para a tarefa. Eles têm de ser ensinados e sabem disso”. (LEQUEUX, 2005, p. 17)

De acordo com o autor, este mesmo recado vale para todas/os as/os com-terra, nos assentamentos rurais, as/os autônomas/os prestadores de serviço, artesãs/ãos organizadas/os, grupos de apicultoras/es, grupos de consumo feitos por pessoas comprometidas com a economia solidária. “Hoje a economia solidária assume variadas formas e, em cada uma delas há um aprendizado a ser feito”. (SINGER, 2005, p. 18) No entanto, embora sejam diferentes, em cada caso, o que há em comum é que os empreendimentos não podem se desenvolver sem organização democrática, propícia ao diálogo, tampouco sem conhecimentos instrumentais de qualidade, conectados com os processos macroeconômicos, ou seja, com o que se passa no

capitalismo informacional. Nesse sentido, precisam dominar o conhecimento instrumental na perspectiva ética para viabilizarem processos democráticos, como, por exemplo, uma contabilidade que “didatize a apresentação de seus resultados para que sejam transparentes”. (SINGER, 2005, p. 22) Precisam conhecer ainda sobre as finanças para saber os riscos quando tomam um empréstimo ou para pensarem e viabilizarem iniciativas como a do Banco dos Pobres, em Bangladesh. Precisam conhecer o mercado em que operam a fim de fomentar novos empreendimentos, que fechem as lacunas de suas cadeias produtivas.

Ao buscar compreender as condições e desafios para a autogestão, Neto (2004), mediante investigação realizada no âmbito da empresa solidária e autogestionária Usina Catende, nos apresenta muitas contribuições. A primeira condição para a autogestão, apontada por ele, é a capacidade de **auto-análise** que o grupo precisa ter para provocar discussões sobre o seu fazer, de modo crítico, gerando visão analítica. É importante que as circunstâncias sejam favoráveis, que se estabeleça um clima de diálogo e participação para que possam avaliar se a condução do trabalho está caminhando para aprofundarem nas práticas de autogestão. Desse modo, a **participação** coloca-se como outro desafio. No caso estudado, as diferentes percepções da participação se relacionavam ao grau de **informação** que tinha cada pessoa. Esse elemento é amplamente trabalhado por Singer (2000, p. 20), que associa a transparência na informação com a participação: “a contabilidade e os demais sistemas de controle são desenhados para que a **transparência** impere, de modo que a participação de todos na decisão possa acontecer”. (grifo nosso)

As dinâmicas participativas também são ajudadas pela organização estrutural dos empreendimentos, como, por exemplo, a existência de assembleias enquanto instâncias máximas de deliberação, espaços prioritários de explicitação das informações, diálogo e tomada de decisão consensual. No entanto, Neto (2004) e Holzmann (2003, p. 54, grifo nosso) demonstram que esse processo de diálogo, especialmente em espaços amplos, como as assembleias, não é automático e igual para todas as pessoas, sendo mais difícil àquelas que estão inscritas nos diferentes muros antidialógicos de que falamos, como é o caso da grande parte das/os trabalhadoras/es da economia solidária. Nesse sentido, Neto indica que influenciam na possibilidade de participação e de fala das pessoas “aspectos de ordem pessoal, voltados ao conhecimento acumulado das pessoas, de suas relações com os demais, do trato com as suas emoções e, essencialmente, da **cultura instalada no ambiente**”. Holzmann (*ibid.*) vai tratar a problemática do ponto de vista da coragem que demanda a manifestação pública, por meio do uso da palavra, o que não é prática habitual para a maioria

das pessoas excluídas, mas é necessária em empreendimentos solidários. “Para quem a exercita, ela significa **abrir mão do anonimato**, expor sua individualidade perante o grupo, arriscar-se à crítica daqueles para quem fala”. (HOLZMANN, *ibid*, p. 52, grifo nosso) Falar em público significa, portanto, um ato de ousadia, significa correr o risco da exposição. Diferente do trabalho nas empresas capitalistas, em que não é preciso revelar a individualidade, pois o trabalhador é uma peça a mais a ser controlada na engrenagem produtiva, na empresa solidária a autogestão requer a coragem da fala pública, enquanto via de participação na tomada de decisão: “essa é uma das mudanças mais significativas no cotidiano desse grupo de trabalhadores, por abrir um espaço de participação democrática inusitado na sua vivência laboral”. (*ibid.*, p. 53)

No entanto, comenta a autora, referindo-se ao estudo de caso da empresa autogestionária Metalúrgica Wallig (Porto Alegre/RS), a **entrada de novas/os membros**, sem um processo deliberado de inserção no empreendimento, não permitiu a estas/es o processo de amadurecimento para a fala pública, o qual tiveram a oportunidade de vivenciar as/os pioneiras/os, ao enfrentarem juntas/os⁴⁴ a tomada da fábrica. Assim,

o reconhecimento de não veicular o discurso competente e de não dominar sua forma consagrada induzia os associados à auto-exclusão do espaço de interlocução por eles mesmos construído. A revelação da singularidade por meio da palavra foi, assim, rejeitada porque temida, pois torna visível um discurso de “qualidade” inferior, que envergonhava, que podia produzir riscos, que humilhava. (HOLZMANN, 2003, p. 54)

Este processo, segundo a autora, é contrário à autogestão, pois alimenta uma hierarquização das pessoas em função dos diferentes saberes e domínios da linguagem “cult”. Trata-se de um entrave, na medida em que recupera o discurso das incapacidades e fundamenta a separação, verticalizada, entre as/os trabalhadoras/es intelectuais e as/os trabalhadoras/es manuais, como se as/os primeiras/os soubessem e as/os outras/os não soubessem e não pudessem decidir, apenas executar tarefas. No caso estudado pela autora, a condição de fala tornou-se alicerce da desigualdade numa situação na qual se pretendia “eliminar qualquer idéia de subordinação”. Os fundadores passaram a criticar os novatos por não saberem usar a liberdade, não cumprir os horários, negligenciarem suas responsabilidades

⁴⁴ É apropriado o uso do masculino e do feminino também no caso das empresas recuperadas apenas para não deixar de fora alguma mulher que possam compor seus quadros. No entanto, os dados que temos, pelo mapeamento de economia solidária (trataremos adiante), é de que a grande e esmagadora maioria da massa de pessoas que trabalham em empresas recuperadas são de homens, o que vai resultar num índice muito mais elevado de homens do que de mulheres nos empreendimentos de economia solidária nas cidades, ainda porque as fábricas envolvem grande número de pessoas trabalhadoras.

no coletivo de trabalho, deixando de prestar as contribuições devidas, visto que teriam a mesma participação nas sobras. De outro lado, os novatos passaram a encarar a falta de direitos trabalhistas como uma sonegação de direitos. (HOLZMANN, *ibid.*, p. 56-7) Desse modo, Holzmann apresenta como gargalos da autogestão a não existência de mecanismos de garantia de fala pública, bem como a inserção de novas pessoas nos empreendimentos não planejada e sem formação política para compreensão do novo esquema de trabalho.

Lechat (2004) também aborda a garantia de direito de voz, vinculando-a ao empenho e convicção de que é preciso a construção de uma intelectualidade nos empreendimentos, capaz de promover posturas de diálogo, o que é possível mediante “o respeito aos saberes da experiência, aos saberes tácitos, à cultura do excluído, que em muitos momentos adquire o tônus de um 'mundo independente', cuja única preocupação é preservar a vida, apesar das condições adversas da dinâmica social de seu entorno”.

Em coerência com essa percepção, Neto (*ibid.*) demonstra, ainda, que a autogestão requer a existência de um coletivo e não meramente de um agrupamento formal de pessoas sem condições de auto-gerenciamento. O **coletivo** forma-se diante de um grupo unido, com condições que lhe permitam constituir-se como a sua própria referência em termos de atitudes e saberes. Trata-se, portanto, de um coletivo vivo, que aprova, diverge e que negocia entre si, sem se dissolver. Nesse sentido, segundo o autor, a autogestão apresenta maneiras de avançar para a autonomia e para a liberdade, mas apenas se estiver orientada estritamente pelas/os próprias/os trabalhadoras/es unidas/os. Ela se viabiliza quando tais pessoas participam e controlam todo o processo produtivo sem hierarquias.

Para exercer esse **controle sobre a produção** é imprescindível o conhecimento de todo o curso gerador do produto do empreendimento. Com esse conhecimento reclama-se o controle dos mecanismos de gestão, em seus mais diversos aspectos de realização, inclusive aqueles das burocracias das contas e do mercado, exigidos para o comércio do produto de qualquer produção. O controle se torna mais efetivo na medida em que há uma **aceitação simbólica** do mesmo por parte dos componentes do grupo. É uma legitimidade que se obtém por meio de **mecanismos, os mais profundos, da discussão, do confronto de proposituras, além da contestação mesma**. Estas atitudes formam a substância simbólica da sustentação do próprio grupo. (NETO, 2004, p. 111, grifo nosso)

Nessa mesma linha, Singer (2003) nos oferece uma importante reflexão:

o que induz à degeneração de empresas que são solidárias, pelo menos em

sua acepção original, é menos a pressão da cultura capitalista dominante, do que a descrença generalizada na capacidade de “meros trabalhadores” de as gerirem com eficiência. Essa descrença se baseia na idéia de que a administração de empresas é uma ciência que tem de ser aprendida em universidades, sobretudo quando se trata de empresas complexas operando com alta tecnologia. Segue-se que o poder de decisão deve ser entregue a quem tem competência, ou seja, a especialista, cuja autoridade sobre os trabalhadores comuns não pode ser contestada. (SINGER, 2003, p. 19)

Singer desfaz este engano, nos ensinando que os conhecimentos científicos são sim imprescindíveis, mas que não são aprendidos apenas nas universidades. Fala-nos, inclusive, que, embora universitárias/os adquiram as teorias das ciências aplicadas na sala de aula, é a prática que vai consagrar o aprendizado. Por isso, nos empreendimentos de economia solidária, é imprescindível adquirir os conhecimentos acadêmicos já de modo articulado na e com a prática do trabalho. Isso porque “o capital só pode ser eliminado quando os trabalhadores estiverem aptos a praticar a autogestão, o que exige um aprendizado que só a prática proporciona” (*ibid.*, p. 18). Este processo requer que trabalhadoras/es saltem os muros antidialógicos e cada vez mais superem os processos de auto-exclusão, assumindo-se como pessoas capazes de aprender e de realizar a gestão dos seus empreendimentos. Conforme Neto, para que isso aconteça, é preciso que tenham a “aceitação simbólica”, que só emerge como decorrência de uma educação popular, feita pelo povo, com intelectuais orgânicos, e para o povo.

Ao refletir nessa direção, Lechat (2004) considera que “é possível valorizar e articular os saberes do senso comum com a apropriação do conhecimento das ciências, principalmente porque todos os seres humanos têm o direito de se apropriarem deles para tornar suas vidas mais produtivas e dignas”. Singer (2005) vem demonstrar como isso ocorre:

trabalhadores, aparentemente simples e incultos, recebem empresas quebradas e as recuperam. Como aprendem a realizar tal proeza? Casando seus saber de homens práticos com o saber abstrato, politicamente motivados, dos formadores. E usando a solidariedade como organizador coletivo da atividade econômica, ao somar os saberes de dezenas ou mesmo centenas de trabalhadores, cada um com sua experiência de vida. E estudantes de Psicologia, Administração, Contabilidade, Direito, Economia e tantas outras especialidades, adicionam seus saberes específicos e também os genéricos à sabedoria coletiva, solidariamente construída pelos protagonistas diretos. (SINGER, 2005, p. 19)

Ao seguir no esforço de refletir sobre as condições e desafios colocados à autogestão, Neto (2004) nos apresenta o **conflito** como elemento importante no grupo, quando o horizonte é o consenso. “O conflito é a demonstração de que há a possibilidade do debate público das

questões que permanentemente acometem o empreendimento. O conflito demonstra ainda, que há política ativa no grupo” (*ibid.*, p. 111-112, grifo nosso). Assim, não tem nada a ver com tentativas de dominação, aliás, a autogestão só pode se dar fora da relação de dominação e exploração, também, entre trabalhadoras/es. Por isso, ela implica postura ética, de respeito, de diálogo e de tolerância, exige que trabalhadoras/es se vejam em plano de igualdade e busquem autonomia.

Conseqüentemente, comenta o autor, “pode-se incluir na autogestão uma variedade expressiva de experimentos fomentadores do diálogo como as unidades da economia familiar, cooperativas de produção ou comercialização, empresas ou grupos orientados pela economia solidária”. (NETO, 2004, 113) Contudo, independente do formato, em toda essa gama de iniciativas, precisa estar presente a educação, pois esta “é definidora do conhecimento de novas formas de se poder viver que não apenas as estabelecidas nos marcos das relações capitalistas”. Ela precisa vir acompanhada de um rigoroso processo de capacitação, nos marcos de uma educação popular dialógica. (NETO, *ibid.*, p. 113)

Outra condição necessária à autogestão é a mediação entre o individual e o coletivo, sem a qual se incorre na perda de sentido para o trabalho, bem como a existência de finanças solidárias, para que os empreendimentos tenham chance de melhorar a produção e viabilizar a estabilidade nas retiradas. Para tal estabilidade, Neto também acredita que seja fundamental a criação de redes, como sistema de garantia da sustentabilidade e de autonomia econômica e política dos empreendimentos.

Este elemento da estabilidade ganha ainda mais relevância ao viabilizar o recolhimento dos encargos trabalhistas, que são de direito de todas/os as/os trabalhadoras/es; trata-se de uma conquista histórica imprescindível na economia solidária. Conforme Singer, ou garantimos a todas/os ou será gradativamente difícil garantir à minoria, que tem empregos regulares:

direitos sociais são na verdade direitos humanos, no sentido de que constituem fundamentos da civilização democrática que a humanidade vem construindo nos últimos séculos. Constituem alicerces essenciais desta civilização, que as pessoas não proprietárias de capital – e que, portanto, dependem de seu trabalho para viver e sustentar dependentes – não tenham que trabalhar até a exaustão, não sejam obrigadas a trabalhar sob riscos, em condições perigosas para a saúde, por remuneração inferior ao mínimo necessário para a satisfação de suas necessidades vitais básicas e assim por diante. Limitar esses direitos aos que têm empregador, enquanto uma maioria cada vez maior não o tem, equivale a negar estes direitos à maioria e torná-los privilégio de poucos. (SINGER, 2005, p. 47)

Desse modo, Singer entende como fundamental que os empreendimentos econômicos solidários possam incluir os encargos nos preços que cobram por seus serviços e produtos, garantindo aos seus membros condições de trabalho dignas, essenciais à autogestão. Os empreendimentos precisam buscar esquemas, que não precarizem os seus sócios, que não os faça cúmplices de sua própria degradação.

Tratada desse modo, a autogestão se converte, com a participação democrática que enseja, no eixo dinamizador das competências dos que se integram à economia solidária (LECHAT, 2004), garantidas, não a *priori* do empreendimento, mas diante do esforço deliberado para que se dê nas bases de uma educação dialógica. Assim, antes da projeção do ponto de chegada da economia solidária e suas manifestações, diz Neto (2004), o que se sabe é que nenhuma empresa autogestionária ou cooperativa se livrará automaticamente dos valores de heterogestão e autoritarismo da empresa tradicional e do capitalismo. Esta garantia será dada ao longo do tempo e mediante a construção de um ambiente que promova práticas educativas autogestionárias, para que o indivíduo não subjaza ao coletivo e, como coletivo, contribua no projeto de sua própria emancipação. Nesse sentido, lembra Lechat (2004), a socialização de experiências e saberes tem lugar destacado nos processos educativo e formativo dos sujeitos individuais e coletivos.

Segundo a visão que apresentamos da economia solidária, esta não se reduz a uma mera resposta ao desemprego capitalista, na medida em que se torna via de resgate do trabalho emancipado, das estratégias comunitárias, bem como da cultura popular, podendo recriar relacionamentos sociais éticos e sustentáveis, em todas as dimensões das relações humanas. Com isso, acreditamos, dá as bases para o processo de transformação sistêmica, posto que o sistema não é senão fruto das relações sociais.

Por fim, destacamos a lição que Neto tira do estudo da Usina Catende, como essencial para refletirmos sobre iniciativas de autogestão. Para o autor, nenhuma ação, nesse âmbito, pode dar-se sem considerar inteiramente a realidade, o contexto mesmo da iniciativa. Daí que nenhuma experiência possa ser transplantada para outro lugar, pois os lugares não são apenas geográficos, mais culturais e históricos. A baliza da autogestão coloca a realidade como ponto de partida de qualquer intervenção ou análise social e também como ponto de chegada, porque exige uma tomada de posição política que é reflexão sobre a realidade e ações nesta com as/os outras/os. Acrescentamos que também propõe o educar-se para participar e para atuar e interatuar.

Ao termos explicitado a autogestão como elemento estruturante da economia solidária, cujo aprendizado depende intimamente de uma pedagogia coerente com aquela, passemos, agora, a uma análise das principais teorias da educação. Com isso, nosso objetivo é obter mais elementos para pensarmos a tarefa pedagógica da incubação de empreendimentos econômicos solidários.

2. ABORDAGENS DA EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM DIALÓGICA: uma perspectiva superadora de desigualdades

O conhecimento das coisas e o entender no palavreado seja dito, aquele lá ou qual for, é infinito. (Domingos - HbEA)

(...) Tu sabes como é grande o mundo.
Conheces os navios que levam petróleo e livros, carne e algodão.
Viste as diferentes cores dos homens,
as diferentes dores dos homens (e das mulheres),
sabes como é difícil sofrer tudo isso, amontoar tudo isso
num só peito de homem... sem que ele estale.

(...) (Na solidão de indivíduo
desaprendi a linguagem
com que homens se comunicam.)

(...) Meus amigos foram às ilhas. Ilhas perdem o homem (e a mulher).
Entretanto alguns (mas) se salvaram e
trouxeram a notícia
de que o mundo, o grande mundo está crescendo todos os dias,
entre o fogo e o amor.

Então, meu coração também pode crescer.
Entre o amor e o fogo,
entre a vida e o fogo,
meu coração cresce dez metros e explode.
– Ó vida futura! Nós te criaremos. (“Mundo Grande”, de Carlos Drummond
Andrade)

Conforme Ayuste *et al.* (1998, p. 7), a clareza de partida que devemos ter, ao tratar das teorias sociais e educativas, é que, absolutamente, estas não são neutras e carregam os interesses de suas/eus produtoras/es. Conseqüentemente, as práticas educativas que estas respaldam também não são neutras, podendo tanto acentuar desigualdades sociais, quanto contribuir para que sejam superadas. Assumir uma dessas possibilidades da educação demarca um posicionamento político no mundo, o qual, em sendo ético, indica o compromisso com a busca por uma sociedade igualitária, justa e democrática. Esta escolha em favor da superação das desigualdades e da humanização para todas/os coloca a exigência de que o fazer educativo se dê como uma práxis, verdadeiro diálogo; requer, assim, o esforço da coerência entre o pensar e o fazer, bem como a instrumentalização teórica que a alimente.

Diante disso, neste capítulo, trataremos das perspectivas objetivista e construtivista da educação, que polarizam ao focalizar a realidade, respectivamente, segundo leituras objetivistas e subjetivistas. Refletiremos e denunciaremos como suas proposições criam preconceitos e desigualdades sociais, especialmente no que se refere à educação de pessoas adultas. Em contraposição, vamos aprofundar na aprendizagem dialógica, a qual tomou como

anúncio teórico e instrumental para a transformação social. Segundo as bases da aprendizagem dialógica, a comunicação e a intersubjetividade, exploraremos reflexões e práticas de superação das desigualdades, configurando um percurso no qual fica claro que esta abordagem da educação é a que mais presta contribuições para as práticas educativas de economia solidária, destacando-se a incubação, bem como para pensarmos um novo modelo de educação de pessoas adultas, capaz de formar os agentes de economia solidária no sentido de sua emancipação.

Quanto à perspectiva objetivista da educação, é preciso iniciar esclarecendo que pauta-se em teorias sociais estruturalistas, desde as quais a realidade existe independentemente dos indivíduos que a utilizam e a conhecem. A partir disso, nega a agência humana e a capacidade transformadora das pessoas e de movimentos sociais. Assim, configura uma visão fatalista com relação à superação das desigualdades, tomando-as mecanismos das estruturas sociais, inexoráveis, e, por conseguinte, invalida a educação. (ELBOJ *et al.*, 2002) Diante de tais considerações é que identificamos o objetivismo com a educação bancária (FREIRE, 2005): quem ensina é considerado o sujeito (ativo) e quem aprender o objeto (passivo), cabendo àquele emitir mensagens que introjetem neste a realidade. A função da educação é adequar o indivíduo para viver no meio e desempenhar papéis relevantes socialmente, e, para isso, precisa assegurar-lhe os instrumentos necessários. O êxito na aprendizagem decorre da eficácia dos métodos de transmissão do conteúdo, portanto, da formação das/os professoras/es que o ensinam. A orientação pedagógica não contempla aspectos como as relações sociais ou as disposições para a aprendizagem.

É importante salientar que, embora o objetivismo tenha marcado a sociedade industrial, pode ser identificado até hoje em diferentes práticas educativas, como, por exemplo, naquelas voltadas à capacitação de agricultoras/es e operárias/os. Considerando-se a formação de agricultoras/es, não é incomum que técnicos agrícolas lhes imponham conhecimentos, num processo que nega os saberes culturais profundos que possuem as/os agricultoras/es. A prática educativa que se instala tem como base o discurso da inadequação das técnicas e métodos das/os agricultoras/es, considerados primitivos, em contraponto à produtividade que precisam atingir. Sob tal perspectiva, violenta, agricultoras/es adotam um modelo de agricultura dispendioso energética e economicamente, que destitui sua autonomia produtiva e segurança alimentar, servindo muito mais aos interesses das empresas capitalistas do ramo da agricultura. Isso demarca uma posição política das/os técnicas/os em favor dessas empresas. (FREIRE, 1979-b, p. 51)

Tomando como exemplo os processos educativos voltados para a inserção das pessoas no mundo do trabalho, com base no objetivismo, a prática educativa separa a técnica do humanismo, reduzindo-se a um sistema de capacitações dos seres humanos, voltado para “trinar/adestrar o trabalhador para determinadas funções”. (KRUPPA, 2005, p. 24) Neste sistema, as/os trabalhadoras/es são vistas/os como um recurso para ampliação do capital físico das empresas. A influência social desta concepção é gerar um caminho falso para o mundo do trabalho, uma vez que a capacidade de selecionar, processar e aplicar informação, o que depende da reflexão e da comunicação, é um dos principais critérios que passam a ser adotados pela maioria das empresas, para a contratação de trabalhadoras/es.

Feitas algumas reflexões sobre o objetivismo, devemos refletir ainda sobre as conseqüências sociais do construtivismo, que vão no mesmo sentido das daquele. Conforme Elboj *et al.* (2002), o construtivismo vincula-se às teorias sociais pós-modernas, as quais colocam a subjetividade como eixo explicativo do real, propagam o fim da modernidade mas, apesar da crítica social que fazem, não apontam saídas, reduzindo as relações ao poder. Como isso, a perspectiva objetivista deslegitima todas as práticas educativas e de produção do conhecimento.

O construtivismo, abordagem mais conhecida e utilizada para pautar a educação na sociedade da informação, parte de referenciais da sociologia e da psicologia. A partir da sociologia, se compreende que a realidade é fruto dos significados que seres humanos lhe atribuem subjetivamente, a partir do mundo da vida (SCHÜTZ, 1974⁴⁵ *apud* ELBOJ *et al.*, 2002, p. 47-8). Devemos, aqui, abrir um parêntese para anotar que este entendimento configura avanços em relação às bases teóricas objetivistas, ao salientar o mundo da vida na produção do conhecimento. Contudo, ignora a dimensão concreta da realidade. Com relação às concepções psicológicas que pautam o construtivismo, devemos destacar diretamente as teorias de Piaget e de Ausubel, de base genético-cognitiva, e suas influências para práticas educativas. À luz de Elboj *et al.* (2002, p. 52), não cometeremos o equívoco de incluir Vygotsky no conjunto dos construtivistas, deixando para tratar de sua teoria quando abordarmos a aprendizagem dialógica. Tomamos este posicionamento mediante a compreensão de que Vygotsky, segundo sua concepção histórico-cultural, supera a visão subjetivista da educação.

Podemos favorecer a compreensão de Piaget e Ausubel ao retomarmos que a psicologia, para emergir como ciência no séc. XIX, precisou vincular-se à razão científica

⁴⁵ SCHÜTZ, A. **Estudios sobre teoria social**. Buenos Aires: Amorrortu, 1974

cartesiana, atendendo aos interesses epistemológicos da época (MEDINA, 1997, p. 129). Devido a isso, foram os marcos experimentais e quantitativos que definiram os estudos psicométricos como os primeiros da psicologia. Estes estudos, que mediam os níveis de inteligência, tiveram o objetivo tanto de reorganizar a escola, potencializando a tarefa de adequação das crianças ao sistema social, quanto de redefinir a composição e a ocupação de patentes no exército estadunidense, melhorando sua capacidade de combate. Como resultado destes testes, impróprios em seus procedimentos comparativos, a psicologia definiu a inteligência como uma qualidade humana subjetiva, estável e hereditária, cujo maior rendimento dá-se no terceiro decênio da vida, havendo, em seguida, um decréscimo acentuado. De acordo com Medina, este paradigma passou a embasar a teoria dos déficits, cujos efeitos discriminatórios e classificatórios refletiram-se imediatamente na época.

As formulações do suíço Piaget (1896-1980) foram influenciadas por Binet, um dos responsáveis pelos estudos psicométricos, e circunscreveram-se à sua formação científica⁴⁶, bem como ao posicionamento político democrático que assumiu frente ao contexto de revoluções e conflitos da época. Assim, Piaget (1987, p. 11-12) aportou para sua teoria uma visão filogênica e ontogênica: na medida em que pertencemos à mesma espécie humana, todas/os passamos pelo mesmo processo de desenvolvimento orgânico, o qual, ao condicionar a aprendizagem, faz com que todas/os passemos pelos mesmos processos de aprender. Com base nisso, Piaget sistematizou seis estágios do desenvolvimento, em que o aparecimento das estruturas mentais (estruturas invariáveis/biológicas) dão as bases para a aprendizagem (estruturas variáveis/cognitivas), segundo um processo promotor de equilíbrio e de inteligência, com ápice na adolescência.

Para o teórico, é nesta fase que o pensamento primitivo e pré-lógico, característico da criança, é superado. Isso porque, com a idade adolescente, ocorre a maturação das estruturas mentais que dão base às operações intelectuais abstratas e ao desenvolvimento do pensamento lógico, bem como à formação da personalidade e à inserção afetiva e intelectual na sociedade adulta (*id, ibid.*, p. 13). Nesse processo, “a linguagem é um veículo de conceitos e noções que pertencem a todos e reforçam o pensamento individual com um vasto sistema de pensamento coletivo [...]” (*id, ibid*, p. 28).

Segundo a lógica da teoria de Piaget, com a idade adulta, ao cessar a maturação, atinge-se o equilíbrio final, encerrando-se as aprendizagens e iniciando-se um declínio das faculdades intelectuais. Sobre isso, porém, o autor faz uma ressalva, dizendo que embora nos

⁴⁶ Piaget estudou psicologia, biologia, epistemologia e educação, doutorando-se em zoologia.

velhos as funções biológicas se degradem, em “almas sadias, o fim do crescimento não determina, de modo algum, o começo da decadência, mas sim, autoriza um progresso espiritual que nada possui de contraditório com o equilíbrio interior” (*id, ibid*, p. 12).

Considerando o exposto, Medina (1997) pondera e sublinha que as sérias e rigorosas formulações de Piaget participam das teorias dos déficits mais pelo uso que delas fazem outros psicólogos, do que pelo seu conteúdo mesmo. Todavia, se, neste aspecto, a teoria piagetiana não deveria influenciar negativamente práticas de educação de adultos, ao admitir como superior o pensamento lógico-matemático (indo-arábico e egípcio) escolar (PIAGET, 1987, p. 51), o referencial de Piaget acaba por gerar preconceitos: se a realidade é objetiva e a ela devemos nos adaptar, o que só ocorre, sem distorções, pela via do conhecimento de lógica matemática (*ibid.*, p. 16), formas de conhecimento detidas por pessoas analfabetas ou grupos culturais não letrados são inferiores. Assim, embora a abordagem filogênica e ontogênica de Piaget proporcionem a visão igualitária de que todas as pessoas aprendem (supera discurso das incapacidades), a superioridade que atribui ao pensamento escolar consolida uma concepção infantilizada da inteligência de pessoas adultas analfabetas, pois é como se tivessem pensamento primitivo e pré-lógico. Dessa perspectiva, adultos analfabetos seriam indefesos e com enormes dificuldades para recuperar o desenvolvimento não ocorrido no momento certo da maturação.

Quanto às contribuições de Piaget, destacamos, ainda, o vínculo que ele estabelece entre aprendizagem e os fatores emocionais, ressaltando que as expectativas que as outras pessoa têm em relação a quem aprende influem diretamente na sua auto-imagem e no seu processo de conhecimento (PIAGET, *ibid.*, p. 39). Contudo, além de ser afetivo, quem ensina deve fazê-lo a partir do domínio do conteúdo, conforme sua lógica interna (*id, ibid.*, p. 49). Quanto a isso, ressaltamos que Piaget presta grandes contribuições, especialmente no que se refere aos conteúdos matemáticos.

Medina (*idib*, p. 137-138) evidencia que, em todo esse processo de conhecimento da psicologia, voltado ao desenvolvimento e à aprendizagem, é negado à idade adulta um status próprio na evolução humana. Com isso o autor identifica as bases para a depreciação desta fase da vida⁴⁷, identificada com a passividade, o que se dá, ainda, em contraponto à crença na capacidade de aprendizagem e de transformação das crianças e, especialmente nos anos 1960, dos jovens. Conforme Medina, estas concepções preconceituosas seguem e se aprofundam em

⁴⁷É preciso anotar, aqui, que esta depreciação não se passa em todas as culturas. Na africana, por exemplo, os velhos são muito valorizados como portadores de grandes saberes. Daí que tenham o seguinte ditado popular: “quando morre um velho, morre uma biblioteca”.

relação à velhice, que passa a ser vista como período de deterioração, marcado pelo esquecimento, pela irritabilidade e pela dificuldade de adaptação e de assimilação de conteúdos.

Dessa maneira, explicita Medina, para favorecer a evolução social, as políticas da educação deveriam centrar-se nas crianças e nas/os adolescentes. Partindo do suposto de que na vida adulta ocorre uma “série de perdas irreversíveis”, não valeria a pena investir massivamente na educação das pessoas adultas. O que se implanta, então, é uma educação de função compensatória, infantilizada e reparadora; a educação de adultos não é prioridade e, por isso, dá-se como extensão do modelo escolar pensado para crianças (MEDINA, *ibid.*, p. 141-2). Além disso, ao não se confiar na capacidade da pessoa adulta como sujeito da educação, a ação educativa para este público reduz-se à instrução de um ofício ou simplesmente à alfabetização não crítica. O sentido amplo da educação e o direito à educação ao longo da vida são subsumidos. Com isso, conclui Medina, produz-se um grande prejuízo paidocêntrico⁴⁸ e barreiras à participação em espaços educativos escolares e não escolares. Contudo, a não participação é ideologicamente interpretada como falta de interesse das pessoas adultas não acadêmicas em aprender.

Compondo o construtivismo, temos ainda Ausubel (1918), cuja teoria localizamos no mesmo grupo que a de Piaget apenas pela abordagem genético-cognitiva, não sendo possível compatibilizá-las, como evidenciaremos, seja em termos ontológicos, epistemológicos ou metodológicos. Nesse sentido, é preciso apontar, de antemão, que a teoria de Ausubel merece aqui ser considerada no sentido de nos precavermos dos preconceitos importantes que produz na educação, ou seja, de compreendemos a estes para superá-los⁴⁹.

Em consonância com o referencial estadunidense de sociedade, Ausubel entende que a educação tem o papel de adaptação dos sujeitos à realidade, desenvolvendo práticas de competição e cooperação, indistintamente (AUSUBEL, 1980, p. 392-7). Conforme o autor, a inteligência resulta do que se conhece acadêmica e logicamente (*ibid.*, p. 60) e a aprendizagem é um processo que depende do bom ensino, considerado aquele que dispõe de materiais que não distorcem o conteúdo, e que vincula o novo conteúdo ao que a/o aluna/o já sabe, modificando estruturas cognitivas pré-existentes e proporcionando aprendizagens

⁴⁸ Esta palavra remete ao termo *paidós*, o qual significa, etimologicamente, “criança” (CUNHA, 1986, p. 590). Assim, a palavra paidocêntrico configura preconceito quanto à capacidade das pessoas adultas em processo de escolarização de serem protagonistas de seu processo educativo, gerando uma educação infantilizada.

⁴⁹ À/o leitora/or interessada/o em compreender melhor estas dispares concepções trazidas por Ausubel e por Piaget, bem como em repensar suas influências na educação, deixamos o convite para que consultem diretamente o capítulo XII de Ausubel (1980) e a obra de Piaget que utilizamos como referência nesta dissertação.

significativas (*ibid*, p. 39). Referindo-se à aprendizagem, Ausubel a define, ainda, como processo idiossincrático e individualizado, que depende das disposições subjetivas da/o estudante.

A partir desses pressupostos, o teórico argumenta que há grupos sociais com maior capacidade de aprendizagem e que isso passaria, tangencialmente, pelas diferenças de classe, raça, aspectos de privação cultural. Segundo este entendimento, Ausubel explica que fracassos escolar das crianças de classes populares resultam do desinteresse de seus familiares pela escolaridade, o que, no caso de crianças negras, vem associado à violência de suas famílias. A mesma justificativa preconceituosa, fixada em visão subjetivista e com foco em motivações e afetividade, é utilizada pelo teórico para explicar o fato de algumas pessoas conseguirem e outras não ocupar postos de trabalho superiores na hierarquia social (*ibid.*, p. 403-7).

Esta teoria, base de nossos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), embora contribua para pensarmos a qualidade dos materiais pedagógicos, em geral legitima práticas educativas licenciosas. Sob discurso da “pedagogia da felicidade”, que justifica a afetividade em detrimento do ensino rigoroso metodologicamente e igualitário, a teoria de Ausubel permite que a dimensão instrumental e crítica da educação seja negligenciada às classes populares e pessoas negras, por exemplo, colocando-as em maior situação de exclusão do que já se encontram.

Assim é que o construtivismo pauta as argumentações capitalistas e opressoras também com relação ao mundo do trabalho, o que podemos identificar nas elaborações de Kruppa (2005). À luz da autora, entendemos que a efetivação de práticas educativas na economia solidária capazes de conduzir aos objetivos emancipadores desta outra economia requer não apenas a adoção de perspectivas humanizadoras de educação, como também o desvelamento crítico dos discursos hegemônicos, que naturalizam as desigualdades no acesso ao trabalho, enquanto diferenças pessoais e a partir de um parâmetro de qualidade pautado na capacidade de competição, de esforço individual e de especialização profissional. Características de sexo, escolaridade e lugar de nascimento, identifica Singer (2001⁵⁰ *apud* KRUPPA, 2005, p. 25), têm aparecido na explicação para o fracasso profissional, articuladas ao desleixo dos pobres em acumular o capital humano. O compromisso com a economia solidária requer desmascarar este discurso ideológico, o qual pautou a exclusão do grande contingente que hoje luta na economia solidária. Para Kruppa (*ibid.*), este desvelamento não

⁵⁰ SINGER, Paul. **Aprender Economia**. 20 ed. São Paulo: Contexto, 2001.

apenas precisa ser feito com as/os trabalhadoras/es dos empreendimentos, mas deve, simultaneamente, conduzir à instrumentalização destes trabalhadores para que mantenham seus empreendimentos no contexto capitalista, que não desapareceu.

A partir do exposto, evidenciamos a insuficiência das abordagens objetivistas e subjetivistas no que tange ao embasamento de práticas educativas da economia solidária. Chegamos, então, ao momento de aprofundarmos no referencial da aprendizagem dialógica, que supera as referidas abordagens pelos termos do diálogo e da comunicação como fundamentos da educação e, assim, presta profundas colaborações para a luta por igualdade, justiça e democracia deliberativa que propõe a economia solidária.

2.1. As bases teóricas da aprendizagem dialógica

Nas elaborações da aprendizagem dialógica, concebida pelo Crea, destacam-se as contribuições da dialogicidade de Freire e da teoria da ação comunicativa⁵¹ de Habermas, mas também de outros teóricos, como Vygotsky, cujas teorias ajudam a pautar a perspectiva comunicativa e intersubjetiva da aprendizagem dialógica. Assim, encontramos enfoques epistemológico, sociológico, psicológico e pedagógico na aprendizagem dialógica.

A fim de aprofundar nossas reflexões acerca da aprendizagem dialógica, e tendo em vista a natureza e a temática deste trabalho, passamos a explorar mais detidamente as teorias de Habermas (filósofo e sociólogo), Freire (filósofo e educador) e Vygotsky (psicólogo), nesta ordem.

2.1.1. Habermas e a teoria da ação comunicativa

O alemão Jürgen Habermas produziu a teoria da ação comunicativa (1987) no contexto das intensas transformações sociais ocorridas na sociedade da informação, posicionando-se ao lado dos movimentos sociais engajados em lutas universais por justiça

⁵¹ Flecha (1997, p. 15) aponta que a teoria da ação comunicativa, embora dê muitos elementos para discutir a aprendizagem dialógica, deixa lacunas em aspectos educativos, especialmente porque pode reduzir a globalidade dos modos de ser das pessoas às formas de ser das crianças e jovens europeus, numa visão “evolucionista”. Habermas, ficou mais próximo de Piaget, envolvendo-se pouco com enfoques histórico-culturais, como o de Vygotsky, no qual avançou após a teoria da ação comunicativa. Dessa maneira, não se faz uma aplicação mecânica desta teoria de Habermas na aprendizagem dialógica, aproveitando-se dela principalmente a classificação dos tipos de ação, uma vez que, conforme Flecha, ajuda a aprofundar nas reflexões sobre as “as relações educativas”.

social e democracia. Suas elaborações teóricas permitem refutar posturas antidialógicas e autoritárias, segundo uma visão comunicativa dos sujeitos e da construção da realidade social. Conforme Mello (2002), esta concepção foi a responsável pelo distanciamento entre Habermas e os outros autores da escola de Frankfurt; enquanto estes continuaram compreendendo a consciência localizada num ator solitário, aquele a descreveu como construção intersubjetiva, derivada da interação comunicativa e da ação no mundo, a partir do entendimento lingüístico.

A partir dessas bases, Habermas promoveu um giro dialógico nas ciências sociais, o que leva Flecha, Gómez & Puigvert (2001, p. 127) a considerá-lo um dos teóricos mais relevantes da contemporaneidade. Diante deste reconhecimento, a autora e autores dedicam-se à compreensão da Teoria da Ação Comunicativa, principal obra de Habermas, identificando nela sete grupos conceituais: a racionalidade instrumental e a comunicativa; a teoria da argumentação; as pretensões de validade e as pretensões de poder; a compreensão mítica e a compreensão moderna do mundo; tipos de ação (teleológica regulada por normas, dramática e comunicativa); concepções de linguagem; e compreensão das ciências sociais.

Com relação à racionalidade comunicativa, para formulá-la Habermas parte de Weber, o qual considera irreversível o predomínio da racionalidade instrumental sobre o funcionamento democrático da sociedade moderna. Na leitura weberiana, o uso instrumental do saber indica a escolha dos melhores meios para chegar a fins predeterminados, o que funciona como ponto de apoio para a burocratização da sociedade industrial e para o enfraquecimento da possibilidade transformadora dos sujeitos. Ao refletir que essa compreensão de Weber não abarca a complexidade das interações humanas, e tendo em vista o contexto da sociedade da informação, Habermas redefiniu o conceito de racionalidade da seguinte forma: “a racionalidade tem menos a ver com o conhecimento ou com a sua aquisição, do que com a forma pela qual os sujeitos capazes de linguagem e ação fazem uso do conhecimento” (HABERMAS, 1987-a, p. 24).

Assim, o teórico recupera a função dos sujeitos e, desde uma perspectiva intersubjetiva, na qual a comunicação é a chave, toma o saber como um entendimento. “Entendimento (*Verständigung*) significa 'a obtenção de um acordo' entre os participantes na comunicação acerca da validade de uma emissão; acordo (*Einverständnis*) significa o reconhecimento intersubjetivo da pretensão de validade que o falante vincula à emissão” (HABERMAS, 1987-b, p. 171). Diante disso, Flecha, Gómez e Puigvert (2001) interpretam

que a visão de Weber ressalta como ponto de chegada a destruição da racionalidade e permite, conseqüentemente, discursos e práticas de ataque à democracia e às ciências sociais. Já a perspectiva habermasiana, para as autoras e autores, resgata a gênese da modernidade, enquanto busca pelo entendimento democrático, colocando os sujeitos sociais, comunicantes, no centro desse processo.

Diante dessas elaborações, Habermas reformulou os conceitos de socialização e conservação, no horizonte comunicativo, ao invés de atribuí-los a processos de mera recepção, por parte dos sujeitos, de elementos das estruturas já formatadas. Nesse sentido, escreveu que

a razão comunicativa não se limita a dar por suposta a consciência de um sujeito ou de um sistema, apontando que aquele participa na estruturação daquilo que se há de conservar. A perspectiva utópica de reconciliação e liberdade está baseada nas condições mesmas da socialização (*Vergesellschaftung*) comunicativa dos indivíduos, está já inserida no mecanismo lingüístico de reprodução da espécie. (HABERMAS, 1987-a, p.507)

Frente ao exposto, podemos dizer que Habermas elabora uma teoria dual, na qual evidencia que nem os sistemas e nem os sujeitos determinam, sozinhos, a realidade. Para fazê-lo, parte dos seguintes pontos: do conceito de mundo da vida, de Schütz⁵², o qual reelabora; da racionalização sistêmica weberiana, a qual supera; e, ainda, das categorias sistêmicas, de Parsons, que respaldam, neste, a superação dos processos de burocratização, mas que, em Habermas, aparecem como processos ainda presentes na sociedade. Tendo em vista os avanços teóricos de Habermas, passamos a compreender que “o mundo da vida, enquanto o horizonte em que os agentes se movem 'desde sempre', fica por sua parte delimitado em conjunto pelas mudanças estruturais da sociedade e se transforma na medida em que produz essa mudança” (HABERMAS, 1987-b, p. 169). Os sujeitos são, ao mesmo tempo, construtores e resultado do contexto social e sistêmico (HABERMAS, 1987-a, p. 115). Nesse sentido, Habermas explicita que o mundo da vida “está na origem dos sistemas que agora tentam colonizá-lo” (HABERMAS, 1987-a, p. 144); colonização esta que, embora seja a dominante em muitas situações, passa a ser superada diante da capacidade de comunicação e reflexão dos sujeitos, bem como de suas ações baseadas em consensos alcançados

⁵²Schütz chega a propor um conceito intersubjetivo de mundo da vida, mas baseado em vivências subjetivas de um ator solitário. Tratou-se, portanto de uma visão idealista que não abarcou devidamente os processos de interação social. (*ibid.*, p. 144)

linguisticamente.

Habermas (1987-b, p. 239-240) exemplifica esse processo com o caso do matrimônio, argumentando que este surgiu no âmbito do mundo da vida, nas sociedades primitivas, para regular as relações entre elas; contudo, mediante a burocratização das relações, o matrimônio passou a colonizar as relações inter-tribos. Atualizando esta temática, o Crea (1998, p. 17) demonstra que o matrimônio se tornou instituição inválida para todas/os, entrando em crise como conseqüência de processos reflexivos do cotidiano, impulsionadores de movimentos sociais na temática. Diante disso, passam a serem aceitas, gradativamente, novas maneiras de estabelecer relações, bem como novas formações de casais⁵³, o que conduziu, ainda, a novas formas jurídicas de matrimônio, não apenas aquele entre homens e mulheres.

Ao recuperar o papel do sujeito na construção da realidade, Habermas (1987-b, p. 315) teoriza que o transfundo em que se desenvolve o mundo da vida, portanto os sujeitos e a comunicação, abrange não apenas dimensões cognitivas de tradições culturais consolidadas, mas também um caráter psicológico das competências adquiridas e testadas. Estas competências incidem naquelas dimensões, podendo transformá-las, a partir de apoios interpessoais, emergidos por meio de solidariedades acreditadas nos marcos da racionalidade comunicativa. Para o autor a solidariedade é, então, uma possibilidade da comunicação e ação humanas, que, ao mediar as relações, proporciona superar a colonização do mundo da vida. De modo antagônico, Habermas (1987-b) apresenta que, as relações que são mediadas pelo dinheiro e pelo poder (meios econômico e administrativo deslinguistizados), promovem a colonização do mundo da vida, pois inviabilizam o plano de igualdade fundamental à comunicação. Nesse sentido, Ferrada (2001), mencionando Habermas, alerta que a colonização do mundo da vida pelo dinheiro e pelo poder gera diferentes exclusões e crises, como a do desemprego e a da opressão cultural, que estão nas origens da destruição dos processos solidários.

Chegamos, então, ao segundo grupo conceitual da teoria da ação comunicativa, formado pelos conceitos de argumento e argumentação, ao entender que eles são centrais para o entendimento, sem o qual não há ação comunicativa. Habermas delimita o argumento como emissões problemáticas, as quais carregam tanto pretensões de validade, quanto razões para que se tornem questionáveis. Já a argumentação seria um processo mais amplo de

⁵³ Refiro-me aqui à casais formados por pessoas de sexo diferentes ou iguais, as quais tenham auto-reconhecimento coincidentes ou diferentes do que indica o fenótipo.

conversação, em que os sujeitos se vêem estimulados a refletir e reelaborar seus argumentos, mediante a interlocução. Neste processo, uma opinião, reconhecida intersubjetivamente, pode tornar-se saber. (HABERMAS, 1987-a, p. 47) As pretensões de validade se afirmam na medida em que constituam um consenso provisoriamente válido, sendo compreendidas e reconhecidas pelas/os interlocutoras/es. Assim, as pretensões de validade requerem uma pretensão transubjetiva de validade, fundamentada na racionalidade. Cabe ressaltar que o consenso de que fala Habermas (*ibid.*) abarca a possibilidade do dissenso e do conflito, pois estes podem ser superados mediante a argumentação, que dá as bases para que as emissões sejam revistas e as hipóteses eventualmente refutadas.

É necessário esclarecer, aqui, que as pretensões de validade se delineiam dentro de um contexto universal, mas também de um mundo da vida particular, e, por isso, precisam reportar-se a todos os mundos que compõem o mundo da vida: o mundo social, que é aquele compartilhado por todas/os e no qual se dá a totalidade das relações interpessoais; o mundo objetivo, que é o mundo físico, único pra todas/os, vinculado à totalidade dos fatos, ao estado de coisas; e o mundo subjetivo, aquele em que se processa a totalidade das experiências pessoais, sendo, portanto o mundo a que o próprio sujeito tem acesso privilegiado. As bases do mundo subjetivo estão, por meio das interações, nos outros dois mundos. (HABERMAS, 1987-b, p. 69)

A partir disso, compreendemos que as pretensões de validade opõem-se às pretensões de poder, sendo que a definição entre uma e outra é feita a partir dos meios utilizados para que os enunciados sejam vistos/ouvidos/percebidos como verdadeiros ou como bons. Daí, temos que as pretensões de poder se vinculam à imposição dos argumentos, por meios de força, ao passo que as pretensões de validade vêm representadas por argumentos que não são absolutos, pelo meio da comunicação. (HABERMAS, 1987-a, p. 130-1) Conforme Flecha, Gómez & Puigvert (2001), esta distinção é de grande valor e utilidade ética, uma vez que ajuda a separar o bom e o verdadeiro de seus antípodas. Nesse sentido, contribui para que vejamos a reprodução das desigualdades escondida no relativismo, que criva o discurso das/os pós-modernas/os, por exemplo, quando fazem a seguinte argumentação: são ações de poder tanto a “invasão” de terra, como estratégia de pressão para a reforma agrária, quanto as ações governamentais de desmobilização dos movimentos sociais e a grilagem de terras; portanto, nenhuma ação é melhor do que a outra.

No seu exercício teórico ético, Habermas (*ibid.*) aprofunda a distinção entre as

pretensões de validade e as de poder ao elaborar as formas de argumentação a que se articulam as diferentes pretensões de validez: à pretensão de verdade (minhas formulações coincidem com a realidade objetiva) vincula-se a argumentação teórica; à pretensão de retitude (o que falo contempla os valores e normas sociais) une-se a argumentação prática; e à pretensão de veracidade (o que falo coincide com o que realmente penso e sinto) vincula-se a crítica estética. O consenso deve, então, ser buscado tanto nos âmbitos cognitivo e ético, especialmente, mas também no estético e afetivo. Sobre as condições para o consenso, que é sempre provisório, Habermas escreve:

um consenso não pode produzir-se quando, por exemplo, um ouvinte aceita uma verdade de uma afirmação, mas põe simultaneamente em dúvida a veracidade do falante ou a adequação normativa de sua emissão; e o mesmo vale no caso em que, por exemplo, um ouvinte aceita a validade normativa de um mandato, mas põe em dúvida a seriedade do desejo que no mandato se expressa ou a pressuposição de existência anexa a ação que se lhe ordena (e com isso a executabilidade do mandato). (HABERMAS, 1987-b, p. 172)

Com relação ao quarto grupo conceitual, relativo à compreensão mítica e compreensão moderna do mundo, Flecha, Gómez & Puigvert (*ibid.*, p. 132) esclarecem, primeiramente, que tais conceitos não correspondem ao relativismo, o qual nega as verdades universais e, colocando a racionalidade como mais uma forma de conhecer o mundo, permite que tanto a magia, quanto as crendices exclusoras sejam reconhecidas no mesmo patamar do conhecimento racional, feito e refeito em comunicação. Em segundo lugar, a autora e os autores indicam que na separação entre a compreensão mítica e a moderna de mundo tampouco se pressupõe que apenas visões ocidentalizadas contenham racionalidade. Nesse sentido, apontam que todas as culturas, incluindo as mais modernas, recorrem às explicações míticas sempre que não têm elementos de saber suficientes para explicar a realidade. Este grupo conceitual comparece na teoria da ação comunicativa para explicar que a compreensão moderna fixada apenas nas dimensões cognitivo-instrumentais distorceu a racionalidade. Diante disso, empenhado em teorizar sobre uma racionalidade universal, Habermas (*ibid.*) argumenta em favor da interação entre as diferentes culturas, a qual, partindo das peculiaridades de cada uma, garante uma compreensão moderna e comunicativa de mundo. Ou seja, para Habermas, é no encontro intercultural que as pretensões de validade de cada cultura podem se afirmar ou se reformular e alcançar padrões mais universais os quais, ao mesmo tempo em que não descaracterizam as culturas e ajudam cada uma a intensificar internamente a comunicação, também contribuem para uma convivência respeitosa entre as

culturas.

A fim de explicar e contribuir com esta perspectiva, Habermas (*ibid.*) resgata diferentes teóricos das ciências sociais, que lhe dão base para explicar as ações teleológica, normativa e dramatúrgica e as concepções de linguagem a que estas se vinculam, bem como para que formule o conceito de ação comunicativa e o tipo de linguagem que este exige. Pela relevância da ação comunicativa neste trabalho, vamos retomar, a seguir, este percurso de Habermas, buscando elucidações por meio de exemplos:

- ação teleológica: conceito formulado por Weber para designar ações em que são escolhidos os melhores meios para se atingir os fins; o eixo da ação está na decisão entre alternativas de ação orientadas ao mundo objetivo. (HABERMAS, 1987-a, p. 122) A linguagem é concebida como um meio a mais na busca por tais meios para atingir os fins (*ibid.*, p. 135). Como modalidade da ação teleológica, há a ação estratégica, baseada no cálculo que uma pessoa faz de sua ação, tendo em conta as decisões que a outra pessoa irá tomar; envolve manipulação. É como se o ator que realiza a ação quisesse produzir, independentemente dos outros, os próprios êxitos. (HABERMAS, 1987-b)

Podemos encontrar a ação teleológica, por exemplo, quando uma/m agricultora/or escolhe a melhor estação, o melhor terreno e as melhores sementes para plantar, por antever que, assim, terá uma produção melhor e com menos trabalho. Este tipo de ação manifesta-se, ainda, em ações muito corriqueiras como escolher tomar um banho quente próximo da hora de deitar, porque o calor da água traz relaxamento ao corpo, ajudando a dormir melhor. Já a ação estratégica, se apresenta em situações que envolvem manipulação, como pode ser notado no seguinte exemplo: uma pessoa pede à outra uma carona, argumentando para que faça determinado caminho sob a justificativa de que a rua pretendida inicialmente poderia ter engarrafamento, quando, na verdade, o objetivo era manipular o condutor a ir o mais próximo possível do destino do caronista, independente do quanto isso aumentaria o percurso original daquele.

- ação regulada por normas: partindo de Durkheim e Parsons, Habermas aponta que este tipo de ação se faz presente quando as pessoas de um grupo se orientam conforme as normas fixadas no mundo social que têm em comum, tanto aquelas explícitas (consenso normativo), quanto as implícitas (consenso de fundo). A proposta de aprendizagem que abarca a ação normativa é a interiorização de valores e regras. Por isso, a linguagem tem a função de transmitir os valores culturais e ratificar um consenso a cada ato de entendimento normativo

(HABERMAS, 1987-b). Diante desse tipo de ação, temos o seguinte exemplo: seguindo uma das normas colocadas pelo Incra para a cessão de uso da terra, um grupo de agricultores/as acampadas/as cumpre mensalmente a exigência de tirar e apresentar a este órgão uma certidão negativa dos seus antecedentes criminais, o que reforça, ao mesmo tempo, o valor e a norma social de que ex-detentos não podem ter certos direitos sociais, bem com que a posse da terra deve ser dada a pessoas honestas, respeitosas.

- ação dramaturgica: O eixo da ação dramaturgica é a auto-encenação, o que implica que as pessoas se comportem diante das outras como se fossem seu público, produzindo uma dramaturgia pela qual possam construir deliberadamente uma imagem que querem transmitir de si as/os outras/os, de modo convincente (HABERMAS, 1987-b, p. 124). Goffman é a quem recorre Habermas para esta formulação. Neste caso, a linguagem é um meio para a encenação, por isso, incorpora formas de expressão verbal e não verbal, de contornos estéticos e estilísticos, que lhe tornem mais convincente.

Como exemplo de ação dramaturgica, temos a encenação de bom comportamento feita por presas/os, quando traçam planos de fuga. (FLECHA, GÓMEZ & PIUGVERT, 2001, p. 134) A ação dramaturgica, porém, aparece em outros contextos de nossa vida cotidiana, sempre que nos comportamos de diferentes formas ante nossos interlocutores e querendo transmitir certa imagem de nós mesmos. Quando estamos paquerando, por exemplo, e nos arrumamos para o encontro, ficamos risonhos e buscamos falar sobre coisas interessantes, estamos fazendo ação dramaturgica.

- ação comunicativa: Mead e Garfinkel foram os autores de referência para a formulação habermasiana deste tipo de ação. Ela designa interações entre sujeitos, capazes de linguagem e de ação, que se valem destas capacidades para se comunicar, chegar ao consenso e coordenar ações no sentido acordado (HABERMAS, 1987-a, p. 124). A conversação emerge da totalidade do mundo da vida, cujas estruturas “fixam as formas de intersubjetividade do entendimento possível” (HABERMAS, 1987-b, p. 179). O aspecto central da ação comunicativa é “a interpretação, entendida como negociação de definições suscetíveis de consenso” (*ibid*, 134). A concepção de linguagem é a que se vale de meios verbais e não-verbais para atingir o entendimento. Exige, assim a superação da linguagem perlocutória – o falante busca produzir efeitos no ouvinte –, pela linguagem ilocutória – o falante busca comunicar, assim, suas emissões são feitas para serem compreendidas e aceitas pelo ouvinte. A segunda condição é a substituição das pretensões de poder pelas de validade. Apenas por

meio de argumentos de validade, podem-se ampliar os processos reflexivos, que derivam em interpretações intersubjetivamente partilhadas, funcionando como mecanismo coordenador de ação. (HABERMAS, 1987-a, p. 137-138) Nesse sentido, Habermas escreve: “Na realidade, o entendimento lingüístico é somente o mecanismo de coordenação da ação, que ajusta os planos de ação e as atividades teleológicas dos participantes para que possam construir uma interação”. (HABERMAS, 1987-b, p. 138) Com isso, o conceito de ação comunicativa contém e ultrapassa a ação teleológica, a normativa e a dramatúrgica, ao organizar inclusive a escolha dos melhores meios para atingir os fins e permitir a reflexão sobre as normas e as encenações, com base no entendimento comunicativo.

Encontramos um exemplo de ação comunicativa quando quem ensina desenha o currículo com as/os educandas/os, explicitando os conteúdos que crê central, num processo que considera aqueles pré-definidos normativamente, e abrindo o currículo para a conversação, ainda mediante a fala de que este é o papel do educador progressista. Assim, estariam viabilizadas condições para que as/os estudantes refletissem com a/o professora/or e decidissem como e no que aprofundar na realização do ensino, definindo assim os conteúdos a serem abordados, além de acrescentar temas que realcem o sentido dos conteúdos definidos intersubjetivamente.

Tendo em vista as críticas infundadas que julgam romântica e irrealizável a ação comunicativa, faz-se importante reforçar, com base em Habermas (1987) e em Flecha, Gómez e Puigvert (2001), que esta não é apenas uma proposição, na medida em que também explica um tipo de interação que diferentes sujeitos sociais, coletiva ou individualmente, já praticam no mundo da vida, conforme tivemos chance de exemplificar neste capítulo, anteriormente. Os movimentos sociais de luta pela reforma agrária realizaram ação comunicativa quando recentemente puseram em xeque a validade das leis que regulamentam a produção orgânica, mediante realização de processos democráticos (fóruns de discussão) e condução de ações coletivas de pressão, que proporcionaram o estabelecimento de um marco legal menos capitalista para a produção de alimentos, contemplando parte das exigências políticas, econômicas e técnicas para a produção agroecológica. À luz de Mello⁵⁴, entendemos que esta situação demarca que os consensos de fundo, como a inquestionável legitimidade das leis, já não são suficientes para garantir a estabilidade social, sendo preciso e já se realizando a elaboração de novos consensos explicitamente. Nesse sentido, reforçando a importância dos

⁵⁴ Refiro-me aqui às palavras da professora Roseli Rodrigues de Mello, proferidas no já mencionado curso de tertúlia.

acordos explícitos, Mello, ao mencionar Habermas, afirma: “onde não há diálogo há violência”.

Feita a recuperação dos sete grupos conceituais da teoria da ação comunicativa, passamos a refletir brevemente sobre o porquê Habermas coloca a linguagem como a categoria central na explicação filosófico-sociológica da realidade. Este é um esforço imprescindível para a presente pesquisa, pois nos ajuda a perceber a coerência do uso de Habermas para tratar dos fenômenos da economia solidária, cujo referencial teórico foca no conceito de trabalho libertador, autogestionário. Este é entendido como o ponto nevrálgico que permite alavancar a economia solidária, tornando-a superior ao capitalismo não só em termos econômicos estritos. (SINGER, 2002)

De acordo com Bannell (2006), para compreender a importância que a linguagem assume na teoria de Habermas é preciso ter em conta que Habermas não pôde tomar, como o fez Marx, o trabalho como categoria central da interpretação do real, precisamente porque compreendeu que a categoria do trabalho social já não podia mais potencializar uma utopia emancipadora, pois havia perdido o seu poder persuasivo e o poder abstrato de estruturar e dar forma à sociedade. (HABERMAS, 1985/1989 *apud* BANNELL, 2006, p. 92) Além disso, conforme Bannell (*ibid*, p. 93), o conceito de trabalho social de base marxista, na visão de Habermas, não abarca a reprodução da vida humana especificamente, ficando “reduzido à ação estratégica”. Tendo em vista esta consideração, explica Bannell, foi que Habermas perseguiu a criação de “um outro conceito para dar conta de um indivíduo social capaz de estabelecer relações não estratégicas com os outros”. Diante disso, elucida Bannell, se Habermas rejeita o “paradigma da produção”, tem os argumentos para realizar uma análise a partir da separação entre a reprodução simbólica e a produção material, sintetizadas, respectivamente, nos conceitos de mundo da vida e de sistema, por ele elaborados. Contudo, Habermas não antagoniza com Marx, admitindo a práxis como fundamento na produção e na reprodução da vida, ao compreender que a reprodução da vida tem dupla dimensão: a ação estratégica e a comunicativa, as quais conjuntamente proporcionam explicação da totalidade da vida.

Dessa maneira, Bannell (*ibid*, p. 93) interpreta que, na teoria habermasiana, a comunicação e as interações humanas vão adquirir status igual ao dos processos produtivos, concluindo que Habermas supera, com isso, o reducionismo das dimensões simbólicas do mundo à reprodução das condições materiais de vida. Neste avanço teórico Bannell entende

que, embora Habermas separe tais dimensões no nível da análise, as compreende como totalidade na dinâmica concreta da história, em cujo fluxo a dimensão material das estruturas produtivas se entrelaça à dimensão simbólica da interação. Contudo, salienta Bannel (*ibid.*, p. 61), a abordagem habermasiana mantém a convicção de que a chave para a emancipação se encontra nas interações, dependendo da comunicação e das ações por ela coordenadas. Nesse sentido, a transformação das estruturas produtivas, bem como o seu controle, depende de transformações nas estruturas normativas e pessoais. Isso porque a racionalização da sociedade se daria em dois processos: racionalização das forças produtiva e econômica, bem como da administrativa, de um lado, e a racionalização da ética, da cultura e da política, de outro. Este último processo é considerado, por Habermas (1976/1979 *apud* BANNELL, 2006, p. 95), “tanto senão mais importante para a explicação da evolução social”.

Toda essa apropriação da teoria da ação comunicativa, bem como de outras produções de Habermas, são transportadas por Bannel (*ibid.*) para o âmbito da educação, permitindo que analise, de modo amplo, que o processo de aprendizagem se dá não apenas pela racionalização teleológica, própria da dimensão produtiva, mas, sobretudo, pela racionalização dada nos marcos da ação comunicativa. Segundo Bannell, Habermas sinaliza a obrigação que temos de “fortalecer a práxis vulnerável do cotidiano”, a fim de superar a colonização do mundo da vida efetivada pelos meios sistêmicos do dinheiro e do poder, e, acrescentamos, para que o trabalho como ontologia humana participe nas dimensões material e simbólica e de modo emancipador para todas/os.

Ao levarmos em conta essa discussão, bem como a diferença ética que Habermas estabelece entre poder e dinheiro e a solidariedade, concluímos que a teoria da ação comunicativa nos ajuda a pensar a economia solidária como uma possibilidade para reverter os fenômenos de crise causados pelo dinheiro e pelo poder. O espaço dessa possibilidade está dado a partir do mundo da vida, em que os sujeitos podem fazer uma opção consciente pela solidariedade e, permanentemente dialogando, possam tanto manter as estruturas simbólicas do mundo da vida que respaldam a cultura e a sociedade, quanto renovar e modificar estas estruturas, de modo a permitir a superação das desigualdades e injustiças. Segundo Ferrada (2001, p. 77), Habermas aposta que somos capazes de produzir esta dinâmica social e, assim, uma sociedade justa e democrática.

Ao mesmo tempo, Habermas também é de grande peso para nossa discussão por teorizar que, se a realidade comporta perspectiva de relações solidárias e comunicativas,

também abriga relações de poder anti-comunicativas, as quais travestem, por exemplo, violência de diferenças culturais. Para estes casos, em que não há consenso possível, Habermas assume o direito como instrumento de luta, entendendo que são os direitos humanos universais aqueles nos quais mais avançamos, devendo ser aplicados e melhorados na feitura de uma sociedade justa e democrática. O afinamento dos direitos humanos, como um saber produzido comunicativamente, requisitaria, portanto, ampliar os processos de comunicação entre os sujeitos sociais e participação permanente em esferas democráticas.

Assim, entendemos que a participação exigida à ação comunicativa dá-se enquanto democracia deliberativa, portanto nas relações interpessoais, mas, também, na dimensão pública. Ao recorrermos a Cohen (2001) para compreendermos o que é a democracia nesse último âmbito, temos que

a democracia deliberativa se baseia na idéia de vincular, de modo manifesto, o exercício do poder às condições de raciocínio público: estabelecer “todas essas condições de comunicação, sob as quais pode chegar a dar-se uma formação discursiva de vontade e opinião da parte de um público composto pelos cidadãos do estado, e gerar poder comunicativo, ou seja, o peso institucionalizado dessa vontade e dessa opinião sobre o exercício do poder político. (*ibid.*, p. 237)

Tendo em vista que na perspectiva deliberativa o raciocínio público que requer pode ser feito não apenas por pessoas vinculadas à política (Estado), a visão e a forma deliberativas são viáveis também em vários âmbitos, sempre a partir do mundo da vida, constituindo-se de acordo com um “marco de disposições sociais e institucionais que facilita o raciocínio livre entre cidadãos iguais, ao proporcionar, por exemplo, condições favoráveis à associação e à participação, uma vez que assegura que os cidadãos sejam tratados como livres e iguais nesse debate”. (*ibid.*, p. 237)

No marco dessa compreensão, comparecem à democracia, enquanto interpretação deliberativa e eleições coletivas, as motivações pessoais, que, além de consideradas, são, por vezes, integradas a algo que seja de benefício para todas/os. Contudo, no debate público, cidadãos podem reconhecer outras razões críticas que não suas motivações, hierarquizando-as de acordo com sua importância. A própria informação nova pode induzir as diferentes posições sobre o que é melhor inclusive para a/o falante. O que não se pode é separar os interesses deste de um marco politicamente aceitável e nem considerar como iguais todos os interesses. Essa concepção de democracia deliberativa, alerta Cohen (*ibid.*, 253-8), não se

viabiliza, pois, está fora do resguardo às liberdades de expressão, moral e religiosa.

Diante dessas reflexões, podemos, em diálogo com Westphal (2008), considerar que a democracia deliberativa vincula-se ao exercício da pressão política para a existência de uma solidariedade de Estado, o que é uma necessidade para a ampliação da economia solidária.

Com o exposto, buscamos evidenciar que são grandes as contribuições de Habermas à aprendizagem dialógica, demarcando que sua teoria supera o fatalismo da determinação dos sujeitos pelo sistema, e o relativismo que atribui desvinculação total dos sujeitos em relação ao sistema. Em Habermas, sujeito e sistema são dimensões da realidade, que passa a ser vista como uma construção humana, edificada pelos significados dependentes das interações humanas e orientadores da ação. Assim, o teórico recupera do papel dos sujeitos e focaliza na comunicação e na intersubjetividade como base para construção de consensos e coordenação de ações justas e solidárias, viabilizando, de um lado, o reconhecimento de avanços democráticos como os direitos humanos e o delineamento da ação comunicativa em diferentes relações, e, de outro, a necessidade de neles aprofundar como uma exigência para que possamos atingir as promessas de justiça, democracia e liberdade da modernidade. Dessa maneira, Habermas permite à aprendizagem dialógica recuperar o papel transformador e emancipador da educação.

2.1.2. Freire e a dialogicidade

Paulo Freire (1921-1997) é outro dos mais importantes filósofos e educadores do séc. XX, o qual também prestou imensuráveis contribuições à aprendizagem dialógica. Freire iniciou sua vida do Recife (Pernambuco/Brasil) e, ainda menino, brincando por entre as árvores com outras crianças de classes populares, experimentou o aprendizado de quem ocupa esse lugar no mundo. Sob o mormaço do nordeste, aproveitando de seus temperos, de sua cultura e formando-se em suas escolas, Freire iniciou uma caminhada de forte compromisso com a educação brasileira, tomando-a como via da humanização e da libertação de nosso povo. Devido a isso, foi obrigado ao exílio, durante nosso doloroso período de ditadura militar, o que tampouco o afastou de uma postura progressista de busca por coerência. Distanciado de seu contexto originário, Freire pôde admirá-lo e, nutrido reflexivamente, aprofundou em outras práxis educativas, junto com “os deserdados da terra” e as/os intelectuais de suas novas moradas. Pelos lugares por onde passou, devido a seu exercício

humilde e profundamente dialógico, Freire ensinou e aprendeu a refazer-se no mundo, com as/os outras/os. Ao mesmo tempo, pôde criar parte importante de uma das mais relevantes teorias que temos hoje na educação, a teoria da dialogicidade, a qual seguiu aprofundando ao longo de sua vida.

Este feito deu-se por meio da obra “Pedagogia do Oprimido” (2005⁵⁵), na qual o autor, dialeticamente, por um lado, denuncia a base ideológica da educação bancária, feita de dominação e domesticação das consciências e dos corpos. Por outro lado, Freire anuncia o diálogo, como postura política e ética, estruturante da educação humanizadora, ao proporcionar a conscientização crítica, feita intersubjetivamente com as/os oprimidas/os. Ao tratar da educação dialógica, Freire entende o diálogo como capacidade ontológica humana, que pode ser assumida como práxis, diante de nossa condição humana de sujeitos inacabados, seres da escolha e da história. Neste horizonte, para Freire, se temos conduzido a história para uma realidade anti-dialógica, podemos fazer a opção por uma sociedade dialógica, buscando permanentemente ações coerentes com esta opção, ao lado das/os oprimidas/os.

Com todo esse acúmulo foi que Freire voltou ao Brasil, na década de 1980, podendo respaldar muitas outras iniciativas de educação libertárias, enriquecendo o nosso esforço de recuperação democrática. O testemunho que Freire deu, com sua vida e obra, nos ensinou a compatibilidade necessária entre a amorosidade, o compromisso social e a rigorosidade científica. Cheio de raiva justa com relação às atrocidades sociais, que condicionam e limitam a humanização de oprimidos (também de opressores), Freire colocou a exigência de uma mudança possível e difícil, que ainda não atingimos. Com essa tônica, Freire combateu o fatalismo imobilizador e, propagando idéias contagiantes, lutou por uma sociedade justa e democrática para todas/os, bem como por um mundo em que seja menos difícil amar. Dito isso, cabe irmos diretamente à dialogicidade em Freire a partir da “Pedagogia do Oprimido”, mas também de outras de suas obras.

Para Freire (2005), o diálogo compõe a natureza e a lógica da educação humanizadora, uma vez que é condição existencial humana. Nesse sentido, escreve Freire: “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (2005, p. 90). Com isso, entrevemos que a matéria-prima do diálogo é palavra verdadeira, aquela portadora, simultaneamente, da ação e da reflexão. Se solapada alguma dessas dimensões, a palavra é ativismo ou verbalismo, não permite, assim, a humanização, pois é alienada e

⁵⁵ A primeira publicação da obra ocorreu em Nova York, em setembro de 1970. (FREIRE, 1992, p. 120)

alienante. Para que seja palavra verdadeira, esta deve promover a práxis, que é o trabalho e a transformação do mundo, deve permitir a denúncia das estruturas que oprimem as formas de superá-las, dando corpo à utopia. (*ibid.*, p. 84)

Conforme Freire, o diálogo como ontologia humana e o compromisso histórico com a humanização nos dão elementos para pensar que a palavra é ainda um direito de todas/os. “Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. (*ibid.*, p. 91) Dialogar implica o falar *com* e nunca *para* ou *sobre* alguém, envolve a postura da escuta da/o outra/o e de si mesmo e a emissão respeitosa. Além disso, dialogar requer o engajamento para a superação dos problemas segundo caminhos escolhidos conjuntamente. Assim, o diálogo não se constrói no isolamento, nunca nasce da relação eu-tu; mas, sim, emerge do encontro entre seres humanos, da relação intersubjetiva eu-nós, que permite efetivamente que todas/os possam vivenciar o projeto infinito do humano, que todas/os possam buscar o Ser Mais, em comunhão. Esta perspectiva se fundamenta na compreensão de que ninguém educa ninguém, mas cada um educa a si mesmo, em todos os espaços da vida e a partir das mais diferentes relações com as/os outras/os, intersubjetivamente.

A postura crítica de Freire o impele a analisar que nossa condição de seres inconclusos, ao mesmo tempo em que nos permite escolher pelo diálogo, também nos projeta como opção o antidiálogo. Ao assumir esta última, opressores tornam a desumanização não apenas uma possibilidade, mas uma realidade histórica. (*ibid.*, p. 32) Esta, elucida Freire, funciona a partir da contradição opressores-oprimidos, na qual opressores monopolizam a palavra, as riquezas, os bens culturais e os meios educativos. Segundo a lógica capitalista, os opressores entendem que o Ter Mais (como classe que tem posses), assumido como direito irrevogável, conduz ao Ser Mais. Porém, na “busca egoísta de ter, como classe que tem, se afogam na posse e já não são. Já não podem ser”. (*ibid.*, p. 51). Isso porque, adverte Freire:

ninguém pode ser autenticamente proibindo que os outros sejam. Esta é uma exigência radical. O Ser Mais que se busque no individualismo conduz ao ter mais egoísta, forma de ser menos. De desumanização. Não que não seja fundamental – repetamos – ter para ser. Precisamente porque é, não pode o ter de alguns converter-se na obstaculização ao ter dos demais, robustecendo o poder dos primeiros, com o qual esmagam os segundos na sua escassez de poder. (*ibid.*, p. 86)

A escrita de Freire, repleta de raiva justa e de luta por justiça social, se embasa na

compreensão de que o Ter Mais de poucos aciona mecanismos de exclusão dos oprimidos, obrigando a viverem a miséria, a fome, o racismo, o desemprego etc. Trata-se de mecanismos acentuados por um conjunto de idéias manipuladoras, que visa tornar naturais as desigualdades. Idéias estas que são incorporadas pelos oprimidos, por meio dos mais amplos processos educativos, promovendo que desacreditem em suas capacidades de aprender, de criar, de mudar o estado das coisas. Destes mecanismos de exclusão também fazem parte a perda da memória histórica da lutas das/os trabalhadoras/es contra a opressão, a desvalorização da experiência que já têm os oprimidos (saber de experiência feito) (*ibid.*, p. 56) e há também a burocratização das instituições públicas como obstáculo para que acessem os direitos. Tudo isso requer dos oprimidos um grande esforço para continuar sobrevivendo; são lutas diárias por alimentação, moradia, saúde, as quais, na medida em que são falidas, geram um cansaço existencial, a sensação de que não há nenhuma possibilidade de melhorar a vida. Diante de tudo isso, oprimidos acabam por incorporar a ideologia da classe dominante, que diz que as classes populares não foram espoliadas, mas que são apenas uma classe de pobres incapazes. (FREIRE, 1986, p. 15) Este processo, para Freire, caracteriza que a sombra do opressor passou a habitar os oprimidos, o que os imobiliza e os faz reproduzirem também entre si relações de opressão. (*ibid.*, p.36) Isso é que torna possível, por exemplo, a existência de lideranças comunitárias autoritárias, por exemplo.

Conforme Freire, esse processo pedagógico da dominação, coincidente com interesses necrófilos (matam a vida), se dá por diferentes meios e contextos de invasão cultural, manipulação e esmagamento das/os oprimidas/os. São a estes interesses e formas pedagógicas adestradoras que se contrapõe a pedagogia do oprimido, portadora de interesses biófilos (geram vida). A pedagogia do oprimido deve elucidar, pelo diálogo com oprimidos, sua condição de opressão e, ao mesmo tempo, instrumentalizá-los para lutar por sua libertação, o que passa pela aprendizagem, com rigorosidade metódica, do conhecimento instrumental já produzido e pela criação de novos instrumentos.

Isso indica que a pedagogia do oprimido propõe superar a tônica de reprodução do conhecimento, pela aprendizagem e criação do conhecimento. Também busca superar a reprodução da hierarquia professor-estudante: se, nesta, o educando é reduzido a *quase-coisa*, visto como *absoluto ignorante*, ao passo que quem ensina é considerada/o a/o única/o que sabe, sendo o sujeito, na relação educativa pautada pela pedagogia do oprimido, entende que ninguém é sábio ou ignorante absoluto, todas/os têm o que ensinar e o que aprender. Esta

condição de inconclusão é central para o processo educativo, que, dado em diálogo problematizador, desvela a realidade e proporciona a mudança de pensamento e de ação. Apenas esta relação crítica e comunicativa com o conhecimento e com as/os educandos permite que possam assumir-se como sujeitos no mundo e com as/os outras/os.

O que queremos elucidar com o dito até aqui é que, se oprimidos, não estão determinados por um sistema social que engendra e se mantém diante de desigualdades sociais e relações de opressão. Sim que este sistema condiciona oprimidos, mas estes também podem recuperar sua condição de sujeitos com os outros, intersubjetivamente, produzindo a emancipação da relação de opressão e mudanças sociais coerentes. Para Freire, as privações de ordem objetiva, os obstáculos sociais e os entraves subjetivos, que a ganância e a arrogância estruturantes da opressão impõem sobre as/os oprimidas/os, não subsumem sua capacidade de comunicação e de ação no mundo⁵⁶, embora a limite. Nesse sentido, Freire esclarece que animais são seres determinados, mas as mulheres e os homens não, são inacabadas/os. Por isso, podem se refazer enquanto humanos durante toda a vida, na relação com os outros, mediante a comunicação, o pensamento e o trabalho. Dessa maneira é que os animais vivem no suporte, adaptando-se a ele, enquanto seres humanos transformam o “suporte em mundo e a vida em existência”. Isso ocorre na proporção em que o corpo humano vai virando corpo consciente – captador, apreendedor, transformador –, por meio das interações sociais. Se na pedagogia opressora o corpo é um “espaço” vazio a ser adestrado e preenchido por conteúdos (*ibid.*, p. 51), na pedagogia do oprimido é a base para o “quefazer” humano.

Devemos ressaltar aqui, à luz de Freire, que, se em situação concreta de opressão há o impedimento da busca pelo Ser Mais, o Ser nunca deixa de existir. Daí que seja uma exigência, na pedagogia freireana, que o educador parteje o processo educativo com os oprimidos desde o início, com eles reconheça que a realidade é fruto da ação dos homens, e junto deles possa criar condições concretas para a transformação histórica. (*ibid.*, p. 41) Esta transformação, reforçemos, depende de um processo de libertação que apenas pode partir do oprimido, pois, confortáveis na situação histórica em que se encontra, como classe, os

⁵⁶ Boff (2007) nos fala de uma maneira muito bela desse processo humano, ao comentar que a leitura bíblica pode gerar emancipação na perspectiva da teologia da libertação. Diz-nos que os homens e as mulheres são seres da transgressão; desde que decidem experimentar a maçã, a fruta proibida, se humanizam e se aventuram como humanos. Ninguém pode controlar o outro, mesmo mantendo encarcerado, porque o pensamento não se pode encarcerar. A imanência nos condiciona e não nos determina, porque somos seres da transcendência também e ao mesmo tempo. Projetamos, sonhamos, pensamos, dialogamos o passado, o presente e o futuro como forma de sermos transcendentais e de nos indignarmos e mudarmos as situações concretas, que limitam mas não findam essa nossa capacidade de transcendência.

opressores não se incomodam com a situação opressora, aliás, sentem-se beneficiados com ela. Porém, escreve Freire,

o opressor, retirando o direito de ser, não pode ser. Assim, na medida em que o oprimido, lutando por ser, lhes impede de impedir que outros sejam, lhes restaura a humanidade perdida, paradoxalmente, por isso é que somente os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores. Estes, enquanto classe que oprime, nem libertam nem se libertam. (*ibid.*, p. 48)

A partir disso, Freire enfatiza que “a conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos”, não se tratando, pois, da inversão das relações de opressão, de poder, que passe acima os oprimidos. A pedagogia do oprimido busca que este recupere seu direito à palavra, com os outros, porque assim se promove um avanço dialógico universal, que é a libertação para todas/os por meio da “conquista do mundo” (*ibid.*, p. 91).

Frente a tais reflexões, podemos compreender que as exigências da pedagogia do oprimido, postas a todas as pessoas comprometidas com a libertação dos homens e das mulheres, coincidem com as condições mesmas do diálogo, quais sejam:

- *Amor*: pelo mundo e pelas mulheres e homens, dado como compromisso com a humanização e contrário à opressão. Exige ultrapassar o medo e aprender o exercício da coragem, com as/os outras/os (FREIRE, 2005, p. 92);
- *Humildade*: que nos permite ver que ninguém sabe tudo e, ao mesmo tempo, que todos sabemos muitas coisas. Ser humilde significa incorporar esta compreensão e, por meio disso, abrir-se a aprender que, em comunhão com as/os outras, podemos mudar o mundo e Ser Mais. A humildade exige a superação da arrogância, que funda o sentimento de superioridade, de auto-suficiência e da crença de que “só um grupo seletivo pode mudar o mundo”; (*ibid.*, p.93)
- *Fé*: a fé exigida pelo diálogo não é, assim, ingênua, não é aquela fé na crença de que forças superiores operarão na transformação do mundo. O diálogo reclama a fé crítica, que é aquela que sabe que, se as/os oprimidas/os estão alienadas/os mediante a situação concreta, têm o seu poder de fazer e refazer prejudicados. Portanto, é preciso com elas/es criar condições para que possam recuperar sua capacidade de humanização “na e pela luta por sua libertação”; (*ibid.*, p. 94)
- *Confiança*: se inviabiliza quando as palavras não coincidem com os atos. Assim, a confiança nasce da relação em que as/os envolvidas/os dão o testemunho incessante da busca pela coerência entre o que dizem e o que fazem. (*ibid.*, p. 94) Dessa maneira, a confiança não se dá a priori do diálogo, mas se instaura com ele, sendo sua consequência óbvia;

- *Esperança*: deriva de sabermos que somos imperfeitas/os, por isso seres da busca, e que não estamos sozinhos no mundo, nos refazendo com as/os outras/os. No imobilismo e no isolamento não existe a esperança. A esperança nasce da comunicação (*ibid*, p.95), pela qual as injustiças são percebidas e catalizam as ações esperançosas conjuntas. Assim, escreve Freire: “me movo na esperança enquanto luto, se luto com esperança espero”. (*ibid.*, p. 95) Devemos salientar que a esperança que menciona Freire não é a apassivadora, mas, ao contrário, a mobilizador;
- *Pensar crítico*: que assume a inquebrantável unidade mundo-homes/mulheres, entendendo que os seres humanos, ao mesmo tempo em que formam o mundo, se formam nele e com ele. Assim, o pensar crítico banha-se da temporalidade histórica e por ela modifica o espaço, superando o pensar ingênuo, o qual, destituído da historicidade, vê que a tarefa dos homens é se acomodar ao presente normatizado.

Tomar o diálogo, à maneira de Freire, como elemento estruturante da práxis educativa não significa que seja esta a essência de toda educação e nem que, em sendo dialógica, a prática educativa esteja ileso dos supostos e das manifestações do antidiálogo. Nesse sentido, Freire escreve: “dialética e contraditória não poderia ser a educação só uma ou só outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante”. (FREIRE, 1996, p.98) Diante desta reflexão, além de elucidar que a educação possui politicidade e que pode ser ou não ética, Freire salienta a importância da busca por coerência na feitura da educação dialógica. Seria especificamente uma busca incessante pela possibilidade do Ser Mais, já que o contexto hegemônico, capitalista, sempre nos impulsiona a práticas educativas de dominação, que distorcem aquela possibilidade. (*ibid.*, p. 32)

Em acordo com tal busca, Freire assinala que a educação dialógica torna-se dimensão da cultura (FREIRE, 1990, p. 33) e, enquanto tal, não pode ser prescritiva ou hierarquizada. A/o educadora/or deve ser também educanda/o e vice-versa, pois o aprender e o ensinar não existem ilhados; “foi aprendendo socialmente que mulheres e homens descobriram que era possível ensinar”. Por isso, Freire considera inválido o ensino que não se desdobre num aprendizado para quem ensina e que inviabilize a quem aprende recriar e refazer o aprendido. “Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.” (*id.*, p. 24)

Nessa relação igualitária é que conjuntamente se define o que aprender e como ensinar, num diálogo em que a/o educadora/or não perde o seu papel de orientação do espaço educativo. Pelo contrário, a partir do conhecimento pedagógico, a/o educadora/or precisa ser

autoridade, dominando os conteúdos em foco, e precisa construir liberdades, ensinando conhecimentos que sejam instrumentos de reflexão e ação no mundo. A/o professor não pode, na perspectiva dialógica, nem ser autoritário e nem licencioso, devendo comprometer-se politicamente, nos conteúdos e métodos, com a libertação de todas/os. (FREIRE, 1996, p. 92-96)

Ao contrário das críticas infundadas que recebe a perspectiva dialógica, de Freire, esta não é uma visão romântica da educação: traz, sim, a busca pela amorosidade, mas atrelada ao sentido político que o verdadeiro amor requer, que é o sentido da emancipação, da liberdade. Por isso, vem atrelada a preocupação com o ensino rigoroso de conteúdo, com a organização coerente do espaço e do tempo educativo, ou seja, considerando a inteireza física e psíquica, cultural e social de suas/eus participantes. É importante detalhar as reflexões freireanas acerca do ensino rigoroso, para que o conceito de dialogicidade fique mais nítido.

Quando Freire aborda o ensino, argumenta que deve partir da problematização da experiência histórica das/os educandas/os, o que significa o acercamento crítico da sua realidade, em termos de passado e presente e de futuro como problema. Esse acercamento é possível quando educador e educandos partilham, intersubjetivamente, uma realidade cultural, econômica, social dos agentes educativos. Na perspectiva dialógica, não é retirando as/os educandas/os de seus contextos e não é afogando seus sonhos e desmerecendo suas relações que a educação libertadora se dá. Ao contrário, ela acontece quando a/o educadora/or penetra, com as/os educandas/os, na realidade destas/es e, num movimento de emersão, distanciando deste contexto para analisá-lo, instrumentaliza as/os educandas/os para voltar a sua realidade e transformá-la de modo justo e democrático. Conceitualmente, Freire (1979) define este movimento como o de ad-mirar: ir da parte ao todo, para compreendê-lo criticamente e para voltar às partes e transformá-las segundo aquela compreensão. A transformação do ato de ad-mirar sempre vai ao encontro da concretização dos sonhos, das possibilidades se Ser Mais, sendo, portanto, transformações éticas. Nesse sentido, escreve Freire: “educar é substantivamente formar” e formar demanda profundidade nas reflexões, na compreensão e interpretação dos fatos, de modo a facilitar que educadas/os empreendam ações e que superem as dificuldades enfrentadas cotidianamente. (FREIRE, 1996, p. 33)

A formação a que se refere Freire é aquela em que a ética, técnica e ciência tornam-se inseparáveis, pois são pilares do ato de conhecer gnosiológico (conhecimento verdadeiro), que, por sua vez, pauta o horizonte utópico de uma sociedade plenamente humanizada. Dessa forma, a criação da situação gnosiológica afirma-se como um eixo da educação dialógica. O

clima dialógico proporciona a passagem da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica (recorre à estética) em relação ao objeto do conhecimento, sem a qual não pode haver uma reflexão em termos de teoria sobre a prática. Tal passagem depende de uma mudança qualitativa quanto à rigorosidade metódica que se usa para conhecer, o que envolve ainda a distância epistemológica do objeto do conhecimento. (FREIRE, 2003, p. 74) Sem a curiosidade que nos torna seres da pergunta, da necessidade de conhecer para explicar “não haveria atividade gnosiológica, expressão concreta da nossa possibilidade de conhecer”. Contudo, no processo educativo como prática da liberdade, é preciso superar a curiosidade “desarmada”, que, de tão acoplada ao objeto mesmo do conhecimento, não pode compreendê-lo criticamente em sua função, relações e potencialidades de mudança do real. A compreensão crítica do objeto dá-se quando dele podemos nos afastar, dando-lhe a volta toda, nos perguntando a que serve, qual sua lógica, a quem serve, como e porque serve. Sem isso, não podemos voltar às partes do objeto e compreender as relações que têm entre si, para, então, nos apropriarmos dele, transformando-o para nossa tarefa histórica de libertação. Nesse sentido, Freire escreve:

a experiência dialógica é fundamental para a construção da curiosidade epistemológica. São elementos constitutivos desta: a postura crítica que o diálogo implica; sua preocupação por apreender a razão de ser do objeto que medeia os sujeitos do diálogo (*ibid.*, p. 81).

A democracia e a participação são requisitos para que se crie esta situação gnosiológica (conhecimento verdadeiro), na medida em que permite que educandas/os e educadoras/es partilhem suas leituras de mundo e, de modo articulado às leituras da palavra⁵⁷, possam intersubjetivamente educar-se e interatuar. Mediante o ganho de saberes (instrumentais, relacionais, práticos) compartilhados, mais consistentes e críticos, os agentes educativos podem assumir sua capacidade de decisão e ter certa autonomia de ação nesse mundo.

O que queremos indicar com o dito acima é que, para Freire (1992, p. 32), a educação não faz, sozinha, a transformação do mundo. “No âmbito das estruturas sócio econômicas, o

⁵⁷“Toda leitura da palavra pressupõe uma leitura anterior do mundo, e toda leitura da palavra implica a volta sobre a leitura do mundo, de tal maneira que 'ler o mundo' e 'ler a a palavra' se constituam em movimento em que não há ruptura, em que você vai e volta. E 'ler mundo' e 'ler palavra', no fundo, pra mim, implicam 'reescrever' o mundo. Reescrever com aspas, quer dizer, transformá-lo. A leitura da palavra deve ser inserida na compreensão da transformação do mundo, que provoca a leitura dele e deve remeter-nos, sempre, à leitura de novo do mundo” (FREIRE, 1986, p. 15)

desvelamento da realidade não gera por si transformação, não liberta ainda os oprimidos”. O que permite a educação é que oprimidas/os superem a resignação e assumam a rebeldia, engajando-se na luta política, orientadas/os pela superação das condições concretas em que se reproduz, escancaradamente, a opressão. (*ibid.*, p. 78) Isso quer dizer que Freire defende uma educação que “aspira a mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde”. (FREIRE, 2005, p. 109)

Nesse sentido, apresenta-se como de extrema relevância para esta dissertação, recorrer ao destaque que Freire faz com relação ao mundo do trabalho, o qual tem afastado as/os trabalhadoras/es da possibilidade da plena realização humana:

é que, somente na medida em que os homens criam o seu mundo, que é mundo humano, e o criam com seu trabalho transformador, eles se realizam. A realização dos homens, enquanto homens, está, pois, na realização deste mundo. Desta maneira, se seu estar no mundo do trabalho é um estar em dependência total, em insegurança, em ameaça permanente, enquanto seu trabalho não lhe pertence, não pode realizar-se. O trabalho não-livre deixa de ser um quefazer realizador de sua pessoa, para ser um eixo eficaz de sua “reificação”. (*ibid.*, p. 165)

Sendo assim, cabe à educação como prática da liberdade também pensar formas de trabalho, pelas quais as pessoas possam existir-se. Diante disso, Freire considera fundamental a reinvenção da produção e do poder, até agora configurados de maneira muito desigual. Freire reivindica, como mudança democrática, que o povo, que não participa da decisão sobre a esfera produtiva, possa fazê-lo. (FREIRE, 1990, p. 37) Nesse sentido é que a concepção freireana de alfabetização se apresenta, ou seja, não significa apenas ensinar a decodificar palavras, mas, ao fazê-lo, deve-se proporcionar, intersubjetivamente, a participação social das/os educandas/os na reconstrução de formas de vida públicas e comunitárias, que a ideologia dominante tenta destruir. (GIROUX, 1990, p. 05-11)

Assim, encontramos em Freire uma visão de educação totalmente incompatível com o protagonismo individual, por colocar na solidariedade e na participação democrática deliberativa os eixos das decisões e das ações de mudança. Nesta perspectiva de Freire, reforçamos, a dialogicidade indica reflexão e ação com os oprimidos “para a transformação da realidade objetiva que os faz ser este “ser para o outro [...] Só na plenitude desse ato de amar, na sua existenciação, na sua práxis, se constitui a solidariedade verdadeira” (FREIRE, 1996, p. 39).

Nesse processo de mudança, não cabe a paciência imobilizadora ou a impaciência que

exige o resultado antes mesmo do planejamento da ação. Para Freire (*ibid.*, p. 44-8), a linguagem de quem luta na perspectiva dialógica só pode ser a da paciência impaciente, que permite transformar em possibilidade as dificuldades, dentro da urgência e do tempo histórico necessário a isso.

Conforme ficou evidente, se a teoria de Freire denuncia uma realidade opressora, formada no antagonismo entre opressores e oprimidos, sua mirada histórica, crítica e profundamente humanizadora, anuncia que os sujeitos não são determinados pelas estruturas capitalistas e, em diálogo, podem libertar-se da relação de opressão, assumindo a sua condição de sujeito que se faz no e ao mundo, com as outras e os outros, mudando a história. A educação, para Freire, tem o papel de viabilizar esse processo libertador, sem o qual não podemos produzir uma realidade justa e democrática de que carecemos e que é urgente em nosso tempo de profundas explorações e desumanização. Para isso, a educação precisa mobilizar sonhos e utopias de educandas/os e educadoras/es promovendo que se assumam como sujeitos cognoscentes, que têm o que ensinar e aprender mutuamente, em um diálogo, que é trabalho e é práxis. Portanto, é um diálogo que exige a rigorosidade metódica, a qual permite uma relação crítica e criativa com os conteúdos e de modo que possam servir a uma relação crítica, criativa e amorosa com a vida, a ser conduzida em comunhão com as/os outras/os. Por tudo isso, Freire presta imensuráveis contribuições para que, na perspectiva da aprendizagem dialógica, a educação seja concebida como importante via para a transformação social.

2. 1. 3. Vygotsky e a teoria da aprendizagem nas interações

Vygotsky (1896-1933) foi um teórico russo, que viveu em um contexto social permeado por lutas tão tensas quanto contraditórias (socialismo e comunismo). Ao posicionar-se neste contexto, partindo da psicologia, Vygotsky teorizou sobre a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem segundo uma abordagem histórico-cultural, o que lhe permitiu tomar a educação como via para a transformação da realidade.

Assim, nas elaborações de Vygotsky, a aprendizagem emerge das interações com outras pessoas da cultura, uma vez que é por meio delas que “a linguagem interior e o pensamento nascem”. (VYGOTSKY, 1988, p. 114) Assim, diferente de Piaget e Ausubel

(abordagem genético-cognitiva), a aprendizagem não é, para Vygotsky, um dado *a posteriori* do desenvolvimento, mas uma condição para que ele exista, enquanto desenvolvimento potencial.

Na medida em que o teórico explica a aprendizagem segundo esta ótica interativa, aponta também que a subjetividade tem um papel importante no desenvolvimento: todas as funções psicointelectuais superiores aparecem não apenas no momento das interações, como funções intersíquicas, mas também nas atividades individuais, como as funções intrapsíquicas.

Assim, se na abordagem genético-cognitiva o ensino fica limitado ao grau de maturidade já atingido, pela teoria de Vygotsky ele deve adiantar o desenvolvimento e, para isso, é preciso que se modifique o tipo de interação e o contexto da/o educanda/o. Na relação educativa com o adulto, a criança deve ser capaz de fazer mais do que sua maturidade permitiria de modo independente, avançando o que o autor chama de conhecimento potencial. (*ibid.*, p. 112-3)

Para Vygotsky a criança aprende características humanas, “não-naturais e formadas historicamente” (*ibid.*, p. 110-5), nas interações com os mais velhos da sua cultura. Portanto, o aprendizado já ocorre antes da criança chegar à escola, contudo, para Vygotsky, é a partir do exercício da lógica escolar, especialmente com a escrita, que ela poderá atingir o pensamento desdobrado, mais complexo do que o adquirido com a linguagem oral. Isso porque na linguagem oral, a existência de interlocutor real (presente) torna a tarefa da emissão mais fácil, pois permite uma dinâmica de olhares, de gestos, de pergunta e resposta pela qual se esclarece o conteúdo da fala. Diferentemente, a escrita é um exercício solitário, que exige da/os escritora/or um grande esforço ideativo, de modo a produzir uma mensagem que seja clara, criativa e interessante em si mesma. Daí que Vygotsky entenda que a escrita “ativa uma fase de desenvolvimento dos processos psicointelectuais inteiramente nova e muito complexa. (*ibid.*, p. 116) Conseqüentemente, para ele, o pensamento acadêmico é mais elaborado, conduzindo a uma posição política mais crítica; por isso, ajuda a produzir uma sociedade igualitária. Assim, a educação formal assume grande valor na teoria de Vygotsky.

Esse entendimento, em nossa visão, tem lacunas e grandes avanços: ao mesmo tempo em que não pode explicar posturas críticas e esclarecedoras assumidas por pessoas adultas não escolarizadas, Vygotsky contribui imensuravelmente com a educação, ao nos ajudar a pensar que melhorar as aprendizagens requer alterar o contexto. Esta proposição não apenas desloca o eixo do fracasso escolar, de uma explicação genética ou subjetivista para uma

explicação social, como dá base para novas práticas educativas, focalizadas nas interações, para crianças e adultos. Tais contribuições fazem Vygotsky figurar entre as referências da aprendizagem dialógica, que passamos a discutir.

2.2. Aprendizagem dialógica e seus princípios: aprendendo em comunicação e intersubjetividade e construindo a práxis

Com bases na comunicação, no diálogo e na interatividade, Elboj *et al.* (2001) explicam que a aprendizagem dialógica é aquela “que resulta das interações que produz o diálogo igualitário, quer dizer, um diálogo em que diferentes pessoas aportam argumentos em condições de igualdade, para chegar a consenso, partindo da focalização em um tema e de pretensões de validade”. (*ibid.*, p. 92) Trata-se, pois, de uma forma de conceber a aprendizagem, válida para diferentes contextos e fases da vida, a qual, ao supor que todas/os têm capacidade de linguagem e ação, atribui às pessoas participantes das práticas educativas o protagonismo no desenho de seu processo educativo. (FLECHA, 1997, p. 22) Conforme Flecha, estas são ainda as pessoas mais “adequadas para decidir sobre sua convivência e as únicas que podem recriá-las” (*ibid.*, p. 13-4). Assim, a aprendizagem dialógica supera a educação bancária, a qual se estrutura com base em uma racionalidade instrumental, estruturando uma proposta educativa dialógica e comunicativa, em que busca-se relações de compromisso com a libertações das/os oprimidas/os, por meio de relações de solidariedade, em detrimento de relações de opressão mediadas pelo dinheiro e pelo poder. Nesta educação que pauta a aprendizagem dialógica, ensino de qualidade e diálogo se imbricam, promovendo a organização coletiva e instrumentalização teórica das/os educandas/os na luta pela superação de desigualdades.

Ao buscar processos participativos em sua radicalidade, como democracia deliberativa, a aprendizagem dialógica permite aos coletivos de educandas/os que ampliem a leitura de mundo, no diálogo com outras pessoas e com os conhecimentos, se fortalecendo em grupo e assumindo posicionamentos democráticos em diferentes espaços sociais e culturais, que lhes foram historicamente negados. Cabe dizer, assim, que a aprendizagem dialógica envolve o respeito à diferença cultural atrelado à luta por igualdade social, num processo em que o conhecimento passa a ser via de transformação pessoal e de luta social. Assim, a aprendizagem dialógica torna-se especialmente relevante para populações que “fracassaram”

diante de outras propostas educativas (exemplo: as populações de adultos analfabetos).

Dessa maneira, a aprendizagem dialógica requer a superação de relações autoritárias e de práticas habituais de organização do espaço de diálogo, colocando a necessidade de mudança de aspectos pontuais e globais da atividade educativa. Assim, diz Giroux (2001)⁵⁸, é papel da/o educadora/or ou da/o investigadora/or facilitar o diálogo, “superando os limites de nossas próprias fronteiras culturais o que nos permite ver os outros e as outras além do que unicamente através de nossa cultura”. (*apud* ELBOJ *et al.*, 2001, p. 92)

Como pano de fundo, na aprendizagem dialógica, a realidade é uma construção humana e pode ser humanamente transformada no sentido apontado pelo diálogo. A linguagem não é tomada como via de transmissão de valores, mas de construção e reconstrução permanente dos sujeitos, na relação como as/os outras/os e com o conhecimento. Nesta opção dialógica, aumentam sobremaneira as possibilidades de aprendizagem, pois se incrementam as interações respeitosas entre diferentes culturas. Esse ganho qualitativo também passa pela busca por um plano simétrico de relação entre educadora/or e educandas/os, envolvendo a participação democrática, a partilha crítica dos significados, das reflexões e dos sonhos. Nesse horizonte, outras habilidades que não as acadêmicas são valorizadas como possibilidade de ampliação da capacidade humana de existir no mundo e com os outros, em comunhão. Pelo diálogo se seleciona e se processa a informação da maneira mais apropriada possível, de modo a gerar as soluções mais criativas e apropriadas para superar problemas sociais, culturais e ambientais. Assim, a partir do mundo da vida se produzem as mudanças que processualmente provocam alterações no sistema, voltando ao mundo da vida como melhorias das condições para a existência humana. (*ibid.*, p. 52-53)

Para melhor explicarmos a aprendizagem dialógica, cabe remetermo-nos diretamente aos sete princípios que a estruturam e a garantem, lembrando que, embora se articulem em formulações teóricas, nas interações que pautam se dão como unidade. (MELLO, 2002) Os princípios são: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças.

Diálogo igualitário

Uma situação de diálogo igualitário se viabiliza quando as diferentes manifestações são

⁵⁸ GIROUX, Henri. **Cultura, política e práctica educativa**. Barcelona: Graó, 2001.

admitidas em função da validade dos seus argumentos e não da posição de poder da pessoa que fala. (FLECHA, 1997, p. 14) Isso significa que as falas são colocadas para a apreciação pública em plano simétrico, independentemente do gênero, da idade, da escolaridade, do território e da classe social de quem falou. Significa, ainda, que os argumentos não são tomados pela sua natureza, como autoridades em si. Se assim fosse, as explicações científicas apareceriam como inequívocas e as explicações com base na experiência e no mundo da vida seriam vistas como equivocadas. Diante do exposto, pelo princípio do diálogo igualitário os argumentos são aceitos pela coletividade em função de sua capacidade de explicar determinada situação de modo humanizador, permitindo a argumentação comunicativa e gerando um consenso naquele grupo.

O consenso significa a aceitação comum e provisória “dos melhores argumentos, enquanto o dissenso torna possível a busca de melhores razões para sustentar nossas posições”. (ELBOJ *et al.*, 2001, p. 95) Se alguém está muito seguro sobre o que pensa, ao invés de impor seus argumentos, precisará organizá-los e reforçá-los para que comprovem a validade dessa visão. A/o falante adquire, assim, aprendizagens de qualidade, as quais contemplam a capacidade de seleção, processamento e aplicação da informação, não realizadas nas formas tradicionais de ensino, embora sejam essenciais na sociedade da informação.

Conforme salientam Elboj *et al.* (2002), para que o diálogo igualitário se dê, é fundamental superar problemas de ordem conceitual, como é o caso da teoria dos déficits, que interfere em políticas, em práticas sociais e na auto-imagem de muitas pessoas adultas sem escolaridade, colocando-as em processo histórico de exclusão. Tal superação, indicam as autoras, requer problematizar estas concepções teóricas com as/os educandas/os, enquanto um direito que têm, e, em processo comunicativo e crítico, encorajá-las/os a se assumirem como sujeitos. De outro lado, a educação instrumental de máxima qualidade não pode ser negligenciada, devendo ser perseguida com o diálogo igualitário.

Flecha (*ibid.*) ressalta, ainda, que o diálogo igualitário inclui a superação de problemas práticos, como, por exemplo, assegurar espaços ideais de fala para todas/os, priorizando que se coloque quem falou menos e, como critério de desempate, quem vive maior situação de exclusão social, cultural ou educativa. Contudo, lembra o autor, esta organização, feita por meio de inscrições, é real e ao mesmo tempo ideal: “real porque a maior influência de algumas vozes recorda que a conversação tem lugar em um contexto desigual; ideal porque constrói o caminho ao caminhar no sentido da superação das desigualdades”. (*ibid.*, p. 19) Se,

no início, os comentários de poder são priorizados, na medida em que o grupo de educandas/os tem elementos reflexivos e opta por uma postura comunicativa dialógica, tais comentários são rechaçados em favor de argumentos de validade.

Mediante o processo argumentativo e a organização que requer o diálogo igualitário, este instaura a curiosidade epistemológica em relação ao conhecimento, permitindo aprendizagens diversificadas e transformações pessoais de todas/os. Isso porque, se pessoas negras, mulheres, com baixa escolaridade, por exemplo, têm (e, *a priori*, vão continuar tendo) suas falas desvalorizadas socialmente, no contexto de diálogo igualitário suas colocações humanizadoras são apreciadas positivamente. Assim, recuperam sua auto-estima e cada vez mais participam do diálogo, com proposições aprofundadas, ensinando e também aprendendo; passam de receptores/as de conhecimentos a pessoas que os geram. (FLECHA, 1997, p. 18)

A linguagem adequada é aquela que não menospreza a capacidade que as pessoas têm de entender e interpretar o mundo, ao mesmo tempo em que se define de acordo com a cultura das pessoas participantes e a natureza dos temas tratados. Em suma, a linguagem que viabiliza o diálogo igualitário é aquela que é capaz de comunicar plenamente.

Inteligência cultural

A concepção da inteligência cultural integra uma tradição de investigações psicológicas que criticam a teoria dos déficits, dando maior ênfase aos componentes sociais do que aos biológicos na composição da inteligência. Nessa tradição, encontramos estudos psicológicos como os de Cattell, Gardner, Carrol e Cole & Scribner, as/os quais, de acordo com Flecha (1997), têm o mérito de evidenciar, academicamente, que “pessoas consideradas torpes em ambientes acadêmicos podem demonstrar grandes capacidades em contextos de trabalho, familiares e vice-versa”. Todavia, segundo Flecha, os estudos mencionados não foram suficientes para contemplar a pluralidade das dimensões humanas, pois se constituíram em “perspectivas excessivamente reduzidas à dimensão cognitiva, baseadas na ação teleológica”. (*ibid.*, p. 20)

Diante desta constatação, visando uma abordagem multidimensional da inteligência, a equipe do CREA formulou (entre 1995-9) o conceito de inteligência cultural, que está na base do diálogo igualitário. (ELBOJ *et al.*, 2002, p. 26) Para tal formulação, partiu ainda de estudos no âmbito da sociologia e de ações educativas junto a pessoas adultas. O conceito de

inteligência cultural explica que todas/os possuímos inteligência, que adquirimos em nossos contextos de vida, por meio de interações verbais e não verbais orientadas ao entendimento nos âmbitos estético, ético, cognitivo e afetivo. Explica ainda que, devido à nossa capacidade de linguagem e ação, podemos avaliar, ponderar situações e resolver problemas com as/os outras/os, melhorando nossas vidas. Ou seja, garante que possamos aprender em nossas interações, por meio de nosso corpo consciente. (FREIRE, 2005)

Ao considerar que a inteligência é contextual, Elboj *et al.* salientam que “não podem ser comparadas nem habilidades nem evoluções concretas, se não for considerado o marco global de cada grupo sociocultural”. (*ibid.*, p. 125) Apesar disso, elucida Flecha (*ibid.*, p. 20), “os grupos privilegiados impõem a valorização social de suas formas de comunicação como inteligentes e as de outros setores como deficientes”.

Superando esta ideologização feita pelos grupos hegemônicos, por meio do princípio de inteligência cultural, entendemos que todas as destrezas e as habilidades são funcionais em seus próprios âmbitos de desenvolvimento e podem neles ser demonstradas com facilidade. Um assentado, por exemplo, demonstra inúmeras destrezas no seu lote, ao passo que se for para a universidade terá dificuldades em solucionar os novos problemas; a recíproca, com relação a um acadêmico que vai para o assentamento, também é verdadeira⁵⁹. Contudo, aponta Flecha, as pessoas podem transferir suas destrezas e habilidades de um contexto a outro, na medida em que sejam garantidas três condições (*ibid.*, p. 22):

- *confiança interativa*, que acontece quando o grupo reconhece e valoriza as capacidades de cada membro, demonstradas em outros espaços. Com medo de serem desprezadas, as pessoas não poderiam compartilhar seus saberes contextuais. Na medida em que se faça presente aquela valorização, as pessoas compartilham seus saberes, ampliando as fontes de conhecimento do grupo. Assim, o princípio da inteligência cultural aponta para o vínculo entre o contexto histórico-cultural e as aprendizagens e, recuperando Vygotsky, considera como fundamental a mudança deliberada dos contextos educativos, no sentido de torná-los mais participativos e geradores de diferentes interações sociais;

- *transferência cultural*, que depende da confiança interativa e permite que as pessoas transfiram seus conhecimentos ao novo contexto. Tal permissão é reforçada pela pedagogia da escuta e pelo reconhecimento do grupo acerca da importância de cada contribuição, na

⁵⁹ Sugerimos consultar Freire (1992, p. 47-9) para obter um rico exemplo de como todas as pessoas são portadoras de inteligência cultural. O teórico relata um diálogo problematizador que teve com agricultoras/es da zona da mata pernambucana, pelo qual estas/es puderam se assumir como sujeitos cognoscentes, ao atentar que sabiam muitas coisas que o teórico não sabia e que este conhecia outras coisas que aquelas/es desconheciam, segundo o contexto de vida de cada uma/m, mas que podiam se ensinar reciprocamente, dialogando.

medida em que proporciona aprendizagens para todas/os, ao aportar novas reflexões para o diálogo. A transferência cultural emerge da descoberta essencial de que temos a capacidade de “demonstrar a mesma inteligência em um novo contexto acadêmico” (FLECHA, *ibid.*, p. 25), por exemplo. Por isso, estabelecer relações com base no princípio da inteligência cultural requer superar um equívoco, que aparece como evidência: acredita-se que apenas as habilidades escolares possam ser transferidas para outros contextos e que apenas elas são utilizadas na resolução dos problemas mais complexos. Este é um equívoco precisamente porque, de um lado, todas as pessoas desprendem habilidades comunicativas para a resolução de seus problemas, inclusive em âmbitos acadêmicos, e, de outro, porque nem as habilidades acadêmicas e nem as habilidades práticas podem se aplicar de maneira mecânica a outros contextos;

- *criatividade dialógica*, resulta das duas condições anteriores. As contribuições de cada pessoa são muito diferentes entre si e das colocações de especialistas e, diante dessa diversidade de enfoques, o grupo pode viabilizar soluções mais criativas para os problemas. Dessa maneira, a inteligência cultural amarra-se ao diálogo igualitário, contribuindo com um pressuposto imprescindível da aprendizagem dialógica, de que cada pessoa contribua no processo intersubjetivo de produção do conhecimento. (ELBOJ *et al.*, *ibid.*, p. 102)

Mediante tais considerações, podemos afirmar que o elemento central para o desenvolvimento da inteligência cultural são as habilidades comunicativas. Estas, adquiridas nas interações comunicativas, ampliam as habilidades práticas e as acadêmicas. Para compreendermos cada uma dessas habilidades, convém acessarmos suas definições, elaboradas pelo CREA (1995-8):

- *habilidades acadêmicas*: são adquiridas em contextos intituicionais que têm o objetivo de transmitir conhecimentos. Supõem aprendizagens descontextualizadas, que seguem a forma da ação teleológica, ou seja, não se garante que os meios e os fins educativos sejam compartilhados com as/os participantes. Tais habilidades não são dominadas por todas as pessoas, na medida em que a grande maioria está impedida de participar dos espaços educativos institucionais;

- *habilidades práticas*: todas as pessoas possuem tais habilidades, desenvolvidas no cotidiano da seguinte maneira: diante de problemas concretos, buscamos os melhores meios para resolvê-los e adquirimos, assim, habilidades práticas (natureza teleológica). São fontes de aquisição desta habilidade a observação de outras pessoas e da natureza, bem como o método da tentativa e do erro;

- *habilidades comunicativas*: são aquelas que permitem que nos comuniquemos e atuemos em nosso entorno, de modo a torná-lo mais propício à nossa vida e à nossa cultura. Assim, todas/os, comunicantes que somos, temos tais habilidades. Mediante relações igualitárias e comunicativas, podemos nos entender para coordenar ações e superar cooperativamente situações problemáticas, adquirindo habilidades comunicativas. Aliás, boa parte das habilidades que temos deriva das comunicativas. No trabalho, por exemplo, aprendemos a operar determinada máquina conversando com alguém mais experiente ao invés de consultar o manual. Quando precisamos conhecer o funcionamento das instituições ou os mecanismos de participação social, também lançamos mão da habilidade comunicativa, a qual nos ajuda, ainda, no processamento das informações difundidas pelos meios de comunicação de massa.

Cabe destacar que, de acordo com as situações enfrentadas, as habilidades comunicativas podem ser mais ou menos utilizadas. No caso de pessoas, que estiveram excluídas da educação escolar e que não possuem habilidade acadêmica, valem-se sobremaneira e desenvolvem com muita propriedade a habilidade comunicativa. Esta, por sua vez, quando eixo da relação educativa, proporciona a aprendizagem ampliada de habilidades acadêmicas ou práticas.

Nas palavras de Elboj *et al.* (*ibid.*), encontramos elucidações mais aprofundadas sobre as referidas habilidades e suas relações no princípio de inteligência cultural:

na inteligência cultural utilizamos as habilidades comunicativas como instrumento fundamental para resolver situações que uma pessoa sozinha não poderia solucionar com sua inteligência prática ou acadêmica, ou o faria menos adequadamente. A inteligência cultural é própria de todas as pessoas e sua aplicação é específica em diversos contextos, em função do entorno e do desenvolvimento pessoal. Quando a aplicamos à aprendizagem dialógica, o que propomos é a aceitação de estratégias de resolução diferentes e inovadoras a problemas comuns, bem como transformar estas estratégias culturais em saber compartilhado, por meio da ação comunicativa empreendida pelos participantes nas aprendizagens. (*ibid.*, p. 100)

Pelo conceito de inteligência cultural, podemos refletir que a ação teleológica, ilhada da ação comunicativa, não contempla todas as formas de cognição humanas e nem todas as habilidades que podemos desenvolver e que proporcionam a superação das desigualdades na sociedade da informação. A articulação entre a ação comunicativa (habilidade comunicativa) e a ação teleológica (habilidade acadêmica e prática) é, então, fundamental no conceito de inteligência cultural. Metaforicamente, Elboj *et al.* (*ibid.*, p. 101) explicam esta articulação: “Temos capacidades que nos permitem alcançar, com a ajuda dos demais, um mesmo porto a

partir de diferentes mares”.

Transformação

Ao vivenciar processos educativos democráticos, que ampliam e aprofundam as aprendizagens, as pessoas participantes passam por uma transformação pessoal, assumindo posturas mais participativas e críticas. Assim, como o ser humano é uma totalidade, esta mudança interfere nas relações com demais pessoas do entorno, proporcionando que este também se transforme.

Além de fazer parte da aprendizagem dialógica, o princípio da transformação é um requisito para ela. Isso porque as pessoas não se propõem a vivenciar a aprendizagem dialógica, caso desacreditassem que a educação é uma forma de intervenção no mundo e que, se não pode tudo, alguma mudança essencial promove. Assim, estão na base da aprendizagem dialógica, comparecendo pelo princípio da transformação, a fé crítica, como requisito a superação do fatalismo, e a busca por uma sociedade igualitária, ao invés da adaptação à uma sociedade desigual. Temos, aqui, um demarcador de diferença entre a aprendizagem dialógica e o modelo pós-moderno de educação, imobilista e conservador.

Conforme Elboj *et al.* (*ibid.*), “a dimensão sociológica da transformação é possível assumindo a dialética entre sistema e mundo da vida.” Para explicar melhor esta dialética, mencionam Giddens (1995)⁶⁰, que concebe a modernidade como futuro aberto, entendendo que “devido à reflexividade podemos reordenar as relações sociais e incidir nas estruturas” (*ibid.*, p. 103). A agência humana pode mudar os sistemas burocratizados, pode superar a colonização que o sistema tenta, e muitas vezes consegue, impor ao mundo da vida.

Nesse sentido, Elboj *et al.* argumentam que, quanto maior a articulação em grupo, enquanto movimento social solidário, tanto maior será a capacidade das/os agentes de poder converter obstáculos externos e internos em desenvolvimento pessoal e coletivo. Também aumentarão as possibilidades de questionamento das autoridades tradicionais e de conquista de direitos universais, superando as discriminações ou os privilégios para um único grupo. Nesse sentido, é fundamental esclarecer que, se a busca pela igualdade social é um valor imprescindível à transformação, não implica na homogeneização da pluralidade. A transformação pessoal que proporciona a aprendizagem dialógica é aquela dirigida pelas próprias pessoas, as quais, com apoio das demais, elaboram seus próprios projetos reflexivos

⁶⁰ GUIDDENS, Antony. **Modernidad e Identidad del Yo**. Barcelona: Península: 1995.

de vida; ninguém orienta ninguém - a comunicação intersubjetiva orienta a todas/os. (FLECHA, 1997, p. 30)

Diante do princípio da transformação, a exigência que faz a aprendizagem dialógica é que, no processo educativo, sejam desmascaradas, com as/os participantes, as teorias sociais reprodutoras e as estruturalistas, segundo os interesses e as finalidades que respaldam seus argumentos. Esse processo de denúncia condiz com as teorias sociais transformadoras, de caráter dual, uma vez que a possibilidade de transformação requer um posicionamento político contra uns e a favor de outros, sem o que não se pode dar à educação a diretividade que contempla a comunicação.

Nesse sentido, diz Flecha: se as relações entre as pessoas geram a educação e a sociedade, “as ações políticas e pedagógicas devem questionar que orientação querem dar às transformações que inevitavelmente produzem” (*ibid.*, p. 29-0). Nessa linha, segue argumentando que, na perspectiva da aprendizagem dialógica, fez-se a escolha ético-política pelo diálogo libertador, não impositivo, como caminho para a transformação igualitária. Nessa caminhada, lembram Elboj *et al.*, precisam participar não apenas os agentes diretos da prática educativa, mas também a comunidade, as entidades de apoio e o Estado, visando suporte material e simbólico para potencializar o que chamam de pedagogia de máximas aprendizagens.

Dimensão instrumental

Conforme Flecha (*ibid.*, p. 33), a dialética da formação técnica e da humanística é antiga e complexa, configurando uma problemática que abarca posturas antagônicas. Conservadoras/es objetivistas defendem apenas a técnica, o que Berstein⁶¹ (1990 *apud* ELBOJ *et al.*, *ibid.*) explica como uma preferência pela pedagogia visível, por ser esta, supostamente, a que conduz ao mercado com maior êxito. Já as/os subjetivistas focalizam nos fatores considerados humanos (motivação, personalidade), amparadas/os na hipótese de que as pessoas em situação de exclusão mais precisam de afeto do que das dificuldades da técnica, ou seja, necessitam ter sua auto-estima elevada para que possam se motivar e incorporar o espírito da liderança e da competição, inserindo-se no mercado de trabalho. Segundo esta visão é que os subjetivistas vão defender o currículo da felicidade. De modo oposto às/aos objetivistas e às/aos subjetivistas, as/os progressistas lutam incessantemente pela

⁶¹ BERNSTEIN, B. **Poder, educación e conciencia**. Barcelona: ElRoure, 1990

inquebrantável unidade entre diálogo e dimensão instrumental, entre formação política e técnica. Neste grupo de teóricos encontramos as bases da aprendizagem dialógica, que inexiste se prescindir da dimensão instrumental, pois, sem ela, elimina-se a possibilidade de superação das desigualdades, apagam-se os sonhos e as utopias. O diálogo é reduzido à palavra vazia. (FREIRE, 1996)

Nesse sentido, a aprendizagem dialógica propõe que o contexto dialógico seja organizado de modo a potencializar as aprendizagens instrumentais; isso quer dizer um contexto democrático, em que os conteúdos e as técnicas sejam apreendidos/as num horizonte crítico e compartilhado, seguindo os pressupostos da rigorosidade metódica freireana. Esta é uma a condição para que os conhecimentos possam ser recriados pelas/os educandas/os, diante de suas necessidades. A outra condição é que as pessoas participantes possam se envolver efetivamente com o desenho de seu próprio processo de aprender:

a aprendizagem dialógica abarca todos os aspectos que se acorda aprender. Inclui, portanto, a aprendizagem instrumental daqueles conhecimentos e habilidades que se considera necessário possuir. O diálogo não se opõe ao instrumental, sim à colonização tecnocrática da aprendizagem. Quer dizer, evita que os objetivos e procedimentos sejam decididos à margem das pessoas, escondendo-se em razões do tipo técnico que ocultam os interesses excludores de uma minoria. (FLECHA, 1997, p. 33)

Nesse sentido, Elboj *et al.* (*ibid.*, p. 111-2) desenvolvem uma intensa argumentação, esclarecendo que a aprendizagem dialógica inclui o ensino de conhecimentos que fundamentam outros e que contribuem para a participação social na sociedade da informação como um todo. Assim, o instrumental da leitura e da escrita é de extrema relevância. A argumentação de Elboj *et al.* segue a concepção freireana, pela qual compreendemos que ler e escrever são expressões culturais e instrumentos de formação e de luta política, portanto, de reconstrução cultural. Para Freire (2008), a leitura de mundo precede a leitura da palavra e no processo educativo ambas devem estar articuladas dialeticamente. Aprender a ler e escrever é aprender o texto em relação dialética com o contexto; não é meramente um treinamento, uma técnica, mas base da ação cultural para a liberdade, base para a reflexão e para a transformação de biografias em existências, com as/os outras/os. Sob tal perspectiva, a leitura e a escrita são instrumentos de luta, que fundamentam a aprendizagem dos sujeitos em assumirem-se como agentes individuais e coletivos, ao mesmo tempo. A leitura da palavra amarrada à leitura de mundo tem lugar no diálogo e articula significados que promovem uma intersecção entre objetividade e subjetividade, equivalendo, portanto à emancipação e à

projeção para a luta, ressignificação crítica do poder e da liberdade. (GIROUX, 1990, p. 11) Nessa mesma perspectiva, podemos incluir o instrumental da matemática e da informática, que se colocam como fundamentais à participação social na sociedade da informação.

Tendo em conta a importância da dimensão instrumental, vale a pena recuperarmos, de modo sistemático, as colocações de Elboj *et al.* (*ibid.*), as quais indicam que são necessárias três condições para que o diálogo e a formação técnica se vinculem crítica e comunicativamente: 1) as **expectativas positivas**: exige um completo abandono da teoria dos déficits e a fé crítica de que todas as pessoas podem se comunicar e aprender; 2) a **seleção dialogada de aprendizagens a serem obtidas**: é feita no clima das expectativas altas e remete ao máximo de aprendizagens instrumentais, especialmente àquelas que contribuam para diminuição das desigualdades e aumento da participação no mundo do trabalho. Isso não significa postura espontaneísta por parte da/o educadora/or, pois, como aponta Flecha, “o espontaneísmo é licencioso, por isso irresponsável. O que temos que fazer, então, enquanto educadoras/es, é aclarar, assumindo a nossa opção que é política, e sermos coerentes com ela na prática [...] escutar e falar *com*” (*ibid.*, p. 25-26); 3) a última condição é a **reflexão participativa**: por meio dela, dada no diálogo, o objetivo é chegar ao consenso sobre quais **propostas educativas** serão desenvolvidas.

Criação de sentido

Com as intensas mudanças sociais, econômicas e culturais de nossa sociedade, que provocam a substituição de ambientes comunitários por sistemas, muitos de nós temos sofrido profunda perda de sentido. Flecha identifica as bases da perda de sentido nos dois modelos de desenvolvimento do capitalismo que trabalhamos nesta pesquisa, o industrial e o informacional:

...na sociedade industrial os sistemas burocráticos foram colonizando os mundos laborais, político, social e espiritual. Na sociedade da informação, os sistemas informacionais tratam de controlar todas as vertentes de nosso ser, incluindo os aspectos mais íntimos. Os meios dinheiro e poder dirigem essa ofensiva que ameaça converter a vida em mais um produto da evolução técnica. (*ibid.*, p. 35)

Desse modo, podemos identificar perda de sentido, por exemplo, devido ao desemprego ou à flexibilização do emprego, que desencadeiam processo de migração e geram

a fragmentação dos círculos de relações sociais. No caso do desemprego, as pessoas são obrigadas a se mudarem de seus locais de origem em busca de novas oportunidades e, diante da flexibilização do mundo do trabalho, empregadas/os não têm saída a não ser aceitar novas vagas que lhes são oferecidas em lugares distantes. O modelo de agricultura industrial e etnocêntrica também contribui para a perda de sentido de agricultoras/es, pois, em muitos casos, as/os expulsa de suas terras de trabalho, fazendo-as/os viver na cidades e encaixarem-se em estruturas hierárquicas, como “bóias-fria”; ou, ainda, coloniza suas práticas agrícolas, afastando-as de características comunitárias, como as práticas de mutirões. Diante disso, Elboj *et al.* (*ibid.*, p. 105) consideram que a identidade, dada como construção de sentido que prioriza um conjunto de atributos culturais, passa por importantes mudanças e redefinições.

Frente ao exposto, de acordo com Flecha (*ibid.*), a reconstrução do sentido é um desafio para a aprendizagem dialógica, a ser superado com as mesmas pessoas que sofrem a perda de sentido. É preciso evidenciar e mobilizar, mediante o diálogo igualitário e demais princípios, a capacidade que todas/os temos de sonhar e sentir, de dar sentido a nossa existência. Todas as pessoas têm contribuições preciosas a fazer nessa direção:

...a colocação de cada um é diferente do resto e, portanto, irrecuperável se não for levada em conta. Cada pessoa excluída é uma perda irreparável para todas as demais. Do diálogo igualitário entre todas é de onde pode ressurgir o sentido, que oriente as novas mudanças sociais para uma vida melhor. (FLECHA, *ibid.*, p. 35)

Dessa maneira, a aprendizagem dialógica requer, na recuperação do sentido, a construção de espaços para falar e não para calar. Conforme Elboj *et al.* (*ibid.*), a partilha reflexiva de diferentes perspectivas, em cooperação e solidariedade, permite que cada uma/um elabore seu projeto simbólico de vida, seus sonhos, que são orientações vitais pelas quais lutar.

Diante do exposto, destacamos ainda que, como não se trata de uma concepção subjetivista, mas intersubjetivista, ao mesmo tempo em que a criação de sentido passa pela individualização e pela conquista de autonomia, também faz emergir o sentimento coletivo de responsabilidade para com o grupo. Este, por sua vez, retro-alimenta a dimensão pessoal, ao proporcionar a superação concreta dos obstáculos sociais à construção dos projetos de vida pessoais. Assim, na comunicação interpessoal (eu-nós), a criação de sentido se amarra à solidariedade, à igualdade, à transformação e ao respeito, abrindo caminhos para superar problemas derivados da interferência do dinheiro e do poder.

Solidariedade

Apresenta-se como eixo e como objetivo da aprendizagem dialógica, pois sem solidariedade não podemos dialogar e nem nos comprometer com a humanização de todas/os, tampouco podemos chegar a um projeto de sociedade justa e democrática. Apenas em relações portadoras de solidariedade nos comunicamos plenamente e ampliamos nossa possibilidade de aprender. Isso porque é a solidariedade que embasa a postura respeitosa da escuta e da pergunta, da partilha do conhecimento profundo e é por meio dela que podemos escolher a justiça social para todas/os, nos humanizando também.

Nesse sentido, para Flecha (*ibid.*), a solidariedade requer posicionamento político de denúncia e do anúncio, pois a crítica social ilhada da proposta de mudança não promove democracia nem igualdade:

...para fomentar a solidariedade não vale refugiar-se no ecletismo, há que atrever-se a rechaçar radicalmente as teorias e as práticas anti-solidárias. Ninguém é neutro e menos ainda quem não reconhece que não o é. Como diz Freire: “não é passível estar a favor de alguém sem estar contra alguém, que está contra esse de que estou a favor”. (*ibid.*, p. 39)

Somente em uma relação solidária quem ensina se compromete também a aprender e quem aprende também a ensinar, num processo em que as fontes de conhecimento são alargadas. Dessa forma, o que era não saber se converte em companheirismo. Por isso, conforme Flecha, “as práticas educativas igualitárias só podem se fundamentar em concepções solidárias”. (*ibid.*, p. 39)

De acordo com o princípio da solidariedade, as contribuições verbais são feitas em função do interesse da coletividade, não obedecendo aos itinerários que evidenciam e beneficiam individualmente as/os participantes. As proposições abertas são articuladas a outras visões de mundo e, no horizonte do diálogo igualitário, promovem a aprendizagem da ruptura com as hierarquias. De outro lado, na medida em que a conversação vai muito além do intercâmbio de idéias, nela se geram estratégias de ação para transformação das condições sócio-culturais daquelas pessoas menos favorecidas socialmente, as quais estão no diálogo conduzindo soluções para as próprias vidas.

Solidariedade, igualdade e participação são, assim, indicadores de um projeto baseado na aprendizagem dialógica.

Igualdade de diferenças

As perspectivas educativas nas quais a proposta de igualdade aparece desvinculada da diferença, ou vice-versa, têm produzido, mantido e acentuado círculos de severas desigualdades, fazendo aumentar as diferenças das ofertas educativas a grupos sociais distintos. A proposição educacional fixada na igualdade articula uma visão homogeneizadora, que desconsidera os diversos conhecimentos dos grupos sociais. Ao mesmo tempo, impõe uma cultura hegemônica, que gera fracasso daquelas pessoas que pertencem a grupos não escolarizados. A perspectiva da igualdade, contudo, supõe que estamos em uma sociedade que oferece as mesmas oportunidades para as diferentes pessoas, de modo que, se não chegam a altas posições, é porque lhes faltou empenho e, se chegam, foi por mérito próprio. As questões sociais são ignoradas e entende-se ainda que não pode haver um diálogo entre as culturas, as quais devem ser mantidas em guetos⁶².

Já a perspectiva ancorada na diferença traveste as desigualdades de diversidade, considerando ainda que as estruturas de poder são imutáveis (ELBOJ *et al.*, *ibid.*, p. 124). Essa proposta é ponto de partida de muitas reformas educativas as quais, baseadas no suposto respeito à diversidade, adaptam os currículos às pessoas e às culturas, ignorando a existência de um parâmetro social e cultural de conhecimento, que é dominante e divide a população entre os que participam e os que não participam dos benefícios sociais e do mundo do trabalho. Assim, é uma visão que gera desigualdades para as classes populares, organizando o ensino básico a partir do “currículo da felicidade”, ao passo que propaga, no nível superior, a aprendizagem competitiva.

A busca por uma sociedade igualitária e respeitosa nos impele à revisão e à rejeição crítica dessas perspectivas, pois não nos ajudam na luta e no “exercício do direito a uma educação igualitária e que, portanto, deve ter uma consideração equitativa de nossas diferenças”. (FLECHA, 1997, p. 44) É preciso ultrapassar aquela dicotomia exclusiva (igualdade x diferença), ao considerar que a verdadeira igualdade contempla o igual direito a todas as pessoas de viver e se expressar culturalmente de formas diferentes.

⁶² Os estudos de Gómez & Flecha (1995) sobre racismo e formas de superá-lo, relatam terríveis ondas nazistas na Europa contra imigrantes africanos, marroquinos e ciganos, por exemplo, derivadas do etnocentrismo. Comentam ainda que tal concepção também tem embasado políticas de educação segregadoras, que se mostram por meio de realização de escolas para cada grupo cultural ou ainda pela separação das/os estudantes nas escolas, por níveis de aprendizagem escolar. Tal processo direciona-se à assimilação e à subordinação de grupos culturais minoritários pela cultura eurocêntrica; a igualdade coincide com a homogeneização. Contudo, os mesmos autores demonstram perspectivas mais equânimes e respeitosas também na temática raça/etnia, ao relatarem a abordagem dialógica.

Seguindo essa visão, Elboj *et al.* (*ibid.*) consideram, à maneira de Flecha, que a igualdade de diferenças refere-se à igualdade de direitos sociais e ao respeito à diversidade de identidades, o que, absolutamente, não coincide nem com a implantação de uma cultura hegemônica (etnocêntrica), tampouco com a pura diversidade. Nesse sentido, Elboj *et al.* (*ibid.*, p. 121) comentam a relevância dos mencionados estudos de Cole & Scribner, além das investigações de Garfinkel (1967) (“as pessoas não são idiotas culturais”), para a aprendizagem dialógica. Estes estudos demarcam que não há uma cultura superior e que, mesmo diante de uma cultura hegemônica, encontramos mecanismos de diálogo que nos fazem ver para além da ideologia e tomar decisões com base nessa ultrapassagem. Por fim, na argumentação de Elboj *et al.* quanto à pertinência humanizadora e humilde da igualdade de diferença, encontramos o reconhecimento de que “todas as culturas são resultado de diferentes mestiçagens e da necessidade de outras novas para desenvolver-se”. Desse modo, tais formulações das autoras vão ao encontro do entendimento que Whitaker (2003) compõe acerca da cultura, reconhecendo esta como uma dimensão dinâmica, resultada de e resultante em processos de humanização. Assim, pela cultura é homens e mulheres se refazem e modificam a cultura, podendo superar diferenciações ideológicas por raça, etnia, local de origem; portanto, superando o etnocentrismo e o urbanocentrismo, de modo a promover a integração social e cultural de maneira amplamente lúdica e humanizadora.

No campo da educação, a igualdade de diferenças vem afirmar que todas/os podemos aprender novos conhecimentos e competências exigidas pelos novos contextos e que as práticas educativas precisam se basear na aprendizagem de máxima qualidade para todas as pessoas, incluindo a diferença, com direito a ser educado dentro da sua cultura. Assim, é preciso garantir aprendizagens valorizadas por cada cultura, mas também que as/os representantes dos mais diversos grupos possam se apropriar criticamente de elementos valorizados pela cultura hegemônica, colocando-se em situação de maior igualdade nas lutas sociais. (*ibid.*, 2002, p. 126)

A discussão de Freire (2003) sobre a unidade na diversidade é uma contribuição política e pedagógica profunda para o princípio da igualdade de diferenças. Isso porque, ao mesmo tempo em que reafirma a educação de qualidade com direito de todas/os, ainda ressalta a importância da união solidária entre os grupos excluídos na luta contra a opressão. Esses precisam compatibilizar suas diferenças para terem mais força em luta coletiva. “A falta de unidade entre os diferentes conciliáveis ajuda a hegemonia do diferente antagônico. O importante é a luta contra o inimigo principal. (FREIRE, 2003, p. 68) Dessa forma,

oprimidas/os podem recuperar o direito de se educarem e existenciarem com igualdade social e de diferentes formas.

Para compreendermos, em síntese, os princípios da aprendizagem dialógica e como se imbricam, recorreremos às formulações de Mello (2002), para a qual:

ao se propor que através da inteligência cultural cada pessoa participa do diálogo igualitário, dando suas contribuições para a transformação do centro educativo e de seu entorno, para que todos tenham acesso ao conhecimento instrumental, criando novos sentidos para a vida de cada um/a e de todos, num processo de construção solidária de alternativas, em benefício dos grupos e pessoas que sofrem exclusão social, busca-se o igual direito que temos de escolher um modo de vida e, portanto, assumir nossas diferenças. (MELLO, 2002, p. 8)

Feita esta recuperação dos princípios da aprendizagem dialógica, entrevemos que esta abordagem da educação constitui-se no referencial teórico-metodológico que mais permite avançar na superação das desigualdades sociais. A fim de reafirmarmos esta potencialidade, apresentaremos a seguir uma das experiências educativas que é mais emblemática da aprendizagem dialógica e, ao mesmo tempo, uma das que fornece elementos para que a equipe do CREA revise o conceito de aprendizagem dialógica. Referimo-nos à Escola de Pessoas Adultas da *Verneda de Sant-Marti*.

2.3. A Escola de Pessoas Adultas da “Verneda de Sant-Martí”: um exemplo e uma inspiração para a aprendizagem dialógica

De acordo com Mello (2002), a Escola de Pessoas Adultas da *Verneda de Sant-Marti* nasceu em 1978, no bairro de mesmo nome, na cidade de Barcelona (Espanha). Foi resultado da mobilização de vizinhas/os, ávidas/as por recuperarem a democracia de seu país e o seu direito à educação, solapados com a ditadura de Franco.

A fim de viabilizar um espaço educativo comunitário, participativo e democrático, adequado à realidade da vida adulta, estas/es vizinhas/os lutaram para que a escola acontecesse no mesmo prédio em que foram implantadas, por exemplo, uma creche e grupos de jovens. Para escolherem esta estratégia, pelo diálogo, consideraram que facilitaria a frequência dos adultos na escola, uma vez que teriam atividades para suas/eus filhas/os e

netas/os. Em coerência com a vida adulta, também definiram que, na Verneda, as aulas seriam momentos de diálogo cotidiano vinculado ao ensino de conteúdos essenciais à emancipação, com destaque para a inclusão ou permanência no mundo do trabalho. Além disso, poderiam acrescentar outras coisas que quisessem aprender praticando. Dessa maneira é que definiram que na Verneda aconteceriam aulas de alfabetização, de línguas para pessoas estrangeiras, de matemática, de informática, de preparação para o vestibular, além de atividades manuais, corporais e tertúlias dialógicas (literárias e musicais). A fim de que a participação na escola fosse compatibilizada com outros compromissos que têm as pessoas adultas, como o trabalho, os horários de tais aulas e atividades foram definidos em uma ampla variedade e, além disso, acordaram que o ingresso na escola poderia se dar em qualquer período do ano. Com relação à metodologia de ensino, na Verneda priorizaram o trabalho em grupos heterogêneos e interculturais, entendendo que, quanto mais diversas são as interações, mais se enriquecem o diálogo e as aprendizagens.

Diante dos objetivos democráticos da escola, com ela atuam diferentes organizações, dentre as quais o Crea. Todas/os as/os que dão vida à escola⁶³ participam nas decisões, deliberando, em assembléia geral, os rumos da escola e as ações consensuadas são colocadas em prática por meio de comissões mistas de trabalho. Mello (*ibid.*) comenta que a participação, tomada como exercício de democracia deliberativa, se aprende no cotidiano escolar, na medida em que as pessoas vão se educando conjuntamente, no clima dialógico e solidário da escola. A autora ressalta, ainda, o estímulo que se faz neste contexto à participação em movimentos sociais. Dessa maneira, há na Verneda uma associação de mulheres (Heura) e uma associação de educandas/os adultas/os (Ágora), sendo que esta se articula à outras associações, compondo uma a Federação de Associações Culturais e Educativas de Pessoas Adultas (FACEPA).

Por tudo isso, a Verneda tornou-se muito diferente do modelo exclutor de educação de adultos, modelo este compensatório, infantilizado, burocratizado e escolarizado, conforme já apontamos, com base em Medina (1997). A partir do lema “nunca é tarde para aprender”, a Verneda “recupera a essência da educação de adultos iniciada no século XVIII em serões igualitários, sem classificação nem assinaturas e nem papéis de professor e estudantes⁶⁴”

⁶³ Professoras/es, funcionárias/os, educandas/os, colaboradoras/es e voluntariado participam da Verneda. É importante anotar que o papel do voluntariado não se reduz a ações paternas, mas integra-se no cotidiano escolar com o fim de reforçar conteúdos e diversificar as interações e os referenciais culturais.

⁶⁴ Flecha remete-se às Instituições Livres de Ensino, da segunda metade do século XIX, citadas no primeiro capítulo.

(FLECHA, 1997, p.73). Dessa forma, é que há quase trinta anos a Verneda é um exemplo exitoso de educação de adultos, colocando em evidência o direito, a necessidade e a boniteza da educação em termos amplos e ao longo da vida.

A atuação da Verneda vai ao encontro das recomendações feitas pela UNESCO, a partir do acúmulo obtido nas diversas conferências internacionais sobre educação de adultos, fomentadas desde 1949. Dentre essas recomendações, destacam-se a educação de adultos como meio para a promoção da justiça social, do desenvolvimento, da consolidação da paz. Nesse sentido, historicamente as conferências têm indicado a necessidade de superação do modelo escolarizante de educação de pessoas adultas, por uma educação de caráter cultural que, vinculando educação formal e não formal em diferentes contextos, projete às/aos educandas/os oportunidades de trabalho. (MEDINA, 1997, p. 204-212)

Esta necessidade também está demonstrada no relatório da pesquisa “Habilidades Comunicativas e Desenvolvimento Social” (CREA, 1995-8), conforme entrevemos no seguinte excerto:

o direito de todas as pessoas à educação supõe uma luta contra uma certa mentalidade que tende a colonizar nossa vida social e privada e que está muito arraigada em muitas das dinâmicas das instituições culturais da modernidade. A ação cultural, como um conceito muito mais flexível que a instituição escolar, pode contribuir a essa ação descolonizadora. Necessita-se que o sistema escolar assuma a sua aportação ao projeto global, incluindo o objetivo de superar o academicismo e a concepção de cultura a que têm direito todas as pessoas. Só a transformação dessas relações dominantes pode potencializar a diminuição das desigualdades culturais e sociais. (*ibid.*, 1995-8, p. 23)

Diante do que analisamos neste capítulo, em síntese, é possível uma confirmação em duplo sentido: tanto que as abordagens objetivista e construtivista da educação pautam desigualdades, quando que a aprendizagem dialógica, com seus pilares na comunicação, no diálogo e na interação, apresenta-se como abordagem supridora das desigualdades. Por isso é que fazemos dela nosso referencial de análise e de ação nesta pesquisa, conforme ficará evidente nos dois capítulos a seguir.

3. A METODOLOGIA DA PESQUISA: pressupostos, técnicas e percurso metodológico

Alguns universitários, igual vieram de São Paulo, vieram fazer uma pesquisa de campo, uma pesquisa... não sei nem se era uma pesquisa de campo, n/é, porque pesquisa de campo é um trabalho igual você faz, que é você se aprofundar bem mais naquilo, perguntar, fazer pensar. Eles vieram fazer uma pesquisa de sala. Eles vêm, faz perguntas aqui: “como que é a juventude? como que é isso” (...) de dúvidas que ele tem. Você pega e fala bastante, ele escreve aquilo que você falou, às vezes até gravam, n/é, aquilo que você falou. Aí, faz o trabalho, monta o papel, joga pra sala de aula, o professor analisa e tal, deu o ponto pra ele e tchau, acabou. Então, quer dizer, aqueles casos só serviu de cobaia pra mim. Não, não vi as perguntas assim com interesse pra responder, com o intuito de fazer um trabalho com a gente. A gente percebe quando a pessoa vem com um objetivo (...) que ele vai levar lá pra frente, que tem interesse, vai mostrar pros outros que é diferente, n/é? (Vitor Luiz - HbEa)

No presente capítulo, apresentaremos e problematizaremos os fundamentos teóricos da metodologia comunicativa crítica (MCC) e as técnicas de coleta e análise de dados, que adotamos para desenvolvê-la. Em seguida, vamos nos dedicar ao caminho metodológico que desenhamos para configurar esta investigação.

3.1. Pressupostos da MCC e técnicas utilizadas

Inicialmente, é fundamental esclarecer que elegemos a MCC para a consecução deste trabalho, porque apresenta grande coerência com nosso posicionamento teórico e político na educação, pautando-se na aprendizagem dialógica. Dessa maneira, a MCC estrutura-se a partir de dois eixos principais, o diálogo e a transformação, realizando-se, portanto, intersubjetiva e reflexivamente. Nesse sentido, é “comunicativa porque supera a dicotomia objeto/sujeito mediante a categoria intersubjetividade e crítica (coincidindo com a metodologia sócio-crítica) porque parte da capacidade de reflexão e auto-reflexão das pessoas e da sociedade”. (GÓMEZ *et al.*, 2006, p. 12)

Para aprofundar na abordagem que propõe à MCC, desenvolvida pelo CREA, devemos ter em conta que ela parte de compreensões de três ordens, conforme indicam Gómez *et al* (2006, p. 12): ontológica (qual a natureza da realidade?), epistemológica (como se conhece a realidade?) e metodológica (como se procede quando se pesquisa a realidade?). Com relação à dimensão *ontológica*, esta metodologia entende que a realidade afirma-se enquanto realidade natural e ainda como realidade social. Isso porque não depende só do que existe objetivamente, mas constrói-se também mediante os significados que os atores lhe atribuem na interação, já que têm capacidade de linguagem e ação, podendo interpretar o real

e se auto-compreender a partir de pretensões de validade. Com isso, a intersubjetividade e o diálogo são as chaves *epistemológicas* que permitem conhecer a realidade, e compõem a via para a elaboração do conhecimento, ao validar os consensos alcançados comunicativamente. A MCC baseia-se, então, em uma racionalidade intersubjetivamente compartilhada, acontecendo *metodologicamente* por meio do diálogo, voltado ao entendimento nos âmbitos ético, estético, cognitivo e afetivo, voltados à totalidade do mundo da vida (mundo social, mundo objetivo e mundo subjetivo).

A partir dessa compreensão, na perspectiva da MCC o fenômeno investigado deve ser definido e estudado não apenas pela/o investigadora/or, mas também, e em plano simétrico, pelos sujeitos da investigação: estas/es aportam seus conhecimentos e práticas para a interpretação de algo que conhecem por dentro, seu mundo da vida, e aquela/e contribuem com as teorias científicas, enquanto sistema. Assim, garante-se não apenas que descrevam compreensivamente e expliquem interpretativamente a realidade em foco, mas também que possam encontrar meios e direções para a transformação humanizadora do real.

Com isso, queremos esclarecer que na MCC, que tem entre suas bases a ação comunicativa, está implicado um deslocamento da racionalidade, o qual, de acordo com Flecha, Gómez & Puigvert (2001), já vem ocorrendo gradativamente no processo social que identificam como da sociedade da informação para todas/os. Neste deslocamento, a problemática da racionalidade passa dos domínios estritos do científico social aos agentes da comunicação, num processo em que “as operações de compreensão do observador científico se conectem com a hermenêutica natural da prática comunicativa cotidiana”. (*ibid.*, p. 135). Dessa maneira, é preciso romper com o desnível de linguagem entre a pessoa pesquisadora e quem são os sujeitos da investigação, desnível este que, mantendo-se nas pesquisas, conduz a outro desnível, o metodológico. Nele se distanciam o plano de interpretação da ação do plano da ação interpretada, resultando em reflexões referendadas apenas pelo mundo objetivo. De maneira radicalmente distinta, apontam Flecha, Gómez e Puigvert (2001), a ação comunicativa rompe com tal desnível, exigindo que as investigações focalizem ainda o mundo social e subjetivo, o que só é possível pela comunicação e intersubjetividade. Para isso, conforme a autora e os autores,

a interação depende, desde seu início, de que os participantes possam pôr-se de acordo num juízo intersubjetivamente válido de suas relações com o mundo. Quando descrevemos um comportamento em termos de ação comunicativa, nossos pressupostos ontológicos não são mais complexos que os atribuídos ao ator; os sujeitos que atuam comunicativamente são capazes

de criticarem-se mutuamente. (*ibid.*, p. 135-6).

Para fazer valer essa perspectiva comunicativa igualitária e planificar a potencialidade da MCC em superar as desigualdades, há duas perspectivas de análise centrais: os fatores que se colocam como obstáculos e os fatores que promovem a sua superação das desigualdades, tendo em vista objetivos de democracia e justiça social. Devemos ressaltar que tais eixos analíticos são próprios da MCC, uma vez que busca contribuir para que os coletivos em situação de exclusão localizem e dimensionem os avanços e as dificuldades que enfrentam no dia-a-dia, para superar as desigualdades nas suas práticas sociais, contextualizadas na sociedade da informação. Para isso é fundamental que as teorias sejam socializadas na interlocução entre pesquisadora/or e sujeitos, num processo que os encoraje e os instrumentalize teoricamente para luta pela transformação nos movimentos sociais. Neste diálogo teórico e cotidiano se dá a racionalidade comunicativa, pela qual as teorias também devem ser revistas e reformuladas por meio do consenso intersubjetivo, ganhando rigor científico. Sendo assim, o enfoque da MCC se afasta radicalmente das concepções teórico-metodológicas objetivista (fixado em uma realidade objetiva) e construtivista (fixado em uma realidade subjetivista), e se distingue também da sócio-crítica⁶⁵ (tem foco na consciência localizada em um ator solitário), entendendo ainda que não favorecem a superação das desigualdades.

Para facilitar a compreensão da MCC é imprescindível nos determos nos seus pressupostos, mesmo que, com isso, venhamos a repetir algumas indicações já feitas. De acordo com Gómez *et al* (*ibid.*, p. 41-5), a MCC se apóia:

- no pressuposto da universalidade da linguagem e da ação: a comunicação e a interação são inerentes a qualquer ser humano, portanto, apresentam-se como atributos universais. São capacidades que se viabilizam pela linguagem, a qual permite a todas/os o desenvolvimento cognitivo e o das habilidades comunicativas, que pautam a atuação no mundo com as outras pessoas e o processo produtor de culturas diferentes, não superiores;
- no pressuposto das pessoas como agentes sociais transformadores: mediante as capacidades supracitadas, as pessoas podem refletir e interpretar sua realidade, dialogar intersubjetivamente e atuar na modificação das estruturas. Isso porque, embora na

⁶⁵ Para aumentar a compreensão dessa distinção, pode-se ver, no anexo 2, o “Quadro das dimensões básicas das concepções teóricas”.

aparência (ideologia) as estruturas sejam superiores e inatingíveis, em essência são resultado das interações dos sujeitos;

- no pressuposto da racionalidade comunicativa: a base fundamental das capacidades humanas generalizadas – linguagem e ação –, bem como da opção pelo diálogo igualitário, é a racionalidade comunicativa. Nesta, a linguagem é a via do entendimento e da coordenação da ação, distinguindo-se da racionalidade instrumental em que a linguagem é um meio para atingir determinados fins;
- no pressuposto do sentido comum: as pessoas partejam o sentido comum para suas vidas, a partir de seu contexto cultural e de suas experiências pessoais, bem como de suas consciências. Assim, para se conhecer a maneira como uma ação é concebida, há que se ter em conta o sentido comum de um grupo, partilhando de seu contexto cultural;
- no pressuposto da ruptura com a hierarquia interpretativa: como acúmulo dos postulados anteriores, a metodologia comunicativa crítica entende que as pessoas e a sociedade têm capacidade de interpretação do mundo social. Por isso, participam de pesquisas científicas e suas interpretações são consideradas tão consistentes quanto às de quem investiga cientificamente, cabendo-lhes também o status de intérpretes científicos. O contato direto, a escuta e a coleta dos relatos das pessoas em seus próprios contextos passa, então, a ser elemento chave na investigação;
- no pressuposto do igual nível epistemológico: chegar a essa igualdade significa admitir que as investigações científicas têm se realizado *sobre* os sujeitos sociais, num processo desumanizador e com resultados científicos pouco rigorosos. A perspectiva comunicativa crítica rompe com tal desnível epistemológico, ao afirmar que a realidade se conhece comunicativamente. Dessa maneira, se investiga *com* as pessoas, as quais, ao invés de atuarem como meras informantes da/o pesquisadora/or, participam ativamente na compreensão e na análise da investigação, que se refere a seu mundo da vida em relação com o sistema. Embora pesquisadora/or e sujeitos estejam no mesmo nível da análise, não tem a mesma função: em correspondência com o compromisso e o papel social de cada um, enquanto aos sujeitos da investigação cabe se envolverem “na interpretação com a intenção de chegar a um consenso para a coordenação de suas ações”, a/o investigadora/or se coloca “na conversação para descrever e interpretar a realidade, em busca de decursos de ação simplificados em termos típicos ideais” (MELLO, 2006). Por isso, na MCC, a/o pesquisadora/or tem o papel de expor as teorias científicas para a explicação das problemáticas em foco e os sujeitos aportam suas vivências, conhecimentos e inquietações

próprios, a fim de validar ou refutar as teorias científicas, refazendo suas visões de mundo, quando for o caso. Conforme Mello (2002), a igualdade epistemológica que propõe a MCC delinea às/aos pesquisadoras/es das ciências sociais (inclui as/os da educação) uma responsabilidade de dupla face: “assumir compromissos com a construção de transformações sociais e assumir que todos temos condição de compreensão do contexto vivido e de motivações de ação”;

- no pressuposto do conhecimento dialógico: a dicotomia sujeito X objeto é rompida no paradigma comunicativo crítico, tendo em vista o suposto de que o conhecimento nunca está pronto e acabado, a ponto de poder ser uma máxima inquestionável. O conhecimento se produz nas interações contextuais orientadas pelas pretensões de validade e nelas se refaz permanentemente. A realidade e a cultura não são estáticas, mas se modificam pelas interações humanas e pelas relações dos seres humanos com a natureza. Por isso, o conhecimento, cuja função é ajudar a compreender a complexidade do real para melhorá-lo, também não pode ser monolítico, tampouco feito segundo um único ponto de vista, uma única ótica (a da/o pesquisadora/or). Precisa realizar-se considerando diferentes perspectivas a fim de penetrar no objeto localizado na realidade e dele se distanciar, por meio do diálogo entre pesquisadora/or e sujeitos da investigação. Cabe aqui salientar que a orientação metodológica em questão não investiga pessoas, mas, com elas, os fenômenos que edificam.

Diante do exposto, fica evidente a afirmação de Gómez *et al.* (*ibid.*) de que a MCC rechaça por completo a ideologia que monopoliza aos grupos escolarizados a participação em processos investigativos científicos. Assim, salientamos, prioriza investigar contextos de exclusão, considerando que o diálogo é transformador, pois proporciona conhecimentos e competências compartilhadas e, por isso, constitui-se na via para mudar contextos desfavoráveis. Sob o enfoque da ação comunicativa, são valorizadas as habilidades comunicativas das/os protagonistas destes contextos, as/os quais estiveram alijadas/os dos meios para se apropriarem das habilidades acadêmicas, por imposições injustas e antidemocráticas. “Parte-se do suposto de que enfrentar tais barreiras produz aprendizagens tanto ou mais valiosas do que as que se desenvolvem com critérios acadêmicos” (*ibid.*, p. 46), portanto, os sujeitos devem fazer parte da investigação também na interpretação dos dados.

Em um diálogo, MCC, Whitaker & Fiamingues (2002) fazem considerações fundamentais, esclarecendo que muitas investigações das ciências sociais, afundadas em ideologias eurocêntricas e urbanocêntricas, vinculam estereótipos que se apresentam como

obstáculos epistemológicos à compreensão do homem e da mulher rurais. Segundo as autoras, trata-se de um processo dúbio, em que ideologia e ciência se atrelam gerando desumanização. Assim, exemplificam, se as/os assentadas/os adotam padrões de vida diferentes do urbano industrial, cultivando a terra com técnicas ecológicas, tendo uma vida comunitária e solidária, representam entraves ao desenvolvimento do campo, ao progresso na agricultura; mas, se adotam valores do consumo e da competição, valendo-se de agrotóxico para fazer seus plantios, afastando-se da vida coletiva, são consideradas/os as/os culpadas/os pela degradação ambiental, além de serem vistas/os como grandes egoístas.

Whitaker & Fiamingues (*ibid.*) elencam, ainda, outros preconceitos derivados da relação entre ciência e ideologia, que geram posturas de investigação antidialógicas, apresentadas como armadilhas àquela mencionada compreensão epistemológica. Segundo este paradigma, o homem e a mulher rurais são vistos como a/o outra/o, aquela/e que não sabe, pois não é escolarizada/o. Assim, são pessoas incapazes de ter pensamento elaborado e de obter conhecimentos necessários à superação de sua pobreza. Mas, a/o outra/o pode obter a salvação, aceitando a educação que generosamente lhes estendem as/os especialistas, carregadas/os das boas intenções e portadoras/es das melhores técnicas. Porém, a/o outra/o não quer aprender, ela/e “não participa porque não consegue atingir a importância dos nossos propósitos”. Assim, a visão ideológica torna científica que ela/e é a/o única/o responsável por sua situação de pobreza, ocultando estrategicamente o fato de ser mais uma/m vítima do sistema econômico. Apesar de tudo isso, ignorante e destruidor da natureza que é a/o outra/o, precisa ser transformada/o pelas/os donas/os do conhecimento, que são comprometidas/os com a mudança social e com o desenvolvimento. (*ibid.*, p. 23)

Conforme Whitaker e Fiamingues (*ibid.*), produzir investigações sérias, respeitadas e verdadeiramente comprometidas com a humanização requer que as/os pesquisadoras/es superem esta ideologia e os preconceitos que ela embasa, valendo-se do conceito de cultura e do diálogo *com* as mulheres e os homens do rural. Apenas investigações sobre o rural que aportam as leituras de mundo destas pessoas podem lançar uma visão poliocular⁶⁶ sobre a realidade, explicando-a verdadeiramente. Para a composição deste enfoque sistêmico, Whitaker (2002) acredita que seja imprescindível que o diálogo se dê no cotidiano em que as mulheres e os homens rurais fazem e refazem suas vidas e o mundo. Aprofundando nesta elaboração, Whitaker escreve:

⁶⁶ Esta é uma expressão usada por Whitaker e Fiamingues (2002), a partir de Edgar Morin, teórico da complexidade.

é no cotidiano que se podem colher os dados da transformação cultural, e realizar a observação das práticas culturais – sua desestruturação e sua reconstrução – e é em meio às práticas culturais e o trabalho, que se tecem as representações que organizam os homens, no processo dinâmico em que constroem a História. (*ibid.*, p. 45)

É preciso ressaltar que os cuidados metodológicos apontados pelas autoras nos ajudam a aprofundar na compreensão da MCC de que as investigações sempre devem partir de uma situação real, amparada no quem são e no como se relacionam os sujeitos assentadas/os, voltando-se para uma situação ideal, vinculada ao quem querem ser e como querem se relacionar (GÓMEZ *et al.*, 2006). Daí que o processo investigativo deva pautar-se na recusa aos argumentos de poder, valorizando argumentos de validade, pois são os que permitem que as pessoas possam ir refazendo suas compreensões e suas ações, se educando em comunhão e se existenciando como seres da transformação, cotidianamente.

Como tal postura e tal ação não são as que estão dadas e as que predominam em nossa sociedade capitalista, as investigações embasadas na MCC precisam buscá-las permanentemente. Todas as pessoas envolvidas precisam perseguir posturas solidárias, dialógicas e consensos comunicativos. Para isso, é necessário, de antemão, compromisso social e esforço dialógico, que amparam a superação das situações de opressão e permitem que pesquisadora/or e sujeitos da investigação possam dar a volta toda no objeto investigado. Apenas assim se estabelecem as condições para que os sujeitos possam voltar às partes do mundo da vida, investigadas por eles, e comungar em ações para transformá-lo, perfazendo a práxis.

A partir de tais pressupostos, a MCC requer que a organização da pesquisa e os instrumentos de coleta e de análise dos dados tenham orientação comunicativa, independentemente de serem de natureza quantitativa ou qualitativa. Nesse sentido, devem assegurar a participação dos sujeitos e o uso de diferentes fontes de registro, visando uma descrição densa e fiel da realidade e dos processos da pesquisa, bem como consensos permanentes a respeito das interpretações com os sujeitos da investigação. Gómez *et al.* (*ibid.*) indicam, ainda, que a definição dos instrumentos de coleta e análise precisa ter coerência com as necessidades e demandas da pesquisa, ajudando a responder a sua pergunta central.

Cabe aqui retomar nossa questão de pesquisa: *quais fatores são obstáculos e quais são transformadores para que assentadas/os construam um empreendimento econômico solidário*

agroecológico, a partir da incubação, ao compartilharmos interpretações com membros do Grupo Viverde de Agroecologia, que vivenciam esse processo, com foco na autogestão e na participação?

Com base nesta pergunta, definimos como instrumentos de coleta e análise de dados o diário de campo, as entrevistas qualitativas em profundidade, os relatos de vida cotidiana, as observações comunicativas e os grupos de discussão comunicativos. Passamos à descrição breve de cada um:

- **Diário de campo:** inspirado em Braga (2007), entendemos que o diário de campo configura-se como sendo um texto escrito aberto, pelo qual a/o pesquisadora/or registra as interações, as reflexões e as observações que realizou a partir das vivências no contexto investigado. De acordo com Lopes (2002), os diários devem registrar o convívio com as/os participantes da investigação não apenas por meio de suas falas, mas de uma descrição densa do espaço, das formas de realização da cultura, das sutilezas dos gestos, configurando uma escrita rica em detalhes. Neste propósito, os diários devem ser confeccionados logo depois das interações com os sujeitos, buscando riqueza de detalhes. Conforme Lima (2002), esta riqueza pode ser garantida pelo uso de desenhos na confecção dos diários, os quais precisam, ainda, sinalizar as preocupações que guiam a/o pesquisadora/or. Em nosso caso, os diários também serviram para registrar algumas análises que fizemos com os sujeitos da pesquisa;

- **Entrevistas qualitativas em profundidade:** as entrevistas consistem em interlocuções gravadas em áudio e orientadas a partir de um roteiro flexível de questões abertas, elaborado com o objetivo de compreender situações anteriores de vida dos sujeitos, bem como as estratégias que utilizavam para solucionar problemas e os recursos individuais ou coletivos acessados para isso (tecnológicos, palavras, gestos) (CREA, 1998-8, p. 74-5). A fim de favorecer a comunicação, o roteiro precisa ser compartilhado com as pessoas antes da entrevista e o local e horário definidos anteriormente com os sujeitos, buscando um contexto favorável para a interlocução. A/o pesquisadora/or sempre deve compartilhar as leituras teóricas que tem para ajudar a compreender as questões apontadas pelos sujeitos. É preciso que a cooperação nas análises seja uma busca assumida desde o início das entrevistas, quando a/o pesquisadora/or retoma o propósito do estudo e a importância de que o sujeito participe das interpretações. Após as entrevistas, o pesquisador procede à transcrição das gravações e realiza um segundo encontro para se chegar a um consenso sobre os resultados registrados e aprofundar em temáticas importantes para responder à questão de pesquisa.

- **Relato de vida cotidiana:** este instrumento é utilizado para interpretar e refletir sobre a vida

cotidiana dos sujeitos da pesquisa. Realiza-se a partir de um roteiro de questões referidas às maneiras como as pessoas atuam, refletem e encontram soluções para os problemas do seu dia-a-dia, o que pode servir, ainda, para detectar aspectos do passado e sonhos para o futuro (GÓMEZ *et al.*, 2006, p. 80). O roteiro deve ser pensado tendo em vista a questão de pesquisa. Por meio do relato, busca-se a compreensão do mundo da vida, num processo em que quem investiga aporta as teorias, contrastando com as vivências e saberes cotidianos da pessoa investigada. Da mesma maneira que as entrevistas, o roteiro precisa ser visto com as pessoas antes do relato e, no início deste, é preciso retomar o papel que têm de interpretação. Após esta interação de pesquisa, as transcrições são feitas e realiza-se um segundo encontro para se chegar a um consenso sobre os resultados registrados e aprofundar em aspectos ainda poucos explorados. O local e a o horário dos encontros são definidos em conjunto com as pessoas.

- **As observações comunicativas:** de acordo com Gómez *et al.* (*ibid.*, p. 83-86), as observações comunicativas são importantes por permitirem que a/o pesquisadora/or presencie diretamente o fenômeno em estudo, conhecendo as preocupações, os problemas e a realidade social em detalhes, o que dificilmente se alcançaria de outras formas. Assim, a observação se direciona às ações, atitudes, habilidades, características da linguagem verbal, formas de resolver problemas em determinado contexto e maneiras de nele participar e interagir. Nesse sentido, são fundamentais para que os saberes tácitos sejam explicitados e, ainda, para listar as diferentes habilidades empregadas em cada atividade. A natureza participativa e comunicativa das observações requer tanto que o aspecto a ser observado num determinado dia seja consensuado anteriormente com os sujeitos, quanto que os significados inferidos sejam compartilhados com elas/es no momento mesmo das observações. Durante a partilha intersubjetiva das análises o pesquisador coloca as leituras teóricas e as pessoas apontam suas concepções, para se procurar chegar a um consenso. As observações devem ser anotadas de maneira sintética e, ao final, lidas para todas/os a fim de validá-las coletivamente e definir o que é importante à investigação.

- **O grupo comunicativo:** serve para contrastar a subjetividade individual e a grupal (GÓMEZ, *et al.* 2006, p. 81-83), fazendo-se necessário quando se quer descobrir e compreender o que pensam as pessoas sobre uma situação e um projeto e para ter informações aprofundadas sobre as necessidades e as preocupações de um grupo social. O grupo se configura como uma conversação gravada e organizada cuidadosamente para se obterem informações sobre um tema definido, tendo em vista a questão de pesquisa e partilhado

anteriormente com os sujeitos da investigação. Esta técnica supõe o diálogo igualitário, por isso, requer um grupo natural, ou seja, formado por pessoas que já se conhecem, que confiam umas nas outras e que se reúnem para desenvolver diferentes atividades. Na interpretação coletiva de um tema a/o pesquisadora/or contribui do ponto de vista teórico e as pessoas participantes com interpretações que partem do seu mundo da vida. Após a transcrição e a organização dos dados, convém realizar um segundo encontro do grupo para explicitar as análises de modo organizado e aprofundar em questões pouco abordadas. A fim de que o clima seja descontraído e confortável para as pessoas participantes, deve-se consensuar o local e horário de realização do grupo.

Com relação às transcrições, é importante sublinhar que devem ser realizadas de modo a afastar as caricaturas em relação à fala dos sujeitos da pesquisa, respeitando-os verdadeiramente. Nesse sentido, as recomendações de Whitaker *et al.* (2002, 115-120) são preciosas ao apontarem que o respeito nas transcrições significa manter a sintaxe das falas, a peculiaridade dos discursos, a forma como este foi proferido em suas concordâncias e regências. Mas, o léxico deve ser escrito corretamente, isso significa não transcrever as falas com erros ortográficos buscando reproduzir a fonética. Tal recomendação leva em conta que, “quando um sujeito fala ele está falando, não está assim cometendo erros ortográficos. Diríamos que não está cometendo erro algum. Usa a pronúncia característica de seu grupo social, e com ela recebe aprovação de seus pares”. (*ibid.*, p. 116). Além disso, consideramos fundamental que as transcrições sejam realizadas cuidando para que as informações contextuais e sobre o perfil das pessoas participantes sejam asseguradas⁶⁷.

A fim de constituir uma pesquisa aprofundada, a MCC também indica que a/o pesquisadora/or pode acessar fontes de dados secundários para conhecer melhor o histórico do contexto da investigação. Nesse sentido, são úteis o acesso a jornais, vídeos e documentos oficiais, por exemplo, cujo conteúdo deve ser dialogado com os sujeitos da pesquisa.

A orientação comunicativa empregada para coletar e para analisar os dados diretamente com os sujeitos da pesquisa assegura boa parte da rigorosidade metódica na investigação. Dessa maneira, conforme Gómez *et al.* (2006, p. 69-72), é importante a realização de audiências comunicativas públicas para verificar se os resultados da pesquisa são capazes de explicar não apenas o contexto micro da pesquisa mas também e de outras realidades, sendo portadores de caráter universal. Além disso, segundo a perspectiva

⁶⁷ Antes de efetivar as transcrições buscava preencher um cabeçalho indicando local da atividade, duração, pessoa condutora, participantes e anotar as caracterizações das/os participantes (Nome, idade, gênero, atividades que desenvolvem). Vali-me de Gómez *et al.* (2006) para adotar este procedimento.

superadora de desigualdades que pauta a MCC, é fundamental que os resultados sejam apresentados a autoridades governamentais, a fim de subsidiar políticas públicas justas e democráticas em relação do tema investigado.

Para entendermos como as mencionadas técnicas e procedimentos metodológicos se deram em nossa pesquisa, passamos à descrição de nosso percurso investigativo.

3.2. O percurso metodológico de nossa pesquisa: um desenho a muitas mãos

Com o objetivo de facilitar a compreensão de nossa pesquisa, buscaremos associar o pensamento esquemático a uma narrativa mais complexa, uma vez que nosso processo de pesquisar foi repleto de idas e vindas – do assentamento à universidade – e de redirecionamentos, dados em correspondência com nosso amadurecimento metodológico, com o prazo da pesquisa e com a busca por rigorosidade metódica.

Nesse sentido, explicamos que a investigação realizou-se em 4 fases: [1] aproximação da pesquisadora com as/os assentadas/os no período de pré-incubação, apresentação da pesquisa ao grupo incubado, definição dos sujeitos e acesso a fontes de dados secundárias; [2] convívio e diálogo com os sujeitos em seus lotes; [3] inserção da pesquisadora na prática da incubação, redefinição da questão de pesquisa com os sujeitos e coleta dos dados; [4] análise dos dados.

Fase 1: Aproximação da pesquisadora com o grupo de assentadas/os no período da pré-incubação, apresentação da pesquisa ao grupo incubado, definição dos sujeitos e acesso a fontes de dados secundárias

Nossos primeiros contatos com as/os assentadas/os ocorreu por meio da Incubadora de Cooperativas Populares da Unesp (Incop-Unesp), em janeiro de 2008. Neste período a incubadora trabalhava com um conselho assessor formado por assentadas/os, definindo os melhores caminhos para formar um grupo a ser incubado, o que entendemos como momento de pré-incubação. A nosso pedido, a incubadora apresentou-nos a um membro desse conselho, Vitor Luiz (HbEa), com o qual conversamos longamente sobre a incubação que partejavam e sobre nossas intenções como pesquisadora. Nesse sentido, pudemos explicitar os motivos que amparavam nossa intenção de pesquisar a prática educativa ampla da incubação, que preparavam, e que certamente ocorreria.

Tratamos ainda da perspectiva teórico-metodológica que orientaria nosso trabalho,

indicando que uma das principais preocupações era contribuir para a superação das desigualdades e, nesse sentido, o diálogo igualitário com os sujeitos era uma exigência desde o início da pesquisa. Sob tal perspectiva é que convidamos Vitor Luiz (HbEa) para atuar como nosso assessor da pesquisa, tendo de contribuir para que compreendêssemos a vida no assentamento e o projeto emergente e de conosco definir caminhos para a pesquisa. Vitor Luiz (HbEa) não apenas aceitou nosso convite, como reforçou a importância daquele tipo de investigação, uma vez que já estavam escaldados de participar de pesquisas que falavam sobre elas/es e não lhes traziam benefícios. Diante dessa colocação, argumentamos que as pesquisas se definem a partir da visão de mundo da/o pesquisadora/or e do referencial teórico adotado, os quais sempre estão contra alguém e a favor de outras pessoas. Segundo nossa opção e de acordo com a MCC que adotamos, apontamos estar a favor das/os oprimidos e de sua emancipação e contra as/os opressores e sua opressão. Sob tal perspectiva, compreendíamos que assentadas/os deveriam participar das pesquisas do momento da sua definição às suas análises, uma vez que têm capacidade de refletir profundamente sobre sua realidade, podendo potencializar processos de humanização na mesma a partir do diálogo com teorias superadoras de desigualdades, colocadas pelas/os pesquisadoras/es.

Acolhendo esta visão metodológica e já como nosso assessor, Vitor Luiz (HbEa) informou-nos que o conselho da incubação e a incubadora fariam um convite à diferentes pessoas do assentamento para participarem de uma reunião de sensibilização em economia solidária. O objetivo era compor um grupo a ser incubado, na perspectiva de formação de um empreendimento econômico solidário (EES) agroecológico. Vitor Luiz (HbEa) também sugeriu que estivéssemos presente na feitura dos convites e na sensibilização. Ao aceitar as propostas, acompanhamos as atividades iniciais de formação do grupo da incubação, tomando sempre o cuidado de esclarecer nossa presença como pesquisadora. Logo em uma das primeiras reuniões também apresentamos a proposta da pesquisa que era conhecer os obstáculos e os fatores que facilitavam a prática da incubação que iniciavam, pedindo autorização do grupo para fazê-lo. Ainda esclareci que a pesquisa se realizaria no âmbito coletivo mais fortemente a partir de junho, uma vez que as práticas da incubação foram definidas para as quartas-feiras, coincidindo com uma atividade de extensão universitária que tínhamos em São Carlos.

Nesta fase inicial, em diálogos semanais com Vitor Luiz (HbEa), e inspirados na MCC, definimos outras 3 pessoas a serem convidadas para participar como sujeitos da pesquisa, seguindo dois critérios: a disposição para ao diálogo sobre a incubação e o

envolvimento com o projeto. Para a realização do convite, feito no final de janeiro, apresentamos a proposta da pesquisa, a metodologia, com destaque aos procedimentos e à função dos sujeitos e da pesquisadora, e indicamos que trabalharíamos seguindo os eixos dos obstáculos e fatores colocados na prática da incubação. Todas as pessoas aceitaram o convite e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)⁶⁸, autorizando-nos a utilizar suas falas e imagens na presente pesquisa. Assim, passamos a trabalhar com Terezinha (Mbea) e com Domingos (HbEA) e Júlia (MneA). Como já havíamos compreendido melhor o assentamento e o projeto de incubação, convidamos Vitor Luiz (HbEa) para ser sujeito da pesquisa e não mais nosso assessor e ele aceitou o convite.

Em diálogo com tais sujeitos, e tendo em vista que a incubação nascia muito atrelada à produção familiar, definimos que realizaríamos algumas convivências⁶⁹ nos seus lotes, às segundas-feiras, tendo variadas oportunidades de dialogar sobre a vida neste âmbito e sobre a incubação, gerando contribuições à pesquisa. Realizaríamos esta prática até junho, quando já não teríamos compromissos em São Carlos e poderíamos nos inserir mais diretamente nas atividades da incubação.

Nesta fase da pesquisa também buscamos levantar informações sobre o histórico das terras do Horto de Aimorés e sobre a formação do assentamento, com o apoio das/os assentadas/os. Com este propósito, nos emprestaram diferentes recortes de jornais que noticiavam as ocupações e a legalização do assentamento, o que complementamos pesquisando nos arquivos dos próprios jornais. Todas/os recomendaram leitura crítica das matérias, favorecendo que cumpríssemos nosso papel de pesquisadora que era esclarecer que tudo o que escrevêssemos sobre o histórico do assentamento revisariamos com elas/es. Também indicaram que acessássemos o Diagnóstico Rápido Participativo e Emancipatório (DRPE) que a Incubadora havia realizado no assentamento. Em nossas pesquisas em centros de documentação histórica de Bauru também pudemos acessar um documentário que resgatava o histórico remoto do uso das terras do Horto de Aimorés. Ainda realizamos buscas

⁶⁸ O TCLE está anexado ao processo (CAAE 3203.0.000.135-08) que registra nossa pesquisa junto ao Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (CEP/UFSCar). O parecer favorável para que procedêssemos a presente investigação consta no parecer número 420/2008.

⁶⁹ A professora Roseli Rodrigues de Mello, em banca de qualificação de Carolina Orquiza Chermem – nível mestrado (27/11/08), programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar –, gentilmente esclareceu que o convívio não faz necessariamente parte da metodologia comunicativa crítica. A MCC não supõe que a/o pesquisadora/or deve viver *com* para compreender a realidade do sujeito. Esta metodologia indica que a/o pesquisadora/or pode compreender a realidade do sujeito dialogando diretamente sobre o aspecto da realidade que juntas/os consensuaram ser importante de investigar. Não é necessário um convívio *a priori*, mas sim que pode favorecer o processo de investigação. Com isso, Mello indicou que a metodologia do convívio e a metodologia comunicativa crítica não são excludentes.

nas bases de dados (virtual e material) do Incra, levantando algumas informações. Essas foram as fontes que encontramos sobre a história do Terra Nossa. Após redigir o histórico do assentamento com base em tais fontes, revimos o texto com Vitor Luiz (HbEa).

Cabe aqui ressaltar que todas as interações desta primeira etapa da pesquisa (janeiro à fevereiro de 2008) foram registradas logo após sua ocorrência, em diário de campo. A fim de aprofundar nos dados do diário, buscamos organizá-los compondo um formulário de cabeçalho (onde anotávamos a atividade, o local, as pessoas participantes, o tempo de duração e o nome da pessoa responsável pelo diário) e estabelecendo duas perguntas para balizar a narrativa detalhada de nossas interações: “O que vi, ouvi e o que conversamos e analisamos?” e “O que penso sobre isso que vi, ouvi e conversamos e analisamos?”.

Fase 2: Convívio e diálogo com os sujeitos em seus lotes

Esta fase da pesquisa aconteceu de março a maio de 2008, sendo que o primeiro mês foi destinado aos convívios e os outros dois à realização de entrevistas de caracterização dos sujeitos e de levantamento de suas histórias de vida.

Os convívios ocorreram nos lotes de Terezinha (Mbea), Vitor Luiz (HbEa) e Júlia (MneA) e Domingos (HbEA), ao longo do dia ou com pernoite. Marcávamos as visitas previamente, lembrando a função das mesmas, e buscávamos cooperar com os trabalhos cotidianos que realizam nos lotes, como colheitas, plantios, debulhas de sementes, preparo do almoço etc. Durante estas atividades íamos conversando sobre as dificuldades e os elementos que favoreciam a vida no assentamento, sobre as formas de trabalhar e os conhecimentos necessários para cada atividade, sobre a criação de filhas/os. Nesse processo, sempre socializamos iniciativas que conhecíamos e que haviam contribuído para a melhoria da vida em assentamentos. Diante das dificuldades relacionadas ao projeto de construção das moradias, por exemplo, compartilhamos da experiência de um projeto de habitação social (InovaRural⁷⁰) que conhecemos no assentamento Pirituba-SP, bem como da marcenaria

⁷⁰ O InovaRural (Projeto de Habitação Rural com inovação no processo, gestão e produto através da utilização de recursos locais e renováveis) foi realizado no assentamento Pirituba II, de 2004 à 2007, mediante uma parceria entre a Incubadora Regional de Cooperativas Populares da Universidade Federal de São Carlos (Incoop/UFSCar) e o Grupo de Pesquisa em Habitação e Sustentabilidade da Escola de Engenharia de São Carlos EESC-USP (Habis). O objetivo do projeto foi a construção de 49 habitações sociais, feitas em sistema de mutirão e com acompanhamento técnico das universidades mencionadas. Mediante a opção das/os assentadas/os, uma das casas foi construída em adobe (tijolo de terra crua) e as demais foram feitas em sistema convencional. A fim de baratear os custos das construções e fomentar a economia solidária no assentamento, a Incoop/UFSCar incubou uma marcenaria coletiva autogestionária, a Madeirart, protagonizada por mulheres, a qual abasteceu todas as habitações com os componentes em madeira e continua funcionando até hoje.

coletiva autogestionária que dele nasceu.

Conforme íamos interagindo, contavam-me sobre suas histórias de vida, marcadas por muita desigualdade e luta, e eu ia fazendo perguntas para compreendê-la melhor. Não deixava de apontar as concepções teóricas que conhecia para tentarmos refletir sobre o dito e, assim, íamos conhecendo ainda, mutuamente, nossos jeitos de ver o mundo e de nele estar: nossos sonhos, desejos, jeitos de ser, gostos. Elas/es também queriam saber de meu mundo da vida e eu contava sobre minhas experiências em assentamentos, sobre meu dia-a-dia como estudante etc. Toda a riqueza de seus percursos e saberes se refletia em suas sintaxes, de formas tão próprias e profundas, mas, ao mesmo tempo, portadoras de uma condição universal: os desânimos e as desistências em dialética com a luta, a resistência e a criatividade, estas necessárias à superação das desigualdades sociais, culturais e educativas às quais estiveram e estão ainda submetidas/os. Não havia roteiro, tratava-se de um diálogo aberto, permeado pelo ouvir, perguntar e responder.

Durante esses convívios dialogados destacou-se o aumento de nossa compreensão a respeito das dificuldades enfrentadas por Domingos (HbEA) e Júlia (MneA) por não terem acesso facilitado à água. Esta limitação, que podemos sentir em nosso corpo consciente, nos era inimaginável segundo a ótica de quem vive na cidade e tem água abundante nas torneiras. Mas, para assentadas/os, era uma preocupação cotidiana, que exigia da família de Júlia (MneA) e Domingos (HbEA) o desenvolvimento de um estilo de vida extremamente racional, no sentido de aplicar o conhecimento para otimizar ao máximo o aproveitamento da água, conhecimento este que trocavam comunicativamente e dos quais pudemos compartilhar durante os convívios.

Após cada interação, confeccionávamos nossos diários de campo, da forma mencionada anteriormente, o que configurava um momento reflexivo pessoal da pesquisadora. Buscávamos compartilhar o conteúdo dos diários na visita seguinte, a fim de aumentar o caráter comunicativo da coleta. Desse modo, pudemos perceber, em alguns casos, que portávamos uma visão urbanocêntrica e preconceituosa com relação às/os assentadas/os, o que nos dava chance de rever tais posturas. Isso ocorreu, por exemplo, tendo em vista a problemática da caça. Em minha compreensão, dada em uma perspectiva ambientalista estrita, o fato de alguns sujeitos alimentarem-se desse tipo de carne configurava uma destruição da natureza. Ao dar-me conta disso, pude dialogar sobre o tema com Júlia (MneA) e Domingos (HbEA), que fizeram contribuições a partir do seu mundo da vida. Para essa interlocução recuperamos as teorizações de Whitaker e Fiamingues (2002) sobre os preconceitos que

obstaculizam a compreensão epistemológica das pessoas do rural. Assim, pudemos compreender que tinham plena consciência de que o melhor seria não consumir carne de caça, contudo, era uma questão de sobrevivência. A ética ambiental, neste caso, era garantir a alimentação da forma como fosse possível, o que incluía, de um lado, a caça esporádica e, de outro, cuidados ecológicos no ato de agricultar, ajudando a recompor faixa de terra degradada. Segundo a mirada sistêmica que lançamos com a assentada e o assentado para entender a realidade, pretendiam não mais caçar assim que saíssem daquela situação-limite da pobreza e pudessem criar seus próprios animais, obtendo autonomia em relação à carne.

As convivências e a disposição que tinham para comigo dialogar abertamente permitiram que fosse me educando e, no sentido de superar preconceitos, fosse mudando o meu olhar em relação a elas/es. Além disso, aprendi, por exemplo, a valorizar a água que utilizo cotidianamente e as sementes que retirava dos alimentos que consumia, assumindo novas atitudes. Nesse sentido, passei a guardar sementes para compartilhar com as/os assentadas/os além de com elas/es trocar mudas de diferentes plantas, eu acessando do sítio de meu pai e eles de seus lotes. Também pude me aproximar das crianças e descobrir leitoras/es vorazes, que não podiam saciar sua vontade de leitura na pequena biblioteca da escola tendo em vista a pequena quantidade de livros e o medo de sujar os livros e levar suspensão. Assim, também passamos a partilhar algumas obras clássicas da literatura com as crianças, que realizavam incursões profundas nas narrativas, as quais compartilhavam conosco durante os convívios⁷¹.

Fase 3: Inserção da pesquisadora na prática da incubação, redefinição da questão de pesquisa com os sujeitos, coleta dos dados

Esta fase da pesquisa deu-se de maio a outubro de 2008, iniciando-se pela realização de **entrevistas qualitativas em profundidade**, por meio das quais buscávamos compreender mais detidamente as experiências de vida das/os assentadas/os sujeitos da pesquisa, antes de chegarem ao Grupo Viverde de Agroecologia. Com base na retomada de nossos diários de campo, em que já tínhamos alguns dados referentes a este período, bem como seguindo as recomendações do Crea, (1995-8), elaboramos um roteiro flexível de questões. Abordamos especialmente as trajetórias profissionais dos sujeitos, suas condições de trabalho, seus percursos educativos formais e informais, suas relações familiares e suas vidas em

⁷¹ Incluímos algumas fotos de nossas diferentes interações de pesquisa no apêndice 2.

comunidade. Também buscamos abarcar as formas de pensamento e as soluções que os sujeitos foram construindo para enfrentar as dificuldades na vida cotidiana, bem como seus sonhos e suas aspirações.

O roteiro foi compartilhado anteriormente com cada um dos sujeitos e as entrevistas foram realizadas individualmente com todas/os as/os participantes da investigação (4 pessoas), salvo no caso de Júlia (MneA) e Domingos (HbEA), que formam um casal e preferiram fazer conjuntamente as entrevistas. O local de realização foram as casas das/os assentadas/os e os horários marcados de acordo com suas disponibilidades. Antes de cada entrevista recuperávamos o propósito da investigação, deixando as pessoas à vontade pra responder às questões que quisessem e lembrando que era muito importante analisarmos juntas/os as situações. No processo comunicativo da entrevista, recuperávamos as teorias da educação para interpretar conjuntamente e em maior profundidade as questões levantadas. As entrevistas foram gravadas, captando a riqueza da poética de suas falas e as forças de suas vidas. Em média, duraram 2 horas.

Depois, realizamos a transcrição e, em um segundo encontro, fizemos a revisão dos dados com cada um dos sujeitos, apontando outras análises teóricas e recuperando questões que precisavam ser aprofundadas. Esse momento também foi importante para que tivessem a chance de reelaborar algum aspecto ou demarcar que não aparecessem no trabalho. Com base nessa segunda entrevista, transcrita, elaboramos textos caracterizando cada sujeito e sua trajetória, buscando destacar as habilidades que já possuía antes de ingressar na incubação as quais favoreciam o trabalho neste contexto. Lemos estes textos individualmente com Terezinha (Mbea), Vitor Luiz (HbEa), Júlia (MneA) e Domingos (HbEA), as/os quais validaram o escrito.

Estes textos evidenciaram que as mulheres e os homens assentadas/os já possuíam muitos conhecimentos antes de se engajarem na prática de economia solidária do Grupo Verde. De acordo com as dificuldades que enfrentaram e com a criatividade emergida de seus contextos interativos, apresentavam um rico e vasto repertório, que, mais tarde, viria a contribuir com as análises da incubação. Por isso, os dados das entrevistas foram divididos de modo que parte deles será apresentado neste capítulo, como descrição dos sujeitos, de suas trajetórias e do assentamento, e outra parte aparecerá no capítulo das análises, pois nos ajudaram a interpretar os fatores obstaculizadores e os transformadores para a incubação.

Cabe ressaltar, aqui, que nem todas as questões do roteiro foram feitas seguindo o tempo que estabelecemos anteriormente para as entrevistas, porque diante de uma pergunta já

apontavam respostas para várias questões. Combinamos que não responderiam o que não quisessem. As entrevistas encerraram-se em junho de 2008.

Paralelamente a esse processo, íamos ampliando nossa compreensão da metodologia comunicativa crítica no Niase, na medida em que a estudávamos coletivamente, o que nos permitiu perceber que estávamos conduzindo a pesquisa sem realizar uma das fases mais importantes da pesquisa, a de consensuar comunicativamente com o grupo de sujeitos a pergunta de pesquisa e focalizá-la segundo suas preocupações. Sem esse consenso os sujeitos não poderiam verdadeiramente participar do estudo como investigadoras/es e sem a focalização mencionada perderíamos a chance de visualizar formas de melhoria para a prática da incubação. Compartilhei essa argumentação com os sujeitos, explicando ainda que correspondia ao meu amadurecimento metodológico. Então, em junho de 2008 fizemos o **primeiro grupo comunicativo** com a finalidade de levantar os objetivos que tinham com a incubação e as principais preocupações educativas relacionadas à conquista desse objetivo, a fim de focalizar melhor e consensuar a questão de pesquisa. Além desse tema, o grupo serviria para buscar maiores esclarecimentos sobre o papel de cada uma/um delas/es, bem como o da pesquisadora na investigação. Ao partilharmos desse tema com antecedência, também definimos o local do grupo de discussão, a Casa Verde (local das atividades da incubação), e horário, tendo em vista que seria mais apropriado o fim da tarde, quando já teriam finalizado os trabalhos nos lotes. Também acordamos que a Incop não seria convidada a participar da pesquisa, uma vez que as/os assentadas/os poderiam fazer as interlocuções para a melhoria da incubação diretamente no âmbito coletivo do projeto. Esta decisão também considerou que as pessoas que não têm espaço de fala socialmente são assentadas/os e não as/os universitárias.

Para a condução do grupo, primeiramente retomamos como e porque seria realizado, lembrando que seria importante ouvir as contribuições de cada uma/um e, ressaltando que o diálogo igualitário era fundamental, acordamos em adotar um sistema de inscrição das falas, priorizando quem falou menos e, depois, quem vive mais exclusão socialmente.

Após perguntar qual era o objetivo do grupo com a incubação, para puxar o tema da conversa, as preocupações educativas no projeto de incubação, e para aumentar a compreensão do papel de cada uma/um na investigação, propus a montagem de uma árvore metafórica: elas/es eram os nutrientes e eu a luz. Só seríamos úteis à árvore, fazendo-a crescer e frutificar, se nela circulássemos e, para isso, dependeríamos da água, nosso diálogo. Aquela seria a árvore da educação no projeto, que para ser cuidada precisaria por nós ser entendida.

Então, perguntamos como entendiam a educação nesse processo e as preocupações relacionadas a ela. No diálogo amplo que se instalou, eu ia aportando as teorias e problematizando o que os sujeitos indicavam como a educação no projeto. Tudo que íamos falando virava folhas da árvore, uma copa densa. Então, tínhamos diante de nós o entendimento de que a educação no projeto era complexa e, como já sabiam que cuidar também é priorizar, precisamos podar algumas ganhadas. Nesse esforço de priorizar, verificamos que as questões que mais preocupavam o grupo eram: melhorar a participação, em termos de assumirem o projeto para si e não apenas enviarem seus produtos, a falta de habilidades acadêmicas e dificuldades de diálogo, bem como falta de recursos materiais para efetivarem com maior autonomia o projeto. Com isso, consensuamos que estudar os fatores que eram obstáculos e os fatores que favoreciam a *participação* no projeto seria importante, bem como os obstáculos e fatores transformadores a que as habilidades que já possuíam pudessem ajudar a aprender as novas coisas e a melhorar os meios de produção importantes para o projeto, em termos de *autogestão*. Estas foram as duas galhadas densas que restaram na árvore e que escreviam nossa pergunta de pesquisa consensuada. Tendo em vista a definição da questão de pesquisa, combinamos que seria importante apresentar novamente a pesquisa a todas as pessoas do projeto. Neste grupo comunicativo também conversamos sobre o cronograma da pesquisa, já que eu não teria mais compromissos em São Carlos e poderia me inserir nas atividades coletivas da incubação. Gravamos os diálogos desse grupo em áudio e transcrevemos o seu conteúdo, que seria revisto e aprofundado num segundo momento.

Em interlocução com Terezinha (Mbea) sobre o processo de participar do grupo comunicativo, pudemos ter em conta uma crítica que muito nos ajudou na condução do encontro do segundo grupo. Ela me alertou para o fato de que estava desempenhando com pouco rigor a função de pesquisadora na condução da conversa, de modo que esta se alongou e, em muitos casos, fugiu do foco. Refletindo conjuntamente sobre este apontamento, pude recompor minha postura e melhorar a condução da técnica de pesquisa em questão.

Nesse sentido, realizamos, em julho, o **segundo grupo comunicativo**, dividido em dois momentos: no primeiro, lemos os trechos da transcrição em que constavam as principais análises que havíamos feito no grupo anterior, ainda incluindo outras contribuições teóricas. Então, consensuamos os dados registrados. No segundo momento aprofundamos no tema da economia solidária, com foco no comércio justo e solidário e na solidariedade, temas que já havíamos socializado com os sujeitos, buscando analisar os obstáculos e os elementos transformadores à participação e à autogestão na incubação. Esse eixo de análise permitiu que

já fossem compondo sugestões de melhoria para o projeto.

É importante notar que, antes do grupo ter início, lembrei que a interpretação da incubação deveria se dar como exercício cooperativo, em que as compreensões dos sujeitos eram muito importantes, bem como as análises do ponto de vista teórico que aportaria. Cabe salientar que também neste grupo adotamos o sistema de inscrição para organizar as falas de modo igualitário, à maneira da aprendizagem dialógica. Transcrevemos o conteúdo desse grupo que deu base para nossas análises finais, o que trataremos adiante.

Entre o primeiro e o segundo grupo, especificamente no início de julho de 2008, tendo em vista que já tínhamos uma nova questão de pesquisa, que eu poderia estar presente nas atividades coletivas da incubação e considerando a busca metodológica por comunicação, nos inserimos nos âmbitos coletivos da incubação. Para isso, conforme acordamos com os sujeitos da pesquisa, preparamos um resumo da investigação, escrito em letras grandes para favorecer a leitura das pessoas do Grupo Verde com dificuldade de enxergar, e revisamos este resumo coletivamente. Então, pedimos um espaço na assembléia a fim de apresentar a pesquisa e, para isso, distribuimos e lemos o resumo, apontando que se tratava de uma pesquisa pautada na comunicação e que pretendia também contribuir com a superação dos obstáculos e evidenciar os elementos transformadores para a prática da incubação. Os sujeitos da pesquisa contribuíram com tais apontamentos, indicando ao Grupo Verde que seria fundamental que todos se envolvessem com a interpretação na pesquisa. Diante do exposto, perguntamos se o grupo gostaria de contribuir com a pesquisa e se nos autorizava a investigar as atividades da incubação. Na medida em que aceitaram contribuir e autorizaram nossa presença como pesquisadora, iniciamos as observações comunicativas, presenciando diretamente o fenômeno em estudo.

A fim de responder a nossa questão de pesquisa, realizamos as **observações comunicativas** de julho a outubro, nos diferentes contextos do projeto: encontro de montagem da cesta, assembléia, mutirão agroecológico e atividades em outros contextos. Ao todo foram 11 observações, sendo 3 na assembléia, 4 nos encontros de montagem das cestas agroecológicas, 3 no mutirão e 1 na palestra de assentadas/os a universitárias/os. Para cada uma das observações definíamos previamente o que observar, como, por exemplo, as habilidades que desprendiam para realizar determinada tarefa ou as interações realizadas com as/os companheiras/os assentadas e com a Incop. No caso das habilidades, compusemos uma lista de quais estavam implicadas nas diferentes atividades do projeto, lista esta revista com cada pessoa responsável pela tarefa. No caso das interações fazíamos a observação e a análise

com as pessoas, em termos dos obstáculos e fatores transformadores à autogestão e à participação na incubação, compondo anotações básicas em diário de campo a serem lidas ao final de cada prática educativa ou, quando assim não era possível, na próxima observação. Durante as primeiras observações retomamos com todos os membros do Grupo Viverde nosso papel, a pergunta de pesquisa que buscávamos responder e o fato de que a implicação das pessoas nas análises era uma imensurável contribuição. Em alguns casos, ao chegar em casa, compúnhamos uma narrativa para contextualizar melhor as anotações das observações.

Cabe ressaltar que o ideal na MCC é sempre ler as observações anotadas e analisadas ao final de cada encontro, contudo, devido a pressa existente nos encontros de montagem das cestas para garantir a qualidade das verduras, isso nem sempre foi possível. Também é importante salientar que, em algumas das primeiras observações também nos perdíamos entre a tarefa de realizá-las e de ajudar efetivamente o grupo nas dificuldades que tinham, especialmente na questão instrumental escolar. Além disso, inicialmente também tínhamos dificuldade de fazer anotações de forma sintética, o que fomos aprendendo ao longo do trabalho. Sobre as anotações e a leitura final, aprendemos que é extremamente importante que sejam objetivas e nítidas, tanto para que todas as pessoas possam contribuir com a revisão dos dados, quanto para que possam perceber a complexidade do projeto e das atividades que realizam.

Como exemplo de revisão, destacamos uma passagem do mutirão, em que observamos a divisão do trabalho e as habilidades práticas. Analisamos que as mulheres realizavam tarefas mais leves, como cuidar da horta, porque os homens logo assumiam as mais pesadas, como cavar buracos, dificultando que as mulheres aprendessem esta atividade. Contudo, ao expressar essa análise às mulheres como obstáculo à divisão igualitária de tarefas, elas me alertaram que eu estava equivocada, pois se reuniam para o trabalho na horta porque não havia ferramentas e forma de todas as pessoas cavarem ao mesmo tempo. Disseram, ainda, que já sabiam fazer as atividades “pesadas” e já as realizavam com destreza; o que poderia ser viabilizado para tornar a divisão do trabalho mais igualitária, segundo elas, era um rodízio nas funções do mutirão. Nas anotações da observação indicamos esse processo de revisão, de modo que a leitura final deixou as mulheres muito satisfeitas, conforme manifestaram. Sobre a importância de se fazer a leitura da observação, destaca-se ainda o exemplo de quando lemos a lista de habilidades que desprendiam para montar a cesta, explicitando os diferentes conhecimentos tácitos que mobilizavam. Diante de tal leitura, comentaram que nunca imaginavam que tinham tantos conhecimentos para montar a cesta. A pessoa responsável por

carregar a caminhonete com as cestas, indicou que não poderia se dar conta de que sabia geometria para encaixar as cestas na caçamba, não fosse nossa observação.

Com relação às observações é importante destacar que, na medida em que conversávamos sobre os obstáculos e sobre os fatores transformadores à autogestão e à participação na incubação, as/os assentadas/os já iam tendo mudança em sua ação. Com relação às piadas, por exemplo, observamos que dificultavam a participação, pois, sendo uma forma de depreciar a fala das outras pessoas, impediam que se sentissem seguras para fazer suas colocações. Assim, nas outras observações esse comportamento já não era tão evidente, vindo a minguar no final de nossa pesquisa, o que configura a potencialidade humanizadora da reflexão intersubjetiva destacada na MCC.

Ao longo das observações comunicativas, e tendo em vista nossa aproximação da Incop e as necessidades da pesquisa, pudemos acessar uma ficha de caracterização de todos os membros do grupo, com o aval dos mesmos, bem como outros documentos da incubadora referidos ao seu trabalho no assentamento.

Conforme o compromisso e a confiança que fomos cultivando com o grupo durante o processo de pesquisa e especialmente diante do trabalho intenso das observações comunicativas, também ajudávamos em algumas atividades importantes, como a preparação da fala pública que fizeram a estudantes do curso de serviço social, além de termos sido convidadas a apoiar as/os assentadas/os que proferiram uma palestra junto a estudantes do curso de serviço social de uma universidade particular de Bauru, abordando sua luta pela reforma agrária e o projeto de incubação.

De acordo com nosso amadurecimento teórico-metodológico, derivado da caminhada da pesquisa em campo e de estudos teóricos, para responder a nossa questão de pesquisa, precisaríamos lançar mão de uma última técnica de coleta de dados, os **relatos de vida cotidiana**, para compreender a totalidade do mundo da vida das/os assentadas/os membros do Grupo Verde. Isso porque as entrevistas qualitativas em profundidade que tínhamos feito focalizavam na recuperação do histórico de vida das pessoas e suas habilidades neste percurso, embora remetesse ao passado e ao presente das/os assentadas/os. Nesse sentido, em agosto de 2008, simultaneamente às observações, realizamos os relatos de vida cotidiana com Terezinha (Mbea), Vitor Luiz (HbEa) e Júlia (MneA) e Domingos (HbEA).

Tendo em vista a questão de pesquisa e a função metodológica dos relatos, nosso objetivo ao realizá-los foi compreender e analisar as formas de pensar, as estratégias e os mecanismos adotados para resolver problemas no dia-a-dia do assentamento, com foco na

incubação. Nesse sentido, buscamos conhecer as influências e a relevância desta prática de economia solidária para a vida das famílias assentadas e os motivos que levaram à participação neste contexto, bem como a forma como isso se deu. O movimento inverso, das influências do contexto do assentamento para a incubação, também foi abordado reflexivamente, tendo em vista as diferentes interações que lá estabelecem e a participação em outras atividades culturais e educativas no assentamento. No processo de diálogo, tratamos também de refletir sobre as contribuições das habilidades práticas, acadêmicas e comunicativas que tinham anteriormente ao ingresso na incubação para este contexto, e ainda tratamos de refletir sobre como a falta de tais habilidades dificultava a participação e a autogestão no projeto; nesse sentido, abordamos a participação dos sujeitos na EJA do assentamento e nas escolas da cidade. Nos relatos também retomamos alguns aspectos dos nossos diários de campo, referidos a relação entre a vida nos lotes e a incubação.

Durante toda a realização dos relatos apontávamos leituras teóricas para favorecer a compreensão dos obstáculos e dos elementos transformadores para a autogestão e para a participação na incubação, bem, como remetíamos às experiências de êxito da EJA e de incubação. Assim, acumulávamos elementos reflexivos e para ação na realidade, de modo a favorecer tanto que as/os assentadas/os fizessem propostas de melhoria para o projeto, quanto que pudessem implementá-las.

Cabe aqui anotar que as temáticas mencionadas estavam organizadas em um roteiro de questões, compartilhado anteriormente com cada sujeito, e que no primeiro encontro de cada relato contemplamos apenas parte dessa gama de temáticas. Assim, após a transcrição dos relatos, realizamos um segundo encontro para rever os dados com os sujeitos e abordar os demais temas. Esta interação também foi gravada e transcrita. Antes de cada encontro recuperávamos que era importante que as/os interlocutoras/ores participassem da análise.

Os relatos foram feitos individualmente, a não ser no caso de Júlia (MneA) e Domingos (HbEA), que formam um casal e quiseram fazer conjuntamente. O local foi a casa dos sujeitos e os relatos duraram de uma hora e meia à duas horas.

De posse dos dados e das análises intersubjetivas realizadas por meio das entrevistas, dos relatos, das observações e dos grupos comunicativos mencionados, passamos ao momento de aprofundar especificamente nas análises.

Fase 4: Análise dos dados

Para a realização das análises, que já vinham sendo feitas sistematicamente como processo intrínseco à coleta de dados de orientação comunicativa, fizemos uma primeira leitura dos dados, podendo, com isso, verificar que as categorias que mais poderiam nos ajudar a responder à questão de pesquisa seriam autogestão e participação. Diante disso, criamos uma matriz de análise de nível básico (GÓMEZ *et al.*, 2006, p. 100), recorrendo aos dois eixos analíticos próprios da MCC: as dimensões exclusoras, que fazem referências às barreiras que impedem pessoas ou coletivos excluídos de se incorporarem a uma prática ou benefício social, no caso a incubação; e as dimensões transformadoras, que mostram as formas para superar tais barreiras.

Tínhamos a seguinte matriz:

Quadro 1: Matriz de análise da MCC

TEMA		Autogestão	Participação
D i m e n s õ e s	Exclusoras	1	3
	Transformadoras	2	4

A partir dessa matriz de análise, passamos à decodificação dos dados, que consistiu em voltarmos às transcrições das entrevistas, relatos e grupos comunicativos, bem como às notas das observações, colocando cada unidade de análise (falas) em relação com um número da matriz. Neste processo, verificamos que poderíamos proceder à organização dos dados a partir dos temas principais que já havíamos trabalhado durante a coleta de dados: a economia solidária, a agroecologia, o processo de incubação e as aprendizagens no projeto, temas estes os quais, mais tarde, viríamos a sub-dividir. Então, para cada tema organizamos um quadro de análise, conforme a matriz apresentada acima, alimentando cada campo com as falas correspondentes⁷².

Com base nesta organização, proposta pela MCC, pudemos visualizar melhor os dados e aprofundar em interpretações teóricas, produzindo um relatório final em que recuperávamos a pergunta da pesquisa, os objetivos, os dados principais e as análises a eles

⁷² No apêndice 3 consta um exemplo do quadro de análise da MCC.

referidas em termos dos obstáculos e dos fatores transformadores à participação e à autogestão. A fim de validar o relatório, que embasaria o texto final da dissertação, realizamos o último **grupo comunicativo**, em outubro de 2008. Nele também aproveitamos para, num primeiro momento, recuperar com a/os sujeito o histórico do projeto e fazer mais algumas perguntas essenciais pendentes, como, por exemplo, o valor que o grupo dava às habilidades acadêmicas, quais eram importantes para o projeto e como poderiam adquiri-las. Com isso, buscamos também aumentar os subsídios para que o grupo pudesse coordenar ações no sentido de superar os obstáculos identificados e para que eu, como pesquisadora, pudesse descrever melhor o fenômeno em estudo, em termos típicos ideais.

No processo de preparação para a realização desse último grupo comunicativo, em contato telefônico com os sujeitos da investigação para combinarmos a data e o horário e apontar os temas do grupo, tomei conhecimentos que Júlia (MneA) e Domingos (HbEA) haviam se desligado do Grupo Viverde. Explicaram os motivos do afastamento e, diante destes, combinamos que eu faria o retorno do relatório com Júlia (MneA) e Domingos (HbEA) em sua casa; assim, não lhes tomaria muito tempo, já que era verão e estavam muito atarefados. Em separado, voltaria o relatório à Vitor Luiz (HbEa) e Terezinha (Mbea), conforme acordamos.

Assim realizamos dois grupos comunicativos mencionados. Em cada um deles, primeiramente, fizemos a recuperação histórica do projeto de incubação, a qual validaram e complementaram, além das perguntas mencionadas. Entre as respostas buscamos identificar e analisar os fatores que se colocavam como obstáculo e os que favoreciam a autogestão e a participação na incubação. Depois, pudemos ler o relatório para os sujeitos da pesquisa, realizando pausas na leitura para revermos algumas análises e validarmos outras. Diante desse processo, entendemos que a situação do desligamento de Domingos (HbEA) e Júlia (MneA) permitiu que analisássemos com maior profundidade os fatores que impediam a participação no projeto.

Para encerrar cada um dos grupos, seguindo as orientações da MCC, combinamos que, iríamos elaborar um informativo final a ser apresentado a todo o Grupo Viverde, bem como as autoridades governamentais de Pederneiras e de Bauru, buscando configurar políticas públicas superadoras de desigualdades para o assentamento e, em especial, para grupos de assentadas/os engajadas/os em projetos de comércio justo e solidário, como é o caso do Viverde. Tal informativo também deve ser divulgado junto a outras experiências de economia solidária, uma vez que, embora a pesquisa tenha se realizado com o Grupo Viverde, os dados

não são relativistas e podem ajudar a refletir sobre outras práticas educativas de incubação, especialmente. Contudo, combinamos que este informativo seria efetivado apenas quando terminássemos a dissertação, uma vez que os prazos para tanto estavam muito próximos e não teríamos condições de preparar com qualidade o informe. Após a realização desses grupos, realizamos a transcrição das gravações, acumulando mais alguns dados para a nossa pesquisa.

Neste ponto, cessei a coleta de dados e as análises com os sujeitos da pesquisa. Entretanto, os dados ainda foram analisados por mim no processo de elaboração da dissertação, segundo o papel que tenho de descrever a realidade em termos típicos ideais, sempre com a preocupação de explicitar o que pensei fora da interlocução direta com os sujeitos e o que foi fruto do diálogo com elas/es.

A coleta e análise dos dados com os sujeitos da investigação demarcam, assim, um momento da realidade da incubação, a qual segue se ampliando e sendo modificada pelas/os assentadas/os, ajudados por esse processo reflexivo e intersubjetivo no qual se implicaram.

4. O CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA: historicizar para transformar

A fim de favorecer a compreensão dos dados e das análises referidas à incubação que focalizamos nesta pesquisa, às quais nos dedicamos no quinto capítulo, recuperaremos o histórico e a caracterização do assentamento e do projeto de incubação. Além desse panorama contextual, apresentaremos os sujeitos da investigação, buscando evidenciar que, embora suas leituras de mundo, incluindo as apresentadas nesta pesquisa, formulem-se como uma elaboração pessoal, são frutos de suas interações e de suas relações ao longo da vida. Logo, buscar conhecê-las favorece que apreendamos o significado social (e pessoal) do engajamento que tais pessoas têm, enquanto assentadas, tanto na luta por tornar a terra de exploração em terra provedora de alimento e vida, quanto por efetivar a economia solidária como proposta de geração de trabalho e renda no assentamento.

4.1. Breve histórico e caracterização do assentamento rural Terra Nossa

O assentamento rural Terra Nossa, como indicamos na introdução, toma parte nos municípios de Pederneiras e de Bauru (SP), compreendendo uma faixa de 5.262 alqueires de terra, que formava o antigo Horto de Aimorés. Graças à luta de trabalhadoras/es organizadas/os, estas terras passaram de exploração à terra de trabalho (YAMIN, 2006, p. 5). Podemos validar tal afirmação realizando um breve recorrido histórico sobre o uso dessas terras.

Tomemos como ponto de partida meados da segunda metade dos anos 1900, quando temos no Brasil e também na região de Bauru a implantação do desenvolvimentismo. Como outras partes do país, este interior paulista foi marcado por profundas contradições: de um lado, o chamado progresso, materializado no complexo ferroviário (Sorocabana, Noroeste e Cia. Paulista) que fez de Bauru um dos entroncamentos mais importantes do país; de outro, o genocídio que retirou a vida de muitos indígenas Kaingang e abalou a cultura dos sobreviventes⁷³.

⁷³ Embora guerreiro, resistente ao trabalho escravo e à violação de suas terras, o povo Kaingang não pôde se defender das técnicas de extermínio em massa usadas pelos brancos. Centenas de índios/os foram exterminadas/os a partir de métodos como distribuição de roupas infectadas de varíola e uso de strikinina. (Informações contidas no Documentário *Terra Paulista - Nada nos deterá*, transmitido pela TV Cultura no dia

Este projeto desenvolvimentista opressor foi alongado e adequado às novas ideologias da ditadura militar (1964-1985), chegando à falência com a queda deste regime e com emergência da democracia no Brasil, cuja conquista teve seu maior expoente na promulgação da constituição cidadã em 1988. Nesse contexto, em que se contrapunham permanências e mudanças, boa parte da rede ferroviária foi abandonada pelo Estado, suplantada pelo modelo rodoviário. Outra parte da ferrovia foi privatizada, já segundo os itinerários da política neoliberal que mais tarde se enraizariam no Estado brasileiro. Assim, a Rede Ferroviária Federal (RFFSA) acumulou uma dívida com a União, usando as terras do Horto Florestal Aimorés para quitá-la. Estas terras eram exploradas pela RFFSA com monocultura de eucalipto, utilizados na produção de dormentes para os trilhos de trem. (DRPE, 2006)

A União arrendou parte dessas terras ao Grupo Votorantim, que seguiu com o cultivo de eucalipto para fins de produção de papel. A outra parte foi abandonada e, depois, grilada principalmente por Roberto Pagani, vereador e especulador imobiliário, e Junge, empresário no ramo alimentício, ambos de Bauru. Ao inscreverem as falsas matrículas dos imóveis em seus nomes nos cartórios de Bauru, passaram a explorar a área com a criação de gado para carne de exportação. (JC, 10/nov./2007)

Contra esse desenho agrário fundado no latifúndio e na desigualdade, o MST realizou uma sensibilização para a ocupação de terras junto à população da periferia de Sumaré (SP), mobilizando que 34 pessoas se organizassem para a ocupação das terras do Horto, em 2003, independentemente dos movimentos sociais que existiam.

Quando este grupo, que se denominou Terra Nossa, já se encontrava no acampamento, passou a ser apoiado pela Federação da Agricultura Familiar (FAF), vinculada à Central Única dos Trabalhadores (CUT).

Ainda em 2003, mediante a atuação da FAF/CUT na região de Campinas, outras 117 pessoas integraram-se à luta pela terra, migrando para a região de Bauru a fim de ocupar o Horto. Nos anos seguintes integraram-se à ocupação outras famílias, tanto da cidade de Bauru, quanto aquelas de outras partes do estado de São Paulo, as quais tinham rompido com o MST na trajetória rumo à terra prometida. Mediante um conflito político e ideológico entre FAF e MST, a entrada deste último grupo de pessoas no acampamento foi um processo tenso e discriminatório.

Contudo, precisaram superar os conflitos em um grau suficiente para se unificarem em nome da conquista da terra. Sem tal unidade não seria possível a resistência, a coragem e o sonho necessários à permanência nas precárias condições de vida do acampamento. Precisavam estar juntas/os valendo-se da criatividade para, por exemplo, conseguir comida. Nesse sentido, ainda recorreram e sempre foram apoiadas/os pela Comissão Pastoral da Terra (CPT). Além disso, buscando a sobrevivência procuravam trabalhos informais nas áreas urbanas, contudo, encontravam muito preconceito ao relatarem que eram acampadas/os. O poder público bauruense, por sua vez, não deixou de obstaculizar a luta, na medida em que negou-se a oferecer escola àquelas pessoas, exigindo delas mais estratégias de mobilização, como o trancamento de uma rua da cidade e a queima de pneus como forma de reivindicar e garantir acesso à escolaridade ao menos às crianças e jovens acampadas/os. O Incra tardou em aparecer. (DRPE, 2006)

As dificuldades da vida cotidiana eram agravadas pelos pareceres judiciais que desautorizavam a luta das/os acampadas/os, muito embora as terras que reivindicavam já estivessem destinadas à reforma agrária, conforme publicação no diário oficial. Sofreram 20 mandatos de reintegrações de posse durante os quatro anos de luta, o que significou mudar os barracos 20 vezes e para áreas diferentes. Sempre o faziam nas próprias terras do Horto como uma estratégia para despistar a polícia (DRPE, 2006-2007). Contudo, não escaparam aos confrontos diretos e violentos com os policiais, munidos de armamentos, com canil e cavalaria. O mesmo se repetiu em relação aos grileiros, cujos capangas estavam orientados a atirar, o que culminou no homicídio de uma pessoa acampada. As linhas de sangue dos deserdados da terra dos anos 2000 se conectavam ao sangue dos indígenas Kaingang dos 1900 e escreviam em profundidade política a história dialética de opressão e libertação.



Figura 1: Ação policial de reintegração de posse. Estrada principal (altura do lote 126, do mapa da figura 2). Fonte: Arq. Incop/Unesp-Bauru (6/03/2007)

Diante dessa situação, Terezinha (Mbea) relatou que tinham dificuldade para cultivar alimentos mais demorados, o que levou à opção por plantações mais rápidas e feitas coletivamente. Porém, foi uma tentativa frustrante, posto que algumas pessoas que não trabalhavam tinham posturas oportunistas nas colheitas. Então, passaram a plantar em pequenos quadros individualmente. As pessoas mais próximas intercambiavam sementes rústicas como milho, abóbora, quiabo e ramas de mandioca trazidas de outros acampamentos. Apostavam em poder fazer as colheitas a contra-gosto e à revelia da polícia e da justiça oficial e, por vezes, conseguiam. Mas, tinham na comercialização da pequena produção outro entrave: as pessoas da cidade, cujos pensamentos estavam eivados pela ideologia capitalista, não compravam coisa “de bandido”. Desse modo, em muitos casos passaram a não falar mais que eram acampadas/os ao tentar fazer alguma venda.

Quando tinham sinalizações de que finalmente conseguiriam a terra, decidiram em assembléia demarcar os lotes de cada família, num procedimento extra-oficial. De acordo com Domingos (HbEA), esse processo, encabeçado pelas lideranças, foi conflituoso, posto que as pessoas mais antigas no assentamento ficaram com as faixas próximas aos rios, cuja água seria essencial para a produção agrícola e uso pessoal. As pessoas mais novas no assentamento ficaram com os lotes nas partes altas, longe dos rios. Estes conflitos emergiam de uma situação-limite de busca por sobrevivência conjuminados a ações preconceituosas, os quais poderiam ser amenizados caso o Inca estivesse presente e cumprindo sua função como

instância de mediação dos acordos e de viabilização de infra-estrutura no assentamento. Como não era o caso, tiveram que viabilizar água às famílias distantes dos rios por meio da escavação arriscada de poços e de uma parceria com a prefeitura de Pederneiras, que passou a abastecer reservatórios improvisados com caminhão pipa, semanalmente, numa ação que, embora “politiqueira”, apresentou e se apresenta como de grande contribuição à sobrevivência de muitas famílias assentadas.

Com dificuldades, ao longo do tempo foram reconstruindo seus lotes, implantando e melhorando os barracos, iniciando pequenas lavouras e introduzindo algumas frutíferas. Simultaneamente foram recompondo as redes sociais no campo e, assim, formaram-se grupos políticos para fazer frente ao monopólio a um conjunto de lideranças com as quais discordavam. Nessa rede, de acordo com Terezinha (Mbea), também nasceram vínculos de outra natureza, com amizades, namoros, casamentos e etc., o que foi essencial para que chegassem com a ocupação até o final de 2007, quando o Incra se fez presente e quando conquistaram a titularidade da terra oficialmente⁷⁴. A consagração da luta foi celebrada com um encontro choroso, amoroso e emocionante, na sede da antiga fazenda.

Depois disso, o Incra procedeu à demarcação dos lotes⁷⁵ da gleba 1⁷⁶, que beneficia 155 famílias⁷⁷, dentre elas as que fazem parte do Grupo Viverde, seguindo mais ou menos as delimitações que já tinham sido feitas pelas lideranças. Conforme Júlia (MneA), para a definição do modelo de assentamento, o Incra seguiu as indicações da assembléia das/os assentadas/os, que era contra o modelo da agrovila e favorável ao “sistema de sítio”. Argumentavam que separar o lote de moradia do lote da produção seria um regresso, remeteria-os a antiga sensação de “bóia-fria” da cidade, além de dificultar que cuidassem assiduamente das plantações, evitando também que fossem roubadas.

⁷⁴ Em realidade, apenas daqui 20 anos terão a posse da terra em seus nomes, garantindo-se o direito de herança. Até esse prazo estão em estágio probatório e precisam viver e produzir na terra para que possam consegui-la efetivamente.

⁷⁵ Os lotes foram definidos em 5 módulos rurais (5 hectares) para famílias e em 2 ½ módulos rurais para pessoas solteiras ou idosas com pouca mão-de-obra disponível. O módulo rural é variável de região para região, considerando-se o que se produz, o preço dos produtos...

⁷⁶ Salvo a área de preservação permanente (APP), da titularidade dos 5262 alqueires assumidos pela União para Reforma Agrária, 1662 foram destinados à área I, restando 3600 para a área II. Esta tem capacidade para assentar 344 famílias, segundo o superintendente do Incra Raimundo Pires Silva, porém ainda está ocupada com eucaliptos sob os quais encontram-se acampadas 402 famílias. (JC, 10/nov/2007).

⁷⁷ A maioria das famílias inscritas foram selecionadas ao atenderem, de acordo com a legislação vigente, os seguintes requisitos: não ter antecedentes criminais com sentença transitada em julgado; não estar preso; não ter cadastro de pessoa jurídica em qualquer negócio; não ter renda fora da área da agricultura superior a 3 salários mínimos por família. A comissão de escolha das famílias foi formada pela CPT, as federações de assalariados e da agricultura familiar, membros do acampamento e pessoas do Incra (JC, 10/nov/2007). Para conseguirem a propriedade definitiva da terra não podem arrendá-la ou vendê-la, devendo nela permanecer e produzir.

Por outro lado, o modelo de sítios traz dificuldades à vida comunitária. De uma ponta a outra da gleba 1 do assentamento tem-se um percurso de mais de cinco quilômetros, de modo que visitas e encontros interpessoais não são facilitados, mesmo porque a maioria não dispõe de meios de transporte. Nesse sentido, também destacamos que a participação em atividades coletivas também são dificultadas, pois as duas áreas comunitárias ativas se localizam praticamente em extremos do assentamento (na parte mais baixa fica o barracão - em bambu) e na mais alta a antiga sede (alvenaria) e nem todas as atividades podem repetir-se nos dois locais. Um exemplo é a sala de Educação de Jovens e Adultos que ocorre apenas no barracão, das 15 às 17:30 h. Ainda têm uma biblioteca e um sala de reforço em educação infantil, coordenada por uma mulher assentada, que funciona durante a manhã, mas somente na outra área comunitária.

Diante de tal realidade, conforme Vitor Luiz (HbEa), o sistema de comunicação que predomina no assentamento é o da transmissão oral de mensagens, a qual tem espaço privilegiado no ônibus escolar, pois nele viajam diariamente crianças, jovens e adultos de todo o assentamento para estudar nas escolas de Santelmo (distrito) e Pederneiras (comarca). Quando a informação é muito importante, como no caso de cursos, reuniões com o Incra ou assembléias das/os próprias/os assentadas/os, estas/es usam-se da transmissão escrita de mensagens, colando cartazes no ônibus escolar. A tal estratégia se associa a comunicação via mensagem de celular. Aliás, o celular é o principal meio de comunicação entre assentadas/os e pessoas da cidade, embora nem sempre seja efetivo, uma vez que a recarga de crédito para ligação tem que ser realizada em locais fora do assentamento, pois neste não há energia elétrica e porque são raras as vezes que dispõem de recursos para abastecer os celulares com créditos. Também mandam recados pelas pessoas que passam pela estrada, pedindo que os transmitam a outras, até chegarem aos seus locais de destino: “A rádio peão é assim, você dá um grito pra uma pessoa aqui, que está passando, aí vai indo de um em um até chegar no ponto”. (Vitor Luiz - HbEa)

Diante desse contexto, por mais que combinem diferentes formas de comunicação, esta não é fácil. Assim, muita informação se perde, distorce ou chega atrasada, dificultando a participação: “é anunciado no ônibus [a assembléia] e o filho chega em casa e fala pro pai. Às vezes o filho esquece, n/é, aí umas pessoas ficam sem.”. Contudo, a distância não foi um entrave para a comunicação no dia em que foi decretada a liberação da terra para a reforma agrária. Os rojões disparados pelas pessoas que receberam as primeiras notícias foram facilmente interpretados como a conquista da terra. Assim, efetivam um sistema de

comunicação popular muito próprio e inventivo.

Cabe ressaltar aqui que, para além da fixação dos locais de trabalho e moradia, a demarcação oficial dos lotes foi muito importante para as/os assentadas/os porque permitiu que acessassem o primeiro crédito a que têm direito, pelo Pronaf⁷⁸, e, assim, que iniciassem com um pouco mais de estrutura suas lavouras, hortas e pomares, transformando o Horto em um mosaico de diversidade cultural e ecológica. (WHITAKER & FIAMINGUES, 2002)

O assentamento constitui, assim, um marco relevante na história daquelas terras e da região, aparece como uma faixa de reconstrução de vida, enquanto que o entorno, em sua maioria, demarca a continuidade de uma história de exploração, nos monocultivos de cana, eucalipto e gado. Salva-se nesse cenário degradante de entorno a reserva ambiental por que passamos para ter acesso ao assentamento e que favorece a qualidade do micro clima (úmido), sendo também um foco irradiador de biodiversidade para os lotes. Dentre outros aspectos, conforme Vitor Luiz (HbEa), esta mata é especialmente importante aos apicultores assentados, pelas floradas que dá.

A resistência, a criatividade e as redes de solidariedade entre assentados/as permitiu-lhes engajamento em novas lutas por infra-estrutura (água, luz) e por instrumentos públicos de fixação no assentamento (posto de saúde, escola), uma vez que embora presente, o Estado é ainda ausente. Nesse mesmo sentido, lutaram junto ao Inca para acessar os créditos para moradias, as quais constroem atualmente sem assessoria técnica alguma, num processo em que lhes é negado o direito de aproveitar os conhecimentos acumulados pela humanidade. Além disso, sofrem pressão do Inca para que cumpram os prazos fixados pela instituição, independentemente do regime das chuvas que, além de dificultar as obras, também demanda que estejam trabalhando na lavoura. Tais dificuldades conseguem contornar parcialmente, na medida em que intercambiam conhecimentos como pedreiros experientes. Em alguns casos em que não tinham conhecimentos construtivos prévios e não fizeram tais intercâmbios, as paredes erguidas até a metade caíram com um vendaval, ficando as famílias com o prejuízo. Apenas quando terminarem as casas poderão acessar o segundo crédito.

Cabe aqui salientar que o dia-a-dia do assentamento está marcado pela atuação de instituições externas, como, por exemplo, o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) e de sindicatos de trabalhadores e patrões rurais. Entre tais organizações há as que oferecem cursos descontextualizados, que ensinam o que assentadas/os já sabem, e

⁷⁸ Por este financiamento receberam o valor de 2.500 reais, liberados em novembro de 2007, para compra de alimentos, equipamentos e sementes.

outras que promovem formações relevantes para a vida no assentamento, conforme apontou Vitor Luiz (HbEa). Nesse sentido, menciona que há cursos de grande valia que são por elas/es buscados, como por exemplo o curso de eletricista, realizado com base na prática e que vai favorecer a construção das casas.

No processo de viabilizar a vida mediante criatividade, esforço e articulações, muitas pessoas assentadas puderam aumentar sua produção de alimentos de modo ecológico e com baixo custo econômico e energético. No entanto, há muitas/os assentadas/os que optaram pela agricultura convencional. Com isso, tiveram a necessidade de criar canais de comercialização efetivos. Então, valeram-se de uma associação, que já havia no assentamento para a captação de recursos e coordenação do Terra Nossa, a fim de conseguirem se filiar ao Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), vinculado ao Programa Fome Zero e executado pela Conab (Companhia Nacional de Abastecimento) em parceria com o projeto Sesc-Mesa Brasil. Ao firmarem convênio com a Conab, as/os associadas/os foram especialmente beneficiadas/os com a comercialização da produção. Mas, diante do compromisso de fornecimento de alimentos e da insuficiência da produção das/os associadas/os com o período das secas, aceitou-se que pessoas não associadas comercializassem pelo programa, mediante o pagamento de uma taxa de 10% para a associação, o que também se estendeu a pequenos produtores rurais do entorno.

Desse processo emergiu uma série de problemas éticos e de pretensões de poder na condução da própria associação e na gestão do projeto de comercialização, trazendo à tona disputas políticas da associação. Além disso, tornaram-se públicas as insatisfações das/os associadas/os contribuintes, as/os quais se viam sem informações nítidas e, como conseqüência, levantavam suspeitas de corrupção na condução do projeto. Desse modo, os pagamentos da Conab atrasaram em até 6 meses e, aflitos diante de suas necessidade de sobrevivência, um grupo de assentadas/os recorreu à mídia local para fazer a denúncia do caso. O processo não foi muito esclarecedor nesse âmbito, correspondendo aos interesses da mídia⁷⁹. Então, elevou-se à apuração pelo ministério público, ainda em curso.

⁷⁹ Luiz Eduardo Greenhalgh, em evento comemorativo dos 60 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, apontou que a prática de recorrer ao ambiente midiático para a resolução de problemas jurídicos, embora publicize as questões, torna a mídia eletrônica o lugar da política, e daí é que Ianni poda chamá-la de “príncipe eletrônico”. Deslocado o âmbito de decisão para a mídia de massa, estritamente voltada para atender aos interesses do capital, há manipulação da informação e da opinião pública, o que interfere nos mais diferentes processos jurídicos, seja em julgamentos com ou sem júri. Conforme Greenhalgh, isso depõe contra os direitos humanos, dificultando que os fatos sejam julgados segundo critérios constitucionais de justiça, os quais representam o minimamente um consenso social construído mediante muita luta. (28/maio/2008, Reitoria na UFSCar)

Com isso, de acordo com Júlia (MneA), reivindicam que no assentamento se resguardem posturas nítidas e éticas, que respaldem o reconhecimento público da identidade de assentadas/os como agricultores familiares que fazem valer a justiça da reforma agrária e de uma forma honesta. Apenas assim têm possibilidade de superar os preconceitos que sofrem nas escolas, nos supermercados e em outros diferentes espaços da cidade ao mencionarem que são do assentamento.

Dessa maneira, vida, trabalho e ação política se fundem no assentamento. É nessa fusão, em busca pela reprodução ampliada da vida no assentamento, que germinou, cresceu e frutificou a história da incubação do Grupo Viverde de Agroecologia.

4.2. O projeto de incubação do Grupo Viverde de Agroecologia: a gestação e o florescimento de uma prática associativa em economia solidária

Para compreender a incubação do Grupo Viverde de Agroecologia, precisamos recorrer aos antecedentes da interação entre a incubadora da Unesp e as/os assentadas/os do Terra Nossa. Nestes antecedentes⁸⁰ está a presença do ainda Comitê Pró-Incubadora no acampamento, em 2005, quando realizou uma ação cultural junto às/os jovens, em resposta às queixas que faziam quanto à ação manipuladora da mídia sobre suas histórias. Nesse sentido, houve a criação de uma assessoria de imprensa solidária, pela qual jornalistas e relações públicas da incubadora ensinavam as/os jovens a escrever matérias jornalísticas, relatando os fatos ocorridos no acampamento sob suas perspectivas, e as enviavam aos meios de comunicação da cidade. Com esta ação, buscavam superar preconceitos sofridos especialmente nas escolas da cidade, o que, se não ocorresse, já seria válido por provocar reflexões junto à juventude acampada, fortalecendo-a para fazer frente aos preconceitos. A partir desse trabalho, a incubadora foi se integrando às temáticas do acampamento e se envolvendo com a causa das/os acampadas/os.

Desse modo, diante de uma encomenda pública feita pelo Programa Nacional de Incubadoras de Cooperativas Populares (Proninc) para a formação de novas incubadoras de cooperativas universitárias, em 2005, diferentes campi da Unesp em que havia trabalhos com

⁸⁰ O conteúdo desses antecedentes segue os relatos e reflexões que fiz com Vitor Luiz (HbEa), envolvido com a Incop desde o início de sua atuação. Também utilizei outras referências disponíveis, como o Diagnóstico Rápido Participativo Emancipatório (DRPE, 2006) e o relatório da Incop ao Proninc.

economia solidária se uniram e se candidataram para a formação de uma incubadora multi-campi. No projeto submetido ao Proninc o núcleo de Bauru incluiu a meta genérica de incubar um empreendimento econômico solidário no assentamento, apontando que a definição exata da atividade econômica seria resultado de um Diagnóstico Rápido Participativo e Emancipatório (DRPE). Contudo já indicavam a formação de uma rede de comercialização de alimentos agroecológicos como uma possibilidade, tendo em vista tanto que toda a literatura de economia solidária apontava a comercialização como um gargalo, quanto os relatos informais de acampadas/os sobre as necessidades do assentamento.

Mudando os rumos das indicações da Incop, o DRPE (2006) apontou que a prioridade das/os acampadas/os era a construção de moradias. Diante disso, a incubadora iniciou uma série de sensibilizações para o uso de técnicas de bio-construção e para práticas construtivas autogestionárias, utilizando exposições de vídeos e realizando atividades práticas de experimentação das técnicas. O projeto das construções não pôde ser levado a cabo, devido a diferentes disputas políticas e interesses econômicos de sindicatos e ONGs nesse tema, somado à ausência do Incra, à falta de financiamento e ao estado ilegal das terras. Assim, o saldo que restou da iniciativa foi apenas o educativo.

Diante disso, no final de 2007, a incubadora foi procurada pela associação do assentamento para assessorar aos seus membros na mudança da figura jurídica da organização. Buscavam a legalização como uma cooperativa multi-nucleada (bovinocultura, suinocultura, apicultura, olericultura...), a fim de obter maior mobilidade na captação de recursos e de projetos para o assentamento. Ao aceitar tal demanda, a incubadora passou a participar de várias reuniões com a associação, discutindo e problematizando questões como democracia na gestão em empresas solidárias, participação dos sócios, divisão de ganhos e perdas. Estas questões deveriam estar contempladas no novo estatuto, conforme se verificava a partir do estudo de um estatuto de uma cooperativa de economia solidária já consolidada. Conforme nos contou Vitor Luiz (HbEa), nestas interações a incubadora argumentava veementemente por um modelo mais democrático de gestão: ao invés de uma diretoria única, propunham, no plano regimental, conselhos gestores compostos por 3 membros. Isso dividiu as/os associados da então diretoria da associação, pois diferentes interesses e formas de conduzir a mudança entraram em conflito. Com um novo caminho encontrado pela associação, o de tornar-se uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip), aquela atingiu seus fins e o trabalho com a Incop cessou.

No final deste processo, quando o assentamento já havia sido legalizado, a equipe da

Incop se diminuiu drasticamente no assentamento e as pessoas que ficaram deram início a uma ação embrionária de comercialização, o que foi decidido e se tornou uma prática modesta com algumas famílias das quais a Incop era mais próxima e que praticavam agroecologia. Nesse sentido, as pessoas da incubadora passaram a comprar alguns dos produtos agroecológicos dessas/es assentadas/os para consumo próprio e também a fazer a divulgação desta iniciativa junto a pessoas amigas e conhecidas da cidade, as quais encomendavam alguns alimentos esporadicamente. Ao intensificar-se esse processo e os diálogos entre assentadas/os e Incop, emergiu a preocupação em não configurarem um projeto paternalista e, paralelamente, a percepção de que, embora já houvesse um canal de comercialização no assentamento (pela Conab e via associação), seria importante e necessário garantir formas de comercialização duradouras e diferenciadas para os produtos agroecológicos. Foi aí que a Incop propôs às/os assentadas/os com as/os quais já dialogava a criação de uma rede de comércio justo e solidário, por meio de uma incubação na perspectiva da economia solidária. A receptividade da proposta foi grande e, conforme Vitor Luiz (HbEa), teve êxito porque partiu da necessidade das/os assentadas/os.

Para chegar à consecução da proposta, no início de 2008 a equipe da Incop convidou as pessoas conhecidas para que atuassem como um conselho assessor, indicando outras/os pessoas a serem convidadas para o projeto, as formas de realizar a sensibilização do mesmo, os melhores locais e horários. Já assumindo este papel e com base nas experiências de organização coletiva nos assentamentos, assentadas/os argumentaram que deveriam priorizar as pessoas que já trabalhavam ou desejavam trabalhar com agroecologia, de modo que, vendo o exemplo desse grupo, outras pessoas poderiam mudar suas bases produtivas e entrar no projeto. Fizeram uma lista de tais pessoas e pensaram que a sensibilização deveria ser verbal, numa conversa simples de aparatos, porém com propostas nítidas. Definiram ainda o melhor local e data da reunião de apresentação da proposta do projeto, tendo em vista os locais de moradia das/os convidadas/os e outras atividades da vida no assentamento.

Então, a incubadora elaborou um convite por escrito, esclarecendo os propósitos da reunião e demais informações importantes para a participação, revendo-o com o conselho. O convite foi entregue a cada uma das pessoas da lista, no total 20, mediante uma visita da Incop e do Conselho. Além de entregar o convite à tais pessoas esta equipe lia conjuntamente o texto e faziam uma conversa preliminar de esclarecimento. Estive presente nesse processo e pude vivenciar a acolhida que assentadas/os davam à expedição, oferecendo com simpatia e cuidado um café e propondo um passeio pelo lote para ver a produção.

À reunião de sensibilização, na qual também estive presente, compareceram por volta de 15 pessoas, entre homens e mulheres. O clima da conversação foi respeitoso e envolvente: a pessoa representante da incubadora falou da instituição e sobre seu papel no assentamento, apresentando a proposta de formação de uma rede de comércio justo e solidário com produtos agroecológicos, na perspectiva da economia solidária e da autogestão. As/os assentadas/os foram colocando suas vontades, dificuldades para a produção, suas dúvidas e medos em relação à proposta, tendo em vista experiências anteriores de trabalho coletivo. Ao esclarecer as dúvidas e encorajar as/os assentadas/os a assumirem o desafio, com apoio do Conselho, a pessoa da Incop resgatou alguns exemplos de redes de comercialização bem sucedidas e pediu que déssemos o testemunho de uma prática similar que temos em São Carlos. Relatamos, então, enquanto pessoa consumidora, a experiência de uma rede de comercialização de que participamos⁸¹. A fim de que o ingresso na incubação fosse uma opção consciente e manifestando esta razão, a Incop sugeriu que as/os presentes pensassem durante uma semana na proposta feita e depois dissessem sua resposta a uma das pessoas do Conselho Assessor. As argumentações que fizeram demonstraram que não era preciso e nem podiam esperar, pois tinham interesse e necessidade de ter sua produção agroecológica reconhecida e comercializada.

O cume dessa conversa foi a decisão de que poderiam contribuir com diversos alimentos e montar cestas agroecológicas a serem comercializadas semanalmente. Poderiam fazer uma experiência piloto oferecendo as cestas àquelas pessoas da cidade que já consumiam esporadicamente alguns produtos do assentamento, por meio da incubadora.

Diante dessas propostas a incubadora ia fazendo as problematizações com relação à organização do projeto e, conforme as dúvidas iam surgindo e sendo elaboradas coletivamente, decidiram trabalhar na perspectiva do associativismo, unindo-se para a comercialização⁸². Argumentavam que não era viável coletivizar a produção, a partir de experiências mal sucedidas que já haviam vivido no assentamento, em que pessoas oportunistas não trabalhavam, mas tiravam proveito da produção. Falavam ainda, com “raiva justa”, a respeito de outros trabalhos, nos quais pessoas alheias à sua realidade, como, por

⁸¹ Refiro-me, aqui, a um projeto realizado pela Prefeitura Municipal de São Carlos em parceria com a Associação para Proteção Ambiental de São Carlos (Apasc), em termos de ação social e com um grupo de jovens em situação de vulnerabilidade social. Estes jovens produzem na horta municipal da cidade uma variedade de legumes e verduras e montam cestas agroecológicas que a Apasc comercializa, repassando-lhes o dinheiro. O grupo de consumidores é fixo e paga adiantado como forma de crédito solidário.

⁸² Esta combinação não definiu que o empreendimento que vão formar venha a se legalizar como uma associação, visto que ainda precisam estudar as condições jurídicas pelas quais se dão as diferentes manifestações da economia solidária, verificando a que melhor se adequa à realidade que têm.

exemplo, representantes de ONG's cujas sobrevivências estavam bem garantidas e na base do individualismo, tentavam impor a elas/es a coletivização. Além disso, apontavam fatores como a distância para chegar ao possível local de trabalho coletivo como um entrave, acrescido da necessidade de cuidarem do próprio lote.

Nesta reunião a Incop esclareceu que dispunha de financiamento apenas para combustível e para comprar algumas sementes, além de telefone para ligações locais e para telefone fixo. Também poderiam disponibilizar uma caminhonete pessoal para fazer o transporte das cestas no início do projeto. Ainda apontou que a equipe da incubadora estava reduzida, contando com apenas 2 pessoas, sendo um advogado e uma jornalista, portanto sem respaldo especializado em agroecologia. Mas, tinham disponibilidade para aprender com o grupo e para convidar uma pessoa experiente da incubadora para este tipo de assessoria. No transcurso dessa argumentação, o formador em economia solidária também reconheceu que naquele grupo já havia agricultoras/es muito experientes, as/os quais poderiam contribuir com conhecimentos agroecológicos na incubação. Exemplificava como ele havia aprendido com tais pessoas e estas, confirmando sua sabedoria agroecológica, esclareceram dúvidas de outras/os assentadas/os, como, por exemplo, a respeito do uso do esterco de galinha nos bananais.

Assim, consensuaram o início da incubação para dali uma semana e listaram o que cada um poderia levar de alimento. Nesse intervalo, a Incop fazia a oferta das cestas às pessoas que já consumiam do assentamento e comunicaria os assentados quanto deveriam levar de produção para atender o número de encomendas conseguidas. Organizaram uma proposta de comunicação em rede para que uma pessoa do conselho recebesse a informação via telefone e a difundisse às demais pessoas do grupo em formação.

O local definido para o encontros de montagem da cesta foi o barracão comunitário da gleba 1 (área comunitária ao lado do lote 92, indicada no mapa da figura 2), o que, se beneficiava as pessoas do entorno do barracão, desfavorecia proporcionalmente as que moravam do outro lado, distantes em média 5 km. Ao não haver um local mais equânime e tendo em vista o peso dos alimentos a serem carregados, a pessoa da Incop propôs uma carona que foi aceita pelas/os presentes.

Conforme Vitor Luiz (HbEa), nem todas as pessoas que combinaram a participação na experiência piloto compareceram na primeira montagem da cesta, de modo que esta foi feita por 7 pessoas. Desta prática em diante o projeto de incubação para formação de uma rede de comércio justo e solidário acontece semanalmente. Em abril de 2008, passou a se realizar não

mais na área comunitária mencionada, visto que o barracão era utilizado intransigentemente pela associação do assentamento nos mesmos horários que lá se reuniam para a incubação. Assim foi que o grupo de assentada/os ocupou a antiga sede da fazenda que fica em outra área comunitária do assentamento, distante 5 km daquela, onde passou a montar as cestas. Quem antes saía favorecido pelos encontros no barracão passou a se locomover mais, ainda no esquema das caronas. A fim de favorecer a compreensão das proporções do assentamento e das dificuldades que a distância impõe para o projeto, é útil recuperarmos aqui o mapa do assentamento, em que localizaremos os lotes das famílias envolvidas com a incubação e a área comunitária na qual se localiza a casa utilizada para o projeto (área comunitária ao lado do lote 141, indicada no mapa da figura 2).



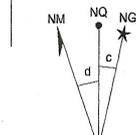
Inventário
PA HORTO DE AMORÉS
 Proprietário:
 INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
 Município / UF:
 BAURU - SP
 Área:
 5.262,1270 ha
 Perímetro:
 42.246,506 m
 Escala:
 1 : 20.000
 Data:
 11/06/2.008

CONVENÇÕES TOPOGRÁFICAS

	EUCALIPTO		FERROVIA
	REBROTA DE EUCALIPTO		ESTRADA
	RESERVA LEGAL		DIVISA
	EROSÃO		RIOS OU CORREGOS
	APP		DIVISA DE MUNICÍPIO
	REDE DE ALTA TENSÃO		ESTRADA PROJETADA
	UTILIZÁVEL E NÃO APROVEITADA		SERVIDÃO DO GASODUTO LARGURA 10m
	ÁREA COM POSSEIORS		

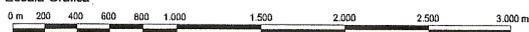
Orientação

Declinação magnética de 15/02/2.005 e convergência meridiana do centro da folha.
 DATUM: SAD - 69 / FUSO - 22 / MC - 51°
 Latitude = 22°17'06,645784" S
 Longitude = 48°59'02,017976" W
 Coeficiente de escala = 1,000133081



c = Convergência meridiana: -00°45'53,338777"
 d = Declinação magnética: -18°54'42,902284"
 ad = Variação anual da declinação magnética: -00°08'17,098768"

Escala Nominal = 1 : 20.000
 Escala Gráfica



LOCALIZAÇÃO DOS MUNICÍPIOS NO ESTADO



LOCALIZAÇÃO DO HORTO AMORÉS NOS MUNICÍPIOS



Figura 2: Mapa representativo da gleba 1 do assentamento Terra Nossa. A linha reta escura mais grossa representa a estrada de acesso ao assentamento, estando a cidade de Bauru a sudoeste e a de pederneiras à nordeste.

Fonte: Incra

A casa citada, antes suja e desocupada, foi transformada pelo trabalho das/os assentadas/os na chamada Casa Verde, ao receber uma pintura com esta cor e torna-se um espaço vivo, cultivado com árvores, plantas ornamentais, uma composteira e plantas comestíveis. As figuras a seguir ilustram este processo.



A casa antes do mutirão - Fonte: João Luiz



Capina da lateral da casa e plantios. Fonte: Kelci



Composteira de pneus na lateral da casa e trepadeira. Fonte: Kelci



A Casa Verde - Fonte: Kelci



Circulo de bananeiras na lateral da casa - Fonte: Kelci

Figura 3: Ilustração das atividades do mutirão de revitalização da Casa Verde

Conforme o próprio grupo da incubação ia ficando coeso, surgiu também o seu nome - Grupo Viverde de Agroecologia - e posturas mais coletivas, levando as/os assentadas/os a conversar espontaneamente com o Incra, pedindo a cessão de uso da casa. Contudo, esse processo precisou ser formalizado, mediante um ofício o qual elaboraram no âmbito da incubação, coletivamente. Este procedimento lhes rendeu o reconhecimento do projeto pelo Incra, bem como autorização de uso da casa até dezembro de 2008, com possibilidade de renovação, desde que o grupo se legalize. O Incra alegou que só pode ceder a casa a pessoa jurídica, que só pode ser reconhecida mediante CNPJ.

O embelezamento da Casa Verde e ainda dos lotes individuais foi se dando de forma proporcional à participação das/os assentadas/os no projeto, por meio dos mutirões agroecológicos⁸³, os quais iniciaram para responder a necessidade de melhorar a produção para a cesta, mas também para enriquecer a alimentação das famílias e dar um designer agroecológico aos lotes. Por sua vez, a participação na montagem da cesta e nos mutirões ia aumentando devido às conversas que tinham entre si e ao verem as benfeitorias feitas pelo mutirão.

Para superar as outras dificuldades, que iam aparecendo ao longo do percurso do projeto, precisaram organizar melhor a própria atividade da montagem da cesta. Nesse sentido, criaram formas de sistematizar os pagamentos, de fazer o planejamento das entregas de produto e ainda criaram um fundo para suprir os gastos com o projeto e realizar empréstimos a seus membros. Com o propósito de melhorar o projeto e de se formarem em economia solidária, inauguraram as assembleias gerais, que passaram a acontecer quinzenalmente. Diante disso, foi que conseguiram aumentar o grupo, hoje composto por 12 famílias.

Podemos compreender melhor a complexidade do projeto de incubação do Grupo Viverde nos detendo na descrição de cada um dos seus espaços educativos⁸⁴ e observando as fotos que a eles correspondem.

⁸³ Para contribuir com esta frente de trabalho ingressou na equipe desta incubação um estudante de arquitetura, experiente em permacultura e agroecologia.

⁸⁴ Criamos um o diagrama da estrutura do projeto de incubação, que está no apêndice 4.

Os encontros para a montagem de cesta



Pesando alimentos – Fonte: João Luiz



Montagem artística das cestas. Fonte: João Luiz



Ensacando feijão – Fonte: Kelci



Fazendo as contas - Fonte: Kelci



Observando a planilha - Fonte: João Luiz



Preparando os maços - Fonte: Kelci



Entrega – Fonte: Sr. Coimbra

Figura 4: Ilustração de atividades envolvidas na montagem das cestas e da divisão do trabalho no Grupo Viverde

Os encontros para a montagem da cesta acontecem semanalmente. Cada assentada/o espera a carona da incubadora em um ponto e horário combinados, já com sua produção de alimentos em mãos. Geralmente este processo dá-se muito cedo, para manter a qualidade das verduras até o horário da entrega.

Quando chegam à Casa Verde, cada pessoa coloca os alimentos em um local protegido do sol. Passam, então, à colagem dos papéis pardo nas paredes, usados para o registro e a contabilidade da atividade, e anotam os cabeçalhos. Iniciam o encontro com um momento de informe, em que noticiam o local do próximo mutirão, os cursos e o andamento de ações do projeto, como compra de esterco, por exemplo. Ainda tomam pequenas decisões, como sobre quais sementes estão precisando comprar, que tipos irão priorizar. Todo esse processo introdutório não pode demorar muito tempo, especialmente nos dias quentes, para garantir que as entregas sejam feitas ainda quando as verduras estão frescas.

Depois, segundo um rodízio de funções esquematizado na assembléia, as pessoas estão desafiadas, segundo suas próprias combinações, a assumirem as seguintes tarefas, preferencialmente em dupla: montagem artística da cesta; pesagem; confecção da tabela geral; projeção dos alimentos para a próxima semana; controle dos empréstimos do banco de sementes e entrega das cestas. A todas/os cabe fazer o controle de sua entrega de alimentos para o projeto em uma planilha individual (pode-se pedir ajuda), dar a manutenção no quintal (aguar plantas, controlar pragas) e na casa (varrer) e, ainda, no banco de sementes (ver se há carunchos).

Muitos conhecimentos que as/os assentadas/os trouxeram de outras experiências do mundo da vida foram articulados aos conhecimentos acadêmicos das/os formadoras/es da Incop para estruturação desta dinâmica de trabalho. Da parte das/os assentadas/os destacam-se, por exemplo, as técnicas de conservação de sementes, o conhecimento de cultivo e de manipulação dos alimentos e as técnicas de confecção de cestos em bambu para o transporte das verduras, legumes, raízes e ervas. Avultam-se, ainda, as habilidades de como falar com as/os companheiras/os e estimular a sua participação, visto que sabem de perto as dificuldades de se viver no assentamento e conhecem o temperamento umas/uns das/os outras/os, em decorrência da caminhada tão longa que fizeram juntas/os.

Cabe destacar que a confecção da tabela geral de controle da cesta, feita toda semana, é a atividade que menos assumem espontaneamente. A tabela é complexa, para abarcar e

cruzar todas as informações necessárias⁸⁵ à gestão do projeto. Contudo, têm gerado um contexto que dá mais segurança às pessoas para que assumam essa tarefa, mediante o diálogo no qual testemunham uns aos outros que se aprende a fazer fazendo, e à decisão de que a tabela seja feita sempre com a ajuda de pessoas mais experientes, tanto da incubadora, quanto do grupo. Assim, é possível irem rompendo com algumas dificuldades com a matemática formal, embora ainda este permaneça como desafio ao projeto. Quanto à matemática “de cabeça”, sabem-na muito bem, tanto é que prevêm resultados, conferem trocos com perfeição e dividem com propriedade os quilos ou maços de alimentos nas cestas.

Após levarem muitos alimentos repetidos, elaboraram e buscam utilizar sempre uma tabela, na qual cada pessoa escreve o que poderá mandar na semana seguinte. Assim, buscam que todas/os tenham a compreensão da próxima cesta, podendo fazer negociações com as/os colegas sobre os produtos a serem levados, tendo em vista que estabeleceram uma média de 12 itens por cesta e que cada família precisa mandar ao menos um produto por semana. Na medida em que conversaram e compreenderam a dificuldade de produção, especialmente de quem não tem acesso abundante à água, passaram a priorizar os poucos produtos dessas pessoas, para que elas não se sentissem desestimuladas em participar do projeto ao não ter nenhuma retirada⁸⁶.

O clima da montagem da cesta é favorável ao diálogo, de modo que continuam se educando, processualmente, desafiadas/os para não fazer conversa paralela, não fazer piada e não levar os problemas apenas para a incubadora. Mais do que no início, ao colocar os obstáculos, já apontam possíveis soluções. O caso de algumas pessoas deixarem de participar da assembléia, por exemplo, e apenas irem à montagem das cestas em que se garante a retirada, levou-as/os a formar uma comissão encarregada de fazer visitas a estas pessoas para conversar a respeito dos motivos e sensibilizar para a participação.

⁸⁵ Constam na tabela os seguintes itens: Na vertical: nome dos sítios; na horizontal: produtos por sítio, quantidade, medida, preço por unidade, preço total por produto com os 30% que ficarão para o fundo, total por sítio e total geral. Usam como base dos cálculos a tabela de preços oficial da Companhia Nacional de Alimentação e Abastecimento.

⁸⁶ Em economia solidária, como os meios de produção são de todas/os as/os sócias/os, o termo retirada denomina o quanto cada pessoa ganha com o trabalho autogestionário, depois que, das sobras totais, são reduzidos os gastos com a manutenção do EES. Tas/os ganham. É diferente do que ocorre nas empresas capitalistas, em que, por serem os meios de produção de propriedade do patrão, apenas este se vê em grande vantagem em relação aos empregados. Nesta lógica, a mais-valia ocupa o centro, gerando, para o patrão o lucro, o pagamento dos impostos e das despesas e o sustentando como membro da classe de decisão, embora não produtiva. Do outro lado do abismo fica o empregado, calado com o salário baixo, a subordinação e o medo do desemprego. No Grupo Verde, ao pautar-se na economia solidária, a retirada corresponde às quantidades e aos tipos de alimento com que cada assentada/o contribui na montagem das cestas agroecológicas. Cada pessoa ganha o valor real/integral do seu trabalho autônomo e criativo, após contribuir com o suprimento dos gastos que tem o projeto.

Durante este tempo juntas/os também falam de diferentes coisas da vida no assentamento, como o processo de construção das casas, o andamento das plantações etc. Vão se conhecendo e ficando mais próximas/os, de modo que, quando a pessoa da incubadora que é o motorista nas entregas se alonga muito nas conversas, tratam de sinalizar, sem nenhum receio, que é preciso ir, para que as verduras se mantenham frescas. Ainda buscam um controle de qualidade na produção, dando dicas umas/ns as/os outras/os sobre a melhor época para colher, a fim de que a batata doce não fique com o miolo preto, por exemplo. Também trocam, comunicativamente, conhecimentos e habilidades práticas de como embalar o feijão e vedar o saquinho de papel, como embalar os ovos, qual a melhor forma de acomodar as caixas e os cestos na caçamba da caminhonete; conversam sobre as informações a serem anotadas nas embalagens de papel etc. Se sobram alimentos, dividem entre si.

Com relação às entregas, são feitas pela pessoa da incubadora e buscam garantir que haja sempre 2 pessoas do Grupo Viverde. Trata-se de um importante momento de aprendizagem e elaboração da logística do projeto, estudando os custos das entregas, e ainda para esclarecer brevemente às/os consumidoras/es, por exemplo, sobre as marcas nos alimentos feitas por bichinhos e sobre como prepará-los. As viagens para a cidade servem, ainda, para comprar sementes e outros itens para o projeto, aproveitando o recurso do fundo que criaram, e coisas para suas “casas”.

O mutirão agroecológico



Planejando o mutirão – Fonte: Kelci



Pisando tijolos de terra crua – Fonte: João Luiz



Diversidade na horta (resultado) - Fonte: João Luiz



Trabalho coletivo no plantio (processo) - Fonte: Lucas



Colhendo frutos da horta jardim (resultado) – Fonte: João Luiz

Figura 5: Ilustração do trabalho no mutirão

O mutirão agroecológico foi pensado em uma reunião entre o Grupo Viverde e a Incop, na qual conversaram sobre os sonhos que tinham para a vida no assentamento, para seus lotes e para o projeto, bem como a respeito de seus entendimentos sobre a agroecologia. O objetivo foi definir os princípios agroecológicos que iriam pautar o projeto e construir estratégias para tornar os lotes agroecológicos. O teor político da agroecologia, a autonomia produtiva e a questão das transformações pessoais também foram tratados em um clima educativo dialógico, que favoreceu a lapidação dos princípios do trabalho com agroecologia. Nesse sentido, recupero aqui uma parte do diário de campo:

as expressões que as/os assentadas/os vão apontando para responder à pergunta do que entendem por agroecologia são: cuidado com a natureza, não usar veneno, não usar transgênicos, conservar as sementes crioulas (independência econômica e variabilidade genética). A pessoa da incubadora que coordena a atividade passa, então, a anotar as expressões e a problematizá-las, questionando, por exemplo, “o que é mesmo o cuidar da natureza?”. Num primeiro momento, era respeitar a natureza. Assim, novo questionamento sobre o que é esse respeito e, juntas/os concluem que respeito não é omissão, mas cuidado, no dia-a-dia e entendem ainda que esse princípio continha os demais, como não utilizar veneno, sementes transgênicas....O outro jovem da incubadora, advogado, argumenta que é sempre melhor nos basearmos no que fazer, ao invés de ser no que não fazer. Cita o exemplo da lei, que se estrutura basicamente a partir do que não fazer, ficando sempre a visão negativa e não a positiva e propositiva. Seguem com o exercício e nele e dele emergem alguns ditos populares, seguidos de reflexões sobre as posturas humanas implicadas na agroecologia: “fazer o bem e não olhar a quem” (Terezinha - Mbea). Vitor Luiz (HbEa) diz concordar, mas não é essa a realidade: “O mal se paga com o bem, mas é o contrário que acontece”. Júlia (MneA) comenta: “Vocês falam isso só que vocês aprenderam na escola. Eu, como fui aquela menina criada na rua, aprendi: bateu, levou”. Terezinha (Mbea) contra argumenta “Aprendeu, desaprende”. Os argumentos que se seguem vão no sentido das pessoas assumirem suas vidas e mudarem suas formas de ser, não retribuindo com violência a violência, não destrutando quem destrata. Não se trata de ficar a favor de quem maltrata, mas de não reproduzir judiarias. O valor cristão se mistura com o valor da luta e da agroecologia.

Este clima foi ajudado pelo fato de já conhecerem a pessoa da incubadora, que coordenava a atividade e era a referência de conhecimento agroecológico por ter feito oficinas no assentamento anteriormente. Estas aconteceram como parte da sensibilização para a bioconstrução. Refiro-me a um jovem, estudante de arquitetura, que atua segundo a filosofia da permacultura, entendendo a agroecologia como um de seus aspectos⁸⁷.

⁸⁷ Destacamos que, diferentemente do estudante, no nosso entender atual as duas propostas são de diferentes naturezas: Enquanto a permacultura é uma filosofia de vida, pautada em práticas ecológicas e relações de

No contexto da mencionada reunião foi que decidiram pelo sistema de mutirão, definindo que este acontecesse todas as quintas-feiras, bem de manhã para aproveitar o sol baixo. O mutirão seria feito pelas pessoas do Grupo Viverde, as quais participariam quando pudessem. As crianças sempre poderiam estar juntas neste e em qualquer espaço do projeto. O mutirão percorreria os lotes das/os assentadas/os, seguindo uma escala ordenada segundo uma lista de presença, em que contabilizariam por família, pois, caso fosse por pessoas, as famílias mais numerosas sairiam em vantagem. De outro lado, a estratégia ajudaria na medida em que uma pessoa só da família poderia ir ao mutirão, enquanto as outras seguiriam com o trabalho nos lotes.

Geralmente tem-se pão e alguma bebida para começar o dia de trabalho no mutirão. Tomado o lanche, inicia-se geralmente a exibição de um pequeno filme sobre práticas agroecológicas, por meio de um computador portátil, alimentado à bateria, levado pela Incop. O recurso pedagógico é muito valorizado entre assentadas/os, pois “serve para dar idéias” na medida em que conversam sobre o vídeo após a exibição. Foi neste contexto que pudemos socializar o vídeo sobre o programa de implantação de bibliotecas rurais “Arca das Letras”⁸⁸, o que, posteriormente, levou-nos a contribuir com o grupo nos procedimentos voltados à sua implementação (em curso) no assentamento Terra Nossa .

Com relação aos vídeos sobre agroecologia, geralmente a pessoa da incubadora responsável por esta formação sugere que as/os assentadas/os aproveitem os princípios das técnicas mostradas, adaptando-as à realidade sócio-econômica, cultural e ambiental do assentamento. Também lança mão de maquetes e fotos para explicar conceitos centrais na agroecologia, como nicho ecológico e ciclo hidrológico curto. A título de ilustração recorremos a um exemplo na figura 6.

solidariedade com as pessoas e de cuidado com o meio - cultura permanente -, a agroecologia é uma ciência interdisciplinar, orientada por uma visão sistêmica que analisa e projeta práticas agrícolas ecológicas, de modo conectado com uma visão de ética política, econômica e social, unindo cultura e ciência. Assim, seria mais coerente dizer, à luz de Caporal e Costabeber (2004), que a permacultura poderia ser incluída na agroecologia, como coerência das pessoas que defendem a agroecologia.

⁸⁸ O Programa de Bibliotecas Rurais Arca das Letras foi criado em 2003 pela Secretaria de Reordenamento Agrário, do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Tem o objetivo de incentivar a leitura e facilitar o acesso aos livros em comunidades rurais diversas, buscando a implantação de bibliotecas com a participação da comunidade na escolha dos livros, do local de implantação da biblioteca e na gestão da mesma. (MDA, 2008)

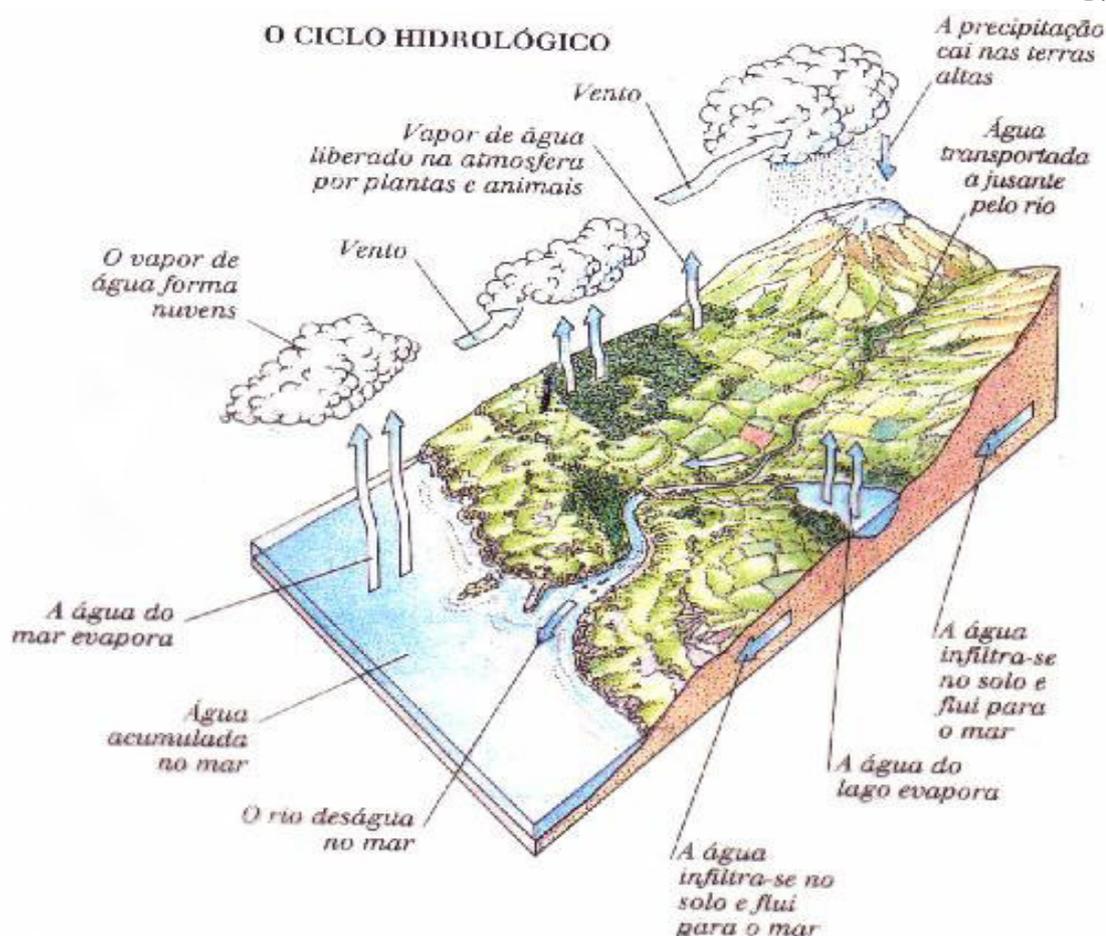


Figura 6: Esquema do ciclo hidrológico, utilizado para as práticas educativas do mutirão. Fonte: Rede Permeiar

A partir do uso deste tipo de recurso pedagógico, a pessoa da incubadora explica conceitos, articulando muitos exemplos do próprio assentamento, o que torna a roda de formação um espaço de conversa enriquecido com contribuições e exemplos das/os assentadas/os. Diálogos cotidianos e científicos se mesclam e ampliam seus horizontes.

Têm uma combinação de que cada pessoa leve uma semente ou muda para o mutirão, além de ferramentas de trabalho. Garantida essa estrutura mínima, inicia-se o planejamento do dia. Conforme anotei em diário de campo:

... a fim de respeitar as diferenças de cada uma e de cada um, a decisão sobre o que fazer tem como fator central o que a família que recebe o mutirão sonha para o seu lote. Considera-se, ainda, o uso cotidiano do espaço. A partir disso, as demais pessoas oferecem contribuições e idéias sobre novas coisas a serem realizadas, buscando com que a área se torne cada vez mais ecológica. Assim, ao chamar a “turma”, para o início do mutirão, a pessoa da incubadora coloca algumas idéias que teve e pergunta à assentada que recebe o mutirão o que achava que poderia ser feito. Como estávamos diante de um rego por onde escorria a céu aberto a água da pia e do tanque, algumas

As pessoas sugeriram um círculo de bananeiras, conforme se tem feito em todos os lotes. A assentada ficou indecisa, porque assim que sua casa ficar pronta mudará do barraco. Mas, ponderou: como a morosidade é grande para a liberação dos materiais de construção e o círculo de bananeiras é ornamental, além dos frutos que gera, decidiu que seria feito ali mesmo. O universitário deu algumas noções sobre como demarcar o local exato da escavação, mencionando que o círculo poderia ser usado para conter uma pequena erosão. Outra mulher, cunhada da que recebia o mutirão, alertou que deveria ser considerado o espaço que o marido da assentada precisa para manobrar o seu caminhão. A demarcação do círculo deveria seguir o tamanho dos braços das pessoas da casa que fariam o manejo e, assim, foi demarcado. Agricultoras/es experientes eram estimulados a contar como plantam em seus lotes e, então, faziam uma rica narrativa de suas práticas, considerando o tempo e as exigências da natureza.

Os mutirões também geram criatividade, pois reutilizam materiais que tanto conhecem, de acordo com a vida nos acampamentos e com a construção de barracos. Por exemplo, eles/as constroem viveiros com restos de madeira espalhados pelo quintal. Neste contexto educativo de trabalho, as pessoas assumem espontaneamente as atividades envolvidas na ação de melhoria escolhida para o lote, mas, como nem sempre é possível todas/os trabalharem ao mesmo tempo e no mesmo lugar, por vezes as mulheres se juntam para arrumar e incrementar a horta. Esta também é uma oportunidade para conversarem sobre temas próprios de quem ocupa este papel social: criação de filhas/os, a questão do ônibus escolar, o uso de plantas medicinais e os problemas relacionados à construção das moradias. O fato de se juntarem também decorre da meta que eles têm com o mutirão: fazer o máximo possível de melhorias no lote durante as 4 horas em que ocorre.

Ao final, tudo fica mais bonito. Essa dimensão estética da agroecologia vincula ainda uma transformação no olhar das pessoas. Assim, membros da família não engajados no projeto, antes defensores da agricultura convencional, passam a gostar das práticas agroecológicas.

As pessoas podem ir embora quando precisam, mas, antes, se reúnem em círculo a fim de planejar o próximo mutirão.

A assembléia



“Mastigo comunitário” – Fonte: Sr. Coimbra



Decidindo coletivamente na assembléia - Fonte: Kelci



Trabalhando a organização interna – Fonte: João Luiz



Praticando o conhecimento acadêmico
Fonte: Kelci



Sessão de vídeo sobre economia solidária - Fonte: Kelci

Figura 7: Ilustração das dinâmicas que ocorrem em dia de assembléia

A assembléia é um espaço fundamental ao exercício e ao aprendizado da democracia no grupo. Nas assembléias são feitas formações em economia solidária, seguindo as necessidades que vão surgindo no projeto, e tomam as decisões de maior envergadura. Geralmente a assembléia é conduzida por uma pessoa da Incop. A Incop indica a necessidade formativa anteriormente e o grupo aprecia a sua viabilidade ou não, fazendo sugestões.

No tempo desta investigação, a assembléia foi o espaço para discutirem um guia de como elaborar um estudo de viabilidade econômica. A dinâmica foi a seguinte: quem quisesse lia uma parte do documento em voz alta. Como este estava estruturado com perguntas-chave para um estudo de viabilidade, buscaram respondê-las tendo em vista o Grupo Viverde. Conforme algumas pessoas do grupo iam colocando respostas, outros membros do grupo e da incubadora iam ajudando a problematizar o dito, no sentido de sua coerência com a realidade objetiva e com os princípios do projeto. Cabe destacar, ainda que a assembléia também foi espaço para a exibição de um filme sobre economia solidária, suas práticas e princípios, usado como base para avaliarem a autogestão no grupo, a autonomia em relação à incubadora e para falarem de melhorias à participação, o que se colocava como um problema. Nas colocações do grupo em relação ao vídeo destacou-se o fato da solidariedade em economia solidária dirigir-se à divisão igualitária dos ganhos, mas também das perdas, confirmando a idéia de que, para “estar junto no mesmo barco”, é preciso que escolham uma única direção para aonde remar. Com isso, as pessoas do Viverde precisariam estar unidas em um ideal, remando a par no mesmo rumo.

Uma formação encadeia a outra: na avaliação, por exemplo, verificaram que a relação com as/os consumidoras/es estava muito pouco esclarecida e que isso não ajudava a caracterizar e a consolidar uma rede de comércio justo e solidário. Sem informações suficientes, as/os consumidoras/es não poderiam se comprometer com Grupo Viverde efetivamente. Com isso, ficou definido que precisariam aprender e fazer um material de divulgação sobre o projeto.

Com relação às decisões, as questões mais amplas é que vão para a assembléia. São exemplos: critérios para empréstimos do dinheiro do fundo, estratégias e investimentos maiores a se fazer para a melhoria da produção, frentes de trabalho a serem abertas. Com relação a este último tipo de decisão, destacamos a abertura da frente de trabalho da panificação. A confecção dos pães foi idéia de duas mulheres do grupo, que propuseram a ação a partir do recurso do fundo e como estratégia para melhorar a participação, pois, alimentadas, as pessoas ficam mais tranquilas no mutirão e nas assembléias. A proposta

também foi aprovada mediante o argumento de que, ao fazer o alimento para o grupo, elas se aprimorariam na feitura de mais um item a ser incluído na cesta. Assim, além de gostarem da atividade, poderiam gerar uma importante renda, pois dominam técnicas de fermentação natural e poderiam enriquecer os pães com legumes e verduras que cultivam, agregando valor econômico e nutricional ao produto. Previram que o pão ajudaria àquelas pessoas com pouca produção durante a seca, além de poder melhorar a alimentação das/os assentadas/os. Cabe sublinhar que a pauta da assembléia é montada, assystematicamente, no decorrer das duas semanas de trabalho e retomada oficialmente pela incubadora na condução do encontro.

Nas dinâmicas que seguem, por muitas vezes os homens falam mais e as argumentações conflitam, especialmente quando há desentendimentos antigos, implícitos nas falas. Na maioria dos casos conseguem chegar ao entendimento, com a mediação de pessoas da incubadora e também do próprio grupo, as/os quais aportam argumentos pautados nos princípios da solidariedade, da autogestão e da agroecologia, cada vez menos como norma.

4.3. Os sujeitos da investigação e suas caminhadas no chão da vida

De acordo com os pressupostos da MCC, marcados pela reflexão e intersubjetividade, as pessoas participantes da investigação devem ser definidas não pela capacidade de representar o grupo, mas conforme estejam dispostas a dialogar e envolvidas com o fenômeno em estudo. Conforme já mencionamos, este foi o critério para realizarmos esta investigação com Terezinha (Mbea), Vitor Luiz (HbEa), Júlia (MneA) e Domingos (HbEA). Para melhor entendermos as análises que estas mulheres e homens nos ajudaram a realizar, tendo em vista a incubação vivenciada por eles e as contribuições teóricas que levamos para nosso diálogo, é importante nos dedicarmos aqui a uma caracterização de tais pessoas e a breves retomadas e reflexões a respeito de suas caminhadas no chão da vida.

Começemos por **Terezinha (Mbea)**. Ela é tímida, não costuma distribuir muitas palavras e o sorriso lhe vem iluminado ao rosto em ocasiões especiais. Também é amorosa com as pessoas em quem confia e exímia cuidadora dos animais. Seus 43 anos de vida guardam uma história de sofrimento, luta e muitas aprendizagens. Ela nasceu na zona rural de Londrina (PR), aonde viveu com mais 9 irmãos até os 10 anos. O pai era caseiro em uma fazenda e responsável pela máquina de café e pela serraria, a mãe cuidava da casa e do entorno e as/os filhas/os ajudavam nessas tarefas. Terezinha (Mbea) parou de estudar logo nos primeiros anos de escolaridade, impedida por preconceitos do pai.

Em busca de melhores condições de vida, a família mudou-se para um bairro

periférico de Sumaré (SP). Diante da necessidade e da educação ancorada no trabalho, Terezinha (Mbea) logo arrumou emprego como doméstica. Isso lhe deu certa autonomia para sair de casa ainda adolescente, fugindo dos conflitos com o pai. Aos 17 anos casou-se, separando-se não muito tempo depois, devido aos maus tratos do marido. Sem nenhum tipo de apoio deste, teve que trabalhar muito como doméstica para criar e educar seus dois filhos.

Quando eles chegaram à fase da adolescência, a violência e a drogadição da periferia de Sumaré preocupavam Terezinha (Mbea). Em consonância com isso, na época ficou sabendo, por meio de uma vizinha, que um grupo de pessoas do bairro estava se organizando para ocupação de uma área de terra destinada à reforma agrária. Decidiu ir ver do que se tratava. Ao participar das assembléias e ouvir argumentos da transformação e da melhoria da vida, que ocorreria ao terem a própria terra, um direito delas/es, decidiu se engajar nessa luta. Mas o motivo central de sua decisão foi “principalmente para tirar meus filhos das más companhias e também pra aprender a plantar, cuidar das criações”.

Foi assim que chegou, com os filhos e a mãe, na ocupação das terras do Horto de Aimorés. Sobre sua inserção nesta luta destacou: “nem imaginava que fosse desse jeito. Imaginava que fosse mais fácil, que não tivesse tanta burocracia”; contudo, resistiu: “devido o que eu já tinha passado pra trás. As humilhações que eu já agüentei e até pelo sossego daqui”. Seguindo a reflexão sobre sua história, Terezinha (Mbea) narra que foi muito importante que alguns de suas/eus vizinhas/os estivessem juntas/os na ocupação, mas ainda precisava de uma pessoa companheira mais próxima, o que a levou a um casamento: “Eu vim pra cá com a cara e a coragem, mas aí eu fiquei com aquele medo assim e pra pedir para os outros [ajuda]? Eu tinha um pavor. Aí eu vi que eu não ia conseguir ficar aqui só. Aí eu casei” (primeiro casamento do assentamento). A morte de sua mãe e os desentendimentos da nova família fez com que seus filhos retornassem para Sumaré. Esta é uma das dores que a acompanham ainda hoje. Emociona-se ao falar.

No acampamento, freqüentou por um tempo a sala de EJA, contudo, relatou, sentia-se infantilizada e não era contemplada no que realmente queria aprender, “uma matemática mais avançada”. Assim, desistiu de estudar. Atualmente, participa de um curso sobre manejo a artesanato em Bambu, organizado pela Incop e pelo Departamento de Engenharia de Materiais da Unesp, e de um curso sobre empresariado rural, oferecido pelo Sebrae no assentamento.

O lote em que vive (número 130 no mapa da figura número 2) tem ganhado mais diversidade na medida em que se envolve com o Grupo Viverde e assume a identidade como

agricultora. Nessa proporção, incrementa a sua horta com verduras e legumes e cuida ainda de gansos. Também planta mandioca, abóbora, jiló e diferentes alimentos rústicos, pois o acesso a água não é tão fácil (trabalham com “burrinho”), embora estejam próximos ao rio. O trabalho começa muito cedo, por volta das 05h30min da manhã.

A renda da família, composta por Terezinha (Mbea) e o esposo, advém do trabalho com a terra e da comercialização da produção pelo Grupo Viverde, de que ele também faz parte. Além disso, ela cuida da casa, uma atividade sem renda.

Com a divisão oficial das terras do assentamento, Terezinha (Mbea) irá se mudar para outro lote (número 153 no referido mapa da figura 2), mais acima do atual. Lá é que têm aplicado mais trabalho, construindo a casa, plantando as primeiras árvores (florestais e frutíferas) e flores. As maritacas de Terezinha (Mbea) sempre estão em seu ombro e a relação que cultiva dia-a-dia com a natureza se reflete muito no nome escolhido para o sítio: “Recanto dos Pássaros”. Aliás, o canto que propagam, somado ao grasnar dos gansos e aos toques esporádicos do celular (apenas recebe chamadas) são os barulhos que se ouve nos arredores do barraco, já que Terezinha (Mbea) ouve pouco o rádio.



Canteiro de repolho e couve com palhada - Fonte: João Luiz



Terezinha (Mbea) e sua relação com as maritacas
Fonte: Kelci

Figura 8: Ilustrações do canteiro de repolhos coberto com palhada e da relação de Mbea com suas maritacas

Outra pessoa que conosco trabalhou na pesquisa foi **Vitor Luiz (HbEa)**. Ele está com 35 anos de idade, é falante e, na maior parte dos casos, também paciente. Nasceu na zona rural de Cabo Verde (MG) e, na fazenda em que o pai era empregado, viveu o início de sua infância. Quando ainda era criança, a família foi despedida, mudando-se para a periferia da cidade de Botelhos (MG). A mãe foi trabalhar como doméstica e ganhava, como as demais mulheres, a metade do salário de um homem. Pensando sobre isso, Vitor Luiz (HbEa) reflete: “hoje a mudança de lei ela é grande... Então o espaço dela ela foi ganhando... aí, na luta”. O

pai seguiu trabalhando “de empreita”, nas lavouras de café, e ainda engajou-se na luta sindical. Este fato, seu modo inconformado de falar e sua situação de baixa escolaridade foram motivos para a perda de empregos e para a perseguição política na época da ditadura. Sobre esse período, Vitor Luiz (HbEa) recordou que viveu a movimentação política com o pai e, nesse percurso da memória, emocionou-se cantando a música que era lema de campanha do PT, em 1982: “A classe roceira e a classe operária ansiosa espera a reforma agrária”.

Tendo em vista esta realidade, Vitor Luiz (HbEa) assumiu, ainda criança, a responsabilidade de cuidar da própria vida e do irmão e, diante das dificuldades financeiras, logo aos 11 anos foi trabalhar em uma chácara próxima da cidade. Ajudava a manter a casa com o salário, o que conseguiam ainda com a ajuda comunitária da igreja e dos vizinhos. A necessidade de trabalhar não pôde mais ser conciliada com os estudos, aos 16 anos. Sobre isso, reflete: “ficava muito cansado... pensava: se eu não trabalhar eu não vou ganhar o dinheiro e eu quero melhorar de vida. Só que, quando você barrava na cidade você via 'Até que série você estudou?' 'Até tal série'. Então você não pode fazer uma ficha aqui. Fazia falta pra mim, só que não dava”.

Mudaram-se para Mogi Guaçu em busca de melhores condições de vida. Lá, entre outras ocupações, trabalhou em uma empresa de transportes, como atendente. Para manter-se no emprego precisou aprender a operar um sistema de informática e, ao ser despedido, teve muita dificuldade em se empregar novamente. Assim, já casado e com filho, passou ao trabalho informal, desenvolvendo os chamados “bicos” como pedreiro.

A partir de outubro de 2003, Vitor Luiz (HbEa) acompanhou de longe a saga do pai e da mãe na luta pela terra prometida, em decorrência do engajamento no sindicato da agricultura familiar: como parte do Grupo Campininha, passaram por acampamentos em Sumaré, Matão e Americana e, depois, com o Grupo Terra Nossa, chegaram ao Horto de Aimorés, logo no início da ocupação. Vitor Luiz (HbEa) era contrário a continuarem no acampamento, uma vez que ele apenas percebia o sofrimento naquela luta.

Contudo, mediante sua separação conjugal e a necessidade de apoio familiar, em 2005 mudou-se para o acampamento com seu filho, sua irmã, sua sobrinha e seu irmão. Venderam o que tinham, compraram algumas cabras e outros objetos úteis no campo e investiram na nova vida, indo morar no barraco com os pais. Diante as dificuldades de sobrevivência, buscou trabalho na cidade de Bauru, como pedreiro, enfrentando alguns preconceitos. Depois disso, retornou para o acampamento, integrando-se às ações da associação que lá havia e ajudando a família na produção agrícola possível, sempre optando pelo modo de produção

“orgânico”.

Como acampado, diante da possibilidade de deixar seu filho de 7 anos com a avó, Vitor Luiz (HbEa) voltou a estudar. Finalizou o ensino médio e hoje, com uma bolsa parcial de estudos, faz cursinho pré-vestibular, batalhando para cursar “Agronomia - com ênfase em agroecologia e sistemas rurais sustentáveis”, pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), na UFSCar. Considera muito relevante para o filho o fato de ter voltado a estudar depois de adulto e compartilha diálogos importantes com a criança, que está na primeira série do ensino fundamental. Os pais também passaram a freqüentar a sala de EJA, contudo, diante da inadequação do modelo escolar a seus modos de vida, deixaram de ir a escola.

Vitor Luiz (HbEa) também atua como liderança no assentamento. Organiza cursos e alguns deles em sua própria casa. Sobre isso, justifica argumentando que as benfeitorias dos cursos precisam de cuidado e de manutenção, portanto não podem ser feitas nas áreas comunitárias ainda não estruturadas suficientemente. Comenta ainda que outras pessoas também podem fazer cursos em seus lotes e, nesse sentido, já propôs esquema de rodízio.

Sua concepção de liderança, depois de sofrer muito com a atuação de líderes autoritários do assentamento, foi sendo reformulada. A atuação militante não se sobrepõe ao seu trabalho como apicultor, do qual fala com muito orgulho. Pôde se aprimorar nesta profissão mediante a realização de cursos no assentamento e a ela se decide diariamente, depois de integrar-se à rede de apicultores de Bauru, com os quais troca ferramentas, enxames e outras coisas necessárias ao trabalho com abelhas.

Concilia esta atividade com outras tarefas no lote da família, que por sinal é muito diversificado. Têm horta grande e extremamente variada, com quebra-ventos plantados entre os canteiros (feijão guandu), têm viveiro, têm diferentes animais (galinha, cabra e bode, vaca e boi, peru) e ainda plantam feijão e coisas rústicas, além de cultivarem pastagem e árvores frutíferas. Tudo isso decorre do trabalho e da criatividade da família (3 homens e uma mulher adulta. A mulher cuida da casa e ajuda na horta. A adolescente e as crianças prestam pequenas contribuições) e dos saberes acumulados na agricultura. São inventoras/es e, por isso, o lote é muito visitado por estudantes e jornalistas, o que nem sempre é positivo⁸⁹. A diversidade que cultivam é ajudada pelo fato de estarem próximos ao rio e terem conseguido, com dificuldade,

⁸⁹ Abertos a contar sobre a vida no assentamento, receberam um repórter em sua casa por dois dias o qual, de modo coerente com o sensacionalismo e preconceito da mídia, produziu uma matéria com o mesmo teor. O modo como descrevia as condições do banheiro da família, muito depreciativo, levou Vitor Luiz (HbEa) a se indignar, reforçando sua crítica à mídia capitalista.

instalar uma roda d'água.

A renda da família advém exclusivamente da produção e da comercialização de verduras, mel, leite e outros alimentos, feita de modo informal e esporadicamente no bairro mais próximo (15 km) da cidade de Bauru, a que chegam de bicicleta ou de perua. O canal fixo de comercialização que têm é pelo Grupo Viverde. Desse modo não há recursos para pagar chamadas telefônicas, dispondo apenas de celular que recebe ligações.

Vitor Luiz (HbEa) tem o seu lote próprio, que era distante do lote de seus pais, mas pôde, mediante negociação com o Incra e outras/os assentadas/os, ser remarcado oficialmente ao lado do de sua família, o que foi essencial para que pudesse seguir em seus estudos. Integrou sua área à da família e sonha em cultivar de modo ecológico e chegar a ver o “sítio formado”.

Vitor Luiz (HbEa) é catequista no acampamento e toda a família também atua na igreja. O nome do lote da família (número 49 no mapa) e do de Vitor Luiz (HbEa) (número 62) refletem bem os seus valores e sua religiosidade: respectivamente “Santo Antônio” e “Santo Expedito”. Tais valores também configuram um dos programas noturnos da família, que é assistir a missas na televisão portátil, alimentada à bateria.



Trabalho na horta agroecológica da família de Vitor Luiz (HbEa) - Fonte: João Luiz

Pilando Urucum
Fonte: João Luiz

Vitor Luiz (HbEa) trabalhando com abelhas - Fonte: Kelci

Figura 9: Ilustração do trabalho cotidiano no lote da família de HbEa

Julia (MneA) é mais uma das pessoas que participaram desta pesquisa. Ela tem 51 anos de idade e é muito direta, não faz rodeios para dizer o que pensa. Combina um jeito extrovertido de ser, sempre sorrindo e brincando com as outras pessoas, com momentos de falas sérias. Nasceu em Capão Bonito (interior de SP), em uma família empobrecida e

numerosa, cuja mãe, de origem rural, tinha sido expulsa da terra, o que a obrigou a mudar-se para a cidade. Diante dos poucos ganhos derivados do trabalho como agricultora arrendatária e do baixo salário do marido, funcionário público, não compunham renda suficiente para o sustento da família. Por isso, Júlia (MneA), ainda criança, trabalhava como pedinte de rua: “a necessidade é tanta, que você pensa assim: ou morre ou pede.” A dificuldade de Júlia (MneA) foi agravada por um problema na perna, que a deixou por algum tempo na cadeira de rodas. Por isso, e por ter uma vida difícil em casa, foi viver uma temporada com sua madrinha, que tinha melhores condições financeiras. Ao lembrar este tempo, ela comentou:

a única coisa que eu pensava era que era muito bom estar na casa da minha madrinha, tem tudo ali, mas, quando eu estava lá era triste, porque eu lembrava que lá os meus irmãos estavam passando fome... não tinha coberta... A gente se cobria era com um encerado assim de caminhão. Minha mãe colocava assim, no chão, todo mundo deitava e ela puxava o encerado encima pra cobrir. Na época de geada a gente sofria, porque esse é que era o colchão como a coberta da gente. (Júlia - MneA)

Quanto aos estudos formais, cursou até a 6^a. série, num percurso que também não foi fácil. A mãe não permitia que fosse à escola, pois tinha que trabalhar. Por isso, Júlia (MneA), matriculada por uma enfermeira amiga, freqüentou, até a 3^a. série, escondida da mãe, valendo-se de diferentes estratégias para isso:

aí, quando a minha mãe estava trabalhando, eu pegava um tanto de folha de pão e *ponhava* na máquina, costurava no meio, dobrava, fazia as linhas tudo *certinho*. Ia lá, fazia uma capa e ia pra escola. E daí, lá na escola eu aprontava pra ir de castigo. Eles *ponhava* a gente de castigo dentro do caixote de lixo e eu ia descalço. Aí, dentro do caixão eu ficava com o pé procurando alguma coisa. Aí eu catava meus lápis, as ponta de lápis que os coleguinha jogava fora.... Depois, no outro dia, ficava uma semana sem aprontar. Aí, eu ficava estudando com aqueles alí, n/é? (Júlia - MneA)

Na família sofria discriminação, o que analisa que era pelo fato de ser mulher. Considera que, diante de tudo isso, foi tornando-se uma rebelde. No mundo do trabalho também desenvolvia estratégias de sobrevivência:

eu trabalhava na Itapeva Florestal, de segunda a sexta, sábado e domingo eu vinha trabalhar com a minha mãe na lavoura. E quando era dia de colheita [...] até uma vez eu coloquei dentro do sapato da firma, eu coloquei alho nos dedos, sabe, e aí deu febre. Aí no outro dia não fui trabalhar. Aí eu cheguei em casa, tirei o alho e acabou a febre, aí eu fui trabalhar com a minha mãe ... Então, a gente usava muito de artimanha pra poder fazer outras coisas. E aí,

eu percebi que a situação melhorou um pouco em casa, por causa da alimentação e de vender as coisas. (Júlia - MneA)

Ao passar a infância e a adolescência em um contexto político de ditadura, Júlia (MneA) tinha o sonho de ser uma jornalista, para se contrapor às censuras e proibições. No entanto, havia várias barreiras que a impediam de publicar algumas matérias escritas (exemplo: sobre o incêndio do edifício Joelma, em São Paulo), “não podia ter jornalista de cor e tinha que ser bonita, ter o corpo bonito e eu não tinha nada disso... não poderia ser negra”. Isso lhe provocou um sentimento de auto-exclusão: “Então, eu fiquei assim... uma pessoa que eu achava que eu não tinha direito nem de sonhar... eu tinha que viver. E foi aí que eu comecei a ser mais rebelde ainda”.

A dificuldade nas relações familiares a levou a sair de casa aos 17 anos, quando conheceu e casou-se com Domingos (HbEA), o outro sujeito de nossa investigação.

Domingos (HbEA) tem 61 anos de idade. É observador, gesticula compassadamente ao falar, acompanhando com as mãos a poesia da sua fala. Nasceu na zona rural de Capão Bonito (SP), onde viveu boa parte de sua vida, aprendendo a agricultar desde criança, com seus avós e pais, “caboclos e analfabetos”. Viviam em uma área do Ibama de plantio florestal, aonde o pai trabalhava. Tinham uma pequena área para cultivar o que desejassem, dessa maneira com a agricultura ecológica proviam o auto-consumo da família. Nesta época Domingos (HbEA) pôde freqüentar a escola urbana até a 4ª. série.

Aos 20 anos, mudou-se para a cidade, em busca de emprego. Primeiro atuou em uma companhia energética e, depois, em um posto de gasolina. Voltou a estudar durante a noite, concluindo o ensino médio e, devido a isso, arrumou um emprego no Instituto Agrônomo de Campinas (IAC). Lá aprendeu a controlar experimentos, organizá-los e contabilizar em planilhas.

Nesta época casou-se com Júlia (MneA) e tiveram 2 filhas e 2 filhos. Ao perder o emprego e em busca de melhores condições de trabalho e vida, migraram da cidade para o campo e do campo para a cidade: no campo trabalharam como caseiros e, tendo ganhado laranjas de um vizinho, cuja produção do pomar estava sendo desperdiçadas, passaram a complementar a renda como feirantes em Capão Bonito. Comentam que as laranjas estavam com aparência ruim, mas “a gente descobriu que, se lavasse aquela laranja e passasse ela no detergente e tal, ela ficava igualzinho aquela que vinha do Ceasa. A gente ficou com a mercadoria idêntica à do japonês, mas por um preço bem menor”. (Domingos - HbEA) Com o fim deste esquemas e o desemprego, retornaram à cidade, onde atuaram no manejo de pinus e

eucaliptos (monoculturas predominantes na região). Domingos (HbEA) voltou ainda ao emprego em um posto de combustíveis. O trabalho é considerado central na sua vida: “se eu ficar parado e não trabalhar, aí eu *endóido*, aí eu fico ruim de conversar, fico sem rumo mesmo.”

Moravam na periferia de Capão Bonito e, neste contexto, Júlia (MneA) se engajou nas lutas populares de seu bairro: “fiquei brigona politicamente, porque não deixava passar o direito do povo”. Com essa concepção foi que mobilizou os vizinhos para lutarem contra a prefeitura, que queria fechar o único *mercadinho* em que as/os bóias-fria compravam aos domingos. Com as pessoas vizinhas, fomentou ainda a interdição da uma rodovia próxima ao bairro, exigindo a construção de uma passarela para evitar a continuidade de atropelamento de pedestres e ciclistas.

Em seus relatos, o destaque maior quanto às ações de organização popular é dado à formação de um grupo de jovens antidrogas e pela dança. Formado inicialmente por um coletivo de amigas/os de seus filhos, durante sessões para assistirem a Copa do Mundo, esse grupo se ampliou por meio de ações lúdicas e de rodas de conversa ao redor de fogueiras: “Nós chamava aqueles velhinho pra contar piada pra nós, contar história. Fervia mesmo, [...] a gente gostava.” Durante esse processo de vida comunitária, o problema da drogadição veio à tona e, pelo diálogo, fizeram pequenas combinações para superar os vícios. Uma delas era intensificar as atividades coletivas, durante as quais não pensavam na droga. Assim, deram início a um grupo de dança, que ensaiava na escola do bairro, o “Night Boys Dance”, no qual rodavam por volta de 130 adolescentes. Também combinaram algumas regras, verbalmente:

se pegasse usando droga tinha uma paga pra fazer. Aí, eu ia procurar as entidades pra fazer a paga, né? Por exemplo, se um do grupo fizesse errado, o grupo inteiro pagava. Um fiscalizava o outro... mas não poderia destruir nada da cidade, não poderia quebrar nada, não poderia cometer um crime, não poderia roubar. Mas, isso, também tinha que escolher o drogado também, o drogado que queria sair da droga. (Júlia - MneA)

Paralelamente Júlia (MneA) trabalhava na creche do bairro, mas devido à perda de seu emprego bem como do de Domingos (HbEA), não puderam mais atuar com o grupo de dança, pois tinham que buscar intensamente por renda e sobrevivência. Pescavam nos rios da região, plantavam em seu quintal e vendiam as verduras, faziam trabalhos informais (bicos).

A situação se tornou, como comentou Júlia (MneA), “desesperadora”. Diante disso, decidiram se engajar no movimento de luta pela terra, a partir de uma sensibilização, feita em

janeiro de 2002, por uma “delegação do MST”: “fizeram aquela palestra, deram as explicações, deram os direitos e os deveres que se fazia dentro de um acampamento e, depois de várias palestras, a gente decidiu, depois de mais de 2 meses”.

Desse modo, iniciaram a luta pela terra, levando consigo, uma filha adolescente, além de uma neta e um neto crianças, sendo que este estava em recuperação de um câncer. De acampamento em acampamento, muitas vezes não tinham o que comer, alimentando-se de fubá cozido na água e sal. As dificuldades eram inúmeras como de acesso a escola e a serviços de saúde, além de terem que suportar as investidas violentas da polícia e dos grileiros. Assim, tinham que ser criativos e valer-se de muitos mecanismos para se proteger. Nesse sentido, vivenciando a tônica do MST, Domingos (HbEA) comentou: “tem montagem de ato pra fazer, tem aquelas músicas aquelas coisas lá que vai reeducando, sabe? Como se porta diante das pessoas... Um pouco da cultura que a gente traz também ajuda, n/é?”. Ainda realizavam o plantio coletivo de culturas rápidas e buscavam pequenos trabalhos informais na cidade, além de organizarem campanhas de arrecadação de alimentos e pressionarem o Incra para a liberação de cestas básicas. Ainda improvisavam atividades de educação formal no assentamento, além de buscarem vagas nas escolas das cidades vizinhas. Também se organizavam para ter hortas medicinais e propunham projetos de ajuda para a CPT e instituições internacionais ligadas à causa da igualdade social. Para enfrentarem a violência policial e dos grileiros se organizavam em brigadas e se valiam de bons planejamentos estratégicos.

Nesse processo, que durou por volta de 5 anos, puderam se reeducar

o MST ele pega pesado, mas ele ensina a gente a sobreviver com o pouco ou quase nada, entendeu? É como se você entrasse numa escola de novo... Nós procurava sobreviver dali do nosso quintal e ali a gente passar para um outro vizinho, fazer troca dentro do acampamento. Eu dava uma mercadoria e pegava outra e tal, fazia troca entre nós mesmo, um tinha uma coisa, outro tinha outra, e ia, trocava o que tinha ali. (Domingos - HbEA)

Ao mesmo tempo, destacam: “a gente estava perdendo a identidade, era tipo nômade. Tinha o nosso direito e a gente tinha que reclamar isso”, comenta Júlia (MneA). Contudo, mantinham-se resistentes, pois “a promessa era boa, muita promessa [...] de vez em quando uma palavra que distorcia, desanimava, mas vinha de novo a promessa e a esperança”. Além disso, tinham conhecimento de muitas pessoas⁹⁰ que haviam lutado e conseguido a terra e

⁹⁰ A região de Capão Bonito tem um dos maiores assentamentos do estado de São Paulo, a Fazenda Pirituba II, desde a década de 1980.

sabiam, recordando sua própria experiência de vida, que na terra poderiam trabalhar, morar e dela se alimentar melhor.

Após passarem pela Fazenda Santa Isabel, entre Itapetininga e Sorocaba, uma liminar de reintegração de posse levou o grupo de acampadas/os às margens da rodovia Castelo Branco, região de Porto Feliz e, em seguida, à Fazenda Policom, em Itú, aonde “foi outra vez pancadas”. Então, em outubro de 2004, foram para Mairinque. Lá, tiveram conflitos com a liderança do MST, que embora tivesse postura de ouvir o grupo, no início, começou a agir em benefício próprio.

Nessa situação se agregaram à FAF e, em abril de 2005, foram para um acampamento entre Itaquari e Itapeva, na fazenda São Marcos. De lá foram expulsas/os e partiram para outra fazenda improdutiva, entre Itapeva e Itararé. Eram um coletivo de 285 famílias das quais 120 vieram, durante a noite de 21 de abril, para a região de Bauru, a fim de complementar o número de famílias necessárias para pressionar que as terras do Horto de Aimorés fossem efetivamente destinadas à reforma agrária.

Foi tensa a integração desse grupo, que tinha uma trajetória com o MST, com o grupo que já estava no Horto, pela FAF. A decisão de que entrariam na ocupação foi tomada em uma assembléia geral, na qual se decidiu, ainda, precisariam ficar como “agregados” com alguma família que já estava acampada. Júlia (MneA) e Domingos (HbEA) relatam que sofreram o peso da ideologia territorialista, por esta atribuir mais direitos às pessoas mais antigas no lugar e, além disso, o das divergências entre os movimentos sociais. Ao se referir a esse processo e à atuação de algumas lideranças do assentamento, diz Domingos (HbEA): “aí nós viemos, nós viemos com essa condição de agregado e tinha que obedecer a eles”.

Júlia (MneA) analisa a diferença formativa pelo MST e pela FAF/CUT da seguinte forma:

Agora, por que é que existe essa diferença entre nós e eles? É que eles lutaram sim, não estou dizendo que eles não lutaram, mas, é luta parada, num local só. Uma coisa é você enfrentar esse inimigo, outra coisa é você enfrentar vários inimigos... Então, é uma maneira de aprender a sobreviver, de brigar mesmo, sobreviver com o pouco.

Como agregados, passaram a plantar culturas como quiabo, abóbora, mandioca etc., valendo-se dos conhecimentos de vida e de sementes tanto coletadas nos lixos da cidade, quanto trazidas dos 5 anos de acampamento. Isso foi possível porque aprenderam uma tecnologia social de conservação muito apropriada. A concepção de sacralização da terra

trazida de seus percursos de vida os levou a cultivar cuidadosamente o lote em que estavam, a superar a idéia de que naquele chão arenoso seria muito difícil produzir.

A pessoa que os havia acolhido como agregados foi convidada pelo Incra a deixar o assentamento, pois abandonou o barraco e as terras, indo até lá apenas para dormir. Assim, com lote próprio (número 144 no mapa), Domingos (HbEA) e Júlia (MneA) seguiram, aproveitando os conhecimentos da agricultura ecológica que tinham, atrelados a uma visão política e econômica sobre a agricultura, para concretizar o sonho de ter um sítio bonito, variado, agradável, agroecológico. Para tanto, lutam contra a condição adversa que é a dificuldade de acesso a água. Na medida em que o lote fica distante dos rios, dependem das chuvas e para o consumo, do abastecimento dos reservatórios improvisados feito pelo caminhão pipa da prefeitura de Pederneiras. Cabe destacar que tais conhecimentos também ajudam na configuração do barraco: se aproveitando dos ensinamentos do avô, Domingos (HbEA) observa o pássaro João de Barro para escolher o local da porta do barraco, pois o pássaro apenas constrói a entrada de sua casa voltada para a direção dos vento mais amenos.

A divisão do trabalho na família se configura da seguinte forma: mãe, pai e filho jovem (veio depois para o assentamento) trabalham na lavoura, a filha adolescente cuida da casa e as crianças colaboram em pequenas tarefas. Tanto as crianças quanto a adolescente e o jovem estão na escola. De acordo com a necessidade, e quando possível, o jovem trabalha nos sítios vizinhos. A renda da família advém, ainda, de programas do governo (Bolsa Família e Bolsa Escola), da comercialização do excedente (via Grupo Viverde) e de um auxílio saúde recebido para cuidarem do neto.

A postura da família, divertida e fortemente ligada à natureza, se reflete no nome escolhido para o sítio: “D’Boa”. Neste clima, não é incomum que a família receba visitas ou ouça o rádio enquanto descasca sementes de mamona, quiabo e feijão de porco, por exemplo.



Reservatório de água na entrada do lote da família – Fonte: Kelci



Crianças se divertem no lote: a bola rola. Fonte: Kelci



Fazendo pose para foto na roça de feijão carioquinha.
Fonte: João Luiz



Observando a diversidade no círculo de bananeiras
Fonte: Kelci

Figura 10: Ilustração da vida e trabalho no lote de Domingos (HbEA) e Júlia (MneA)

Nos lotes de Terezinha (Mbea), de Vitor Luiz (HbEa), de Júlia (MneA) e Domingos (HbEA) vida, trabalho em família e história não se separam, ligando-se à dinâmica do assentamento como um todo. Como este tecido compõe parte do contexto da incubação, é fundamental tê-lo em conta para compreender as análises que faremos no próximo capítulo, referidas aos obstáculos e os elementos transformadores para a autogestão e para a participação na mencionada prática de economia solidária.

5. COMPREENDER PARA TRANSFORMAR: analisando a incubação e compartilhando práticas com assentadas/os do Grupo Viverde de Agroecologia

No presente capítulo nos dedicaremos à descrição dos dados desta pesquisa e às análises que deles fizemos. A descrição dos dados está organizada em sessões e sub-sessões que correspondem aos temas tratados com assentadas/os. As análises estão feitas segundo as categorias de participação e de autogestão, emergidas dos dados, e a partir dos seguintes eixos de análise, propostos pela MCC: os obstáculos e os fatores que promovem a transformação na incubação do Grupo Viverde, tendo em vista seu objetivo de formar um empreendimento econômico solidário agroecológico, configurando também uma rede de comércio justo e solidário. Apresentamos neste capítulo algumas sugestões de melhorias para a prática educativa ampla da incubação, feitas por assentadas/os no processo reflexivo da pesquisa. Tudo isso subsidiou, ainda, o nosso sonho de uma nova EJA.

Os dados foram organizados, de acordo com o quadro 1⁹¹, nos temas abaixo relacionados, os quais são aqui analisados:

- economia solidária;
- agroecologia;
- processo de incubação;
- aprendizagem dialógica.

Para favorecer a compreensão das análises, é importante recuperar brevemente o que entendemos por autogestão e por participação. Nesse sentido, ressaltamos a autogestão como um conceito político multidimensional que, na economia solidária, explica a gestão democrática e direta do empreendimento em todas as suas etapas (do planejamento à avaliação, passando pela execução), por trabalhadoras/es organizadas/os coletivamente. Assim, estão na base da autogestão a posse e o controle do meio de produção, a superação da hierarquia entre trabalho intelectual e manual, a disponibilidade de informações relevantes para o diálogo e a tomada da decisão coletiva, a formação técnica necessária à atividade produtiva, bem como a adesão livre voluntária e esclarecida (NETTO, 2004, SINGER, 2005, BARCELOS & LECHAT, 2008). Com relação à participação, é importante recuperar que designa “a realização de cursos formativos e culturais” (CREA, 1998) e envolve o exercício da democracia deliberativa, enquanto argumentação pública orientada ao consenso (COHEN, 2001). Com isso, processos participativos são garantidos quando mulheres e homens dialogam publicamente e assumem a condução de suas vidas. Assim, se a exigência dos

⁹¹ Referimo-nos à matriz de análise apresentada na última sessão do terceiro capítulo.

processos participativos é que as pessoas possam se assumir como sujeitos no mundo e com as/os outros (Ser Mais), a participação vem junto com a garantia das bases materiais para a produção da vida a todas/os – Ter equânime. (FREIRE, 2005) Assim, estamos diante de categorias analíticas complementares: sem o conceito de participação não há especialmente as dimensões política e social da autogestão e sem o fundamento de que todas/os podem se autogerir não podemos conceber um exercício democrático deliberativo.

Diante disso, é importante apontar que a separação dos dados e o uso de categorias analíticas (conforme o quadro 1- matriz de análise) vão ao encontro do sentido etimológico do termo analisar (decompor), que corresponde à impossibilidade de entendermos o real na forma mesma de sua totalidade. Por isso, Freire (1976) aponta que para conhecer e mudar a realidade é preciso admirá-la: separar as partes dos fenômenos para compreendê-las e às suas relações, podendo, então, voltar ao todo e, a partir dele, transformar as partes de modo libertador. Ainda, no que tange à separação dos dados, é preciso esclarecer que, em certos casos, estes podem aparecer tanto na dimensão de exclusão, quanto na de transformação. Isto porque, em si, podem ser obstáculos, diante da prática reflexiva da pesquisa e de geração intersubjetiva de significados, podem se atrelar a interpretações transformadoras.

Feitos estes apontamentos, passemos às análises, apresentadas em forma narrativa e também sistematizadas, ao final de cada tema abordado, em quadros-síntese.

5. 1. Economia solidária

5.1.1. O contexto de implantação do projeto: movimento social, assentamento e relações com o Incra

Em linhas gerais, o contexto de implantação do projeto apresenta obstáculos e avanços para a incubação. Quanto aos obstáculos, as instituições burocratizadas (FLECHA, GÓMEZ & PUIGVERT, 2001), no caso do Incra, tentam colonizar o mundo da vida das/os assentadas/os, por meio de relações de poder. Nesse sentido, destacamos que boa parte dos (poucos) técnicos do instituto, atuantes no Terra Nossa, faz assessoria na perspectiva da agricultura convencional, argumentando ser esta a única capaz de garantir renda e, além disso, recomendam à/aos assentadas/os removerem frutíferas nativas de seus lotes, desprezando seus conhecimentos e práticas agroecológicas. Pensando nisso, Vitor Luiz (HbEa) relata: “Aí vem aquela... dominação: 'eu vou ditar aquilo que vocês vão dar de produção' ”. Com base em Freire (1979-b, p. 56), percebemos que a reforma agrária não é meramente uma questão

técnica, mas, sobretudo, política e, sob tal perspectiva, a postura adotada pelos técnicos do Incra revela um favorecimento da opressão, da ideologia. Assim, não podem se comprometer com as/os assentadas/os, pois com elas/es não podem se solidarizar (ELBOJ *et al.*, 2002).

Em contraponto a esta postura ideológica, que configura um obstáculo à autogestão do Grupo Viverde, na medida em que distancia os assentados não agricultores do domínio de técnicas agroecológicas necessárias à melhoria da produção, Vitor Luiz (HbEa) argumenta: “Tem que lutar contra isso... a gente sabe que a gente tem o direito”. A linguagem dos direitos humanos, saldo possível com a modernidade, apresenta-se como o único instrumental de luta frente àquelas posturas deliberadas de antidiálogo, o que o engajamento no movimento social de luta pela terra já vem ensinando a assentadas/os.

Assim, através das lutas nos movimentos sociais as/os assentadas/os conquistaram o direito à moradia, à água, à assistência técnica e ao crédito (ÁVILA & LEITE, 2007). Contudo, como é evidente no assentamento Terra Nossa, estes benefícios sociais não são efetivados, senão mediante a resistência e a mobilização, em oposição à licenciosidade ideológica que perpassa a instituição pública responsável pela reforma agrária. Sobre isso, remetendo à dura peregrinação em busca da terra prometida e à luta em que seguem sobre o chão conquistado, Júlia (MneA) relatou: “Eles [governo e justiça] vão manipulando... castigando, judiando. E, pra chegar aonde a gente chegou, ou a gente é louco ou é muito persistente”.

Ao analisarmos a licenciosidade das instituições e a falta de polícias efetivas para a reforma agrária, obtivemos ainda outros dados alarmantes, que também validam a afirmação de que inexistente, no Brasil, uma política de reforma agrária (FERNANDES, 2006). Pensando nisso, abordávamos o fenômeno da minifundização, que tristemente tem ocorrido também no assentamento Terra Nossa. Este fenômeno pauta preconceitos, proporcionando a seguinte inversão ideológica (WHITAKER, 2003): o que é causa (assentadas/os não podem trabalhar suficientemente porque a terra é muito pequena) vira efeito (assentadas/os merecem pouca ou nenhuma terra porque não trabalham). Nesse sentido, ao refletir sobre a questão, Domingos (HbEA) se indignou, remetendo-se à realidade que perpassa a gleba 2 do assentamento:

a reforma agrária é só no blá-blá-blá: que nem os companheiros que está ali no eucalipto, ele não pode se mexer... tem só um hectare pra ele montar o barraco. O que que ele vai fazer com um hectare? A firma que comprou o leilão alegou que não pode tirar a madeira toda de uma vez, porque o governo do Estado tesoura. Vai passar dois, três... talvez até cinco anos. Aí o que é o assentamento mesmo? Um bando de baderneiros. Matei? (Domingos - HbEA)

Diante do exposto, se a realidade nos informa muitos obstáculos com relação à reforma agrária, indicando a força da ideologia praticada pelos detentores do latifúndio/capital e dirigentes do Estado na manutenção dos processos de dominação, a fala de Júlia (MneA) nos dá elementos de contraponto não fatalista. Ou seja, ela nos possibilita conhecer que a trajetória de vida de assentadas/os configura um processos de manutenção, mas, sobretudo, de rupturas e recomposição. Nesse sentido, o sofrimento e a luta que travam os alavanca como produtores da cultura, na medida em que fornece a estes sujeitos força e criatividade para recompor a vida após cada ação de violência policial sofrida, desproteção social, humilhação em âmbitos públicos e institucionais. Esta capacidade de recomposição e de enfrentamento dos obstáculos pode ser generalizada como um fenômeno corrente na vida de muitos daqueles, que vão em busca do seu pedaço de/no chão, como vêm revelando as pesquisas de Whitaker em outros assentamentos rurais do estado de São Paulo. Temos neste aspecto elemento transformador para a participação social.

Com isso, podemos refletir que a ação colonizadora das instituições públicas não é um dado inexorável, embora limite ações emancipadoras das/os assentadas/os, como é o caso do projeto do Grupo Viverde. Em tal direção, interpretamos, com as assentadas/os, que é no horizonte do mundo da vida que elas/es se educam para recompor suas vidas e fazer frente às diferentes práticas institucionais opressoras, com destaque ao incentivo dos técnicos à agricultura convencional. Nesse sentido, por meio das habilidades comunicativas, se informam a respeito do funcionamento das instituições, buscando parcerias com sindicatos, que ofereçam cursos de agroecologia, com a prefeitura, para obtenção do abastecimento dos reservatórios de água, bem como realizando estratégias para acelerar a atuação do Incra, por exemplo, para a implantação da energia elétrica no assentamento. Nas interações cotidianas elas/es também trocam técnicas e informações sobre os múltiplos benefícios da agricultura ecológica, pensando em espaços formativos diferenciados, como o mutirão agroecológico.

Assentadas/os apresentam posturas transformadoras ao valorizar ações da instituição que contribuem para o assentamento e quando buscam se contrapor a compreensões equivocadas do Incra em relação ao trabalho do Grupo Viverde e o papel da Incop. Em uma reunião com a instituição, Vitor Luiz (HbEa) argumentava que financiamentos e projetos governamentais poderiam ser captados pelo Viverde, contudo, o Incra dizia que não poderia, pois o Grupo Viverde não estava legalizado e era da Incop, uma empresa de fora. A partir disso, indignado, numa postura de participação social, comentou: “não deu tempo nem de

fazer a defesa. Eu estava do lado de fora aqui, angustiada porque o ônibus da escola ia passar... Ainda vai... vou fazer a colocação... como se diz, a incubadora é uma parceira”.

Ao conversarmos sobre esse avanço dialógico para a incubação e para a feitura de um mundo justo, assentadas/os consideraram importante reconhecê-lo, mas com ponderação: “naquele tempo [ditadura] a gente era muito oprimido... hoje, num movimento social, a gente até é ouvido... de uma certa forma... se a gente fizer barulho, n/é, a gente consegue. No Viverde tem que fazer, correr atrás, porque antes era fora de cidadania.” (Vitor Luiz - HbEa)

Diante do tema, tratado aqui, é preciso ressaltar que as relações de poder não se limitam ao Incra, mas acontecem também entre as/os assentadas/os, pois todas/os somos educadas/os na mesma lógica capitalista, de modo que, mesmo em movimentos sociais, as pessoas podem assumir posição desumanizadora. Assim, lideranças e outras pessoas do assentamento realizaram ações preconceituosas contra pessoas, que vinham do MST para integrar-se à ocupação, gerando conflitos, cujos resquícios interferiram na participação no contexto da incubação. O preconceito era o de territorialismo, que atribui maiores direitos às pessoas mais antigas no lugar (MELLO, 2008). Nas palavras de Terezinha (Mbea): “era o que andou acontecendo e tem ainda coisinha, em algumas partes de erro passado: ‘ah, você chegou a tal tempo você não tem direito nisso’, eu acho que isso é uma coisa bem ruim”.

A partir de Fernandes (2006) e em diálogo com a assentada que sofreu o preconceito, percebemos que, além da questão do território, a segregação sofrida e que se reproduz em muitas relações se deve a uma diferença de postura entre MST e FAF, ligada a como cada movimento entende a reforma agrária. Conforme Fernandes (2006), os movimentos sociais de luta pela terra podem ser compreendidos a partir de duas correntes: uma ligada ao conceito de campesinato, que afirma a superação da propriedade privada, na qual se localiza o ideário do MST, e a outra corrente, fortemente influenciada pela política neoliberal (e em destaque no governo de FHC⁹²), vincula-se ao conceito de agricultura familiar, pelo qual se entende que assentadas/os devem buscar uma perspectiva empreendedora, integrando-se ao mercado capitalista. Nesta corrente se encontram os movimentos ligados ao sindicalismo, entre eles a FAF/CUT, que apóia o assentamento Terra Nossa. Sobre isso, Júlia (MneA) comentou:

⁹² Fernandes aponta, ainda, outros aspectos das políticas neoliberais do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), com relação à reforma agrária. Refere-se aos marcos jurídicos burocratizados que implantou e à criminalização das ocupações de terras, principal estratégia de pressão dos movimentos sociais para a redistribuição de terras. Além disso, o autor menciona que tal governo buscou desmobilizar os movimentos de luta pela reforma agrária, propondo a reforma agrária pelo correio: as famílias não precisariam mais estar com as outras, dividindo comida, apoiando-se mutuamente, construindo relações de amizade e de conflito; poderiam fazer o seu cadastro pelo correio e, um dia, receberiam o convite delicado do governo para irem ao seu novo chão, sem sofrimento, sem “baderna”. (FERNANDES, 2000)

eles não gostam do MST... Ele pega pesado, é como se você entrasse numa escola de novo... lá gente aprendeu a se valorizar mais, a sobreviver com pouco. Aqui não tem isso. É por isso que eles não aceitaram a gente e não aceita até hoje. É por isso que às vezes tem aquelas conversinhas lá [incubação]. (Júlia - MneA)

Se esta diferença de visão dos movimentos, somada ao territorialismo, gera obstáculos para a relação dialógica e à participação na incubação, na medida em que conversavam sobre o tema, durante uma assembléia de avaliação do projeto, que observamos comunicativamente, elas/es identificaram a importância de superar tais obstáculos, sem o que não poderão realizar o sonho de construir um EES: “vamos passar uma borracha no que traz tropeços... unir as forças pra fazer o barco andar. Tem que fazer acontecer, porque você só faz a diferença assim, fazendo acontecer com os companheiros.”, disse Domingos (HbEA). A proposição do assentado, que analisamos segundo o conceito de unidade na diversidade (FREIRE, 2003, p. 68), coloca-se como um fator transformador para a autogestão, pois os ajuda a superar diferenças e a criar uma união para lutarem pelo empreendimento que querem consolidar. Sem a formação de um coletivo unido, que crie referências para suas próprias ações, conforme Neto (2004), não há autogestão.

A questão do preconceito, tendo em vista a relação entre assentadas/os e pessoas da cidade, incluindo-se as/os consumidoras/es das cestas, foi um tema que os sujeitos da pesquisa apontaram como relevante para pensarmos os motivos de sua participação na incubação. Em nossa interlocução sobre esse tema, revelaram que algumas pessoas, hoje do Grupo Viverde, omitiam essa sua condição de assentadas/os a pessoas da cidade, por causa de preconceitos e perseguições sofridas, o que fazia, ainda, com que se auto-exclúissem de alguns espaços formativos, como a escola, por exemplo. Contudo, na medida em que podem mostrar sua capacidade de trabalho por meio do projeto de comercialização das cestas, aumentam sua auto-estima e se fortalecem na identidade de assentadas/os, superando o medo de outrora. “Com a incubadora, nós estamos começando a aparecer lá fora. Antes era bem anônimo ou 'é tudo vagabundo'. Agora... é o produto sair daqui... mostrar o que nós é capaz de fazer... ainda é pouco produto, mas já dá essa amostra” (Júlia - MneA).

Tendo em vista a categoria de participação, é preciso destacar, ainda, que a postura autoritária de um grupo de lideranças assentadas, interessado em se manter na posição de poder e na direção de uma associação, colocou-se como obstáculo à incubação. Estas lideranças atuavam no sentido de limitar a atuação das/os assentadas/os fora daquela

associação, no que se referia à comercialização: “dava desânimo, porque você não sabia se sem isso daí [a associação] você vai conseguir... vender o seu alimento. Acho que eles pensava “você tem que contar só com aquilo, não existe outro meio pra você correr atrás”, comentou Terezinha (Mbea). Além disso, tais lideranças argumentavam que o Grupo Viverde, se quisesse legalizar-se, precisaria receber autorização daquele grupo associado antigo no assentamento.

Em contraponto a este obstáculo, assentados/as do Grupo Viverde, com a articulação e a interlocução com a incubadora, puderam acessar e selecionar, comunicativamente, a informação relevante de que, juridicamente, todas as pessoas têm o direito de se associar. Ao processarem tal informação, no horizonte do mundo da vida e em comunicação, nutriram-se da resistência e criaram outro canal de comercialização de assentadas/os, especificamente agroecológico, embora este ainda não tenha sido legalizado: “que eles diziam muito: 'não pode abrir outra associação e nem cooperativa aqui dentro, sem o apoio dessas...'; não, não é bem por aí, o que a gente descobriu e a gente está ciente” (Júlia - MneA). Na medida em que a informação passou de instrumento de dominação à fonte de libertação, podemos considerar, conforme Singer (2005), que este foi um fator transformador para a autogestão, contribuindo para a tomada de decisão na incubação. Com base em Flecha, Gómez & Puigvert (2001), entendemos que este tipo de relação com a informação é fundamental para processos emancipatórios na sociedade atual. Diante de tais dados, percebemos, ainda, que, na busca do bem-estar comum, o modelo de racionalidade instrumental (especialistas que sabem e público que não sabe) já não serve mais. É preciso “eliminá-lo e criar outras formas de produzir consenso, que desmonopolize o conhecimento especializado e permitam que os não especialistas participem nas estruturas decisórias, por meio de um diálogo público, que torne possível as normas para esses processos.” (FLECHA, GÓMEZ & PUIGVERT, 2001, p. 106-107)

Por fim, ao tratarmos das influências do contexto do movimento social para a incubação, pudemos entender que o aprendizado da mobilização pelos direitos sociais e a conquista da terra, enquanto um espaço de trabalho próprio, respectivamente, contribuem para o engajamento na economia solidária e permitem o domínio e a flexibilização dos horários de trabalho. Isso favoreceu, por exemplo, que alguns membros do Grupo Viverde retornassem à escola, aprendendo instrumentos acadêmicos com os quais contribuem através das práticas autogestionárias na incubação.

	Autogestão	Participação
Fatores obstaculizadores	1) Burocratização do Incra e colonização do mundo da vida de assentadas/os. 2) Mecanismos ideológicos que permeiam a política dificultam e precarizam a reforma agrária.	1) Relações de poder entre assentadas/os: servindo de habitação para a sombra do opressor.
Fatores transformadores	1) Assentadas/os reconhecem e lutam por seus direitos relativos à reforma agrária. 2) A posse da própria terra permite maior autonomia na organização do trabalho e da vida, favorecendo a volta à escola o que contribui para a atuação de assentadas/os no projeto de incubação.	1) Aprendizagem da resistência de assentadas/os e capacidade de recomposição das vidas após longos sofrimentos. 2) A reforma agrária que temos é fruto da luta dos movimentos. 3) Comunicação com a Incop e aprendizagem do direito de associar-se.

5.1.2. Posse e controle do meio de produção e divisão do trabalho de modo igualitário, sem hierarquias.

Em linhas gerais, ao tratarmos da posse e do controle do meio de produção e da divisão do trabalho, tendo em vista a incubação, compreendemos que tematizam avanços, mas também indicam obstáculos no que tange às relações interpessoais e aos meios materiais de produção. A posse e controle da terra, por exemplo, é um elemento transformador para a autogestão no Grupo Viverde, porque permite que assentadas/os decidam autonomamente sobre sua capacidade de trabalho. Sobre isso, Vitor Luiz (HbEa) comentou: “no assentamento eu escolho o que fazer, tenho, assim, uma liberdade de trabalhar dentro do que é meu. Então, não tem exploração [...] Na empresa, se eu não ver o rendimento do seu trabalho, você pra mim não serve, por mais que você tenha dado lucro”. Para aprofundarmos essa distinção, devemos recuperar Singer (2002), para o qual a posse e controle do meio de produção, como fator chave na autogestão, evidenciam-se a partir do contraponto com a heterogestão de empresas capitalistas. Para o autor, esta se mantém essencialmente porque o padrão condiciona as/os trabalhadoras/es ao seu meio de produção, configurando uma relação de exploração muito desigual, em que o capital se sobrepõe ao trabalho, o ter ao ser. Este tipo de relação de exploração do trabalhador marcou a sociedade industrial (SINGER, 1998) e se faz presente de modo acirrado na sociedade da informação, embora a informatização dos parques produtivos pareça tirar de cena o trabalho. (WHITAKER, 2003) Nas práticas autogestionárias o capital não se sobrepõe ao trabalho, pois todos são “donos” dos meios de produção e devem decidir sobre seu uso, dispondo de instrumentos compartilhados para isso.

Com relação à posse da terra, devemos salientar também que a titularidade para mulheres, conquista dos movimentos sociais efetivada em 2003, é outro fator transformador para a autogestão e para a participação feminina na incubação. Terezinha (Mbea) recupera o passado e projeta um futuro esperançoso com relação a sua participação e capacidade de contribuição com o Grupo Viverde. Em sua prática reflexiva se historiciza cotidianamente e, se percebendo como sujeito de mudança, se engaja na incubação e torna a vida existência (FREIRE, 2005):

olho pra trás eu vejo que valeu a pena, n/é, a luta. Não corro o risco do meu marido querer vender; posso plantar sossegada, levar lá [no projeto] e ele também. Eu estou acreditando muito [no projeto], estou enfrentando e procuro seguir mais adiante, entendeu? Procurar aumentar cada vez mais... a cesta, tudo o que convém, você entendeu, da terra, pro nosso sustento, eu pretendo continuar! (Terezinha - Mbea)

Em contraponto a estes elementos transformadores, também identificamos obstáculos para a autogestão a serem superados para que elas/es possam concretizar o empreendimento de produção e comercialização de alimentos agroecológicos. Se as/os assentadas/os avançaram ao conquistar a terra, principal meio de produção para o referido empreendimento, ainda não possuem nem controlam outros meios de produção adjacentes (suportes), que permitem trabalhar a terra e realizar autonomamente a comercialização e a gestão do projeto. Não possuem arados mecânicos, estruturas de acesso a água e a irrigação, bem como de proteção das hortas diante das intempéries (sombrites). Tudo isso acarreta a instabilidade da produção. Tampouco possuem computador, telefone e um veículo para fazer a organização e a distribuição dos alimentos, ou seja, a prática da comercialização.

Dependem, portanto, do telefone e do computador da Incop e do veículo de uma pessoa da incubadora. É necessário salientar, aqui, que a questão deste tipo de dependência é claramente interpretada por assentadas/os com obstáculo à autogestão, o que fez com que buscassem alternativas. Em assembléia, tratando desse tema, da solidariedade no grupo, e resgatando práticas administrativas próprias de EES, decidiram criar um fundo de reserva, destinado à aquisição de um veículo, de equipamentos e para a manutenção da produção e da comercialização. Decidiram, ainda, que os recursos do fundo serviriam para pequenos empréstimos de emergência (comprar alimentos, remédios), funcionando como um mecanismo de seguridade para assentadas/os do Grupo Viverde. Para compor o fundo, retirariam 30% do valor total de cada cesta vendida.

Se a democracia e a criatividade, presentes no processo decisório, favoreceram o

aprendizado da autogestão, o fundo não se mostrou suficiente para todas as finalidades, devido ao montante das vendas. Assim, aquele foi aplicado apenas em ações prioritárias, como na compra de sementes, de estercos, de embalagens e para a realização de pequenos empréstimos. Contudo, analisam que foi uma ação de grande valia e que ajuda no fortalecimento do grupo: “o fundo nós criamos, na assembléia... é bom, porque você tem 30 % que volta lá pro caixa, para que seja trabalhado no coletivo. Ajuda um e outro companheiro com os empréstimos, se precisa pra por alguma coisa na terra ou pra casa... ainda é pouco, mas ajuda, estimula”. (Domingos - HbEA) A criação do fundo como elemento transformador para a participação é salientada em contraponto à experiência degenerada de economia solidária que já viveram no assentamento, com a mencionada associação: “foi montada pra não ter fins lucrativos [...] mas aí na verdade começou a ter fins lucrativos, mas não por associados, mas por ... a diretoria, n/é? E daí a diretoria começou a sentir uns certos privilégios que devia ser pra todos, n/é, mas não é... não tem uma volta pro associado, não tem incentivo[...] No Viverde não é assim.” (Júlia - MneA)

Continuavam tendo um obstáculo com relação ao transporte, contudo, em ação transformadora para a autogestão, buscaram por alternativas, realizando estudo de viabilidade de uso da tração animal para o transporte das verduras, o que pudemos presenciar com observações comunicativas. Para desenvolver o estudo, realizado na assembléia, cruzaram, em visão complexa, diferentes elementos, tais como: as distâncias entre os lotes no assentamento e entre este e a cidade, as condições geográficas físicas do percurso, a variação climática e as condições das estradas, bem como a velocidade do animal, no caso o burro (pois não têm pastagem para cavalo no assentamento), a alimentação do animal e a manutenção da carroça. Todos estes fatores foram levantados porque a interlocução se pautou pela inteligência cultural e as pessoas puderam se por no diálogo igualmente. Apesar disso, a solução criativa, naquele momento, foi não usar tração animal, pois degradaria demasiadamente a qualidade das verduras, delicadas. Pensaram, ainda, em utilizar a perua de um assentado, mas o seu estado de conservação era precário e o grupo não poderia arrumá-la, pois consumiria todo o recurso do fundo.

Diante do problema, a pessoa da incubadora disponibilizou o seu veículo até que assentadas/os encontrassem outra perspectiva de transporte, o que foi aceito em decisão coletiva. Diante disso, analisamos, com assentadas/os, que se a dependência do veículo é, em si, obstáculo à autogestão; continuá-lo usando, paralelamente à busca por alternativas, configura um fator transformador para a autogestão e a participação. Tudo isso porque foi

uma decisão dialogada com argumentação pública de validade, consenso provisório e coordenação de ação no interior do projeto, marcas da aprendizagem dialógica (ELBOJ, *et al.*, 2002). Também respaldamos esta análise em Neto (2004, p. 112), segundo o qual o trabalho autogestionário não pode estar ligado “a qualquer outro vínculo de posse dos bens de produção que não o estabelecido por todos”. Na medida em que fizeram tamanha busca para tentar viabilizar autonomia na questão do transporte, também podemos analisar, com base em Neto (2004, p. 111), que têm aceitado simbolicamente o controle do meio de produção, portanto, configurando mais uma fator transformador para a autogestão.

No processo analítico feito sem assentadas/os, estes dados nos permitem identificar e analisar outro obstáculo referente à participação social, que é a não reivindicação de financiamentos para o projeto junto ao poder público e órgão responsável pela reforma agrária. Assim, neste aspecto da incubação a aprendizagem da mobilização social, que obtiveram lutando pela terra, não é potencializada. Este fator vai ao encontro da crítica que Westphal (2008) faz à economia solidária ao identificar que, em suas manifestações, a solidariedade tem ficado restrita às relações interpessoais, não se expandindo a uma solidariedade de Estado.

Outra reflexão com assentadas/os, no sentido dos elementos transformadores para a autogestão, é que na prática a incubação tem superado a hierarquia entre trabalho manual e intelectual, pois elas/es buscam assumir todas as funções, preferencialmente em dupla, se dividindo e fazendo rodízio. Sob este aspecto, Domingos (HbEA) comentou: “na comunidade do solidário, todo mundo se iguala, todo mundo faz uma função ... que assim ele não prejudica e não é prejudicado”. Para complementar, Terezinha (Mbea) lembrou que, a tarefa intelectual de gestão do fundo não era realizada por assentados/as, porque tinham medo de roubo nos barracos e de erro nas contas. Mas, segundo ela, na medida em que trataram da questão na assembléia, em que a Incop argumentou que era limitante à aprendizagem e à autonomia do grupo não fazerem a gestão do fundo, tendo ainda se responsabilizado por guardar o dinheiro na cidade e levar nos dias de retirada, uma assentada decidiu assumir a função com apoio da Incop: “na assembléia ficou a Maria, ela que vai ficar nesse cargo[...] Até sábado ela fez as contas do que tinha no fundo, n/é, aí deu o total lá, passou pra nós... Ele [pessoa da Incop] ajuda ela”. Estes avanços autogestionários, que se apresentam em termos de ação comunicativa (HABERMAS, 1987), permitem ganhos pessoais com a aprendizagem de novos conhecimentos, bem como indicam compromisso para com o grupo, pois garante que o trabalho seja realizado com qualidade e autonomamente em relação à Incop. Porém,

Terezinha (Mbea) comentou que há pessoas que não cumprem com o combinado, usando o grupo como mero canal de comercialização, o que entendemos como ação estratégica (HABERMAS, *ibid.*) e resultado da incorporação da sombra do opressor pelos oprimidos (FREIRE, 2005). Nesse sentido, entendemos que um dos desafios da incubação é, ao mesmo tempo, a realização de um processo educativo libertador da sombra do opressor, mas também a criação de mecanismos práticos que impeçam ações de opressão.

Na categoria de autogestão, ainda tendo em vista a superação da hierarquia entre trabalho manual e intelectual, encontramos elementos transformadores na prática da incubação, os quais Vitor Luiz (HbEa) expressou da seguinte maneira: “quando eu sou um encarregado eu ganho x... quando eu sou um funcionário é bem menos. Então, vai depender da função. Aqui, não, a diferença do agricultor vai ser plantar mais ou plantar menos”. Esta opção, portanto, contrasta com os parâmetros do mundo do trabalho da sociedade da informação, que exclui trabalhadores não qualificados, obrigando-os a ocupações precárias e com remunerações muito baixa, sem nenhum direito social. (SINGER, 2005) Com isso, não ignoramos a importância da qualificação para o trabalho autogestionário, mas queremos reafirmar que a não hierarquização das/os trabalhadoras/es segundo os conhecimentos técnicos que possuem, a remuneração igualitária por produção e a participação em diferentes funções são elementos humanizadores da prática de incubação, favorecendo a autogestão. Além disso, esta opção política, de um lado, ajuda a pensar que todas as tarefas demandam exercício intelectual e, de outro, evidencia que todas as pessoas podem se qualificar ao longo da vida e que, no contexto da autogestão, precisam necessariamente conhecer todo o processo produtivo no qual estão implicadas.

A forma como as mulheres do Grupo Viverde participam da divisão de tarefas também se apresenta como um elemento transformador, tendo em vista a categoria de autogestão. Elas realizam, por exemplo, a função de carregar as pesadas cestas de alimentos, fazem a capina, os plantios e as colheitas. Assim, contrariam a divisão sexista do trabalho⁹³, a qual, operando em inversão ideológica, torna leves os trabalhos pesados, quando realizados por mulheres, ou atribui às mulheres os trabalhos considerados leves (SILVA, 1998). As práticas das mulheres assentadas ainda nos permitem perceber equívocos na leitura que Nobre (1998) faz em relação

⁹³ “A divisão de trabalho e as relações entre homens e mulheres não são construídas em função de suas características biológicas, senão de um produto social que legitima as relações de poder dentro de um processo histórico que pode ser transformado. Portanto, gênero é uma categoria social que permite analisar papéis, responsabilidades, limitações, e oportunidades, que se dão de forma diferente, para homens e mulheres, no interior da unidade de produção, da família, da comunidade e da sociedade” (ABRAMOVAY & SILVA, 2000, p. 348).

ao trabalho no rural, na medida em que ela entende que o trabalho reprodutivo (cuidado com a horta, pequenos animais, com os filhos e com a casa – considerado ajuda) é realizado pelas mulheres, enquanto que aos homens cabe o trabalho produtivo (cultivo do roçado – considerado trabalho útil e gerador de renda). Ao analisarmos que as mulheres do grupo Viverde realizam as tarefas devidas, sejam estas pesadas ou leves, na horta ou no roçado, no contexto privado (casa) ou público (projeto de incubação), podemos confrontar com a proposição teórica da autora, identificando que ela reproduz, na leitura do rural, os esquemas da divisão urbanocêntrica do trabalho. Com isso, não afirmamos que o machismo esteja ausente das relações entre homens e mulheres do campo, mas que, neste âmbito, tal ideologia se reproduz em outras circunstâncias. Por outro lado, podemos notar que as vozes das mulheres rurais não compuseram o corpus de análise de Nobre, o que seria essencial para fugir dos preconceitos epistemológicos, conforme aponta Whitaker (2002).

Refletindo sobre o papel da mulher na divisão do trabalho no assentamento, Júlia (MneA) indica: “a gente faz o que tem que fazer. Pega no batente, não fica olhando só. É carpir que precisa? É arrancar mandioca pro Viverde? A gente faz”. Complementando a análise, no sentido de evidenciar o machismo, Vitor Luiz (HbEa) destaca:

de fato o homem... ele acha que ele tem mais força que a mulher fisicamente, n/é? Ele acha, mas a mulher ela tem condições[...]No projeto mesmo, a Terezinha (Mbea) carrega as caixas [cestas montadas em caixas de feira] também. Aqui [no assentamento], nós temos mulher aqui que o marido dela ele não mata um frango e ela pula no pescoço do boi. (Vitor Luiz - HbEa)

Ainda com relação ao machismo, ele existe, pois há menos mulheres do que homens no projeto e estas também se pronunciam menos do que eles, o que é um obstáculo à participação e à autogestão. Por outro lado, ao comentarem que têm superado o mandonismo no contexto da incubação e que se identificam com aquele trabalho, encontramos um elemento transformador na categoria da autogestão. Sobre isso, Júlia (MneA) diz: “o ser humano ele nasceu foi pra trabalhar... Temos o conforto ainda de não receber ordem de ninguém. Nós faz porque nós gosta, é um prazer fazer aquilo, você entendeu?.. E se tem um mandão eu não vou [no projeto]”.

Essa dimensão libertadora do trabalho como fonte de prazer e criatividade, recuperada na incubação e articulada ao cultivo da terra própria, nos permite ponderar, conforme Boff (2007), que somos seres da transgressão e não da obediência, somos um projeto infinito que apenas pode ser conduzido por cada uma e cada um de nós. Temos, aqui, um diálogo com o

pensamento de Freire (2005) sobre sermos, ontologicamente, seres da práxis, que é trabalho e comunicação. Por outro lado, encontramos na fala da assentada uma afirmação sociológica de muita clareza e que contraria diferentes discursos emergentes no seio do pensamento relativista, nos quais se busca sustentar que o trabalho na concepção, aqui mencionada, já não é mais possível (ou desejável), face às irreversíveis relações de poder.

	Autogestão	Participação
Fatores obstaculizadores	1) Falta estrutura material para produção na terra e há dificuldade para viabilizá-la 2) A produção é instável. 3) Não possuem meio de transporte próprio.	1) Falta de reivindicação de financiamento público: solidariedade fica restrita às relações interpessoais e não atravessa para a busca por solidariedade de Estado. 2) Algumas/uns assentadas/os são estratégicos com o grupo, utilizando-o como mero canal de comercialização. 3) Ainda são poucas as mulheres que participam do projeto.
Fatores transformadores	1) Conquista da terra: valorizando-a não apenas como meios de produção, mas como contexto de vida e de trabalho 2) Titularidade da terra para mulheres: lutas e conquistas 3) Criação de um fundo coletivo para estruturar a produção e prestar socorro às famílias do grupo Viverde, em casos emergenciais 4) Sabem que são dependentes do transporte da Incop e estudam alternativas de transporte. 5) Decisão de seguir utilizando-o veículo de pessoa da Incop é dialogada e provisória. 6) Mulheres contrariam a fragilização e a divisão sexista do trabalho. 7) Busca por superar hierarquia entre o trabalho manual e o intelectual.	1) Percepção clara a respeito dos benefícios humanizadores do trabalho autogestionário em relação ao heterogestionário. 2) Titularidade da terra para mulheres favorece a autonomia 3) Criação do fundo respalda a produção, logo, a participação. 4) Horizontalidade nas relações de trabalho possibilita que este seja fonte de cultura, criatividade e prazer.

5.1.3. Conciliação entre as necessidades e interesses individuais e coletivos: uma equação difícil, porém necessária

Ao buscarmos refletir sobre os obstáculos e fatores transformadores presentes na incubação, o tema da compatibilidade entre as necessidades e os interesses pessoais e coletivos veio à tona, revelando uma problemática complexa diante das diferentes posturas políticas das/os assentadas/os do Grupo Viverde e das dificuldades objetivas de sobrevivência que enfrentam. De maneira geral, as análises que fizemos com assentadas/os, à luz de Habermas (1987), apontam que a referida compatibilidade é fundamento para a participação na incubação e, ao mesmo tempo, colocam a exigência de permanente realização e revisão de acordos explícitos. Como esclareceremos a seguir, chegamos a esta elaboração após um

intenso período de reflexão.

No início, os sujeitos de nossa investigação argumentavam fortemente que, mesmo nos períodos em que não tivessem alimentos para levar no projeto, deveriam ter compromisso com o coletivo, contribuindo com as atividades da incubação, visando manter o canal por onde comercializariam a produção futura. Diziam isto tendo em vista o comportamento utilitarista e focado apenas no dinheiro, assumido por algumas pessoas, as quais freqüentavam as reuniões de montagem da cesta só quando tinham produtos ou não iam nem quando os tinham, enviando-os por meio da pessoa da Incop, que passava recolhendo. Sobre isso, em nossas primeiras interações, Terezinha (Mbea) comentou, com indignação justa:

tem que se discutir e resolver, porque já está gerando polêmica... Na cesta, no mutirão, nas assembleias que são feitas eles não participam. Só veio aqui aquele dia só porque tinha verdura, não teve verdura não veio mais. Aí, desanima quem fica aqui trabalhando mesmo no dia que não tem produto. Você acha justo? Só vem pelo dinheiro então? (Júlia - MneA)

Na medida em que os sujeitos da pesquisa faziam esta crítica e não reproduziam este comportamento utilitarista, contribuindo em todas as reuniões da incubação, à luz de Habermas (*ibid.*), compreendemos que conjuntamente havia verdade, veracidade e retitude nas suas proposições, podendo ser identificadas como argumentação de validade. De outro lado, entendíamos que, relações mediadas apenas pelo dinheiro, incompatíveis com a solidariedade (fundamento da economia solidária), levavam a comportamentos licenciosos com relação às tarefas do projeto e às suas decisões. Com base em Freire (2005), analisamos que tais ações estavam respaldadas por uma visão de mundo, que refletia formas de estar no mundo e de nele se fazer, pautadas na ideologia dominante do “tirar proveito das pessoas”.

Por outro lado, as/os assentadas/os as/os quais conosco faziam essa crítica apontavam que, embora se sentissem usadas/os pelas pessoas interessadas no dinheiro, precisavam aceitar aquele tipo de comportamento, pois quem participava ativamente do projeto tinha poucos produtos, sendo insuficientes para manter a comercialização. No entanto, esta opção estratégica (HABERMAS, 1987) se mostrou insustentável diante do propósito da autogestão no projeto, pois, mediante à ausência das pessoas ou à presença descomprometida, não conseguiam planejar a cesta da semana seguinte e nem decidir sobre a alteração de preços, por exemplo.

Ao conversarem sobre esta questão, em assembleia, decidiram fazer uma consulta com as pessoas que não participavam, para saber ao certo os seus motivos. Estas justificaram que

tinham dificuldades de produção e precisavam fazer “bicos” ao invés de ir ao projeto em dias que não obteriam renda. O resultado dessa consulta, discutido em assembléia, conforme observamos, levou as/os assentadas/os a refletir sobre a necessidade de sobrevivência que perpassa, de modo muito semelhante, a vida da maioria dos membros do Grupo Viverde. A partir disso, entenderam que aquela justificativa dada a não participação era válida apenas segundo uma perspectiva individualista, pois não levava em conta a necessidade de sobrevivência de todas as pessoas do grupo. Concluíram, portanto, que, se atuassem segundo a lógica do “vou quando tenho produto”, permitiriam a extinção do projeto, autogestionário, para todas/os. Diante de tais reflexões, com base na realidade do assentamento – a agricultura familiar –, chegaram a um consenso: estabelecer como primeiro critério de participação no grupo a presença de ao menos uma pessoa da família nas atividades, mesmo quando esta não tivesse produtos (proposta já feita anteriormente), pois buscariam, paralelamente, melhorar as suas condições de produção. Assim, segundo elas/es, gerariam mais renda para todas/os do Viverde e não dependeriam mais dos produtos de quem apenas os enviava. Este critério, além de permitir que outras pessoas da família realizassem seus “bicos” ou trabalho nos lotes, também não ia contra a participação de assentadas/os em outros espaços formativos nos mesmos horários das atividades de incubação. Nesse sentido, destacando a importância desse acordo, Vitor Luiz (HbEa) comentou: “o meu pai tem vindo mais nas reuniões do que eu, é que de sábado eu vou pra escola e não dá pra vir nas assembléias”. Esta proposta ainda favoreceu que mais pessoas da família se envolvessem com o projeto.

Sob tal perspectiva, conforme analisamos com as/os assentadas/os, este critério harmonizou as necessidades individuais de renda e as necessidade coletivas de que todas as famílias contribuíssem com o projeto, se configurando em um fator transformador para a participação. Para chegar a esta reflexão, recuperamos parte da teoria de Freire (2005), em que o teórico argumenta: para Ser Mais é preciso Ter, ou seja, para que as pessoas participassem, aprendendo e contribuindo, era preciso que tivessem meios para sobreviver, nutrir o corpo consciente que dá base para o pensar e para o agir. Contudo, sublinha Freire, o Ter de alguns não pode obstruir o Ter dos outros, logo o Ser Mais de todas/os. Assim, na medida em que algumas pessoas tinham interesse apenas no dinheiro, focalizando suas necessidades pessoais, obstruíam a possibilidade de melhorar o projeto, em suas relações e capacidade de geração de renda para todas/os, dificultando a busca pelo Ser Mais.

Entretanto, o acordo não foi revisto diante das situações novas que foram surgindo, como o período das chuvas. Assim, a mesma pessoa que argumentava que todos deveriam

participar mesmo sem produto, não pôde mais manter coerência com esta argumentação, devendo dedicar-se, juntamente com todas as pessoas da família, ao cultivo do lote, que não tem água para irrigação:

nesses tempos de chuva a terra está me chamando... já mandou a chuva, o vento pra mim... nessa hora aí a gente larga qualquer coisa pra cuidar dela. Então, eu, no começo do projeto, eu não pensei ... que setembro, outubro e novembro, esses três meses eu largo qualquer coisa pra ficar aqui, todos nós. Por quê?... a gente realmente é agricultor... a maioria do pessoal, que está no projeto, eles não são da agricultura. (Júlia - MneA)

Na medida em que não compatibilizaram os acordos sobre a participação com a nova situação vivida, esta assentada, seu esposo (Domingos - HbEA) e seu filho entenderam que não atendiam mais aos critérios de participação no projeto, que eles mesmos ajudaram a criar, decidindo se afastar do mesmo. Diante dessa situação, conforme analisamos com todos os sujeitos da investigação e a partir de Habermas (1987), ficou explícito que é necessário que haja não apenas critérios claros de participação, como também que se busque permanentemente a revisão destes critérios, por meio do próprio sentido da participação, enquanto argumentação pública de validade. É importante aquela argumentação que busca coincidir com os novos elementos da realidade objetiva (pretensão de verdade), com os valores e normas sociais, como a presença e a solidariedade (pretensão de retitude) e com o que realmente pensa o falante (pretensão de veracidade).

Comprovando que a ação de compreender junto traz mais profundidade à reflexão e que esta permite a busca por transformação, os sujeitos da pesquisa que continuaram no projeto levaram estas reflexões ao contexto da incubação, valendo-se da inteligência cultural. Com isso, conforme relataram, no último grupo de discussão comunicativo em que retornávamos os dados, já começavam a repensar e a melhorar os critérios de participação no projeto, comunicativamente. Como primeiros avanços dessa interlocução, resolveram que quem ingressasse no projeto, primeiramente, deveria estar presente e receber o mutirão em seu lote, para melhorar a produção em termos agroecológicos e evidenciar suas práticas produtivas para o grupo. Depois, deveria comparecer a todos os espaços do projeto ou mandar um representante da família, devendo sempre buscar a melhoria da produção, dialogando nas assembléias sobre entraves e ajudas necessárias a isso. Seriam aceitas justificativas relevantes para as faltas (doença, ir à cidade, reunião com Incra), que não seriam contabilizadas. Os casos em que há a necessidade de todas as pessoas se afastarem do projeto para cuidar da produção seriam decididos um a um, em assembléias futuras, para que o grupo tivesse chance

de aprofundar nas diferentes circunstâncias, que perpassam cada família e cada lote.

Interpretamos que isso configura um fator transformador com relação à temática da conciliação entre necessidades individuais e coletivas, servindo de parâmetro para que novas pessoas decidam ingressar ou não na incubação, o que corresponde à adesão livre, voluntária e esclarecida necessária à autogestão. Em nosso entendimento, a definição desses critérios só foi possível porque, no contexto do projeto, se dispuseram ao diálogo aportando argumentos de validade, baseados em seu mundo da vida, para chegar ao consenso, o que derivou ainda em aprendizagens compartilhadas.

Com relação à categoria de participação, tendo em vista as necessidades objetivas individuais, consideramos intersubjetivamente que, embora a retirada pelo projeto seja ainda muito pequena, de 20 à 40 reais quinzenalmente por família, é de grande relevância para as/os assentadas/os, as/os quais, até então, dependiam exclusivamente de programas como bolsa família e bolsa escola, de auxílio doença ou de recursos conseguidos com a venda informal de alimentos e a realização de pequenos serviços nos sítios dos arredores do assentamento e na cidade. Assim, fora de uma perspectiva economicista, identificamos na geração de renda por meio do trabalho autogestionário é um fator transformador para a participação no projeto. Esta renda também contribui para que participem em outros espaços formativos, como é o caso de Vitor Luiz (HbEa), o qual só pôde custear parte da mensalidade de um cursinho pré-vestibular (tem bolsa parcial), que realiza com o objetivo de ingressar no curso de Agroecologia da UFSCar (Pronera), por causa da renda que obtém por meio do Grupo Viverde. Assim, o dinheiro não aparece como fonte de poder, mas como resultado importante do trabalho autogestionário e fonte de ampliação da qualidade de vida. Nesse sentido foi que criaram o fundo de reserva do projeto, no qual integralizam 30% do valor final da venda da cesta, com o intuito de fortalecer a prática do Grupo Viverde, melhorando, dentre outros aspectos, a produção e a vida de seus membros.

A periodicidade com que decidiram fazer as retiradas também permite que se mantenham no Viverde. Ao realizar esta análise, Terezinha (Mbea) compara este com outro projeto de comercialização de que participava, anteriormente, no assentamento: “pela Conab mesmo[...] você fica seis, sete mês pra poder receber. Acho que não compensa, porque você vende porque você tem necessidade[...] Lá é de 15 em 15 que a gente tem os pagamentos[..] pra juntar um pouco mais e não fica muito longe”. Em conjunto com a assentada, analisamos que esta decisão só pôde apresentar alta coerência com as necessidades das/os participantes da incubação porque foi fruto do diálogo destas/es com o membro da incubadora, que, na época,

era quem cuidava do dinheiro. Este argumentava a favor de uma retirada mensal, pois facilitaria a gestão dos recursos. Entretanto, pôde mudar de postura ao ouvir os argumentos das/os assentados, que revelavam a urgência da renda. Esta deveria ser a prioridade, mesmo que houvesse mais trabalho contábil a ser feito. Compreendemos, portanto, que neste processo e decisão se configuram elementos transformadores para a autogestão, tendo em vista que, ao tratar dela, Neto (2004, p. 108) aponta que uma de suas condições é ter a realidade sempre como ponto de partida.

Por considerarmos que a dimensão da cultura, incluindo a celebração, é uma condição para emergirem práticas de economia solidária, destacamos a realização de almoços comunitários, após as assembléias, como ações transformadoras, tendo em vista as categorias de participação e de autogestão. Sobre a importância desses almoços, Domingos (HbEA) comenta: “Depois das assembléia sempre tem um mastigo comunitário... É bom também, n/é, passar pro papo alguma coisa... já fica com bastante fome nessas alturas... agregar com a turma... trocar umas idéias, se entrosar mais, inventar coisa.” Sentimos que esta prática favorece a participação e a aproximação dos membros do projeto Viverde, conforme pudemos constatar, participando de alguns almoços comunitários.

Nesse contexto, todas/os colaboram, desde o planejamento, feito na reunião de montagem de cesta, até a preparação do almoço e a limpeza da cozinha. As mulheres resgatam seus conhecimentos culturais para ajudar a decidir, por exemplo, que tipo de macarrão comprar. A incubadora, que tem acesso à cidade, faz as compras com o dinheiro do fundo. Algumas pessoas levam a lenha, outras o sal, o sabão, as panelas. Quem cozinha, são as mulheres e, dizendo que não há nisso machismo, Terezinha (Mbea) comentou: “e é com muito prazer” ; enquanto isso, homens e crianças cuidam do entorno da Casa Verde. Rompem com a divisão sexual do trabalho na forma como esta se apresenta nos contextos urbanos, em que mulheres cuidam das atividades reprodutivas (casa e entorno) e homens das atividades produtivas (roçado e negócio).

Caracterizando o mutirão como espaço de sociabilidade no trabalho, ou seja, de cultura e produção de sociedade humanizada, durante suas atividades as pessoas vão conversando, pensando melhorias para a ergonomia no trabalho, brincando umas com as outras. Quando a saborosa comida fica pronta, é um suspiro geral, os poucos pratos são divididos e os elogios às cozinheiras esbanjados. Os almoços comunitários são momentos de interações lúdicas, troca de informação e idéias criativas para a melhoria do trabalho, verdadeiras manifestações da cultura solidária, tão importante à economia solidária.

(OLIVEIRA, 2001) Pensando em melhorar essa dimensão lúdica do projeto, Júlia (MneA) e Domingos (HbEA) acreditam, remetendo-se a suas experiências no MST, que é preciso ainda incorporarem místicas nas outras atividades da incubação. Ao interpretarmos essa sugestão de melhoria, com base em Caldart (1997, p. 102), entendemos que a mística sustenta a esperança no grupo, ajudando a não desistir da luta contra o fatalismo histórico e pela mudança justa da sociedade por meio de EES; nesse sentido a mística contribuiria para não perderem de vista a utopia da economia solidária como forma de ampliar a reforma agrária.

Por fim, diante da análise sobre a conciliação entre as necessidades individuais e as coletivas, entendemos que práticas autogestionárias e participativas só se tornam plenas no exercício da ação comunicativa (HABERMAS, 1987). Esta não se estabelece mediada pelo dinheiro, mas pela solidariedade, que depende do uso da linguagem para comunicar e coordenar planos de ação coerentemente. Na falta desta nitidez, do posicionamento político que ela requer e de ações coerentes, surgem entraves para a autogestão e para a participação no projeto.

	Autogestão	Participação
Fatores obstaculizadores	Não identificado.	1) Interesse apenas pelo dinheiro impede a solidariedade; 2) falta de revisão dos acordos proporcionou que algumas pessoas se afastassem do projeto diante de novas circunstâncias surgidas
Fatores transformadores	1) o estabelecimento de critérios claros para a participação no projeto favorecem a adesão livre, voluntária e esclarecida.	1) A participação no projeto foi garantida porque atendeu à necessidade imediata de sobrevivência 2) Participação de famílias no projeto 3) Interesse por compreender os motivos da não participação diretamente com as pessoas que não participam 4) Busca por critérios que conciliem as necessidades individuais com as coletivas 5) percepção da necessidade de revisão dos critérios de participação permanentemente e realização da revisão 5) Embora pequena, a renda obtida por meio do projeto favorece a participação neste e em outros contextos formativos 6) A periodicidade das retiradas favorece a participação no projeto 5) Priorizando a celebração e vida comunitária: mutirão como espaço de sociabilidade e produção de cultura

5.2. Agroecologia

Em linhas gerais, neste tema da agroecologia, destaca-se que assentadas/os participantes do Grupo Viverde já possuem diferentes habilidades, que contribuem com a prática da autogestão. Trata-se de habilidades práticas, de cunho teleológico, voltadas ao cultivo agrícola de base ecológica, e de habilidades comunicativas, de cunho comunicativo, pelas quais elas/es compartilham aqueles conhecimentos e ampliam sua formação política em

agroecologia. Assim, podem melhorar a produção nas lavouras e hortas, tomar decisões coerentes com o paradigma agroecológico (precisamente da transição agroecológica em que estão) e dividir o trabalho igualmente nos mutirões. Diante disso, vemos presente na incubação a inteligência cultural, o que favorece a autogestão. Com relação à participação, emergem como fatores transformadores o fato de buscarem mecanismos solidários para a distribuição das oportunidades de renda pelo projeto. Nesse contexto, é importante destacar que as/os assentadas/os podem recuperar o sentido para suas vidas, conduzindo o projeto de sua própria emancipação, vivenciando transformação pessoal e do entorno, o que favorece a participação. Em dialética com tais elementos transformadores, identificamos a presença de obstáculos na incubação, no tema da agroecologia, tais como a falta de recursos materiais para aprimorar a produção e com a própria dificuldade de diálogo em alguns momentos. Isso nos lembrou que a incubação se dá a partir das mesmas estruturas que oprimem. A seguir, exploraremos mais detidamente os dados que proporcionam estas análises.

Na categoria da autogestão, pudemos identificar e analisar a falta de assessoria técnica agroecológica no assentamento como um obstáculo, pois segundo Vitor Luiz (HbEa): “não temos um técnico orgânico aqui dentro. Nós temos um técnico que trabalha com convencional e incentiva as pessoas a produzir o convencional”. Em conjunto com as/os assentadas/os, entendemos que esta realidade afeta especialmente aos membros do Grupo Viverde que não tiveram histórico de agricultoras/es ou deixaram de sê-lo há muito tempo. Isso acaba dificultando o seu aperfeiçoamento no processo produtivo de alimentos agroecológicos.

Além disso, a dificuldade de acesso a água, enfrentada pelas pessoas que vivem nas partes mais altas do assentamento e distantes dos rios, também configura um entrave à agricultura. Somado a isso, a burocratização na liberação dos financiamentos (fomento à agricultura familiar) e sua baixa quantidade dificultam o controle, de forma mais otimizada, das possibilidades produtivas da terra conquistada, configurando obstáculos à autogestão na incubação. Sem financiamentos suficientes têm dificuldade, por exemplo, em superar a questão do acesso a água e ter continuidade na produção, independente das estações. Ao analisarmos a situação, buscando alternativas, verificamos que uma ação possível seria a escavação de poços no assentamento mediante uso de zimbras para contenção das bordas, tendo em vista que, sem essa medida, a atividade é muito arriscada devido o solo arenoso propício ao desbarrancamento. Contudo, ao levantarmos os preços das zimbras, avaliamos que, atualmente, é inviável a perfuração de poços, de modo que ficam limitados na produção agrícola. Sobre isso, Domingos (HbEA) comentou: “falta esse personagem na nossa história:

a água. A gente fica de muleta, falta o produto. Furar poço não dá, porque desbarranca. Aí, não adianta eu querer cultivar cenoura, alface se eu não tiver água, por mais que eu queira. O fomento ajuda? Ajuda, mas não dá pra muitas coisas!”.

Somado a disso, a escassez de financiamento dificulta a aquisição e a manutenção de animais em quantidade suficiente para obter esterco, os impelindo a usar o recurso do fundo do grupo para comprá-lo. Assim, encontram dificuldades pra a transição agroecológica, pois, ficando dependentes de energias exógenas, o balanço energético do sistema é negativo, dificultando o fortalecimento da totalidade da vida nos lotes. (GÖESTSCH, 1997)

Assim, tais dificuldades se apresentam como obstáculo à transformação efetiva da terra de exploração em terra de trabalho (YAMIN, 2006, p. 5), desconfigurando o controle do meio de produção, essencial à autogestão. A partir da situação relatada, podemos analisar, ainda, que é válida a denúncia feita por Fernandes (2008), segundo o qual não temos uma efetiva reforma agrária no Brasil. Isso porque, de acordo com Leite & Ávila (2007), a reforma compreende não apenas uma política de distribuição de terras, incluindo outras políticas de permanência na terra, como as de financiamentos e de profissionalização de assentadas/os nas bases agrícolas ecologicamente diversas e com autonomia política e econômica. Na perspectiva de Whitaker⁹⁴, a radicalização da proposta de reforma agrária envolve, além do mencionado, a redistribuição total da terra produtiva, e não da improdutiva (assim definido na constituição), e sem indenizações, já que a terra não é uma mercadoria.

Buscando superar estes obstáculos à autogestão, no contexto do projeto de incubação, assentadas/os e Incop, criativamente, inauguraram a frente de trabalho do mutirão agroecológico. Para criar o mutirão, partiram da seguinte constatação: “nem todo mundo é agricultor aqui. Tem muito tempo que parou de trabalhar [com a terra]... já exerceu outras profissões... e agora está voltando”. (Vitor Luiz - HbEa) Diante disso, precisavam desenvolver habilidades específicas para trabalhar a terra e o mutirão seria uma ótima prática educativa para, ao mesmo tempo, melhorar o agroecossistema dos lotes das/os participantes da incubação e favorecer a aprendizagem agroecológica entre estas/es e membros da Incop, configurando um elemento transformador para a autogestão no que tange deter os conhecimentos necessários à produção.

Confirmando que esse caráter transformador idealizado para o mutirão se traduziu na prática, Terezinha (Mbea) comentou: “no mutirão... a gente conversa, aprende sobre como

⁹⁴ Contribuições trazidas pela professora na arguição que fez durante o evento em que defendemos a presente dissertação.

plantar, como você plantar uma, um tipo de planta pra... pra segurar um pouco as pragas, entendeu?” Diante de sua narrativa e da análise que dela fizemos, encontramos ainda outro elemento transformador que emerge do mutirão, que é tornar diferentes estratégias culturais de resolução de problemas em saber compartilhado, por meio da comunicação (ELBOJ *et al.*, 2002). Este processo evidencia a valorização da inteligência cultural no projeto, que permite o diálogo igualitário entre assentadas/os, contribuindo com a autonomia produtiva do grupo. A fala de Júlia (MneA) ilustra bem esta análise: “a gente aprendeu isso nos acampamento e passou aqui pro grupo: se colocar *certinho* na garrafa a semente, com uns dois dente de alho, dura mais de ano... Daí nós fez o banco de semente. Agora o fubá, a farinha, o alimento também dá, mas tem que por cravo”. Este mesmo relato torna pulsante o caráter pedagógico que têm os acampamentos e assentamentos, conforme Whitaker já vem indicando a partir de suas investigações em tais contextos.

No que se refere às reuniões de montagem da cesta, a importância da inteligência cultural na resolução de problemas também se fez presente, tendo em vista a agroecologia. Diante da má qualidade das batatas-doce levadas por um assentado para compor a cesta, Júlia (MneA) pôde expressar seu conhecimento agroecológico, ajudando no processo de aprendizagem de todas as pessoas presentes e na tomada de decisão coerente com a busca por qualidade dos alimentos comercializados. Remetendo-nos a esta situação, ela nos disse: “sabe por que a batata está preta? É a lua, tem que colher na minguante. Eu falei, tem que falar pra melhorar. Aí nós não mandou naquele dia”. (Júlia - MneA)

Com base nas elaborações de Flecha (1997) sobre as condições para a emergência da inteligência cultural, ainda convém dar evidência às mulheres agricultoras as quais, mediante *confiança interativa, transferem* para o projeto habilidades desenvolvidas no exercício cotidiano da gestão da casa, ajudando na resolução de problemas com mais *criatividade*. Quando, durante uma assembléia, falavam da dificuldade de obter sementes e mudas no assentamento, o que é um obstáculo à produção, Júlia (MneA) fez uma argumentação, recuperando a sua experiência e contribuindo para que todo o grupo pudesse superar a citada barreira. Trata-se de uma argumentação que pudemos recuperar no grupo comunicativo: “o feijão que nós compra pra nós comer nós tira um pouco pra nós plantar, quer dizer... eu compro pensando de abastecer o meu estômago e a minha terra... se não der bem, pra vender, a gente come. Eu falo pra eles... mas tem que ver quanto que vem, se rende, se vai nascer bem é melhor, e tem que ter o preço bom”. (Júlia - MneA)

Esta fala, ao contrário do que indicava Piaget (1987), revela que pessoas não

escolarizadas também têm pensamento complexo desenvolvido em suas interações cotidianas não escolares. Com base no Crea (1995-8), entrevemos no excerto destacado um pensamento que articula diferentes variáveis, como quantidade, preço e qualidade de alimentos a serem escolhidos para a alimentação e para o plantio. Além disso, ela fez a ponderação de que nem tudo o que compra no supermercado nasce bem, pois, muitos grãos, temperos e raízes, por exemplo, vêm do agronegócio e são hibridizados, de modo que não se reproduzem ou, quando ocorre, é com pouca qualidade. Diante disso tudo, podemos analisar que as habilidades comunicativas são articuladas na incubação, veiculando conhecimentos práticos e ajudando a coordenar as melhores ações, na direção da autogestão.

Tendo em vista a categoria de autogestão, os dados da pesquisa também nos deram a conhecer o obstáculo, que era a falta do planejamento cruzado da produção das famílias. Ao analisarmos essa questão, Terezinha (Mbea) comentou: “Hoje eu pensei: se ele tem pra mandar agora, nesse intervalo, até lá a minha já vai chegar no ponto. Mais vai chegar uma hora que vai vir a dele e a minha junto”. Em complemento a esta fala, também verificando a necessidade de tal planejamento, Vitor Luiz (HbEa) apontou: “senão [sem planejamento]...!Ah! eu tinha alface lá, estou mandando!; 'eu também tinha, eu estou mandando', aí vai dois pés de uma qualidade”. Diante destas colocações, entendemos que a falta de um planejamento entre as famílias gera uma prática, no projeto, contrária ao princípio da segurança alimentar, contido na agroecologia, em que a diversidade de alimentos é fundamental (CAPORAL & COSTABEBER, 2004). Em contraponto, argumentávamos que a percepção crítica desta situação poderia proporcionar o desenvolvimento do planejamento mencionado. Nesse sentido, Vitor Luiz (HbEa) comentou: “É, você tem que contar, n/é, vamos supor: se eu plantei alface hoje e eu sei que daqui um mês eu vou ter esse alface, aí eu tenho que plantar outro amanhã. 'Você plantou repolho? Quando?'; 'eu plantei tal dia', aí eu acho que tem que ter uma programação assim.” A partir dessa fala, pudemos compreender que o planejamento autogestionário requer aprofundamento nas práticas comunicativas. (NETO, 2004)

Todo esse processo reflexivo da pesquisa, somado ao que se deu no próprio contexto da incubação, favoreceu o desenvolvimento de um sistema de planejamento da produção inter-familiar. Elas/es criaram um instrumento de gestão das entregas de cada família, a tabela de projeções, em que se deve anotar o que cada um terá de produto para o mês e especificamente para a próxima cesta. Ao refletirmos sobre a importância desse instrumento, Domingos (HbEA) fez um comentário, apontando algumas limitações de seu uso: “[na tabela]

ele anota para que o outro não se faça de esquecido e não vá trazer o mesmo produto[...] Mas, ainda não é bem assim.”. Assim, podemos analisar que, se a criação da tabela é um fator transformador à autogestão, este contrasta com o obstáculo dado na dificuldade de uso da tabela por todas as pessoas, o qual pode ser esmiuçado como entrave de mão dupla: ou apontando o não domínio da leitura e da escrita, em alguns casos, ou, em outros, posturas e ações anti-éticas.

Com relação ao planejamento intra-familiar, há elementos transformadores, tendo em vista a categoria de autogestão. Neste âmbito, elas/es se utilizam de habilidades práticas e comunicativas para realizar o planejamento: “O meu pai ele planta a semente e, se ele vê que aquele tipo de semente não está tendo um bom resultado, ele muda a marca. A cenoura, de latinha, ela tem um grau melhor de germinação... Ele vai me passando”. (Vitor Luiz - HbEa) Ao analisarmos essa questão, ficou evidente que a habilidade prática, dada como ação teleológica e por meio da tentativa e erro (CREA, 1995-8), é importante para o planejamento da produção e pode ampliar as fontes de conhecimento familiares, na medida em que são disponibilizadas pelo diálogo. Tendo em vista o núcleo familiar, também consideramos que a comunicação de seus membros é um elemento transformador para o planejamento do Grupo Viverde e seu processo autogestionário, ajudando a superar alguns obstáculos anti-dialógicos, existentes no sistema de representação familiar. Sobre tal processo de comunicação, dado no horizonte do mundo da vida, Vitor Luiz (HbEa) fez o seguinte relato:

Quando eu chego [do projeto] eu já falo assim “pai, o que a gente tem pra mandar?”. Igual, eu produzo mel, mas também ajudo meu pai na horta. Então, a gente conversa. Meu pai chega pra mim e fala: “ó, Vitor Luiz (HbEa), pra semana que vem dá pra mandar cenoura, ou, pra tal dia dá pra mandar isso”, que é pra eu avisar lá [no projeto]. (Vitor Luiz - HbEa)

Tendo em vista as dimensões política e ecológica da agroecologia, dos dados e das análises que construímos com assentadas/os emergiram elementos transformadores, sob a perspectiva da autogestão. Nesse sentido, destacamos a visão crítica que desenvolveram a partir do mundo da vida, com relação à agricultura, dando-nos evidências de um processo de conscientização intenso (FREIRE, 2005). Para compreender melhor o que escrevemos, convém ir diretamente às palavras de Domingos (HbEA), que analisa a diferença política e ecológica entre a agricultura agroquímica e a agroecologia:

Porque a gente vem desde a infância... depois no MST.... sabe que o

convencional é só no momento, engana, é igual calor de fogão a gás, você faz o almoço num momento e se você bobear ele esfria, n/é?... Se você põe um esterco bovino, de frango... aí a planta gosta [...] Se você parte pro químico, compra a semente dele, os insumos dele... ou você não planta, você perde a terra. E quem é os senhores de engenho da atualidade? Agrocerees, Monsanto, Bayer. Se você usa uma semente que tirou desses, a diaba não nasce. Então, se você tem um plano de trabalhar de *vagarinho* um milho, pra tirar uma semente crioula, dá trabalho, demora 3, 4 anos até você eliminar o índice de carência que ela tem pelo convencional, aquela embriaguês da semente. Você tem que ir batalhando, até você tirar a semente resistente, que é o que fazia os antepassados, os avós da gente e eles vivia na moral [...] Se você obedecer os senhores de engenho, da atualidade... você está enrolado, depois você não pode sair da, da, das precatória deles [...] até perde a terra. (Domingos - HbEA)

Conforme evidencia essa fala e conforme diálogo com as/os assentadas/os, tal visão crítica resulta de suas interações com antepassados agricultores, bem como do engajamento no movimento social de luta pela terra. Isso confirma que nos educamos nas diferentes interações com nosso entorno sócio-cultural (VYGOTSKY, 1988), permitindo-nos analisar, ainda que os agentes dos movimentos sociais produzem cultura, portanto humanização. Nesse processo, resistem aos projetos ideológicos falseadores das consciências (WHITAKER, 2003), desvelando a inconsistência das façanhas dos setores do agronegócio para o desenvolvimento rural, celebradas pelas mídias de massa e pelos governos, de acordo com análise de Velosô & Whitaker (2006).

A partir da fala de Domingos (HbEA), consideramos também que, na sociedade da informação, se as multinacionais do ramo da agricultura controlam as informações genéticas e produzem sementes estéreis, buscando, com isso e com outros mecanismos, gerar dependência tecnológica, econômica e política das/os agricultoras/es (ALTIERE, 2008), a partir do mundo da vida, estas/es podem interpretar o assédio das multinacionais e rejeitá-lo. São práticas comunicativas que indicam, ao mesmo tempo, a emergência e a necessidade da “sociedade da informação para todas/os” (FLECHA, GÓMEZ & PUIGVERT, 2001). Mediante a fala de Domingos (HbEA), podemos perceber, ainda, que, ao contrário do imediatismo da agricultura convencional, a agroecologia requer a paciência impaciente freireana. (FREIRE, 2005) Ao partilhar dessa visão no contexto da incubação, Domingos (HbEA) enriquece o processo político-pedagógico da mesma, configurando elemento transformador para a participação enquanto democracia deliberativa. Nesse sentido, e tendo em vista a importância das sementes crioulas para a agroecologia, Domingos (HbEA) e Júlia (MneA) argumentaram em assembléia para que o Grupo Viverde iniciasse um banco deste

tipo de semente. As variedades crioulas, além de não gerarem dependência econômica e tecnológica, por serem mais aclimatadas, são também mais fortes, portanto, menos suscetíveis às pragas e doenças, o que dispensa o uso de agrotóxicos. Com isso, alimentos que vêm de sementes crioulas são mais nutritivos e demandam manejos mais seguros, sendo benéficos para quem os consome, para quem os produz e para o ecossistema. Para a montagem do banco de sementes, recuperaram conhecimentos práticos de conservação de sementes em garrafas pet, obtidos na caminhada em busca da terra prometida, conforme fala de Júlia (MneA), analisada anteriormente.

No entanto, ao analisarmos a importância do banco de sementes para a autogestão do Grupo Viverde, levantaram que a falta de gestão do banco coloca-se como um obstáculo, uma vez que, sem um plano de devolução das sementes sistematicamente acompanhada, ao invés de crescer, o banco pode minguar. Mediante esta reflexão, realizada no grupo comunicativo, assentadas/os sugeriram que, ao invés, das sementes ficarem guardadas nas garrafas, deveriam ser divididas entre os membros do Grupo Viverde, plantadas nos lotes (compondo um banco vivo) e, ao granarem, deveriam ser devolvidas em dobro para o banco. Mesmo diante dessa proposta de melhoria, entendemos que a gestão ainda ficou pendente, e que o processo educativo em relação às sementes crioulas precisa ser reforçado na incubação, com uso de informação relevante selecionada e processada no horizonte da comunicação. Sem isso, vemos obstáculos à autogestão no tema da agroecologia.

Tendo em vista a necessidade da informação relevante e do seu processamento dialógico, como fonte para evitar a manipulação ideológica e configurar o trabalho libertador na sociedade atual, Vitor Luiz (HbEa) analisou, remetendo-se a um curso de apicultura ecológica que reivindicaram para o assentamento e que ele cursou:

Eu já tinha noção do que era mexer com abelha, mas eu não tinha noção que o negócio era tão sério: as propriedades que a abelha faz, o trabalho que ela faz, quanta coisa que você consegue tirar pra saúde, n/é? Uma coisa que a ciências ela não divulga é isso, porque a indústria farmacêutica ela está aí no mercado. Esses dias veio um senhor comprar própolis e ele falou que é bom pra próstata... aí vem a indústria e ...”Ah! eu vou vender o meu pólen por um absurdo, n/é?” É isso que a gente tem que pensar no projeto, divulgar isso aí. (Vitor Luiz - HbEa)

Nesta fala também entendemos que a sociedade da informação para todas/os se faz presente como em duplo sentido. A partir do exposto por Vitor Luiz (HbEa) analisamos que denuncia o vínculo manipulador entre ciência e ideologia, quando as/os produtoras/es daquela

buscam a reprodução do capital e não da vida. Analisamos que, no caso indicado por Vitor Luiz (HbEa), a ideologia reside no ato de ocultar a informação relevante com o fim de geração de lucro por parte da indústria farmacêutica. Isso indica a necessidade da sociedade da informação para todas/os. Em contrapartida, vemos que esta perspectiva de sociedade já se realiza, na medida em que Vitor Luiz (HbEa) pôde constituir tal leitura de mundo mediante a participação e o processamento comunicativo da informação relevante no curso de apicultura. Podemos analisar, ainda, que além de um posicionamento político-ético, as informações articuladas no curso contextualizado sobre apicultura permitiram a valorização da profissão de apicultor, criando sentido não apenas porque faz o que gosta, mas porque, com isso, presta contribuição ética para a sociedade. A situação relatada por Vitor Luiz (HbEa), nos permite refletir que a colonização sistêmica do mundo da vida, que impõe os medicamentos alopáticos, pode ser superada nas interações comunicativas.

Desse modo, tendo em vista a categoria de participação, entendemos que o envolvimento dos membros do Grupo Viverde em outras práticas formativas do assentamento é um fator transformador, pois os ajuda a obter, selecionar e processar a informação relevante, aplicando-a na identificação de problemas e na sugestão de formas para superá-los. Neste caso, o problema é a falta de troca de informações na incubação sobre a relação entre indústria farmacêutica e práticas agroecológicas. A proposta de melhoria é que estas informações relevantes sejam tratadas deliberadamente com todas as pessoas da incubação, permitindo que também ganhem mais sentido por praticarem agroecologia, bem como com as/os consumidoras/es, viabilizando que tenham maior nitidez sobre a escolha política que têm feito ao comprar do Grupo Viverde, podendo se educar para com esta perspectiva se comprometer mais.

Frente a todo esse processo reflexivo, sobre as sementes crioulas e dos derivados do mel, fica nítido que, para a promoção de práticas autogestionárias, é necessária a racionalidade comunicativa (HABERMAS, 1987). Por meio desse conceito, podemos dialogar com a idéia de Singer (2002) de que sem informação não há autogestão e sem a informação relevante processada comunicativamente, ou seja, sem o uso do conhecimento de modo humanizador, também não há autogestão.

Com relação ao vínculo entre indústria farmacêutica e práticas agroecológicas, devemos ressaltar, ainda, que há outra prática importante nos mutirões, embora restrita às mulheres. Referimo-nos à confecção de círculos de ervas medicinais, feita por elas, e à troca de conhecimentos sobre cultivo e propriedades das ervas, a partir das suas experiências de

cura, especialmente, como acampadas e sujeitos das classes populares. Durante nossas interações com as mulheres no mutirão, pudemos analisar a importância de que conheçam mais sobre as plantas medicinais e troquem-nas mais, aprimorando suas práticas populares de cura⁹⁵, e ampliando a cultura solidária no projeto. Neste diálogo, pudemos ainda compartilhar a história oculta das mulheres como as grandes médicas da humanidade, destituídas dessa função mediante muita violência e sob o argumento de que eram bruxas, por vontade de poder dos homens⁹⁶. Além disso, compartilhamos livros sobre o tema com as assentadas. No bojo dessa e de outras interlocuções sobre gênero, emergiram sonhos de mulheres, tema a ser tratado na última sessão destas análises.

No que se refere à agroecologia, a concepção sacralizada da natureza também se destaca como elemento transformador, na categoria de autogestão. Alguns membros do Grupo Viverde a possuem, especialmente aqueles que tiveram larga vivência no campo, com ancestrais agricultoras/es tradicionais. Esta concepção fica nítida na descrição de Domingos (HbEA) sobre o seu ato de cultivar:

Observando o vento, as aves, de que lado que elas vão, que elas estão o tempo todo em alerta... como se fosse a primeira vez que elas estivesse ali... Todo dia se aprende uma lição com a natureza... a Mãe Terra... Precisa ser um fiel, um filho obediente, observador, pra não cair, depois, em contraste, falar: "Pô, não deu certo!". É só seguir a natureza que você está *d'boa*. Se você entra igual um doido, um exemplo, ali na mata, e sai com machado batendo em tudo que você vê na frente, a Mãe Natureza pode não falar pra você, mas, amanhã ou depois, você paga. Ela pode cortar os outros benefícios seu. O benefício não é só esse benefício que nós vê, financeiro. Então, tudo isso se agrega à vida do ser humano, ele é mais um na face da Terra. Não é... o Senhor do mundo... ele é um ser, uma coisa que tem que aprender. (Domingos - HbEA)

Com base em Whitaker e Fiamingues (2002), entendemos que esta visão sacralizada, que integra homem e natureza, é fundamental para o estabelecimento de uma agricultura de base ecológica, em oposição à perspectiva cartesiana, antropocêntrica, urbanocêntrica e industrial de agricultura, calcada na dominação da natureza. A partir de Freire (2005), podemos compreender que, enquanto a visão sacralizada promove práticas biófilas,

⁹⁵ Por uma questão ideológica, as práticas populares de cura são historicamente discriminadas. Ao mesmo tempo, a indústria farmacêutica, por meio de pesquisas etno-botânicas junto a populações tradicionais, expropria os conhecimentos de cura de erveiros/as, raizeiros/as e benzedoras/es, agregando estes saberes à mercadoria remédio, e gerando dependência dessas populações. Sobre a prática social de saúde do benzimento, pode-se consultar Pereira (2007).

⁹⁶ Esse argumento foi explorado por Whitaker, durante o seminário sobre Relações de Gênero, promovido na UFSCar, pelo Niase, em 03 de março de 2008.

promotoras de vida, a visão dominadora provoca ações necrófilas, matadoras da vida. Na primeira está implicada a cultura, enquanto observação da natureza, cuidado, admiração, uma visão complexa das relações entre os seres vivos e os não vivos. De modo antagônico, na segunda visão comparece a ideologia, que restringe a solução de todos os problemas a estratégias do tipo técnico, segundo uma visão fragmentada e focalizando estritamente o poder e o lucro. Nesta perspectiva é que se desenhou no cenário sucro-alcooleiro da região de Ribeirão Preto (SP), a morte de 22 cortadores de cana por exaustão no trabalho, na safra 2006-7⁹⁷.

Assim, podemos compreender que a sacralização da natureza tem menos a ver com um mito do que com o conhecimento profundo das relações ecológicas, de modo que é uma visão inteiramente compatível com a agroecológica. Isso porque a agroecologia pressupõe que a Terra é um Organismo Vivo, entendendo a agricultura enquanto prática cultural, dada pelo trabalho que complexifica a vida em suas relações naturais e humanas (CAPORAL & COSTABEBER, 2004), evoluindo da ética antropocêntrica para a ética ecocêntrica. (STÖHR, 2002)

A fala de Domingos (HbEA) também nos dá chance de entender que a observação da natureza é uma fonte de auto-aprendizagem (CREA, 1995-8) muito importante para o enfoque agroecológico, especialmente em se tratando da transição agroecológica. Compreender os processos de recomposição da natureza contribui para que as práticas agrícolas sejam aprimoradas no sentido de recuperar a vida nos lotes sistemicamente. Diante disso tudo, encontramos na concepção sacralizada um elemento transformador para a autogestão no EES agroecológico que delineiam, porque ajuda nas práticas produtivas e nas tomadas de decisão coerentes com o paradigma escolhido para orientar o empreendimento.

Cabe, aqui, ressaltar que as/os agricultoras/es tradicionais adquiriram esta visão especialmente por meio das relações com os pais e os avós, pessoas mais velhas da cultura, o que, à luz de Vygotsky (1988), indica que aprendemos nas interações, sendo o entorno familiar de suma importância. Assim, superar a desvalorização dos velhos, difundida na ideologia ocidental capitalista, segundo o estereótipo da queda da inteligência e da afetividade (MEDINA, 1997), é muito importante para a ampliação do conhecimento agroecológico. Um princípio fundamental da agroecologia é o aproveitamento dos conhecimentos culturais tradicionais agrícolas. (CAPORAL & COSTABEBER, 2004)

Ao fazermos este apontamento, estamos no âmbito da participação no projeto, em que

⁹⁷ Dados da CPT mencionados no documentário “Migrantes”.

verificamos a valorização das pessoas velhas/os, como é o caso de Júlia (MneA) e Domingos (HbEA), como fonte de conhecimento e experiências em agroecologia. Esta valorização é transformadora e fica evidente quando, no mutirão, as mães, inexperientes em agricultura, orientam suas crianças a consultarem as/os agricultoras/es mais velhas/os e mais experientes para descobrirem nomes e funções de plantas e animais. Esse diálogo inter-geracional, promotor do conhecimento e da formação das crianças, sempre vem acompanhado de uma metáfora e de uma brincadeira, que complexificam ao mesmo tempo em que tornam lúdica a explicação. Além disso, conforme a Incop leva livros sobre árvores brasileiras, por exemplo, e as crianças os manipulam, seus pais também identificam nas fotos espécies que havia em suas regiões de origem, comentando com as crianças como as utilizavam, configurando um vínculo entre suas histórias, agroecologia e aprendizado do convívio respeitoso. Além dessas aprendizagens, conforme analisamos com as/os assentadas/os, este tipo de relação ensina que valorizem a terra conquistada, que se eduquem para optar pela agroecologia e para recusar insumos agro-químicos; aprendizados estes que transcendem nas ações das crianças, fora do mutirão. Tais análises estão respaldadas na seguinte fala de Júlia (MneA):

amanhã ou depois, eles [crianças] não vão aceitar nada que destrua. Se não for pra construir, não entra [no lote], entendeu? Então, o projeto está sendo bom, no meu ponto de vista, na cabeça das criança, porque eles vão no mutirão de vez em quando e aqui em casa mesmo... Daí, vão comigo no Agrossolo ou comprar alguma coisa, eles olha assim, olha pro veneno, por exemplo, pro adubo, "ah, mas esse aqui não. (Júlia - MneA)

Com relação à participação das crianças no mutirão, é importante salientar que os pais e as mães têm receio de sofrerem represália do Conselho Tutelar, pois, com base em suas experiências anteriores, a atuação deste é opressora, na medida em que entende como trabalho escravo a educação que as/os assentadas/os querem dar às crianças com-terra. Ao analisarmos esta questão, Vitor Luiz (HbEa) levantou que há uma contradição na ação do conselho tutelar, embora este seja um avanço em termos de direitos infantis. A contradição envolve o problema de classe: assentadas/os podem ser condenadas/os por levarem seus filhas/os ao roçado e se aceita que os pais, de classe média e alta, submetam suas crianças ao trabalho em novelas, por exemplo, desde muito pequenas. Segundo os pais e as mães assentadas/os e conforme pudemos notar ao longo de toda a pesquisa, suas crianças não são escravizadas e ficam felizes em acompanhá-las/os no trabalho, ajudando a sua maneira e com as suas possibilidades físicas. Com isso, não deixam de ter infância, vivem a infância conforme o horizonte cultural

das classes populares, brincando e aprendendo a trabalhar. Ao conversarmos sobre Freinet (1998, p. 310), segundo o qual “é trabalhando que se estimula a função do trabalho até adquirir todo o seu sentido e todo o seu valor humano”, elas/es validaram a perspectiva do autor, remetendo-se às suas próprias infâncias, quando ajudavam no trabalho, conversavam, aprendiam com as pessoas mais velhas e ficavam felizes ao se verem valorizadas pelas suas contribuições. Assim, o trabalho a que nos referíamos não era o mecânico, mas o trabalho que envolve o pensar e ao fazer, um trabalho libertador.

A partilha da visão sacralizada e dos conhecimentos agroecológicos não acontece apenas com relação às crianças, mas também com relação as/os assentadas/os adultos menos experientes do Grupo Viverde. O diálogo é a via para este processo educativo em comunhão e o mutirão, o lugar privilegiado em que se dá. Durante estes trabalhos coletivos, elas/es se põem a dialogar sobre os problemas técnicos da produção, sobre o como plantar, como controlar as pragas e em que lua colher para obter um produto de maior qualidade. Assim, adquirem conhecimentos que ajudam a melhorar a produção de cada família, logo, a autogestão do Grupo Viverde. Sobre isso, Terezinha (Mbea) destacou: “No mutirão... A gente conversa, aprende sobre como plantar, como você plantar uma, um tipo de planta pra... pra segurar um pouco as pragas, entendeu?”

Além de adotarem esta técnica do plantio de espécies companheiras e repelentes naturais, numa mesma área, podemos dar outros exemplos de mudanças de prática que passaram a ter com o processo educativo do mutirão: o plantio no “estilo muvuca” (planta-se o máximo de diversidade de sementes todas misturadas, nascendo as que tiverem melhores condições, incluindo a disposição de luz), implantação inicial de sistemas agroflorestais, do círculo de bananeiras, e a criação do efeito de bordas com inserção de adubação verde circundando canteiros. Além disso, ainda fazem a cobertura de canteiros aproveitando palhada de braquiara (até então, um estorvo), para manter a umidade e favorecer o surgimento de microorganismos que recuperam o solo. Assim, mesmo com as limitações objetivas à produção, as quais já mencionamos, vão obtendo gradativamente um saldo energético do sistema um pouco mais positivo, configurando processos transformadores para a autogestão.

Nada se desperdiça no mutirão; agricultoras/es mais experientes e a pessoa da incubadora ensinam a reutilizar desde a cinza do fogão à lenha até as cascas de ovos para a recomposição do solo. Nesse processo, o universitário vai demarcando os componentes químicos presentes nas duas substâncias, no caso, o cálcio e o calcário. A inclusão do conhecimento acadêmico na prática do mutirão vai ao encontro do papel da incubação e

favorece o processo autogestionário do grupo. Na medida em que este conhecimento é compartilhado em clima dialógico, abre-se efetivamente a possibilidade de que assentadas/os participarem do desenho de seu processo de aprendizagem, atuando também como sujeitos que ensinam. Esta análise se torna mais nítida tendo em vista a seguinte interação: Durante nossas observações, neste contexto, pudemos verificar uma interação em que uma assentada perguntava à pessoa da Incop se a mamona era uma adubação verde. Ao dizer que não era, o formador apontou que as adubações verdes têm a função de mobilizar o nitrogênio disperso no solo para uma determinada região e de afofar o solo, o que ajudava no crescimento das plantas vizinhas ou das que serão plantadas depois, caso a adubação seja incorporada na terra. A mamona serve como biomassa, leva umidade para a terra, ajuda na estruturação física do solo e serve de alimento para as minhocas, por exemplo. As minhocas, dizia a pessoa da Incop, são as grandes responsáveis por decompor os nutrientes em partículas bem pequenas, de modo que as plantas possam absorvê-los. Para evidenciar esta explicação conceitual e reforçar a importância da biomassa para as plantações, criativamente, um assentado se valeu de seus conhecimentos práticos e de sua capacidade metafórica e comparou o trabalho das minhocas ao dos montadores da lona de um circo: estes são invisíveis, porém, se deles não cuidarmos, nenhum palhaço sobe no picadeiro, disse Domingos (HbEA). Assim, era preciso garantir o trabalho das minhocas, o que poderia ser feito alimentando o solo com diferentes tipos de cobertura vegetal. A braquiara que é farta no assentamento, por exemplo, poderia fazer essa função.

Conforme analisamos nas observações do mutirão, as/os assentadas/os não apenas podem compreender como criar metáforas, superando o preconceito do escolarismo pelo qual julga-se que apenas pessoas escolarizadas são capazes de processar metáforas (FLECHA, 1997). Ainda pudemos refletir que o uso de diferentes formas de linguagem e as diferentes explicações facilitaram a aprendizagem, além de ter proporcionado um clima lúdico, o que consideramos elementos transformadores para a autogestão e para a participação. A situação apresentada e esta análise contrariam diretamente os discursos subjetivistas da educação (ELBOJ *et al.*, 2002), segundo os quais a não participação resulta da falta de vontade das pessoas não acadêmicas em aprender e a não aprendizagem de sua incapacidade intelectual.

Por meio das interações pautadas no diálogo, a ansiedade de algumas pessoas também é superada ao ouvir o relato das/os companheiros sobre o processo agroecológico de recuperação do solo, que, embora não seja instantâneo, produz ganhos permanentes, sendo desnecessário o gasto anual com adubos e outros corretivos de solo. Para cultivar essa

paciência e ao mesmo tempo estimular a ação do cuidado da terra, tais agricultores se valem de uma metáfora que aprenderam assistindo a um vídeo sobre o Projeto Mandalla, na incubação: “Se plantares uma árvore e ela não der fruto, valeu a beleza das folhas; se ela não der folhas, valeu a força dos galhos; se ela não der galhos, valeu a intenção da semente.”

Assim, com a paciência impaciente que favorece a participação no projeto, incrementam gradativamente a produção nas bases ecológicas, o que promove, antes de mais nada, a alimentação familiar diversificada, o auto-consumo. Relatando os benefícios do círculo de bananeiras para a alimentação da sua família e analisando que entre as/os agricultores o ensino também se dá pelo exemplo, Domingos (HbEA) comentou: “[o círculo de bananeira] é uma beleza pra nós que estamos aqui sem água... aproveita a água que ficava escorrendo da pia e manda pro buraco... dá um monte de coisinha pra enfeitar a panela... Nós foi o primeiro a fazer, daí veio [pessoas do Grupo Viverde] e olhou, se engraçou ... quis. Viu que é bom... que nem Judas, tem que ver.”

A diversidade de alimentos limpos colabora com a segurança alimentar das famílias e se conecta, ainda, à outra dimensão humana muito presente no rural⁹⁸, que é a satisfação de poder oferecer às visitas uma alimentação de qualidade. Ao fazermos esta análise Vitor Luiz (HbEa) comentou, em referência ao dia em que havíamos almoçado em sua casa:

aqui você vai comer só o arroz que nós não produzimos aqui ainda, no momento, mas até o feijão vocês tá comendo, quer dizer, vocês comeram quatro variedade de mistura, n/é, foi a folha da cenoura, a cenoura cozida, n/é? E teve a couve. Então, quer dizer, é tudo coisa daqui de dentro, aí se você pega um frango caipira e você agrega ele ali, n/é? (Vitor Luiz - HbEa)

Diante desta fala, fica nítido que, ao cultivarem a própria terra com perspectiva agroecológica, a condição nutricional das famílias tem um salto imenso bem como há um ganho de sentido nesse fazer, na medida em que os frutos do trabalho com as próprias mãos são tão fartos. Assim, obtêm avanços em relação à autogestão, pois melhoram a saúde física, sem a qual não poderiam construir e reconstruir o empreendimento almejado, e a saúde psíquica, sem a qual não teriam motivação para seguir, para não desistir diante das dificuldades do projeto que se somam a outras.

Com base em Flecha (1997) pudemos analisar que a criação de sentido também se faz presente no mutirão, na medida em que ele configura um espaço de vida comunitária no

⁹⁸ Aqui, refiro-me ao às minhas vivências no âmbito rural, ainda invadido pelo agrário com seu padrão urbanocêntrico, em que a acolhida com comida sintetiza a celebração da visita recebida e a fartura que a terra dá, favorecendo sempre trocas e relações em profundidade.

assentamento e que dele participam agricultoras/es e universitárias/os da Incop e convidadas/os, ampliando a diversidade cultural nas interações e as possibilidades de aprendizagens, de amizades e de diferentes referenciais de formas de se viver e agir. Não é incomum, por exemplo, que, no mutirão, assentadas/os e universitárias/os conversem sobre as formas de diversão no campo e na cidade, obtendo análises ricas culturalmente sobre as possibilidades de lazer, o que proporciona, ainda, que se aprenda a igualdade de diferenças (ELBOJ *et al.*, 2002). Da interlocução entre mulheres, surgem temas como as relações amorosas e o ciúme, facilitando que todas revejam suas posturas conjugais. Quando conversávamos sobre essa riqueza das interações culturais e educativas, bem como sobre a importância do aspecto lúdico e de relações horizontalizadas para recuperar a vida comunitária, Terezinha (Mbea) fez um comentário que evidencia serem estas as bases da criação de sentido e que configuram elementos transformadores para a participação no mutirão. Remetendo-se ao mutirão, ela disse:

é um meio de a gente aprender como plantar, como mexer com a terra, entendeu? Pra mim eu acho ótimo, conhecer mais pessoas, ter a oportunidade de conhecer mais pessoas, conversar, dialogar. É assim que a gente vai passando o que a gente aprende de um pra outro. Dá pra você ter mais amizade... As pessoas que você conversa, com que você se relaciona e, trabalhando junto ali, vê junto o que vai fazer... Eu acho que é muito divertido, n/é, cada um participando fazendo uma coisa. (Terezinha - Mbea)

Nesta fala fica evidente que

situações de proximidade e de afinidade no trabalho favorecem a comunicação e o entendimento e, por elas, a habilidade comunicativa. Por meio delas, são adquiridas experiência e criatividade que podem permitir o aumento do grau de auto-estima e de autogestão no mundo do trabalho. Aprende-se por meio das experiências que tem cada pessoa e através das interações que se produz ao dialogar. (CREA, 1995-8, p. 164)

É importante sublinhar que falamos em recuperação da vida comunitária tendo em vista que, para além ou aquém das dificuldades de encontrarem-se diante do modelo de sítios adotado para o assentamento, neste contexto há uma substituição dos espaços comunitários por espaços burocratizados. Nesse sentido, ressaltam como negativa a definição do Incra de que os espaços comunitários só podem ser usados para atividades produtivas e educativas. Atividades religiosas estão banidas destes âmbitos. A Casa Verde, por exemplo, não pôde ser compartilhada com nenhum grupo religioso do assentamento, por ordem do Incra, embora

existisse acordo sobre isso entre as/os próprias/os assentadas/os. Isso evidencia uma visão colonizadora por parte da instituição, que reduz a totalidade da cultura às esferas material e cognitiva, ignorando a espiritual (não queremos dizer, com isso, que a religião não possa ser ideológica). Embora as/os assentadas/os do Grupo Viverde, responsáveis temporários pela Casa Verde, tenham percebido esse processo, não puderam se contrapor à imposição, por medo de, diante da relação de desigualdade de poder, perderem a licença de uso da casa. Vale aqui recuperarmos a visão crítica de Freire (2000), para o qual o silêncio dos oprimidos frente a situações de antidiálogo não é submissão, mas, em muitos casos, resistência. Ao analisarmos com as/os assentadas/os este processo, percebemos que o calar-se foi a ação mais inteligente e mais conseqüente naquele momento. Nas longas caminhadas na luta pela terra aprenderam a se recolher em certas situações, aprenderam que é preciso se calar para poder dizer e agir depois.

Ainda tendo em vista a categoria de participação, compreendemos que a forma como realizam o planejamento é um fator transformador. O trabalho do mutirão não é planejado nos escritórios da universidade, mas na relação com as/os assentadas/os e no momento mesmo do mutirão. Tudo parte das seguintes perguntas, feitas à família que recebe mutirão: o que a família deseja para o seu lote? Como é o seu uso cotidiano? Quais as necessidades das pessoas da família? Quais os recursos disponíveis? A partir dessa sessão de pergunta e escuta, feita em uma roda de conversa, as pessoas, presentes no mutirão, decidem coletivamente o que fazer, que técnica aplicar, que problema resolver, a forma de realizar o trabalho etc. Então, começa o trabalho. Diante disso, podemos analisar que se orientam, pela comunicação, entendimento e ação. Na medida em que assim procedem, também identificamos que buscam conciliar estética, ética, cognição e afetividade na tomada de decisão. (HABERMAS, 1987)

Nesse processo, há outro elemento transformador à participação, que é o respeito às idiosincrasias culturais de cada família, ao mesmo tempo em que há a mudança cultural dentro da busca comum de que os lotes se tornem cada vez mais agroecológicos. Isso vai ao encontro das formulações de Whitaker (2003), para a qual a cultura não é estática, tendo em vista que é, ao mesmo tempo, condição para humanização e fruto da ação dos seres humanos. Tomemos como exemplo o caso de um membro do Grupo Viverde, cuja cultura o ensinou a plantar uma espécie em cada local. Mediante as interações comunicativas do mutirão, as pessoas argumentam com ele sobre o companheirismo das plantas. Assim, chegaram ao consenso de semear um canteiro apenas com uma espécie e outro canteiro com várias espécies misturadas, podendo comparar empiricamente os resultados. Este tipo de experimento,

conforme analisamos, tem gerado bons aprendizados agroecológicos e transformação cultural. A transformação se dá não apenas no sentido de confirmar a viabilidade de determinada técnica, mas também de refutá-la. Isso porque, além da viabilidade ecológica, levam em conta também a econômica. Assim, a “muvuca” de verduras e legumes, por exemplo, acaba dificultando que as hortaliças cheguem ao ponto de colheita ao mesmo tempo e que tenham um padrão importante para a comercialização. Dessa maneira, a prática da experimentação no horizonte do diálogo é elemento transformador para a autogestão, pois gera conhecimentos compartilhados.

Essa forma de conduzir o mutirão contribui não apenas à transformação em quem participa diretamente do projeto, mas também de algumas outras pessoas de suas famílias. Este foi o caso de um homem, esposo de uma das mulheres, membro do Grupo Viverde. Ele não acreditava na agroecologia e, com isso, se opunha à participação da esposa no projeto, embora ela não cedesse. Mas, quando o mutirão passou a acontecer em seu lote, ele pôde ver os resultados do trabalho feito com poucos recursos, sentiu os benefícios da renda adquirida no Grupo para a economia doméstica, e, assim, foi mudando de postura. Quando Terezinha (Mbea) argumenta que até o cunhado gostou, que o círculo de bananeiras ficou bonito, além de aproveitar a água e gerar alimento, significa que os parâmetros da agroecologia são mais racionais e, por isso, podem ser mais convincentes se vistos na prática. A referida sensibilização pelo exemplo configurou um elemento transformador para a participação, levando o mesmo marido a substituir a esposa nas atividades do projeto em um dos dias em que ela não pôde estar.

A viabilidade econômica das práticas agroecológicas e a garantia de comercialização pelo Grupo Viverde também educam outras pessoas do assentamento a mudarem de base produtiva para ingressar na incubação. Ao fazermos esta análise Vitor Luiz (HbEa) comentou: “agora já tem algumas pessoas, aqui dentro [do assentamento], que mudou a visão por ver o sistema [agroecológico] que o outro vai fazer, n/é, ver a cesta dando certo... A abóbora mesmo, quanto de abóbora jogaram fora aqui porque não tinha uma comercialização... Então, agora não, hoje você já vê assim, você começa ser valorizado”.

Ao refletirmos, ainda, sobre esta ação, de tipo teleológica, para se incluir no Grupo Viverde, assentadas/os argumentaram que os assentamentos podem colorir mais ainda o seu mosaico da diversidade, na medida em que as incubadoras pudessem aumentar sua atuação nesse contexto, dialogicamente, fomentando redes de comercialização. Ter um canal para comercializar alimentos agroecológicos permite uma plantação diversa: “depois que começou

a sair a cesta... a gente já teve assim, é já começamos a ter atitude de começar a plantar diversidades, n/é? Que nem hoje o meu pai plantou cenoura, beterraba, brócolis, que está vindo... Então, a gente vai escolhendo o que plantar para ter uma diversidade grande.” (Vitor Luiz - HbEa)

Diante do exposto, ficou evidente que, em diálogo, assentadas/os podem se educar para a agroecologia e que o mutirão é um ótimo espaço para essa formação e para outras diferentes aprendizagens emancipadoras.

	Autogestão	Participação
Fatores obstaculizadores	1) Falta de formação técnica para agroecologia às pessoas que não tiveram histórico como agricultoras, dificuldades de acesso à água e à outros recursos que são suporte para a produção: resultados da inexistência de uma política efetiva de reforma agrária 2) Dificuldade de planejamento da produção pessoal articuladamente ao planejamento de outros membros do projeto. 3) Dificuldade que outras/os assentadas/os não assumem a gestão do banco de sementes.	1) Falta aprofundar na equação entre a necessidade de produção e de geração de renda e a necessidade de participação ao longo do projeto 2) O conselho tutelar não compreende o trabalho como elemento educativo, deixando pais apreensivos em relação à levar suas crianças ao mutirão, embora o façam. 3) Relações de gênero, ideologia e preconceitos contra a mulher no projeto
Fatores transformadores	1) O mutirão agroecológico é espaço privilegiado de formação técnica em agroecologia, porque o processo de ensinar e aprender é pautado nas habilidades comunicativas 2) Já possuem habilidades comunicativas e habilidade prática que contribuem para a autonomia na produção e podem ajudar no planejamento da produção, no âmbito do projeto. 3) Há habilidades comunicativas familiares que podem contribuir para planejamento mais amplo do projeto 4) Mobilização de membros do grupo Viverde para a realização e participação em cursos de profissionalização contextualizados contribuem ao desenvolvimento do projeto. 5) Trajetórias de luta proporcionam que assentadas/so tenham visões ampliada da agroecologia (política, econômica e cultural) e isso fortalece o projeto 6) A sacralização da natureza faz parte da compreensão de mundo e da ação de algumas/uns assentadas/os, apresentando-se como base para a consolidação de um empreendimento solidário com agroecologia. 7) Assumem a capacidade de ensinar e de	1) Boas influências à educação das crianças: o contexto do projeto favorece aprendizagens humanizadoras. 2) Necessidade de manter uma estabilidade da produção e entrega de alimentos no projeto amplia o diálogo nas famílias 3) Mecanismos práticos de solidariedade para garantir renda a todas as pessoas favorece a participação. 4) Diálogo, diversidade cultural e construção de espaços comunitários no assentamento: aprendizagens e criação de sentido por meio do projeto 5) Por meio do projeto ampliam a participação para outros espaços sociais, culturais e educativos 6) Participam do mutirão para trocar efetivamente conhecimentos e melhorar o trabalho 7) Buscam manter a qualidade agroecológica dos produtos para superar preconceito contra assentadas/os 8) O trabalho coletivo dos mutirões respeita os sonhos de cada família e favorece uma nova estética para os lotes e cria uma paisagem educativa, ou sejam, o exemplo sensibiliza outras pessoas que eram céticas em relação à agroecologia.

	aprender juntas/os, especialmente no mutirão.	9) Ter um canal de comercialização garantido e participar do projeto promove que aumentem a agrobiodiversidade dos lotes
--	---	--

5.3. O processo de incubação

Conforme analisamos com os sujeitos da pesquisa, no que concerne à categoria de participação, um dos elementos transformadores relativos ao processo de incubação é que este nasceu com base nas necessidades das/os assentadas/os, tomando a realidade como ponto de partida: “foi um ato assim até de inteligência, n/é, da incubadora de fazer a mudança de projeto [deixar de trabalhar com a formalização de uma cooperativa, requerida pelas lideranças]. Porque, aí, você faz uma mudança de projeto dentro de uma inteligência da necessidade [de comercializar para gerar renda].” (Vitor Luiz - HbEa)

Além disso, com base em Freire (2005) entendemos que formação do conselho assessor, conforme relatamos no capítulo metodológico, também foi um elemento transformador para a participação, pois garantiu que desde esta fase os sujeitos pudessem dizer a sua própria palavra e pensar a reconstrução de sua própria realidade, não havendo, pois, a reprodução de uma postura prescritiva a qual, em muitos casos, a universidade pratica nos assentamentos.

Nossa pesquisa revelou ainda, que, se inicialmente a questão da economia solidária, com foco na autogestão, não ficou nítida para as pessoas que se envolveram com a incubação, depois, por meio do diálogo construído nesta prática, foram obtendo as aprendizagens autogestionárias e se educando mutuamente na opção por delas participar. Sobre este processo formativo, Terezinha (Mbea) comentou:

o primeiro dia mesmo que eu participei, eu não estava assim botando muita fé, porque até aí eu não sabia nem de que maneira que ia ser o movimento, entendeu? Eu fui convidada pela minha cunhada e como eu tinha maracujá... Aí eu fui lá [reunião de sensibilização], o [pessoa da Incop] fez um bate-papo com a gente no barracão, mas até aí eu fiquei sem entender, não tinha assim um jeito assim que era o trabalho, já certo... eu fiquei sem entender... Aí, no dia-a-dia foi que a gente foi descobrindo, foi fazendo n/é? Mas eu, pra mim foi bom, sabe? Quando começou tudo essas... a venda das cestas, eu até achei que fosse uma coisinha, assim, simples, n/é, de início, porque não imaginava que a gente fosse chegar onde a gente chegou, n/é? Eu achei que fosse simplesmente ter os produto, fazer a cesta, as pessoas... e entregava ou eles vinha buscar. Não imaginava que fosse ter outros problema no meio, n/é, outras coisa pra ser resolvida [...] para aprender um monte de coisa, no dia-a-dia, n/é, no decorrer dos dia, devido às reunião que a gente tem, os trabalhos de mutirões nas quinta-feira e continua tendo. Assim, a gente está

aprendendo... estou enfrentando e procuro seguir mais adiante, entendeu? Procurar... aumentar cada vez mais...a cesta, tudo o que convém, você entendeu, da terra, pro nosso sustento. Eu pretendo continuar! (Terezinha - Mbea)

A partir do que apontou a assentada, entrevemos e podemos analisar que o processo de incubação se configurou na própria caminhada da Incop com assentadas/os, não havendo um método pré-definido e de modo alheio a elas/es. Assim, coincide com o que Macedo (2001) chama de “pedagogia anti-método”, na qual o diálogo é “uma forma de práxis social informada pela reflexão e ação política” (2001, p. 63). Esta pedagogia não se reduz ao método e não enquadra as práticas educativas estritamente conforme as concepções de quem educa, mas, pelo diálogo, permite a conscientização crítica das pessoas quanto a suas atuações no mundo e capacidade de fazê-lo e refazê-lo coletivamente, configurando mudança de ações segundo esta reflexão e tendo em vista as necessidades e os sonhos de todas/os. Assim, na pedagogia anti-método, aponta Macedo, o caminho se faz na caminhada e, nela, todas/os seguem lado-a-lado, de mãos dadas e dialogando, para que possam fazer juntas/os o que não se pode fazer sozinho⁹⁹.

Contudo, de acordo com o que analisamos e vamos analisar no item seguinte, no processo de incubação também comparecem obstáculos, tanto nas categorias de autogestão como de participação. Para fazer este apontamento, temos em vista que, para a construção da práxis social da incubação, é preciso o questionamento permanente sobre a direção que se pretende dar às transformações que as ações político-pedagógicas inevitavelmente produzem (FLECHA, 1997, p. 29-30), o que nem sempre aparece na incubação. Para fazer este apontamento, consideramos ainda, conforme os dados da pesquisa, que a incubadora é constituída por pessoas que não têm a mesma postura política pela humanização e que a equipe que atua na incubação é bem reduzida, acentuando a necessidade de buscas formativas para garantir o ensino de todos os conteúdos necessários à formação de um EES. Isso pode ser melhor compreendido com a leitura do item a seguir.

5.3.1. Relações com a universidade e com a Incop

Em situações concretas de opressão, muitas pessoas não podem se perceber como sujeitos de direitos. Assim, buscar a participação social com e destas pessoas requer,

⁹⁹ Idéia extraída de um jongo cantado e dançado pela comunidade “Jongo Dito Ribeiro”, de Piracicaba-SP.

conforme aponta o Crea (1998), compreender a visão sobre a participação que elas já têm incorporada em seus discursos, para, em diálogo, problematizá-la. É preciso, então, recorrer aos processos do mundo da vida, em que estas tipificações se reproduzem e no qual a participação e a não participação se estabelecem. Pensando nisso, no início desta pesquisa, tratamos das compreensões que as/os assentadas/os tinham a respeito do papel da universidade com relação ao assentamento. Identificamos que, em consonância com seus itinerários, permeados pela desigualdade e maior ou menor engajamento nas lutas sociais, algumas pessoas entendiam que a atuação de universitárias/os junto à comunidade decorria da boa vontade destas/es, enquanto outras pessoas identificavam que este tipo de atuação era responsabilidade da universidade.

Ao problematizarmos estas visões com os sujeitos da investigação, recuperando a função social da universidade pública e seu papel de ensino, pesquisa e extensão, Vitor Luiz (HbEa) nos apresentou um relato, pautado na sua experiência, evidenciando que há pesquisas que, embora realizadas em comunidades, não contribuem para o seu desenvolvimento, o que entendemos como uma distorções da função social da universidade. Nas palavras de Vitor Luiz (HbEa), podemos compreender melhor esta realidade:

alguns universitários, igual veio de São Paulo...vieram fazer uma pesquisa de campo, uma pesquisa...não sei nem se era uma pesquisa de campo, n/é, porque pesquisa de campo é um trabalho igual você faz, que é você se aprofundar bem mais naquilo, perguntar... fazer pensar, eles vieram fazer uma pesquisa de sala. Eles vêm... faz perguntas aqui: “como que é a juventude? Como que é isso?”... de dúvidas que ele tem. Você pega e fala bastante, ele escreve aquilo que você falou, às vezes até gravam, n/é, aquilo que você falou. Aí, faz o trabalho, monta o papel, joga pra sala de aula, o professor analisa e tal, deu o ponto pra ele e tchau, acabou. Então, quer dizer, aqueles casos só serviu de cobaia pra mim. Não, não vi as perguntas assim com interesse pra responder, com o intuito de fazer um trabalho com a gente... A gente percebe quando a pessoa vem com um objetivo [...] que ele vai levar lá pra frente, que tem interesse, vai mostrar pros outros que é diferente, n/é? (Vitor Luiz - HbEa)

Com base em Flecha, Gómez & Puigvert (2001, p. 135-6), analisamos que este excerto de fala traz evidências em dois sentidos: de um lado, confirma que a universidade ainda tem formado pesquisadoras/es com postura política e metodológica opressora, a qual, pautada no entendimento de que os pressupostos ontológicos da/o pesquisador/or são mais complexos que os dos sujeitos (tornados objetos), produzem interpretações baseadas apenas nos interesses e no mundo subjetivo da/o pesquisadora/or. Assim, geram preconceito com status de teoria e

negam a capacidade e o direito de pessoas não escolarizadas de analisar suas próprias vidas. De outro lado, com base em Garfinkel¹⁰⁰ (*apud* ELBOJ *et al.*, 2002), analisamos que o excerto evidencia que as pessoas assentadas “não são idiotas culturais”, o que em nossa compreensão deve ser o primeiro pressuposto para se pesquisar junto aos movimentos sociais (e em qualquer outro contexto). Por conhecerem muito bem as relações de poder, em decorrências de seus percursos de luta, em certos momentos assentadas/os se calam e participam de pesquisas opressoras, como estratégia de proteção social, mas, ao depararem-se com propostas de investigação dialógica, em posição de confiança interativa, imediatamente denunciam aquelas abordagens, revelando toda sua lucidez analítica. Ao elaborarem comunicativamente as ações investigativas que vivenciam, distinguindo entre as que reforçam preconceitos e desigualdades e as que buscam superá-las, resistem (no sentido de recusar) ao primeiro modelo, se propondo a dialogar verdadeiramente com as/os pesquisadoras/es quando as suas ações se dão no segundo sentido.

Se entre pesquisadoras/es identificamos e analisamos que há posturas tão dissonantes, esta contradição também esteve presente e, em alguns momentos ainda está, entre os membros da incubadora. Nesse sentido, resgatando o período que antecedeu a incubação, Vitor Luiz (HbEa) comentou:

o grupo da incubadora começou grande. Só que quem se desempenhou mesmo foi quem tinha vontade de ver o projeto crescer, porque, quem veio buscar recurso somente pra fazer um trabalho... abandonou. Isso eu acho errado [...] é desmerecer da pessoa [assentada] e fazer que elas não acredite no potencial delas mesmo. (Vitor Luiz - HbEa)

As posturas licenciosas, conforme analisamos, configuraram obstáculos à participação social de assentadas/os nos processos formativos anteriores à incubação, na medida em que propiciavam o sentimento de incapacidade, uma auto-imagem negativa, base da auto-exclusão (MELLO, 2003). De outro lado, a fé crítica de algumas/ns incubadoras/es com relação à capacidade das/os assentadas/os, gerou comprometimento com elas/es, dando as condições para que pudessem dialogar e criar relações de confiança. Nesse sentido, construíram vínculos de amizade e interações pelas quais assentadas/os melhoram sua auto-imagem, entendendo-se capazes não apenas de protagonizar seu próprio empreendimento, mas também de ingressar na universidade, espaço historicamente negado às/aos assentadas/os. Assim, obtêm elementos transformadores para a participação social, conforme demarca a fala de Vitor Luiz (HbEa):

¹⁰⁰ GARFINKEL, H. *Studies in Ethnomethodology*. Englewood-Cliffs (NJ): Prentice-Hall, 1967.

meu vínculo de estar participando, de estar junto... foi o vínculo de amizade que a gente criou ou porque eu penso que o projeto deles vai pra frente. E o que é mais rico e mais valorizado é a gente ter uma universidade trabalhando junto com a gente aqui e dando esse incentivo, n/é? Hoje, graças a Deus, que está entrando os agricultores pra fazer faculdade. A incubadora me impulsiona pra isso.

Na mesma direção que analisamos a fala de Vitor Luiz (HbEa), podemos analisar as colocações de Júlia (MneA), as quais ressaltam um ganho de auto-estima positiva, emergido da relação educativa com a Incop:

aprendi muito. Sabia plantar, n/é, mas eu não sabia valorizar o que eu fazia. E hoje eu aprendi a valorizar, dar valor pra mim mesmo. Porque ali, você veja bem, ali as explicações no caminhar das coisas, da incubadora, deu pra gente perceber que, lá fora, lá fora eles não sabem da onde vêm as coisas, n/é, eles vão no mercado e compram, sabe? E antes eu pensava assim “a gente não é nada, n/é?”. Hoje não, hoje eu acho que eu sou importante porque eu estou produzindo um negócio que vai alimentar alguém lá pra fora. (Júlia - MneA)

Entretanto, devemos ressaltar, conforme observamos e refletimos com assentadas/os, que esta postura humanizadora não foi assumida por algumas pessoas da equipe de incubação. Compondo este raciocínio, Terezinha (Mbea) explicita: “a [pessoa da incubadora] que ficou, n/é, de acabar de fazer isso daí [ensinar a produzir o material de divulgação]. Agora ela viajou e faz dias que ela não aparece mais aqui também, a gente não sabe porquê,... daquele outro rapaz a gente também não tem notícia”. Ao não socializar o conhecimento instrumental que tinha com o grupo e não dialogar com este sobre sua ausência, a mencionada pessoa da incubadora evidenciou que não se solidarizou com o grupo, configurando uma ação que acirra as desigualdades sociais e degenera o sentido emancipador da incubação, que é a extensão universitária enquanto comunicação (FREIRE, 1979). Partindo das elaborações de Haddad (2005), compreendemos que apenas quem se solidariza pode se comprometer e combater processos de opressão ao lado das/os oprimidas/os, instrumentalizando-as/os para a sua emancipação. Com base em Flecha (1997, p. 39), ao apoiarmos a radicalização na solidariedade como via para a construção de uma sociedade justa e igualitária, não podemos, aqui, nos refugiar no ecletismo ou na neutralidade, devendo rechaçar as posturas anti-solidárias mencionadas, tanto no contexto de pesquisa quanto no contexto de incubação (extensão), sendo que, neste último, produzem-se obstáculos à participação e à autogestão dos coletivos incubados.

Diante do exposto, é importante, ao mesmo tempo, apoiar a busca dialógica que têm alguns membros da Incop e ressaltar que esta busca já se configura em trabalhos muito sérios desenvolvidos por outras incubadoras universitárias. Tendo em vista que as instituições são formadas por pessoas, as/os profissionais que representam as incubadoras precisam se comprometer com o projeto emancipador que estas apresentam, não se comportando independentemente deste, uma vez que este tipo de postura influencia negativamente o trabalho de incubadoras/es sérias/os e a compreensão pública da relevância social das incubadoras.

Estas diferentes posturas apresentadas entre as pessoas que representam a incubadora universitária nos dá a conhecer a universidade como um contexto que permite a contradição privilegiadamente. Nesse sentido, se comporta posturas profissionais anti-democráticas e se, de maneira geral, é burocratizada, criando espaços de poder, também abre espaço para quem tem compromisso com a transformação. Por isso, àqueles que a assumem como lugar essencial à tarefa histórica da humanização, permite assumir o conhecimento cada vez mais como instrumento da luta democrática e cada vez menos como um meio para a manutenção de privilégios e de relações de manipulação.

Com relação à categoria de autogestão, ainda dialogamos com assentadas/os sobre as diferenças de classe entre elas/es e as pessoas da Incop, tendo em vista que uma delas pertence à classe dominante. Sobre isso, Júlia (MneA) comentou: “Porque tem o rico egoísta e tem o rico que...Ele [pessoa da Incop] é rico e... como que eu vou expressar? Ele não faz assim aquela questão pelo dinheiro, ele não dá a vida pelo dinheiro... E não é uma doação, é um trabalho que faz com nós”. Diante deste excerto, com base em Freire (2005), analisamos que esta postura só é possível por meio de uma escolha pessoal e não uma escolha de classe; aliás, sintetiza uma traição de classe.

Se esta escolha pessoal condiz, por um lado, com a opção política pela humanização, por outro lado, na medida em que o privilégio de classe não é tema problematizado na incubação, constitui um obstáculo à humanização e à autogestão. À luz de Macedo (2001), entendemos que esta situação impede que se construam estruturas pedagógicas para a reflexão crítica e, assim, que haja na incubação a promoção das/os oprimidas/os por elas/es mesmas/os. A questão de classe, sendo um dos principais eixos de exclusão e uma das razões centrais da existência da economia solidária, como mostram suas raízes históricas (SINGER, 1998), precisa ser tratada explicitamente nos contextos educativos que pretendem a libertação das/os trabalhadoras/es. Caso contrário, salienta Macedo, cai-se no engodo de que a classe

dominante precisa promover as/os oprimidas/os, dar-lhes voz, dar-lhes subsídios concretos para o trabalho, o que, no fundo, consolida a posição privilegiada de classe.

Tendo em vista a incubação analisada, entendemos que não basta ter boas intenções com assentadas/os, emprestando-lhes os meios para que possam comercializar sua produção, embora tenhamos analisado que isso é muito importante. A solidariedade, que precisam verdadeiramente é aquela marcada pela práxis social, pela qual a incubadora possa tanto construir com assentadas/os instrumentos analíticos da sua própria condição histórica, de modo a perceberem que têm o direito a lutar por financiamento público para o projeto, quanto socializar com elas/es os mecanismos jurídicos e caminhos democráticos para essa luta. Para este processo a incubadora pode estabelecer parcerias com outros grupos da universidade e outras instituições. Esta é uma das grandes contribuições que a universidade pode dar aos sujeitos em situação de exclusão, além de ser uma das razões que justificam a presença das incubadoras de cooperativas populares na universidade. (GUIMARÃES, 2003)

Considerando este papel problematizador (conscientização) e instrumentalizador das incubadoras, analisamos que as/os assentadas/os também podem contribuir para que os membros da incubadora se eduquem e realizem este papel. Tal reflexão deu-se no grupo comunicativo, em que retomamos nossas observações para apontar que entendíamos o fato de não conduzirem a assembléia, o que era feito pela pessoa da incubadora, como um obstáculo à autogestão. Diante disso, manifestaram que havia certo comodismo por parte das/os assentadas/os, o que não era coerente com o sonho que têm de fazer do Grupo Viverde um EES. Com esta análise e buscando superar o obstáculo identificado, Vitor Luiz (HbEa) comentou, em reflexão transformadora acerca de melhorias para o projeto: “a cobrança tem que ser nossa... a gente falar pra ele 'agora a gente vai assumir'. Não que a gente vai estar tirando ele... O projeto sempre foi esse: 'vamos montar a cooperativa?', 'vamos!', 'o que a incubadora faz?', 'Regulariza tudo, põe a cooperativa pra funcionar e pula fora' ”.

Com relação à categoria de autogestão, tendo em vista a relação incubadora-grupo, na pesquisa também tornamos nosso objeto cognoscível a seguinte situação: recorrentemente algumas/uns assentadas/os levavam decisões, que deveriam ser tratadas no coletivo, para serem avaliadas pela pessoa da incubadora, mesmo que esta sempre manifestasse que não poderia decidir pelo grupo, que deveriam expor aquelas questões na assembléia dando chance de todas as pessoas argumentarem e decidirem coletivamente, nos marcos da autogestão. Interpretando essa realidade com base em Vygotsky (1988), argumentamos que não apenas os fatores relacionais interferem na aprendizagem, mas também os intra-pessoais e, diante disso,

a mudança da situação supracitada, que configurava obstáculo à autogestão, dependia não apenas da incubadora, mas também de uma mudança de postura política escolhida pelas pessoas assentadas. Conforme manifestaram que entendiam aquela dinâmica como um obstáculo, também reconheceram a importância de assumirem o coletivo como âmbito de decisão e trabalho. Esse processo de auto-análise, demarcado por Neto (2004) como uma condição para a autogestão, apresentou-se como elemento transformador para esta. Terezinha (Mbea) nos falou nessa direção: “De fato, temos que aprender mais, dar mais credibilidade, n/é, no que a gente está fazendo, porque o [pessoa da incubadora] não vai estar com nós a vida inteira”.

	Autogestão	Participação
Fatores obstaculizadores	<p>1) Posturas anti-solidárias assumidas por algumas pessoas da Incop impedem que se comprometam e com o grupo e cumpram os combinados.</p> <p>2) Privilégio de classe não é tema problematizado na incubação</p> <p>3) Assentadas/os não assumem a condução da assembléia</p> <p>4) Alguns membros do grupo Viverde levam às pessoas da Incop questões que deveriam ser abordadas no âmbito coletivo</p> <p>5) Falta o questionamento permanente sobre a direção que se pretende dar às transformações produzidas, inevitavelmente.</p>	<p>1) Há pesquisadores que se comportam autoritariamente nas interações com assentadas/os, de modo que as pesquisas não contribuem com as comunidades.</p> <p>2) Algumas pessoas entendiam que a atuação de universitárias/os junto à comunidade decorria da boa vontade destas/es</p> <p>3) A licenciosidade de algumas pessoas da Incop no trabalho de incubação acentuam ou promovem o sentimento de incapacidade nas/os assentadas/os, o que é base da auto-exclusão.</p> <p>4) o comportamento antidialógico de pessoas da Incop compromete negativamente a compreensão social a respeito da seriedade e relevância do trabalho das outras pessoas da incubadora, bem como de outras incubadoras.</p>
Fatores transformadores	<p>1) O reconhecimento da importância de assumirem o coletivo como âmbito de decisão e de trabalho reforça o processo de auto-análise como fundamental à autogestão.</p> <p>2) Membros da Incop comprometidos com a humanização não decidem pelo grupo, indicando que as problemáticas têm âmbitos de decisão para serem</p>	<p>1) as pessoas assentadas “não são idiotas culturais”, sendo capazes de se comunicar e distinguir entre as pesquisas que geram ou não desigualdade, de modo a resistir àquelas e verdadeiramente participar destas.</p> <p>2) Há pessoas assentadas que reconhecem que a atuação da universidade junto à comunidade faz parte da responsabilidade daquela.</p> <p>3) Alguns membros da Incop que se comprometem com a humanização, têm fé crítica na capacidade de assentadas/os, o que promove relações de confiança mútua, de modo que assentadas/os melhoram sua auto-imagem, entendendo-se</p>

	<p>tratadas, sem o que se prejudica a autogestão e o direito que as pessoas têm de decidir sobre o próprio projeto.</p> <p>3) por meio do diálogo construído na incubação assentadas/os aprendem e optam politicamente pela autogestão, como princípio para o trabalho coletivo.</p>	<p>capazes não apenas de protagonizar seu próprio empreendimento, mas também de ingressar na universidade.</p> <p>4) A universidade, espaço privilegiado da contradição, permite lutas por humanização via conhecimento.</p> <p>5) Membro da Incop escolhe trair a classe dominante da qual vem, como escolha política pessoal que favorece superar as relações de opressão.</p> <p>6) O diálogo entre Incop e assentadas/os, favorecido pela criação de um conselho assessor, proporcionou que a incubação nascesse para responder exatamente às necessidades das pessoas do assentamento.</p> <p>7) O caminho da incubação ganhou êxito na medida em que foi definido na própria caminhada dialogada da Incubadora ao lado do grupo Viverde.</p>
--	--	--

5.3.2. O valor solidariedade

Segundo uma compreensão dual da realidade, que considera a relação sujeito-sistema (HABERMAS, 1987), identificamos na incubação, tanto posturas anti-solidárias, quanto interações solidárias. Considerando o primeiro caso, analisamos que aquelas se dão, por exemplo, quando algumas pessoas priorizam apenas o dinheiro, portando-se segundo os postulados da ação estratégica, o que produz obstáculo à participação: “porque eles só vão poder vir aqui só na hora que eles têm um produto, se não têm, não vêm mais, não participa, não faz mais nada” (Terezinha - Mbea). A priorização deste meio deslinguistizado (*ibid.*) também é uma barreira, se analisada pelo olhar da autogestão, pois impede a divisão igualitária de tarefas e a tomada de decisão coletivamente. De maneira dialética, no contexto da incubação há muitas pessoas que se educam assumindo a solidariedade não apenas como um princípio de sobrevivência, aprendizagem difundida entre as classes populares, mas como uma opção consciente (SINGER, 2005), o que é condição para a participação e para a autogestão. Nesse sentido, Vitor Luiz (HbEa) nos falou:

o sistema prega que você tem que ser melhor do que o outro... Se eu quero ser um candidato eu tenho que fazer uma proposta melhor que a do outro desde que aquela proposta convença o outro, não interessa se eu vou fazer ou se eu não vou.... Eu tenho que passar você pra traz, pra ter mais lucro... Isso acontece em todo lugar... Só que no cotidiano da vida da gente não é assim que funciona, n/é, porque se eu tento subir demais, uma hora eu vou cair, agora, se eu consigo pegar na mão das pessoas e ir subindo de *vagarzinho* eu chego lá. Então, uma coisa que eu aprendi dessa... desse sistema de estar no meio do povo é que eu nunca chego em você e mando você fazer, eu peço pra que nós façamos juntos. (Vitor Luiz - HbEa)

Conforme este excerto revela, podemos perceber que se educam segundo uma leitura crítica do mundo a partir das relações que estabelecem no assentamento e na incubação, compreendendo as situações de opressão que os perpassam e assumindo, em ato ético e político, relações solidárias e respeitadas. Em revolta contra o autoritarismo e a exploração, identificando que são inviáveis para o projeto que querem construir na economia solidária, assentadas/os tornam-se sujeitos de sua própria libertação (FREIRE, 2005). Diferentemente de uma visão relativista, que reduz todas as relações ao poder (FLECHA, 1997), analisamos que elas/es têm produzido solidariedade a partir do mundo da vida, superando parcialmente a colonização sistêmica capitalista e de modo consciente. Assim, assumindo a dialética entre sistema e mundo da vida, entrevemos a dimensão sociológica da transformação na prática da incubação (ELBOJ *et al.*, 2002, p. 103). Com fundamentação em Freire (2000, p. 121), podemos fazer a análise de que, a partir da capacidade de reflexão demonstrada pelas/os assentadas/os, estes se tornam (assim como todas/os) educáveis e podem, no movimento de conscientização, tomar, como condicionantes da realidade, os elementos que ideologicamente parecem determinantes, ou seja, a manipulação, a competição, o lucro. Diante da capacidade reflexiva é que se assumiram como sujeitos, lutando para mudar a sua própria realidade, escolhendo a coletividade como âmbito de luta, o que vem associado à aprendizagem de que juntas/os, solidariamente, temos mais força (FLECHA, 1997). Assim, podemos analisar a solidariedade na mediação de muitas relações da incubação como mola mestra da autogestão, na medida em que permite que assumam o coletivo como um de seus fundamentos. (NETO, 2004)

Em linhas gerais, para explicar a existência dessas posturas contraditórias (solidárias e anti-solidárias) na mesma incubação, devemos ter como referência a dialética como a pensou Hegel, bem como a elaboração de Flecha (1997), para o qual nos educamos intersubjetivamente e podemos analisar nossas vidas a partir dos conhecimentos e das referências que aprendemos nas nossas relações; mas, cada uma das pessoas é a única capaz de decidir as mudanças que quer vivenciar. A depender dessa decisão, os oprimidos podem permanecer abrigoando a sombra do opressor, ou dela se libertar com as/os outras/os.

Quanto à postura solidária deliberada é preciso salientar, conforme verificamos nas observações comunicativas, que não foi apenas algo colocado como um pensamento, mas também como ação, portanto, na forma da práxis, dando corpo à utopia. (FREIRE, 2005) Nesse sentido, criaram e vivenciam, em diálogo, mecanismos solidários concretos para pessoas, as quais tinham (ou têm) um único produto, se mantivessem (ou se mantenhiam) com

renda pelo projeto. Isso favorece a participação destas pessoas e demarca avanços no processo autogestionário de tomada de decisão coletiva. Ao refletirmos sobre isso, Júlia (MneA) definiu a solidariedade no projeto da seguinte forma:

é união... no mandar mercadoria, por exemplo: quem tem duas coisas pra mandar, o outro só tem uma, aquele um também mandar, porque, por enquanto, só tem um e se não mandar desanima. É o que nós decidiu. Aí está, no meu ponto de vista, é solidário... Agora no receber a cesta lá... o produto ser bom, de qualidade, do jeito que planejou, sendo solidário com a saúde das pessoas que está consumindo, [...] com preço justo. (Júlia - MneA)

À luz de Freire (2002) podemos considerar que a solidariedade só é possível quando as pessoas se responsabilizam e se comprometem com as/os outras/os. Estas exigências para a humanização e a libertação foram vivenciadas intersubjetivamente na assembléia, no sentido de criar acordos para contemplar as diferentes dimensões do humano, objetivas e subjetivas, e favorecer a participação.

Nas nossas interlocuções sobre o valor da solidariedade no projeto, que se misturaram à temática da conciliação entre as necessidades individuais e as coletivas, também apareceram elementos transformadores para a autogestão, no que tange ao processo decisório. Referimo-nos a uma sugestão implícita de melhoria de ordem prática, relacionada à criação de uma cultura organizacional que favoreça a solidariedade:

ser solidário... quando a gente se reúne para as assembléias, para as reuniões nossa, deveríamos colocar isso, “qual que é a tua maior dificuldade?”, “qual que é o teu maior problema?”... a gente chegar num consenso de discutir o quê que a gente vai fazer pra estar viabilizando e ajudando, n/é? (Vitor Luiz - HbEa)

Com base nas elaborações de Flecha (1997) sobre a organização prática do espaço de diálogo igualitário, compreendemos que, se a proposta supracitada não garante, em si, solidariedade, ela permite lembrar que vivemos em uma sociedade anti-solidária, ajudando na busca deliberada por este valor. Sobre o excerto destacado, também é preciso esclarecer que as referidas dificuldades são as ligadas à produção que cada pessoa necessita/deseja para ao seu lote. Este projeto é reformulado na medida em que se educam em agroecologia. Assim, se a pessoa necessita/deseja trabalhar como apicultora/or, por exemplo, são melhorias para o apiário e para o reflorestamento com espécies melíferas que se buscam. Conforme Elboj *et al.* (2002), a solidariedade implica contribuir para que cada um desenhe seu projeto de vida e possa chegar a sua consecução. Dessa maneira, o elemento transformador se faz mais

premente no projeto.

Com relação às análises que fizemos da solidariedade nos processos decisórios democráticos, fundamentais à autogestão, as/os assentadas/os também ressaltaram, como requisitos às argumentações de validade, a reciprocidade (WESTPHAL, 2008), pautada em uma visão amorosa, que promove a alteridade:

quando você vê o valor do companheiro, ele vê o seu valor... às vezes não precisa... nem uma palavra dele, mas às vezes um sorriso dele você já vê tudo o que ele é capaz. Agora... a primeira coisa você tem é que amar, ser transparente, é, consigo mesmo, porque aquilo que não quer pra si... não pode querer nem pra um passarinho. (Domingos - HbEA)

Diante dessa fala, fica evidente, conforme aponta Habermas (1987), que os meios não-verbais também compõem a linguagem, podendo favorecer o consenso quando os envolvidos na comunicação comungam do horizonte comum: uma vida justa e melhor para todas/os. Tomar as expectativas que se tem para a própria vida e a amorosidade como elementos estruturantes da postura que se tem com a/o outra/o permite concretizar decisões e ações mais democráticas (ELBOJ, *et al.*, 2002), sendo elemento profundamente transformador com relação à categoria da autogestão e da participação.

Dentro do tema solidariedade, também teve destaque em nossa investigação a problemática do comércio justo e solidário. De início, já explicitavam, como fruto do processo educativo dado com a Incop, uma visão crítica desta temática. Nesse sentido, Julia (MneA) nos apresenta, como lucidez, uma consciência ambiental e ética que pouco se encontra nos grupos mais escolarizados. Ela aponta:

nesse projeto daqui a gente aprendeu assim: você vai comprar no mercado... é comprar das multinacionais. Eles sempre alegam que tem o imposto, n/é, [...] o funcionário pra pagar... Você paga desde a embalagem... O que a gente está tentando formar [...] a maior parte do imposto é quebrado, não tem mão-de-obra de funcionário, é com o esforço da gente [...] água nós não paga, o arrendo nós não paga, nós não paga as embalagem, porque nós procura usar é, fazer menos lixo possível. Por isso que eu digo que ela [a cesta] tem que ser justa... pra quem está comprando, porque é justo pra nós. É isso quando eu falo “não vamos supervalorizar. (Júlia - MneA)

Conforme recorriamos a Mance (2003) para teorizar sobre as formulações da assentada durante o grupo de discussão comunicativo, analisamos que na incubação têm aprendido o comércio justo e solidário enquanto práxis, já que refletem sobre a temática e aprofundam em práticas nas diferentes dimensões do comércio justo e solidário, de maneira

mais ou menos acentuada. Tais dimensões e alguns aspectos¹⁰¹ são respectivamente: a ética, ao não explorarem outras/os trabalhadoras/es; a ecológica, pela mínima geração de resíduos e cuidado com os elementos naturais; a nutricional, por comercializarem alimentos inócuos, seguros (segurança alimentar); a econômica, por eliminarem o atravessador, obtendo um preço justo para consumidora/or e produtora/or; a social, por preservarem o patrimônio genético das sementes crioulas (aspecto da soberania alimentar); a cultural, por buscarem trocar conhecimentos culinários em alguns momentos das entregas, ensinando consumidoras/es a preparar alimentos que desconheciam. Tudo isso favorece decisões coerentes na condução do projeto, perfazendo elemento transformador para a autogestão.

No entanto, há ainda obstáculo ao comércio justo e solidário na medida em que falta um processo educativo mais deliberado com as/os consumidoras/es, favorecendo que se assumam como sujeitos que podem contribuir com a mudança ou a manutenção social em seus atos de consumo. A solidariedade exige uma relação dialógica, com informações transparentes, para que consumidoras/es possam participar plenamente. Nesse sentido, analisamos que o fato de ainda utilizarem a tabela de preços da Conab como base de cálculo das cestas, além de ser um impedimento para que dominem o conhecimento de composição de preço e para que tenham precisão sobre os custos dos alimentos e do projeto, obstaculizando a autogestão, também impede que possam transparecer esta informação as/os consumidoras/es, o que é essencial numa relação justa e solidária de comércio, pois promove a confiança. Este vínculo educativo entre assentadas/os e consumidoras/es promoveria que estas/es divulgassem mais o projeto a suas/eus conhecidas/os. Devemos lembrar, aqui, que esta divulgação já tem sido feita espontaneamente, tendo gerado um aumento das encomendas, provando que as decisões de consumo também se elaboram comunicativamente, a partir do mundo da vida. (CREA, 1995-8)

Por outro lado, em nossas análises emergiu como elemento transformador a prática inicial de abrir os lotes para a visita das/os consumidoras/es já existentes e futuras/os. Sobre isso, Terezinha (Mbea) apontou:

esteve três pessoas em casa essa semana passada... da Unesp. Foi ver da cesta e inclusive ele ficou bobo, n/é, quando viu aquelas... os pães que a gente fez lá pro mutirão, aquelas rosquinha doce. Aí, ele já começou fazer comércio pra mãe dele no celular, a mãe dele já falou comigo diretamente. Ele disse que é pra gente fazer que ele vai arrumar freguesia.¹⁰²

¹⁰¹ Para aprofundar neste tema, sugerimos consulta à sistematização das dimensões do comércio justo e solidário de alimentos agroecológicos, a qual apresentamos no apêndice 1.

¹⁰² O termo freguesia, usado por Terezinha (Mbea), é mais apropriado para indicar relações de comércio justo e

Diante do exposto pudemos analisar que estas interações geram aumento da autoestima das/os assentadas/os, pois podem demonstrar todo o fruto do seu trabalho, apesar das limitações objetivas. A prática da visitação, além de contribuir para a divulgação do projeto e de fortalecer a conformação de redes de solidariedade, também se configura como momento educativo de consumidoras/es, podendo ajudar na superação dos preconceitos contra assentadas/os, preconceitos estes informados pela ideologia dominante de diferentes maneiras. Como consequência, temos um elemento transformador para a participação no projeto, que podemos compreender a partir das elaborações de Elboj *et al.* (2002), para as quais o trabalho em grupo, articulado como movimento social, contribui para o desenvolvimento pessoal e coletivo dos agentes, favorecendo a superação de obstáculos internos e externos ao grupo.

Desse modo, uma proposta de melhoria é a expansão quantitativa das visitas a todas/os as/os consumidores, bem como um aprofundamento metodológico dessas práticas. Nesse sentido, a sugestão é que sejam visitas planejadas para que o Grupo Viverde apresente às/aos consumidoras/es os estudos de preço (por fazer), as formas de produção agroecológica e a organização autogestionária que buscam ter. A transparência na informação joga a favor da sociedade da informação para todas/os (FLECHA, GÓMEZ & PUIGVERT, 2001), superando o uso das informações para manipular, conforme verificamos cotidianamente nas ações das empresas capitalistas. Esta mudança qualitativa favorecerá uma visão mais crítica e comunicativa sobre o projeto e também seria um momento de sensibilização das/os consumidoras/es para que se tornassem cotistas do Grupo Viverde. Assim, se implantaria um sistema das finanças solidárias, pelo qual assentadas/os poderiam melhorar as condições de produção, de distribuição e a qualidade dos alimentos, favorecendo também consumidoras/es.

Sobre a melhoria da relação direta entre produtoras/es e consumidoras/es, no horizonte do comércio justo e solidário, compreendemos, ainda, que esta viria ao encontro da superação da fantasmagoria. Este conceito explica, conforme Whitaker (2003, p. 24), a ideologia dada como a “impressão de que toda a produção industrial e tecnológica, a qual assistimos desde a revolução industrial, é um produto do capital, é obra da burguesia”, fazendo desaparecer o trabalho enquanto “produto de valor”. Dessa maneira, entendemos que nas relações de comércio justo e solidário deve-se evidenciar às/aos consumidoras/es, em processo educativo

solidário, pois, etimologicamente, freguesia indica o pertencimento a uma mesma paróquia, um grupo que compra sempre das mesmas pessoas, ao passo que consumidor tem nas suas raízes a palavra consumir, com sentido de “gastar ou corroer até a destruição, anular, destruir”. (CUNHA, 1986, p. 210)

nitidamente definido, que o trabalhador se integra ao trabalho e que o alimento que comem é fruto deste. Assim, se produz humanização, que é cultura. (WHITAKER, 2003) Isso é muito diferente das práticas de consumo nos grandes mercados, que comercializam produtos vindos da desintegração do trabalho para a acumulação de capital. Neste âmbito de consumo se destacam, na perfeição dos produtos, no brilho das embalagens, nas suas novas dobraduras, a precisão das máquinas e, no máximo, a criatividade dos *marketeiros* (a qual está sempre a serviço do capital). As relações humanas são mediadas estritamente pelo meio dinheiro, o que, conforme Flecha (1997, p. 35), ameaça que a vida seja convertida em um produto a mais da evolução técnica, apresentando-se como um fenômeno ideológico. Já a relação direta do comércio justo e solidário precisa recuperar as relações comunitárias, mediadas também pela solidariedade, contribuindo com o ganho de sentido para produtoras/es e consumidoras/es.

Por fim, diante do tema do comércio justo e solidário, também levantamos como sonhos de algumas/uns assentadas/os a expansão da comercialização junto às populações mais empobrecidas das cidades vizinhas. Analisamos este sonho como um compromisso de classe e ainda um fator transformador com relação à solidariedade, superando a lógica do mercado, que permite apenas às classes mais favorecidas o acesso aos alimentos “limpos”. (CAPORAL & COSTABEBER, 2004) Nesse sentido, Júlia (MneA) fez o seguinte comentário: “a gente não tem atravessador... pode fazer um preço baixo... não é doação... mas chegar na mão deles lá [pessoas empobrecidas], uma mandioca, abóbora, pra eles ter uma sobrevivência maior. É bem mais solidário, é um sonho meu.”

	Autogestão	Participação
Fatores obstaculizadores	1) Algumas pessoas não cumprem os acordos	2) Quando motivadas apenas pelo dinheiro as pessoas não participam
Fatores transformadores	1) Há solidariedade e amorosidade no projeto entre muitos membros do projeto, apresentando-se como opção consciente manifesta na valorização mútua das capacidades e coordenação de ações para a superação das dificuldades 2) Apresentam compreensões críticas sobre economia solidária e comércio justo e solidário, aprofundando -as como práxis.	1) A participação é favorecida pela solidariedade, valor que promove a busca por satisfazer necessidades objetivas das famílias e gerar renda igualmente.

5.3.3. Diálogo e antidiálogo: dialética no ponto nevrálgico da incubação

Conforme Freire (2005), nossa condição de seres históricos inacabados e políticos nos permite a educabilidade, tanto para assumirmos nossa capacidade ontológica de diálogo,

quanto para distorcermos tal vocação ontológica, apresentada como antidiálogo. A escolha entre uma ou outra opção é um ato político, condicionado pelas condições sócio-culturais (ou ideológicas) e objetivas, que perpassam o mundo em que nos educamos com as/os outras/os, intersubjetivamente. Segundo tal compreensão, Freire explica que, se o diálogo apresenta viabilidade histórica, este convive com o antidiálogo, como possibilidade na história. Tendo em vista estas elaborações, pudemos identificar e analisar como a dialética diálogo-antidiálogo se faz presente na incubação, produzindo crescimento intelectual e aprofundamento na cultura cada vez que a opção se fez pelo diálogo, como busca por coerência.

Especialmente no início do projeto, as piadas que algumas pessoas utilizavam para deslegitimar as colocações de outras/os assentadas/os se colocavam como um obstáculo na categoria de participação. Contudo, no decorrer da incubação, na medida em que a temática das piadas era explicitada pela incubadora como elemento que desagregava o grupo e configurava desrespeito, dificultando as relações democráticas, puderam se reeducar nas relações. Assim, superaram a prática das piadas numa escolha transformadora para a participação. Ao refletirmos sobre isso, Vitor Luiz (HbEa) comentou:

aí, sempre eu vinha pra casa falando “*pô*, aí eu vou chegar lá...e medir as palavras pra não vir pra cima de mim... com as piadas”. Igual já chegou acontecer... a pessoa vira as costas para falar de você ao invés de jogar isso na frente e falar assim: “o negócio tem que ser assim, assim, assim, eu penso assim, dá pra você explicar melhor?”. (Vitor Luiz - HbEa)

Embora este avanço tenha ocorrido, é preciso salientar que a opção e a aprendizagem do diálogo ainda devem ser aprofundadas no exercício da incubação, tendo em vista a participação enquanto democracia deliberativa, pautada no exercício da argumentação pública. Sem essa profundidade, perdem a chance de chegar a consensos mais criativos. Refletindo sobre este obstáculo, Vitor Luiz (HbEa) disse: “falta, nas reuniões nossa, melhorar é um jogo de idéias [...] contestação sobre aquilo que a pessoa fala. É mais rico por quê? Porque, às vezes, a pessoa acha que a ideologia dela está lá na frente e às vezes a pessoa tem uma outra linha de raciocínio”. (Vitor Luiz - HbEa) Diante disso, podemos considerar que elas/as têm condições de analisar a sua prática criticamente e identificar nas interações diversificadas e na argumentação de validade fontes para reformularem suas visões de mundo e para chegarem a soluções mais criativas para os problemas, conforme explicam Elboj *et al.* (2002). Ao interpretarmos a necessidade dessa postura dialógica no contexto da incubação,

ela vem à tona como um desafio em relação às práticas sociais dominantes que, ideologicamente, ensinam a obediência e induzem trabalhadoras/es a não assumirem a capacidade e o direito que têm de participar dos processos decisórios, delegando estes apenas a um grupo seletivo, detentor do conhecimento acadêmico. (FLECHA, 1997)

Se, diante da reflexão acima temos que as práticas argumentativas ainda precisam ser melhoradas no horizonte da participação, isso não significa que estas sejam inexistentes no projeto, conforme argumentou Terezinha (Mbea). Refletindo que há sim interações dialógicas na incubação, e que a partir delas se assume como sujeito, ela apontou:

eu aprendi é até a falar, a defender alguns lado, você entendeu? Eu era daquele tipo que eu tinha medo de dizer alguma coisa... e eu estou percebendo que eu não estou tendo mais esse medo. As próprias pessoas que participam, o que a gente conversa, n/é, o que é falado no dia-a-dia... faz com que eu estou ficando... mais ligada de dar um posicionamento. (Terezinha - Mbea)

Diante do exposto, podemos analisar que é por meio de um processo educativo intersubjetivo e dialógico da incubação que Terezinha (Mbea) pôde se encorajar e superar o medo da fala pública, que significa abrir um posicionamento à apreciação coletiva e contribuir com os processos de tomada de decisão coletiva, portanto com a autogestão. Fazemos esta análise com base em Holzmann (2003, p. 54), segundo a qual o medo da exposição pública é um dos principais obstáculos à autogestão em EES, gerando auto-exclusão das/os trabalhadoras/es no espaço construído por ela/es mesmos, como consequência da incorporação da ideologia dominante, que autoriza apenas o “discurso competente” (pessoas altamente escolarizadas) e termina por manter hierarquias.

A fala de Terezinha (Mbea) também nos dá ocasião de analisar que a prática da participação com democracia deliberativa é favorecida quando se está em um grupo cujos membros se fortalecem explicita e solidariamente, em comunhão com as/o outras/os, para que cada um assuma o seu direito à palavra verdadeira, sendo sujeitos de sua própria libertação (FREIRE, 2005). Com base nas elaborações de ELBOJ *et al.* (2002), analisamos que a mudança no contexto de vida e de interações provocada pela incubação foi fundamental para que Terezinha (Mbea) vivenciasse tal transformação pessoal, o que, reafirmemos, evidencia que as aprendizagens se dão intersubjetivamente. Entrevemos, então, que as teorias educativas subjetivista e objetivista não procedem no contexto da incubação, pois assentadas/os não se educam no isolamento, nem invariavelmente reproduzem relações de poder ou ficam determinadas/os pelas estruturas. O relato de Terezinha (Mbea) também invalida a teoria dos

déficits, segundo a qual, após o terceiro decênio de vida não passamos mais por transformações (MEDINA, 1997). Ao contrário disso, as vivências nos contextos interativos da incubação contribuíram para que ela, mulher com mais de 40 anos, aumentasse a sua capacidade intelectual e política para se posicionar comunicativamente.

O tema da dialética entre o diálogo e o antidiálogo foi por nós tratado e aprofundado no grupo de discussão comunicativo, nos permitindo refletir, que tanto o obstáculo apontado por Vitor Luiz (HbEa) quanto o relato transformador de Terezinha (Mbea) eram representativos do processo da incubação e precisavam ser reconhecidos dentro de uma prática fundamental à autogestão, que é o exercício da auto-análise (NETO, 2004). Assim, pudemos reconhecer e analisar, ainda, o seguinte obstáculo ao diálogo: “às vezes, eu não concordo, assim, com pessoas que acham que sabem mais que o outro, entendeu?... Eu acho que todo mundo tem direitos iguais. Isso é muito falado aqui... mas é, isso aí é coisa que acontece mesmo” (Terezinha - Mbea). Nesta formulação, pensando nos elementos do diálogo (FREIRE, 2005), analisamos a humildade como uma das condições para que as pessoas possam verdadeiramente dialogar. Interpretamos, ainda, que, se a busca por esta condição se faz presente no projeto por meio da formulação democrática de que todas/os têm direito à palavra, o antidiálogo se torna possível em decorrência da arrogância desenvolvida no contexto mais amplo da sociedade capitalista e que entrecorta também a incubação.

Em postura de antidiálogo demarcada pela socialização machista que temos homens e mulheres, aqueles ocupam mais espaços de fala que estas no projeto. Tal situação se coloca como um obstáculo de cunho ideológico à participação na incubação e, ao mesmo tempo, evidencia a falta de uma organização prática igualitária do espaço de fala. Nesse sentido, uma sugestão de melhoria é a adoção da dinâmica do diálogo igualitário, que organiza as falas por meio de inscrições, priorizando quem falou menos e, como critério de desempate, as pessoas mais excluídas socialmente. Esta dinâmica, conforme Flecha (1997), é ao mesmo tempo ideal e real: ajuda não apenas a distribuir equitativamente as falas e a amenizar a ansiedade por falar, mas, pela imposição de algumas falas, ajuda também a evidenciar que vivemos em uma sociedade desigual.

Com relação à categoria de participação, há obstáculos colocados a esta, porque ainda não elaboraram critérios que harmonizem a busca pela democracia deliberativa com o sistema de representação por famílias. Isso porque, há famílias em que cada membro é responsável por um tipo de produção e pelas decisões que o cercam. Sendo assim, e na medida em que todos os produtos são enviados ao projeto por meio do representante familiar que compõe

diretamente o Grupo Verde, este não pode decidir, por exemplo, sobre alteração do preço e mudanças na forma da produção dos alimentos do irmão. Cada vez que surge uma necessidade como essa, o representante tem que se reportar a sua família para depois levar um parecer ao grupo, atuando como parta voz. Ao analisarmos esta situação, se, para Vitor Luiz (HbEa), acatar esta forma de organização familiar significava respeitar a sua família, para Júlia (MneA) isso configurava um desrespeito com o grupo. Segundo a visão dela, é preciso que as pessoas tenham autonomia de decisão, para evitar obstáculos à autogestão. O diálogo em que esse dissenso se evidenciou foi o seguinte:

eu falava em meu nome porque eu estava ali, mas estava na proposta que ele [irmão] já tinha feito. Não dava pra falar do leite, outro preço ali na hora, o leite é dele, tinha que levar pra ele.. Lá em casa a gente divide assim. (Vitor Luiz - HbEa)

Tem que ter o conhecimento, tem que ter autonomia de decidir, se não como fica? Tem que ir voltar, ir voltar? Todos nós temos a nossa autonomia. (Júlia - MneA)

Diante desse dissenso, sobre o qual não tínhamos suficientes elementos de análise para desfazer naquele momento, colocamo-nos a refletir sobre posteriormente, chegando à elaboração, como pesquisadora, de que, se a busca pela humanização aponta para a democracia deliberativa, como radicalização da participação, o caminho para isso, da perspectiva dialógica, não é a negação da representação, não é a desqualificação de todos os avanços já construídos por gerações anteriores. Ao contrário, é preciso, ao reconhecer os limites da democracia representativa, valorizá-la como uma ponte que permite atravessar do que está construído ao que se almeja criar. Se detonamos as pontes (desconstrucionismo na teoria pós-moderna), como podemos atravessar para o outro lado?

Assim, ressalta-se como proposta de melhoria e como papel da incubação problematizar a democracia deliberativa e a representativa no projeto, de modo a contribuir para que assentadas/os possam saltar, por meio do representativo, da falta de deliberação ao deliberativo. Nesse sentido, é preciso recordar que são as pessoas da família que vão como representantes ao projeto as que garantem o envolvimento da família com ele, logo é o que tem viabilizado o projeto. Desse ponto de vista, invalidar a representação significa eliminar a comunicação e até mesmo o grupo Verde. O que resta da destruição dos caminhos já construídos são as relações de poder, portanto, configura vantagem apenas para quem já se encontra nessa posição, sendo desserviço para a transformação social.

Viabilizar tal problematização significa compreender se as proposições familiares feitas à pessoa representante são normativas ou poder ser dialogadas, contribuindo para que a relação sujeito-família-projeto possa se estruturar pela comunicação e busca de acordos válidos individualmente, mas também para o coletivo. Isso significa que o projeto pode ser um polo irradiador de busca dialógica para dentro das famílias, contribuindo com práticas culturais também neste âmbito. A proposição que fazemos significa dar lugar de destaque à política nas relações interpessoais da incubação, o que, de um lado, conduz para superar a colonização do mundo da vida pelo sistema, e, de outro, favorecer que o mundo da vida interfira na produção do sistema humanizadamente, mesmo que este não seja estatal¹⁰³. Diante do exposto, considerando também que o coletivo é um dos elementos constitutivos da autogestão (NETO, 2004), entendemos que a temática representação familiar e/ou deliberação no grupo ainda pode constituir-se como obstáculo à autogestão e à participação, caso não seja tratada mediante uso da racionalidade comunicativa.

Se não chegamos a esta argumentação com as assentadas/os sujeitos da pesquisa, é importante sublinhar que com estas/es analisamos que a ausência de um estatuto e de um regimento interno produz obstáculos com relação aos processos decisórios. O estatuto e o regimento, para além dos aspectos jurídicos formais, podem funcionar como um conjunto de parâmetros e normas acordadas comunicativamente, servindo de ponto de partida pra novos consensos sobre temas que vão emergindo como obstáculo, ajudando a dar coesão ao grupo. Assim, entendemos que o estatuto e o regimento também devem ser reformulados sempre que necessário, de modo a contemplar avanços comunicativos obtidos no grupo. O aspecto normativo, configurado a partir de processos comunicativos, é um instrumental democrático retirado criticamente da modernidade, o qual, especialmente no âmbito dos movimentos sociais, pauta mudanças nas formas de vida e cria condições para o desenvolvimento da solidariedade. (ELBOJ *et al.*, 2001, p. 103) Ao pensarmos em tudo isso, pudemos analisar conjuntamente a importância do Grupo Viverde, na prática da incubação, sistematizar os acordos que já têm e aprofundar outros acordos sobre a participação, visando criar um estatuto e um regimento.

Estas foram sugestões de melhoria, elaboradas no exercício da auto-análise sobre o que elas/es têm edificado socialmente em termos de diálogo no Grupo Viverde. Tais sugestões pautaram outras, relativas à inserção de novos membros ou à definição de quem

¹⁰³ Devemos lembrar, aqui, que tais reflexões remetem à arguição feita pela professora Roseli Rodrigues de Mello, com base em Montse Sánchez, durante nossa banca defesa.

efetivamente ficará no projeto. Sobre isso, Vitor Luiz (HbEa) comentou:

a gente precisa dar uma estruturada no grupo, acho que deveria se fazer, assim, uma visita, apresentar o programa [estatuto e regimento], conversar como que é o projeto, tudo *certinho* e falar pra pessoa “nossa regra é essa, você quer participar, bem! se não quer...”, entendeu? Se não, é injusto com quem está vindo. (Vitor Luiz - HbEa)

A partir do apontamento de Vitor Luiz (HbEa), compreendemos, ainda, que produzir um estatuto e regimento significa firmar um parâmetro para a igualdade de direitos e deveres, o qual, apresentado à novas pessoas interessadas em ingressar no grupo favorece a adesão livre, voluntária e esclarecida e ajuda a superar posturas licenciosas e a conformar a autogestão. (LECHAT, 2004)

É importante salientar aqui que já buscam a adesão livre, voluntária e esclarecida por meio de práticas comunicativas com pessoas interessadas em nele ingressar, apresentando verbalmente as atividades e o funcionamento da incubação, bem como as condições de participação já definidas coletivamente. Ao exemplificar esta prática de esclarecimento, Terezinha (Mbea) relatou:

ela veio lá de baixo e perguntou pra mim, pra saber como é que era, n/é, porque ela tinha abobrinha. Ainda perguntei: “tem veneno?”, ela falou “não, o meu é natural”. Aí eu comentei com ela, eu falei “óh, só que tem que vir participar das assembleia, nas quinta-feira a gente faz um mutirão e nas quarta a gente faz a montagem da cesta”. “ah, mas aí eu não posso participar porque eu tenho oração na igreja e não sei o quê...”. Falei: “funciona dessa maneira, se a senhora quiser participar...”. Falo mesmo, tem que falar... Foi tirado na assembleia o... a pessoa pra participar ele tem que primeiro vir no mutirão, na assembleia, depois participar da cesta, pra ele ficar por dentro, entendeu? Você não sabe se a pessoa tem produto, se usa veneno... Daí, participando ele vai ficar por dentro da coisa... o mutirão pode até ser na residência dele. (Terezinha - Mbea)

Conforme analisamos, este cuidado em esclarecer sobre o projeto da incubação contribui para que ingressem, no Grupo Viverde, aquelas pessoas que se identificam com sua proposta autogestionária e agroecológica, afastando aquelas interessadas apenas no dinheiro. Além disso, o cuidado para que a adesão seja livre, voluntária e esclarecida supõe avanços em relação ao início do projeto, em que as pessoas eram convidadas a participar muito mais a partir da identificação com a agroecologia. Conforme analisamos, ao desenvolverem o projeto foram aprendendo que a base produtiva não é suficiente para constituir um grupo, que dinamize a utopia do grupo, que é preciso também a identificação e o compromisso com o trabalho coletivo, repartido, autogestionário.

Frente à colocação de Terezinha (Mbea), podemos notar o respeito à assembléia, como instância máxima de decisão, o que analisamos como um fator transformador para a autogestão, pois, naquele contexto, aprendem a agir como sujeito coletivo. Conforme Neto (2004), o coletivo, intrínseco à autogestão, é aquele que supera o mero agrupamento de pessoas, é um grupo unido que cria as condições para que possa se tornar a sua própria referência em termos de ação. Na fala de Terezinha (Mbea) identificamos que, a partir do mundo da vida, superando a colonização sistêmica, aprendem a se fazer e a refazer este coletivo autogestionário.

Tendo vista a categoria de participação, devemos destacar agora como elemento transformador, as altas expectativas, que permeiam os diálogos na incubação, reafirmando a capacidade das/os assentadas/os de conduzirem suas vidas e de se fazerem e refazerem, no contexto da economia solidária, construindo seu próprio EES. Sobre as altas expectativas e o diálogo, Vitor Luiz (HbEa) comentou:

a incapacidade, ela está na desvalorização, n/é? Igual, assim: se eu desvalorizar um objetivo do meu filho, aí eu vou estar causando a incapacidade nele, ele não vai ter a capacidade de... de... lutar por aquele objetivo, n/é, que foi um incentivo que todos nós tivemos aqui [no projeto], n/é?... se a gente consegue estar conversando um com o outro, pra gente levantar o astral daquilo que a gente está fazendo... se você luta, insiste, e você tenta fazer mesmo sabendo... que vai ser difícil, você consegue chegar lá, vai caminhando... nós estamos fazendo. (Vitor Luiz - HbEa)

A partir de Elboj *et al.* (2002) e de Flecha (1997), compreendemos que os fatores psicológicos e subjetivos, definem-se intersubjetivamente pela comunicação. Portanto, as altas expectativas que as/os formadoras/es da incubadora têm com relação às/os assentadas/os, bem como as expectativas positivas destas/es com relação as/aos suas/eus companheiras/os de luta, são fatores transformadores para que estas pessoas, historicamente excluídas, participem da incubação e se assumam como sujeitos da economia solidária. Este fator transformador se apresenta como a fé crítica que, de um lado, evidencia a dificuldade que é formar um EES, e, de outro, coloca a sua viabilidade, na medida em que assentadas/os assumem, na luta coletiva, sua capacidade de construir tal empreendimento. Assim, a partir de Freire (2005), percebemos que da situação limite, configurada pela pobreza, puderam obter o destacado-percebido, verificando que, mesmo nessa situação, podem buscar a reprodução ampliada da vida e, dialogicamente, construir o sonho de ter o seu EES como um inédito-viável.

Ao aprofundarmos nos contornos desse sonho, revelaram as expectativas de que o EES se expanda para o âmbito municipal (de Bauru e Pederneiras) e regional e que, pelo

empreendimento, obtenham não apenas uma boa renda, mas possam garantir ainda os direitos trabalhistas aos seus familiares e a quem trabalha diretamente pelo projeto. Tal perspectiva vai ao encontro da preocupação de Singer (2003, 2005), para o qual os EES precisam garantir aos seus membros os direitos trabalhistas, porque são, sobretudo, direitos humanos, de modo que, se negligenciados, configuram degeneração das práticas da economia solidária.

Conforme analisamos, as altas expectativas, que impulsionam à participação coletiva, advêm da fé crítica (inclui a espiritualidade), mas também da amorosidade sem a qual não há diálogo (FREIRE, 2005). Amorosidade significa buscar palavras e gestos respeitosos, não invasivos, que favorecem a comunicação e a participação; significa praticar a agroecologia, respeitando sagradamente a natureza, obtendo alimentos puros, que condensam a vida e a nutrição, para alimentar a família e para serem compartilhados com as/os consumidoras/es das cestas. Entrevemos tal análise, a partir da fala poética de Domingos (HbEA):

ou você acredita naquilo que faz ou desmorona. O Senhor de tudo, pede pra ele e acredite no companheiro, acredite no irmão de luta, n/é? Se você às vezes vai dizer uma palavra que você acha que ele vai achar que você está sendo bedelho na vida dele, guarda, não diz; não diz porque tem um ditado que diz: não fecha uma porta se você não puder abrir de novo. Um pé de planta é vida é amor, um passarinho correndo no teu terreiro é vida... se você fizer uma coisa que é bom pra você e pra sua família, uma pureza, do outro lado do rio, quem receber o pouco que você fizer, recebe com carinho porque é aquilo, é amor. (Domingos - HbEA)

Com relação à categoria de autogestão, tendo em vista o tema do diálogo e do anti-diálogo, também encontramos elementos transformadores na prática da incubação. Em assembleia, quando organizavam o rodízio de funções, se valeram das habilidades comunicativas para decidir a melhor forma de pensar a divisão do trabalho, autogestionariamente. Chegaram, então, ao consenso de que devem priorizar que todas as tarefas sejam feitas em dupla, para facilitar a aprendizagem mútua e para ganhar tempo na realização do trabalho, garantindo que as cestas sejam entregues às/aos consumidoras/es ainda pela manhã. Apesar das dificuldades que já expusemos com relação à divisão de tarefas, esta decisão foi colocada em prática com êxito, conforme exprime o comentário de Júlia (MneA), referido à tarefa de montagem da cestas:

a gente faz junto porque vai mais rápido... e eu já fiz, ela não tinha feito, era novata. A gente vai ajudando, vai ensinando [...] fala “olha, põe essa pesada [refere-se à legume ou à verdura] por baixo, essa colorida aqui... põe o jornal primeiro” Nem tudo você está a par, você tem que perguntar, n/é? (Terezinha)

- Mbea)

Podemos interpretar, por meio dessa fala, que a diversidade de interações da incubação promove ricas aprendizagens e que o uso das habilidades comunicativas configura a melhor forma para esclarecer dúvidas, para aprender (no caso conhecimentos práticos) e para resolver problemas (CREA, 1995-8). Assim, esta prática da realização conjunta de tarefas, sempre com disposição para perguntar o que não se sabe e aprender com as/os outros, fazendo ampliar o princípio da inteligência cultural, é um elemento fundamental para a autogestão. Isso porque permite, cada vez mais, que as/os assentadas/os, novas/os ou mais antigas/os no Grupo Viverde de Agroecologia, conheçam e aprofundem a prática social, econômica e cultural que realizam, se humanizando no trabalho libertador e apurando a cultural solidária.

Ao aprofundarmos nossa reflexão sobre a importância da inteligência cultural, verificamos que esta se faz presente na incubação e conduz a formas mais eficazes de trabalho. Sobre isso, Domingos (HbEA) relatou com humildade:

...você une o pouco que você sabe com o que você aprende lá [na incubação].... É que às vezes você pode passar pro outro companheiro ou pra todos eles como você faz, o que você aprendeu, como é que às vezes uma coisa funciona mais fácil do que a outra de uma certa maneira [...] O conhecimento das coisas e o entender no palavreado seja dito, aquele lá ou qual for, é infinito. (Domingos - HbEA)

Trata-se de um processo no qual as habilidades comunicativas e valorização da inteligência cultural de assentadas/os e de membros da Incop contribuem para o diálogo igualitário (ELBOJ *et al.*, 2002). Temos, a seguir, um exemplo dessa dinâmica, referente à reformulação de acordos sobre os horários de coleta das verduras, que acompanhamos, por meio das observações comunicativas. Em uma das assembleias, elas/es discutiam a questão dos horários, tendo em vista que uma das pessoas do grupo estava se atrasando na colheita das verduras e, com isso, atrasando todo o trabalho do grupo de montagem da cesta. Conseqüentemente, as entregas eram feitas quando o sol já estava forte, prejudicando a qualidade das verduras e a credibilidade do grupo junto às/os consumidoras/es. No dia dessa discussão, o assentado que estava se atrasando, Vitor Luiz (HbEa), era representado pelo pai, o qual, diante da argumentação do grupo, de que deveria repensar os seus horários, ficou muito nervoso. Este pai dizia que estava se sentindo lesado, pois o grupo deveria comunicá-lo diretamente sobre os impactos negativos de seu atraso, ao invés de “falar pelas costas”. Como as pessoas do grupo conheciam o temperamento do assentado, pacientemente, argumentaram

que já haviam conversado sobre a questão com o seu filho, sugerindo uma falha de comunicação familiar. Diante disso, o pai, ainda nervoso, expôs ao grupo que os atrasos do ônibus escolar estavam fazendo com que o filho chegasse de madrugada da escola, tendo dificuldade de acordar com os primeiros raios de sol. Falava que estava muito preocupado, pois sua família nunca tinha gerado problema para o projeto, o que, para ele, era inaceitável ocorrer.

Para acalmar o assentado, diferentes pessoas argumentavam que a questão não fosse encarada como “problema causado por sua família”. Reconheciam as grandes contribuições que esta prestava ao projeto e salientavam a importância dos estudos do seu filho; ao mesmo tempo, indicavam que tinham levantado a problemática para tentar resolvê-la da melhor forma possível. Nesse sentido, algumas assentadas, com base em sua experiência, sugeriam que a colheita fosse feita no final do dia anterior e que as verduras pousassem no sereno, garantindo que não murchassem. Outros assentados indicaram, como solução possível, que o último ponto de coleta de alimentos para a montagem da cesta fosse o lote de Vitor Luiz (HbEa), dando tempo para o seu despertar e para a colheita. Contudo, com o apoio da Incop, recuperaram a logística da coleta e esta proposta se mostrou inviável, pois aumentaria as distâncias e geraria maiores custos com combustível. Diante de todo este diálogo, o assentado se acalmou e disse que poderia fazer a colheita com sua esposa, garantindo produtos mais frescos, reafirmando o seu compromisso com o grupo. Re combinaram os horários e, nas semanas seguintes, não houve atrasos.

Nesta situação, verificamos que o uso da linguagem, como meio de entendimento e de saber, permitiu a comunicação e, nela, valendo-se da inteligência cultural, resolveram uma situação que uma pessoa sozinha não poderia solucionar, com sua inteligência prática ou acadêmica, ou o faria menos adequadamente. Nesse sentido é que puderam produzir consenso nos âmbitos ético, estético, cognitivo e afetivo (ELBOJ *et al.*, 2002). No ético, porque buscaram o compromisso com o grupo, no estético, ao priorizarem que as verduras ficassem vistosas, no âmbito cognitivo, na medida em que procuraram manter a melhor logística e no âmbito afetivo, pois buscaram valorizar as contribuições da família em foco e tranquilizar o assentado. Assim, puderam, na comunicação, coordenar planos de ação e garantir melhorias efetivas para o trabalho.

Com base em Neto (2004), podemos analisar a situação exemplificada como portadora de um dos elementos da autogestão, o conflito, que evidencia a vivacidade política do grupo. Essa forma viva e comunicativa com que os membros do Grupo Viverde buscaram resolver o

conflito nos deu a conhecer mais um fator transformador para a autogestão e para a participação. Mencionando que essa prática comunicativa é fundamental para a participação e, embora ela já se dê no projeto, precisa ser aprofundada, Vitor Luiz (HbEa) apontou:

é, a gente tem que ter as idéias junto pra gente conseguir crescer... participar das assembléias, das reuniões porque daí pelo menos dá pra você juntar as idéias, por mais que a maioria, as pessoas não concordem com a idéia que você tem, mas dá pra você jogar ela, quando você joga a idéia, aí as pessoas ligam aqui numa sintonia... fica mais fácil de resolver as coisas.

	Autogestão	Participação
Fatores obstaculizadores	1) Práticas opressoras realizadas por algumas pessoas dificultam o diálogo no coletivo. 2) Faltam acordos explícitos para superar aqueles de fundo, os quais, ao serem, <i>a priori</i> , estabelecidos em coerência com a ideologia dominante, produzem desigualdades	1) Quando ocorrem práticas antidialógicas e desrespeitosas (piadas) a participação no projeto é ameaçada 2) Falta diálogo para encontrar uma equação entre a democracia deliberativa e a representativa
Fatores transformadores	1) Valem-se da habilidade comunicativa para manter a igualdade e superar a violência: necessidade do projeto e via para aprendizagens. 2) O desenvolvimento do diálogo no projeto promove a adesão livre, voluntária e esclarecida na inserção de novos membros. 3) têm a compreensão e se beneficiam da criatividade que o diálogo permite para a tomada de decisões acertadas e resolução de problemas.	1) No próprio exercício do diálogo se educam e superam práticas desrespeitosas, o que favorece a participação no projeto é ameaçada 2) reconhecem que acordos explícitos são essenciais para tornar as relações mais justas e solidárias, sendo, por isso, essenciais à participação. 3) Há, por muitas pessoas do projeto, busca deliberada pelo diálogo, gerando clima propício ao exercício das habilidades comunicativas e ganho de sentido 4) Pessoas que participam do projeto perdem o medo da fala pública. 5) o diálogo, presente no projeto em relação dialética com o antidiálogo, permite a participação como democracia deliberativa. 6) Amorosidade e altas expectativas em relação às capacidades das pessoas melhoram a participação.

5.4. Aprendizagem dialógica na economia solidária e no processo de incubação

No processo de pesquisa, confirmamos que a aprendizagem dialógica não é apenas um conceito extremamente útil para a investigação educacional no campo da economia solidária, como também se faz presente na incubação do Grupo Viverde, enquanto processo educativo humanizador, favorecendo práticas autogestionárias e participativas. Conforme evidenciaremos a seguir, na medida em que são valorizadas as habilidades que já possuem as assentadas/os (práticas e comunicativas), forma-se um clima dialógico, viabilizando que estas/es se assumam como sujeitos cognoscentes, engajando-se ainda em outras práticas

formativas e contribuindo para a ampliação das fontes de conhecimento do Grupo Viverde. Estes elementos transformadores contrastam com práticas obstaculizantes da utopia da economia solidária, especialmente aquelas que afastam as habilidades acadêmicas, tão importantes para a autogestão, do domínio das/os assentadas/os, dificultando que estas/es possam conduzir autonomamente o EES que sonham.

5.4.1. Habilidades adquiridas em outros contextos e que contribuem para a autogestão no projeto e habilidades comunicativas, aprendidas no projeto, que contribuem para a participação em outros contextos

Os dados da pesquisa, referentes a este tema, evidenciam que assentadas/os do Grupo Viverde já possuem importantes habilidades para autogestão de um EES, as quais foram adquiridas a partir das interações dadas no mundo da vida, ao longo de suas trajetórias de luta e de coragem, particularmente, durante o engajamento no movimento social de luta pela terra. Referimo-nos às habilidades comunicativas e práticas, que precisaram e precisam desenvolver para garantir suas sobrevivências e ampliar a cultura, num contexto hostil, marcado pelas exclusões sociais. Durante esta pesquisa, em linhas gerais, identificamos que tais habilidades, ao serem trocadas no âmbito da incubação, contribuem para que se organizem e produzam com maior autonomia. Isto é um fator transformador para a autogestão, além de contribuir com processos participativos no contexto da incubação e em outros espaços formativos. A seguir, buscaremos nos aprofundar nesta análise.

No que se refere à resolução de problemas do projeto, articulam habilidades derivadas de suas atuações anteriores como feirantes, pedreiros, vendedoras/es, donas de casa, mecânicos, cobradores, trabalhadoras domésticas e agricultoras/es. Como feirantes, por exemplo, já conheciam os mecanismos da balança-peixeiro, usada no trabalho do Grupo Viverde, podendo ensinar outras pessoas a utilizá-la e a garantir a honestidade nas pesagens. Buscando compreender a complexidade desta atividade, listamos as diferentes habilidades que ela requer: habilidade matemática, para fazer a leitura da régua de pesagem; noções de peso e volume, para antever a quantidade de alimentos necessários para completar o peso desejado; noção de nivelamento e acuidade visual, para garantir uma pesagem suficientemente precisa. Podemos dar outro exemplo de como as habilidades práticas que já possuíam ajudam na autogestão tendo em vista que, como cobradores de ônibus (e

conhecedores do assentamento), ajudaram a estabelecer, logisticamente, o melhor itinerário para a coleta e entrega dos alimentos, cruzando variáveis como distância, velocidade, condições de estrada, tipo de veículo e custos.

Ainda buscando aprofundar nessa temática, analisamos, por meio das observações comunicativas, que as habilidades práticas que as mulheres possuem em decorrência da economia e do trabalho doméstico também são importantes para o trabalho do Grupo Viverde. Nesse sentido, as mulheres ajudam a dimensionar o tamanho dos maços de determinado tipo de verdura, tendo em vista o volume e o rendimento final nos preparos mais usuais; ainda contribuem nas decisões de que tipo/marca de alimento comprar para fazer os almoços comunitários, numa operação cognitiva complexa, em que relacionam preço, rendimento e qualidade. A partir de habilidades como agricultoras/es, também ajudam a tomar as decisões mais adequadas, por exemplo, sobre quais tipos de semente comprar. Ao plantar diferentes marcas e observar o grau de germinação, a produtividade e a adequação às condições climáticas do assentamento, elas/es têm grandes subsídios para argumentar e contribuir com a escolha das melhores alternativas de ação esboçadas na prática deliberativa.

Diante do exposto, com base em Flecha (1997), entendemos que este processo comunicativo de articulação das habilidades que possuem para realizar o trabalho do Grupo Viverde só é possível porque, no contexto da incubação, há uma valorização da inteligência cultural de cada assentada/o, garantindo-se a confiança interativa para que transportem a este contexto os conhecimentos demonstrados em outros âmbitos, chegando a soluções mais criativas para os problemas. Assim, temos na valorização da inteligência cultural um elemento transformador para a participação, na medida em que percebem que todas/os podem contribuir com o que sabem, ampliando as fontes de conhecimento do grupo. Isso configura, ainda, avanços em termos de autogestão, pois permite que adquiram e aprimorem as técnicas para realizar o trabalho.

Na própria dinâmica da pesquisa também tivemos um exemplo de como, por meio da inteligência cultural, pode-se chegar a formas mais elaboradas de superar os problemas. Quando dialogávamos sobre o fato de não possuírem e não dominarem o instrumental da informática, entendendo ser isto um elemento obstaculizador para a gestão do projeto e a comunicação com as/os consumidoras/es, Júlia (MneA) fez uma fala espontânea, imobilista, recuperando apenas as limitações da realidade objetiva: “falta luz aqui, nós não tem computador... como é que vai aprender?” Em contraponto, Vitor Luiz (HbEa) se reportou a uma experiência que conheceu no assentamento, na qual um grupo de assentadas/os que

pretende comercializar adubação verde, percebendo a importância da informática para a atividade e tendo em conta as limitações do assentamento, decidiu compor um fundo e pagar um curso informática (com acesso a internet) na cidade a uma das pessoas do grupo. Assim, já poderão fazer contatos com possíveis compradores e se instrumentalizar para, quando o programa “Luz Para Todos” chegar no assentamento e viabilizarem um computador com o internet para o grupo, realizarem com mais facilidade e qualidade a comercialização. A transferir esse exemplo para o contexto do Grupo Viverde, Vitor Luiz (HbEa) fez dele uma sugestão de melhoria para o projeto, no sentido de superar o obstáculo relacionado a informática que havíamos analisado.

A fim de refletir, mais detidamente, sobre essa questão da informática, recuperamos com as/os assentadas/os as elaborações de Flecha, Gómez & Puigvert (2001), que evidenciam a centralidade do domínio dos meios informáticos no mundo do trabalho, diferentemente do que acontecia há tempos atrás. Legitimando estas elaborações, Domingos (HbEA) recuperou sua própria experiência de busca de emprego: “a tecnologia hoje ela anda de avião. Se você não estudar, você fica. Na década de cinquenta, se você fizesse até a terceira série e você tivesse datilografia você obtinha qualquer emprego. Hoje, mesmo você com segundo grau completo fica difícil. Eu mesmo já passei por isso”. Diante do exposto, argumentávamos que o domínio das tecnologias também é importante para que os EES ganhem estabilidade. Nesse sentido, Vitor Luiz (HbEa) recuperou argumentações sobre o uso da internet, as quais aprendeu no âmbito religioso, em um curso de olericultura orgânica e por meio de nossas interações investigativas durante os relatos de vida cotidiana, transportando-as para o caso da incubação:

a informática, queira ou não queira, ela está aí. Ela vai ser um ponto bom dentro da comunicação. Que nem o padre falou esses dias: se num mundo capitalista, a prostituição, ela vai até o fim do mundo pela internet, por que a igreja não pode ir? E por que a comercialização não pode ir?... Por que você é da roça você não tem o direito de participar das coisas do mundo? É igual você [pesquisadora] falou. Se eu tivesse um computador hoje, eu entrava nesses congresso [Fórum Brasileiro de Economia Solidária] dos movimentos sociais, eu sabia tudo o que estava acontecendo... E já dava pra fazer as encomendas, que nem lá em Lins, no ArteOrgânica. (Vitor Luiz - HbEa)

Diante desta colocação, podemos refletir que os meios tecnológicos não são, em si, desumanizadores, podendo ser aplicados para gerar mudanças, como já vem ocorrendo com os movimentos sociais do século XXI (CAPUTO, 2008). O uso das tecnologias em processos de emancipação se encontra nas raízes históricas da economia solidária, tendo em vista que

Robert Owen, por exemplo, lutava para que as/os trabalhadoras/es detivessem os meios produtivos mais avançados tecnologicamente, amenizando o esforço despendido para a produção, aumentando a produtividade e obtendo maior tempo para práticas deliberativas diretas, ampliando sua possibilidade de trabalho autogestionário. (SINGER, 1998)

Ainda refletimos, que embora às/aos assentadas/os, assim como à grande parte da população, seja negado o direito à comunicação, via internet, é fundamental que lutem por garantir esse direito; e Vitor Luiz (HbEa) já indicou umas alternativas para isso. Sem o domínio dos meios informáticos, ficam dependentes da incubadora, têm mais trabalho para fazer a gestão, a contabilidade do empreendimento e menos possibilidade de comunicação e ação em rede com outros EES. De acordo com Haddad (2005), os empreendimentos precisam dominar os mesmos instrumentos de conhecimento que a classe dominante, com as devidas adequações culturais e reduções dos aspectos ideológicos. Conforme Singer (2003), isso é importante para que, enquanto movimento social, tenham força e sobrevivam no mundo capitalista, convivendo com este modelo de sociedade até que possam tornar realidade a utopia de uma sociedade baseada na economia solidária. Diante de todo esse processo, podemos considerar que, para o Grupo Viverde, é um obstáculo não ter acesso e domínio dos meios informatizados, porém, com a mobilização da inteligência cultural na reflexão já sinalizam alternativa para obtê-los, o que configura fator transformador para a autogestão.

Por outro lado, a fala de Vitor Luiz (HbEa) também revela um obstáculo à participação, que se estrutura no fato do Grupo Viverde não estar articulado com o movimento social da Economia Solidária, deixando de ganhar força em sua luta cotidiana, por não atuar em rede com outros empreendimentos. Ao nos referirmos a esta barreira na pesquisa, analisamos que, para superá-la, é preciso que articulem os conhecimentos de mobilização social que as/os assentadas/os já têm, em decorrência da atuação no movimento social de luta pela terra.

Também encontramos fatores transformadores na prática da incubação, tendo em vista que, a partir das interações solidárias neste contexto assentadas/os assumem sua capacidade de participação e têm a oportunidade de se inserir em outros processos formativos, obtendo mais subsídios para melhorar o trabalho do Grupo Viverde. Este foi o caso, por exemplo, da participação que tiveram assentadas/os, com apoio da Incop, no curso sobre Tecnologia Social (TS), oferecido pela UFSCar, pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto de Tecnologia Social (ITS), em São Carlos/SP, em outubro de 2008. Analisando essa experiência, Vitor Luiz (HbEa) comentou:

foi falado muito da agroecologia lá, você vê assim que dentro da faculdade... pessoas que estudam isso, estão preocupado com isso também e a gente nem estava por aí. Você começa a se valorizar. Pra mim foi ótimo também porque serviu..de informações pra dar continuação naquilo que eu tenho vontade, é a área social. O trabalho social ele tem que ser no geral, não para um só. É a discussão que eu agora sempre faço com eles aqui. Então, hoje, se Deus abençoar que dê certo de eu ir pra faculdade, e eu for pra lá, eu não vou com o objetivo de trabalhar só pro Grupo Viverde, é lógico é específico, vai ser uma dedicação maior, n/é, mas o meu objetivo é servir a quem me procurar [...] Agora... depois do curso, n/é, até o [pessoa da Incop] sempre fala quando vê alguma coisa nossa aqui: “isso é tecnologia social” (Vitor Luiz - HbEa)

Diante dessa fala, entendemos ainda que a participação no curso, no qual estavam presentes representantes de movimentos sociais e de universidades, subsidiou assentadas/os à dimensionar a relevância social e ecológica do trabalho que fazem, a valorizar sua criatividade¹⁰⁴, além de permitir contatos com outras pessoas nessa mesma luta. Com isso, a partir de Flecha (1997), podemos entender que o grau de auto-estima de assentadas/os aumentou e que aprofundaram na criação de sentido por serem membros do Grupo Viverde. As reflexões humanizadoras sobre o trabalho coletivo que Vitor Luiz (HbEa) passou a aportar enquanto habilidades comunicativas para pensarem a prática do Grupo Viverde, bem como o aumento da disposição em participar da universidade, evidenciam que a participação em outros contextos formativos é de suma relevância para a melhoria da prática da incubação.

À medida que conversávamos sobre a aprendizagem do curso de TS de que o trabalho social não pode privilegiar apenas um grupo restrito, num exercício de transferência cultural, Vitor Luiz (HbEa) a utilizou para analisar amplamente o trabalho do Grupo Viverde em comparação com uma experiência associativista que buscaram ter no assentamento e que se degenerou. Assim, compartilhou conosco análises transformadores, sob a perspectiva da autogestão:

o que falou lá [...] nós temos exemplo aqui, da Associação: começou aplicar regras... se enforcou com a própria corda. Achei errado o sistema de bloquear um trabalho. E é igual eu comentei ainda, “se regularizar o Grupo Viverde, como uma associação, como uma cooperativa [...] tem que ser uma coisa aberta pra entrar e sair quem quer. (Vitor Luiz - HbEa)

Esta fala, além de evidenciar que já assumem a importância da adesão livre e

¹⁰⁴ Colocamos, no apêndice 5, fotos que ilustram algumas tecnologias sociais que desenvolveram no assentamento ou que lá replicaram. É necessário elucidar que entendemos por tecnologia social um grupo de técnicas ou de metodologias transformadoras, que são criadas e/ou replicadas na interação com as comunidades ou pelas comunidades, e que promovem soluções para os problemas que estas enfrentam, gerando a melhoria das condições de vida. O círculo de bananeiras um exemplo de tecnologia social. No anexo 5 também constam outras fotos das atividades da incubação.

voluntária, o que é transformador para a autogestão, também nos apresenta um processo de auto-reflexão fundamental para a distinção entre práticas degeneradas de economia solidária (SINGER, 2005), marcadas pelo autoritarismo das lideranças, e práticas genuínas, que buscam formar por meio da incubação. Evidencia, ainda, que a normatização imposta antagoniza com a normatização comunicativa, a qual, ao contrário daquela, proporciona a participação de todas/os.

Por fim, destacamos outra situação em que, por meio de habilidades comunicativas, puderam superar habilidades práticas exclusoras. Durante uma observação comunicativa, vivenciamos uma interlocução sobre a qualidade dos alimentos da cesta, pois os rabanetes estavam apresentando rachaduras. Diante disso, um assentado explicou que o problema era consequência do plantio ter sido feito por mulheres, em posição de agachamento, o que fazia com que a planta tivesse as mesmas características do órgão sexual feminino. O fato de mulheres entrarem menstruadas na horta também era colocado com explicação para o ataque de pulgões aos vegetais. Em contraponto a estas explicações, uma das mulheres presentes, relatou que tinha êxito em seu ato de agricultar independente da fase de sua fertilidade. Então, valendo-se do conhecimento científico, uma pessoa da incubadora explicou que os legumes racham por falta do elemento químico boro no solo. Realizando a observação comunicativa, indicamos ainda que, em nosso entendimento, a atribuição dos prejuízos da agricultura à mulher era uma tentativa de dominação masculina e configurava obstáculo à participação de mulheres no Grupo Viverde. Isso poderia ser notado tendo em vista, por exemplo, que as mulheres foram as precursoras da agricultura, contudo, quando esta atividade trasladou do âmbito doméstico ao público, tornando-se profissão, passou a ser entendida como de homens. (WHITAKER, 2008) Com tais argumentações, decidiram que seria preciso enriquecer o solo com boro e que buscariam formas de fazê-lo perguntando para o professor de um curso de olericultura orgânica que as pessoas da Incop e os membros do Grupo Viverde conhecem. Assim, analisamos que, no uso das habilidades comunicativas para gerar consensos e coordenar ações, obtêm um fator transformador para melhorar a produção e a autogestão no projeto.

À luz das elaborações de Habermas (1987), ainda entendemos que aquele pensamento mítico, exclusor, do assentado se estabeleceu porque não podia explicar os fenômenos das rachaduras dos rabanetes de outra forma. De outro lado, a situação torna evidente que puderam desfazer o equívoco mítico e ideológico por meio das habilidades comunicativas articuladoras de diferentes inteligências culturais. Nesse processo compareceu o pensamento

moderno de razão comunicativa gerando cultura, o que compreendemos como um fator transformador, tendo em vista a categoria de participação, especialmente de mulheres. Além disso, o uso das habilidades comunicativas configurou elemento transformador para a autogestão, na medida em que permitiu que cercassem a situação cognoscível (problema dos rabanetes), gerando aprendizagens e chegando ao consenso de que a melhor forma de resolver o problema em foco era coordenação da ação de perguntar a uma pessoa experiente como incorporar boro ao solo.

Ao buscarmos aprofundar nestas estas análises com as/os assentadas/os, no grupo de discussão comunicativo, um assentado ainda se questionou: “Será que isso daí não é porque quando o homem viu que a verdura ia dar dinheiro... Não entra pra não vender. Aí, inventa isso aí. É que nem a história da manga com leite, para os escravos não tomar o leite” (Vitor Luiz - HbEa). Diante de suas contribuições, entendemos, pelo conceito de ideologia, que na interação que analisávamos também se fez presente a colonização sistêmica do mundo da vida pelo dinheiro e, em relação dialética, a descolonização, por meio da comunicação e da solidariedade.

Conforme abordamos, nesta seção, ficou nítido que assentadas e assentadas/os possuem diferentes habilidades (práticas e comunicativas), relacionadas à inteligência cultural, chegando a resoluções mais criativas para os problemas. Desse modo, com base em Flecha (1997), podemos entender que, para a vida na sociedade da informação, tais habilidades apresentam tanta ou maior relevância que as acadêmicas, sendo especialmente relevantes para a autogestão e para a participação. Apesar disso, estas habilidades são desprezadas nos processos de reconhecimento social e de integração ao mundo do trabalho capitalista, por questões ideológicas, deixando o protagonismo social às classes dominantes, detentoras privilegiadamente das habilidades acadêmicas. Este apontamento vai ao encontro de uma investigação realizada pelo Crea com a comunidade cigana (GÓMEZ, *et al.*, 2006), a qual comprovou que o mecanismo opressor supracitado serve para segregar do mundo do trabalho outras populações destituídas de conhecimento escolar, embora, a partir de sua vivência, tenham adquirido uma das mais relevantes habilidades na sociedade da informação: a capacidade de processar, selecionar e aplicar informações relevantes na resolução de problemas. (SERRADEL & SODRE, 2007)

	Autogestão	Participação
Fatores obstaculizadores	Não identificados	1) Assentado tem habilidades práticas exclusoras, que se apresenta como preconceitos contra a mulher e o tipo de trabalho que pode desenvolver. 2) Não participam de fóruns sobre economia solidária.
Fatores transformadores	1) Já possuem muitas habilidades práticas decorridas de suas experiências de vida e trabalho as quais mobilizam para a realização das atividades do grupo Viverde. 2) têm concepção dialógica a respeito do papel das lideranças.	1) Já possuem muitas habilidades práticas decorridas de suas experiências de vida e trabalho as quais mobilizam para a realização das atividades do grupo Viverde. 2) Fazem uso de habilidade comunicativa e de conhecimentos científicos se para contrapor à concepção exclusiva quanto à sua capacidade de trabalho apresentada por um assentado. 3) Participam em outros espaços culturais e educativos a partir do grupo Viverde: as interações diversificadas geram inúmeras aprendizagens. 4) Assentadas/os compreendem a importância de participação nos fóruns de economia solidária.

5.4.2. Necessidades educativas e habilidades acadêmicas

De maneira geral, ao tratarmos das necessidades educativas e das habilidades acadêmicas importantes para a participação e para a autogestão no Grupo Viverde, encontramos mais obstáculos do que elementos transformadores. Se, de um lado, isso contrasta com as ricas habilidades práticas e comunicativas das/os assentadas/os, adquiridas do mundo da vida, por outro ângulo, evidencia que estas pessoas estiveram segregadas dos espaços institucionais, do âmbito do sistema em que as habilidades acadêmicas são ensinadas. (CREA, 1995-8) Baseado em Flecha, Gómez & Puigvert (2001), podemos considerar que esta segregação educativa, acirrada na sociedade informacional, resulta de mecanismos ideológicos difundidos pela classe opressora (e por oprimidos nos quais habita a sombra do opressor), pelos quais esta busca manter seus privilégios de classe. Nesse processo, a classe opressora toma o conhecimento acadêmico como um instrumento de poder, pelo qual deslegitima as formas de comunicação da classe popular, afastando-a dos espaços de participação e de decisão política. Tal segregação educativa ainda coloca as pessoas da classe popular em situação de vulnerabilidade com relação ao mundo do trabalho, retirando a força de barganha das/os trabalhadoras/es e obrigando-as/os a aceitar formas de trabalho muito precárias, gerando mais lucro à classe dominante.

Esta análise se torna mais nítida se formos direto aos dados que trouxemos para a nossa investigação, a partir da consulta às fichas de caracterização dos membros do Grupo Viverde, feitas pela Incop. Nestas fichas, vimos que, das pessoas do Grupo Viverde, apenas dois homens cursaram o segundo grau completo e uma mulher está estudando para concluí-lo.

A maioria fez apenas os primeiros anos da escolarização e algumas pessoas, embora tenham ido à escola, são analfabetas funcionais¹⁰⁵. Os principais motivos da evasão escolar que identificamos, foram: a dificuldade de acesso à escola (distâncias), a necessidade de ajudar a família no trabalho, relações autoritárias com pais e professoras/es e o não aprendizado de conteúdos escolares. Como consequência da baixa escolaridade, muitas pessoas tiveram dificuldade de encontrar ou se manter em empregos formais, sendo obrigadas a ocupações precárias e, na ausência completa de proteção social e de meios de sobrevivência, engajaram-se na luta pela terra.

Ao refletirmos sobre essa temática na pesquisa, assentadas/os mencionaram que enfrentam muitas barreiras também para garantir escolarização de suas/eus filhas/os, o que exige que empreendam diferentes formas de luta. Assim, passaram 3 meses reivindicando que a prefeitura de Pederneiras enviasse um ônibus para que fossem à reunião de pais. Mas, como não foram atendidos, Domingos (HbEA) e Júlia (MneA) deslocaram-se de carona até a escola da cidade, para conversar com as professoras e fazer frente à segregação das crianças assentadas. Nesse sentido, relataram:

na escola o que eles fizeram: dividiram a sala... Mas selecionaram só do acamp... só do assentamento, então... eu me sinto aí discriminada. (Júlia - MneA)

teve preconceito. Aí a gente pegou carona, foi lá e eu falei pra professora: “ele já é com terra, ele já é considerado um cidadão, antes ele não era”, eu falei: “quem profetiza essa idolatria é a TV [...] porque ela não vai mostrar o valor do acampado” [...] E tem que estudar, porque, senão, fica... não arruma emprego, é passado pra trás. (Domingos - HbEA)

Diante desses relatos, verificamos que, ao contrário do que enfatiza a teoria de Ausubel (1980), as pessoas das classes populares não apenas valorizam a educação escolar, reconhecendo a sua importância para a inserção no mundo do trabalho, como, no contexto do movimento social, lutam por ela. Em evidência à avaliação rigorosa que fazem de sua posição no mundo e das ações tomadas em coerência com esta, podemos sublinhar, ainda, a censura que a assentada faz ao dizer a palavra acampamento, escolhendo imediatamente substituí-la por assentamento. Isso indica tanto que sabe a discriminação social que recai sobre acampadas/os, quanto que a condição jurídica em que se encontram (tornaram-se assentados) é um elemento de proteção social do qual se valem fortemente. A mesma análise se aplica em relação ao que disse Domingos (HbEA), o qual fez questão de mencionar à professora que as

¹⁰⁵ Não inferimos esta informação a partir das fichas mencionadas, mas de nossos diálogos com as/os assentadas/os, conforme uma das falas de Terezinha (Mbea), abordada nessa seção, irá evidenciar.

crianças são com-terra, buscando no aspecto legal elemento para reforçar o direito elas têm de obter uma educação de qualidade. Esta análise ressalta como elemento transformador à participação social uso que fazem dos direitos sociais conquistados, como instrumento de cidadania e de dignidade humana. Ainda podemos pensar que a situação explicitada aponta para a necessidade de que os preconceitos com relação às pessoas que lutam pela terra precisa ser profunda e dialogicamente abordada nas escolas, configurando estes espaços públicos como contextos democráticos. Nesse sentido, poderia ser frutífero que estes pais pudessem ter espaço na escola para apresentarem-se como sujeitos de direitos e que beneficiam toda a sociedade com seu trabalho vivo com a terra. A integração família-escola é essencial para tornar a instituição um espaço de produção de aprendizagens de qualidade e de cultura, portanto, superador das desigualdades, a exemplo do que já vem ocorrendo nas escolas que se transformam em Comunidades de Aprendizagem¹⁰⁶.

Tendo em vista a educação formal de pessoas adultas, se destacam em nossas interações perspectivas de denúncia e anúncio. Ao analisarmos o desafio de voltar a estudar em idade adulta com os sujeitos de nossa pesquisa, pudemos entrever que também neste nível da escolarização há diferentes mecanismos ideológicos e práticos que impõem barreiras à participação das/os educandas/os, gerando o sentimento de auto-exclusão delas/es desse âmbito formativo, ao reforçar o preconceito de que as pessoas, quando adultas, tornam-se incapazes de aprender. Para compreendermos melhor esta realidade educativa exclusora é fundamental recuperarmos um trecho do relato comunicativo que nos fez Terezinha (Mbea), se referindo aos motivos pelos quais deixou de freqüentar a sala de EJA:

Aqui eu voltei a estudar [sala de EJA do assentamento]... pra mim não teve muita vantagem... o que eu aprendi lá atrás é o que ela está passando... eu queria aprender uma lição mais avançada... uma conta, que eu não sou muito boa de conta... acho que eu já desisti dessa idéia de estudar de novo... Acho que não tenho mais cabeça para isso... me sentia assim, sabe, uma criança que estava começando, assim, naquele dia. (Terezinha - Mbea)

A partir do relato de Terezinha (Mbea), e com base em Medina (1997), analisamos que este modelo é incompatível com as necessidades educativas e de vida das/os adultas/os, ao

¹⁰⁶ Comunidades de Aprendizagem são escolas que fazem a escolha ético-política pela aprendizagem dialógica, aumentando a possibilidade de participação direta e interações dialógicas entre as pessoas da escola e de seu entorno, de modo a favorecer deliberadamente a aprendizagem de qualidade para todas/os: estudantes, familiares, funcionárias/os, diretor/es e professoras/es. De forma sintética, quando existe uma comunidade de aprendizagem a escola se torna bairro e o bairro se torna escola. Para compreender melhor a metodologia e propósito transformadores das Comunidades de Aprendizagem sugerimos consultar Elboj *et al* (2002).

funcionar como uma extensão da escola de crianças para adultos, numa lógica infantilizada, compensatória e opressora. Assim, a EJA revelando-se uma modalidade de ensino não tem prioridade entre as políticas públicas, apesar de ser garantido, do ponto de vista jurídico, que seja pensada com status próprio, organizando-se e sendo ofertada a partir do do perfil da população a ser escolarizada. Recuperando a necessidade de luta pela implementação da política, D. Ireland, Machado & Costa Ireland (2005, p. 91-92) nos lembram que, de acordo com o parecer CNE/CEB no. 11/2000,

A EJA é uma modalidade da Educação Básica, nas suas etapas fundamental e média. O termo modalidade é diminutivo latino de modus (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir como característica própria. (D. IRELAND, MACHADO & C. IRELAND, 2005, p. 91-92)

Pensando que precisamos conhecer profundamente as incongruências para poder lutar rumo à utopia desta EJA, também verificamos, conforme levantamento que realizamos visitando os sites das principais universidades do Brasil, que são extremamente raros os currículos dos cursos de pedagogia que contemplam a preocupação com a formação de professoras/es focalizando a questão da inteligência e das necessidade de pessoas adultas. Assim, fica obstaculizada à estas/es educadoras/es o reconhecimento das/os educandas/os como sujeitos que devem ser centro do processo educativo, mantendo a EJA como espaço para a transmissão do conhecimento.

A fim de contribuirmos para Terezinha (Mbea) superar a tipificação auto-exclusora que manifestou em seu discurso, recuperamos com ela tanto estes elementos sistêmicos que impactam a EJA, quanto a crítica que Medina (1997) faz à teoria dos déficits, evidenciando que está nas bases do mencionado modelo exclutor de escolarização de jovens e adultos. Nesse sentido, apontamos que o seu sentimento de incapacidade estava atrelado às bases perniciosas e preconceituosas dessa teoria e não propriamente a uma incapacidade de aprendizagem, prova disso é que ela estava aprendendo muitas coisas na incubação, por exemplo. Manifestamos nossa indignação com relação a esta teoria infantilizadora e aos mecanismos político opressores que a materializam, fazendo com que as necessidades educativas e as dinâmicas da vida adulta não sejam incorporadas no processo educativo, afastando as/os educandas/os do direito que têm de participar do desenho de seu processo educativo, definindo a educação que querem/precisam ao longo da vida.

Com base no relato de Terezinha (Mbea) e na distinção que faz Whitaker (2003) dos conceitos de cultura e de ideologia, podemos analisar, ainda, que o discurso hegemônico que justifica a evasão escolar na EJA é ideológico e preconceituoso, funcionando a partir da seguinte inversão: o que é efeito – educandas/os se desinteressam e abandonam a escola porque não aprendem – vira causa – educandas/os não aprendem porque se desinteressam e abandonam a escola.

Buscando superar essa inversão ideológica, na interação com Terezinha (Mbea) indicamos que há outros modelos culturais e humanizadores de educação de adultos, os quais já realizam a EJA, mesmo que esparsamente, como “espaço privilegiado onde se pode exercitar a capacidade de pensar com o outro e acreditar que este é o caminho para o pensar certo”. (*ibid*, p. 93). Como exemplo, levamos para nossa interlocução a experiência da Escola de Pessoas Adultas Verneda de Saint-Marti, explicando que, para estar estruturada, como uma prática cultural e democrática, partiu da luta social de base rendendo como fruto as concepções teórico-metodológicas da aprendizagem dialógica. Contamos sobre a Verneda como espaço que contraria e supera as visões preconceituosas sobre a inteligência e a escolarização de adultas/os. (MELLO, 2002)

Então, diante de elementos reflexivos humanizadores, analisamos que o modelo escolarizante da EJA, que temos no assentamento e em grande parte do Brasil, obstaculiza que as pessoas que chegaram à idade adulta sem o domínio do conhecimento escolar participem e pratiquem a autogestão no contexto das práticas de economia solidária. Sobre isso, diz Terezinha (Mbea): “na tabela eu mesmo não faço, fico nervosa”.

A fim de aprofundarmos no tema das habilidades acadêmicas e das necessidades educativas, tendo em vista a incubação, o propusemos para diálogo também no grupo de discussão comunicativo, buscando confrontar as subjetividades. Iniciamos, explorando o valor que atribuem às habilidades acadêmicas. Sobre isso, Terezinha (Mbea) explicitou:

pra mim tem muito valor, porque, até então, digo assim porque até eu mesmo não tenho muito habilidade pra essas coisas... Isso seria muito importante.... pra, principalmente, esse tipo de trabalho, n/é, que a gente está começando a fazer aqui. Faz muita falta. (Terezinha - Mbea)

Manifestamos que entendíamos esta valorização como um elemento transformador para a autogestão, que evidenciava que as aprendizagens sistêmicas podem contribuir para a vida cotidiana. (CREA, 1995-8) Conversamos ainda sobre o fato de não possuírem as referidas habilidades estar atrelado a dois obstáculos, que já vínhamos analisando nas

observações e relatos comunicativos: a inadequação do modelo escolar de EJA às necessidades das/os educandas/os e a falta de formação da equipe da Incop para ensinar, efetivamente, as habilidades acadêmicas.

Pensando no primeiro obstáculo, analisamos ainda que o afastamento dos membros do Grupo Viverde da sala de EJA ocorreu porque as aulas acontecem durante à tarde, período em que elas/es, agricultoras/es e assentadas/os, precisam trabalhar: “meu pai [está no projeto] estava estudando aqui, mas ele só parou ...o horário não dá certo que ele precisava plantar verdura”. (Vitor Luiz - HbEa) Além disso, ao haver uma sala única para todas as séries sem o propósito de que estudantes mais avançados também sejam educadores dos demais, o contexto educativo se tornou contraproducente à aprendizagem de qualidade para todas/os e irrelevante para as pessoas que iam à escola para aprender mais. Argumentávamos que era por estes e diferentes motivos contextuais que não aprendiam, e não por incapacidade intelectual derivada do avanço da idade. Para respaldar esta argumentação, também no grupo comunicativo desvelávamos, com base em Medina (1997), o teor preconceituoso da teoria dos déficits, que reduz a inteligência a fatores bio-genéticos e, infantilizando a capacidade cognitiva que as/os educandas/os já desenvolvem em suas práticas cotidianas, gera um ensino que não faz sentido às/os educandas/os.

Em contraponto, buscamos o respaldo teórico da aprendizagem dialógica (ELBOJ *et al.*, 2002, FLECHA, 1997), focando no princípio da inteligência cultural. Problematizamos este princípio, buscando exemplificar que, com nossos conhecimentos culturais de pessoa que vive o contexto da universidade não saberíamos construir um barraco, durável e amplo, como assentadas/os o fazem e com pouquíssimos recursos. Elas/es provavelmente também teriam dificuldades, com seus conhecimentos culturais, de dar uma explicação sobre o significado da palavra paidocêntrico ou explicar a teoria do autor Paulo Freire, por exemplo. Mas, se nos pusessemos a conversar e a nos ensinar mutuamente tanto eu poderia aprender os princípios da construção de barracos quanto elas/es o o conceito de dialogicidade de Freire.

Conforme elas/es se envolveram nessa problematização, Vitor Luiz (HbEa) recorreu a episódios de seu mundo da vida e deu um outro exemplo de inteligência cultural:

esses dias eu falei lá na...sala de aula [cursinho]... o pessoal conversando: “olha, como que está lá, n/é?”, que eles sempre perguntam por curiosidade. Eu falei assim: “olha, eu quero ver se sábado eu encho agora a viga baldrame do alicerce meu, n/é?” E, aí, todo mundo: “O que é isso?”....Aí eu fui explicar pra eles, n/é? Quer dizer, são pessoas que são filho de gente rico...e não sabia. Agora, eu entro dentro da matemática junto com eles lá, tem gente que tira de letra...ele está acostumado com aquela matemática, eu não

estou. (Vitor Luiz - HbEa)

Este exemplo e nossa interlocução anterior foi ao encontro das condições e do conteúdo do diálogo que Freire estabeleceu com agricultoras/es pernambucanos e que o teórico relata na *Pedagogia da Esperança* (1992, p. 46-0). Aquelas pessoas oprimidas, de tão acoplados à realidade domesticadora, achavam que apenas Freire sabia e elas não, por isso, não podiam pensar respostas e escolher os melhores caminhos para as próprias vidas. Buscando que, daquelas interações educativas, pudessem se assumir como sujeitos cognoscentes, Freire lhes propôs um desafio, perguntando coisas do âmbito acadêmico, as quais não souberam responder, e elas/es perguntando coisas da vida no campo, para as quais Freire não tinha resposta. Depois, Freire problematizou com estas/es o direito à educação escolar. Com isso, ficou evidente que ninguém é sábio ou ignorante absoluto, mas todos possuem saberes de seus contextos de vida e de suas relações, que podem ser trocados e ampliados em comunicação com outras pessoas e no contexto escolar a que têm direito de participar.

Nessa tônica do grupo de discussão comunicativo, quando tratávamos dos conhecimentos instrumentais que precisariam ter para autogerirem o projeto, argumentam que seria fundamental deterem os conhecimentos de leitura, de escrita, de matemática e da informática. Voltamos a analisar algumas das diferentes situações em que a falta desses conhecimentos produziu obstáculos à autogestão do Grupo Viverde: no rodízio de funções algumas pessoas não assumem a montagem da tabela de contabilidade por não saber matemática, o que acaba sendo feito apenas por um grupo; a comunicação eventual por cartaz escrito, para avisar o local do mutirão, não se efetiva com pessoas analfabetas e impede que estas participem dessa prática; algumas assentadas/os dependem de companheiras/os para preencher a planilha de suas entregas de alimento, sem o que não podem transparecer com rigorosidade os resultados do trabalho no Grupo Viverde às outras pessoas da família.

A fim de contribuir com a superação de tais obstáculos, argumentávamos que o ensino da dimensão instrumental precisava se articular às leituras de mundo. (ELBOJ *et al.*, 2002). Assim, indicando que as práticas de incubação e de EJA precisam se pautar em um ensino contextualizado e que faça sentido à/ao educanda/o, Vitor Luiz (HbEa) argumentou, em postura transformadora para a autogestão do Grupo Viverde: “a matemática ela está em tudo, n/é?... Dentro do nosso grupo que é o Viverde, que é trabalhar com o orgânico, com agroecologia, é a matemática dele que a gente tem que trabalhar, n/é?” (Vitor Luiz - HbEa)

Cabe ressaltar, aqui, que falamos da matemática formal, uma vez que já possuem habilidades práticas de ordem matemática, adquiridas diante das exigências de seus contextos de vida e trabalho. Nesse sentido, pudemos refletir que pessoas analfabetas sabem lidar de maneira precisa com o dinheiro e sabem fazer cálculos e planejamentos agrícolas complexos. Entretanto, embora tais conhecimentos sejam muito válidos, não são suficientes para a autogestão em um empreendimento econômico solidário, pois permitem imprecisões de cálculo, especialmente quando se trata de grandes quantidades e quantidades fracionadas, o que a matemática formal supera, ao ser exata. Há longo prazo, as perdas derivadas de cálculos por aproximação geram prejuízos monetários, o que as empresas capitalistas já conhecem e evitam ao não contratar funcionário sem escolaridade elevada.

Pensando nisso e no sentido humanizador, presente na gênese da incubação, refletimos que as/os trabalhadoras/es em processo de incubação precisam se valer das habilidades acadêmicas a partir de um processo educativo pautado no diálogo igualitário. Ao fazermos esse apontamento, é necessário sublinhar que o diálogo igualitário não se opõe ao instrumental, mas à colonização tecnocrática da aprendizagem. (FLECHA, 1997) Com isso, queremos dizer que a formação instrumental necessária as/os trabalhadoras/es em processo de incubação deve unir técnica e política. Nesse sentido, Haddad (2005) aponta que, para se assumirem e se firmarem como sujeitos da economia solidária, as/os trabalhadoras/es precisam deter os mesmos instrumentos acadêmicos que a classe dominante, re-significados e re-criados a partir da cultura solidária. Sem garantir esta formação instrumental de qualidade, elimina-se a possibilidade de superação das desigualdades, apagam-se os sonhos e as utopias. Conforme Singer (2005), esse conhecimento é uma construção da humanidade e não apenas da classe dominante, por isso, um direito dos agentes da economia solidária que, se negado, torna a incubação uma mera ilusão de mudança humanizada.

Nesta direção, de acordo com D. Ireland, Machado & Costa Ireland (2005, p. 98), pensar a EJA na economia solidária é buscar que aquela contribua para que educandas/os se posicionem de modo diferente diante da relação capital trabalho, questionando o que está posto e buscando construir perspectivas humanizadoras, e para que aumentem sua comunicação, sua inserção social, seu exercício de liberdade e de cidadania. Desse modo, a EJA não pode ser vista como um fim em si mesma, conectando-se às demandas das/os trabalhadoras/es e a um projeto maior de sociedade, ou seja, à utopia de que a solidariedade seja amplamente possível/desejável em todas as esferas da vida social, inclusive na da economia.

Sob tal perspectiva, a/o educadora/os precisa se comprometer com a libertação dos participantes da educação, dominando a lógica interna do conhecimento (PIAGET, 1987) e o ensinando com mirada histórica. Conforme Freire (2003), isso requer rigorosidade metódica, pela qual a problematização acerca dos objetos de conhecimento permite às/os educandas/os passar da *doxa* (opinião), ao *logos* (conhecimento) e, por fim, ao *ontos* (essência da realidade). Além disso, pela perspectiva da aprendizagem dialógica, devemos salientar que os objetivos e procedimentos do ensino devem ser decididos com as/os educandas/os, superando posturas colonizadoras no ato de ensino, que escondem interesses exclusivos em explicações técnicas. (FLECHA, 1997)

Com tudo isso, queremos dizer, por exemplo, no caso do ensino do conhecimento matemático indo-arábico, que as/os educandas/os possam participar de sua eleição e, além de dominar todas as operações, saber sobre a lógica da economia capitalista, baseada no somar e multiplicar (para quem tem mais) e subtrair e dividir (para quem tem e entre quem tem menos). Apenas esse processo político-pedagógico favorece que conheçam e assumam a lógica da economia solidária, baseada no dividir entre todas/os, como princípio para somar para todas/os¹⁰⁷. A tônica de unir o texto ao contexto, buscando uma educação para a libertação, portanto, ética (FREIRE, 2008), é válida também para o ensino da escrita, o da leitura e o da informática. Sem este propósito, o ensino de tais conhecimentos dificilmente garante que possam configurar práticas culturais emancipadoras, permitindo que não sejam meras técnicas voltadas ao tipo de relação que é dominante, a opressora. Tendo em vista as contribuições freireanas, o que queremos dizer é que, se no ensino não se toma posição política, esta já está tomada no sentido de seguir a correnteza capitalista.

Os obstáculos a que adquiram as habilidades acadêmicas, conforme analisamos com as/os assentadas/os, além de se relacionarem ao modelo escolar exclutor, vincula-se ao fato de uma pessoa da equipe da Incop não buscar didatizar os conhecimentos que tem nas explicações que fazem às/aos assentadas/os. A colocação de Vitor Luiz (HbEa) explicita esta situação: “ela [pessoa da Incop] estava me ensinando [regra de 3 simples], pra tirar a porcentagem... acabou que me confundiu...; mas é porque ela também estava sem... ter como explicar, entendeu?”. Diante dessa situação, é comum que tal pessoa da incubadora indique como cerne do problema a falta de um pedagogo no projeto. É necessário esclarecer, ponto a ponto, o porquê entendemos o exposto como um obstáculo às práticas participativas e

¹⁰⁷ Esta idéia está baseada na formação em matemática que a Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello fez às educadoras/es da EJA, em setembro de 2008, em São Carlos/SP.

autogetionárias: consideramos que todo profissional que atua na incubação não apenas tem o dever de dominar os conhecimentos escolares básicos, como precisa compreender que é capaz de buscar saberes pedagógicos para reconfigurá-los e verdadeiramente atuar como educadora/or libertário. Com isso, não queremos invalidar nem a importância de uma equipe multidisciplinar no fomento da incubação e nem o papel das/os pedagogas/os. O que buscamos é alertar que a especialidade profissional não garante a adoção de postura comunicativa, a qual é chave em qualquer incubação, porque garante o seu pilar: a prática educativa dialógica, mediante o reconhecimento do direito à educação ao longo da vida, sendo esta pensada amplamente e com os sujeitos sociais. Parece-nos que uma das grandes contradições do nosso século é o fato de muitos profissionais que atuam com educação buscarem produzir a ignorância nos grupos com os quais trabalha, a fim de que continuem precisando de seus serviços, o que lhes garante a manutenção nos posto de trabalho. Com isso, analisamos que, as equipes de incubação se compõem mais acertadamente quando o critério colocado seja o seguinte: qualquer que seja o profissional, este precisa ter uma habilidade, que é ao mesmo tempo uma opção política, ou seja, compreender e lidar comunicativamente com o conhecimento acadêmico e instrumental e com os conhecimentos populares.

Mediante a contradição que apontamos anteriormente, bem como este critério, uma sugestão de melhoria, já adotada em contextos com a Verneda, é que as/os profissionais da incubação sejam indicados pelos coletivos incubados, tendo em vista que sabem muito bem distinguem quem está ou não a serviço da superação das desigualdades, quem escolheu superar a colonização sistêmica, que coloca todos os profissionais em busca de dinheiro e de prestígio e poder, buscando a humanização desde o mundo da vida¹⁰⁸.

Com relação à última fala de Vitor Luiz (HbEa), também nos permitiu refletir intersubjetivamente que o obstáculo que ela traz ganha maiores proporções na medida em que a tentativa de ensino, em certa medida licenciosa, se dá no momento mesmo da montagem da cesta. Conforme Terezinha (Mbea), a dinâmica do trabalho, agitada, dificulta as possíveis aprendizagens instrumentais que poderiam derivar da relação estabelecida. Isso confirma a observação freireana (1996) de que o contexto educativo deve ser cuidadosamente pensado, no sentido de permitir a comunicação, a interação deliberadamente educativa e cultural, bem como a concentração de quem aprender e ensina.

¹⁰⁸ Toda esta discussão sobre o papel dos profissionais na incubação foi aprofundada e ajudada pelas reflexões que fizemos com a professora Roseli Rodrigues de Mello, durante a banca de defesa desta dissertação.

Em relação dialética com tais obstáculos, os dados da pesquisa evidenciam elementos transformadores na categoria de autogestão. Fora a profissional da incubadora mencionada acima, os outros dois e os membros do Grupo Viverde se valem dos conhecimentos instrumentais que possuem, num ensino recíproco, para criar instrumentos de administração e contabilidade de acordo com a realidade do projeto. Nesse sentido, num encontro comunicativo de saberes, criaram e aperfeiçoaram tabelas de planejamento e de controle da produção e das vendas e, repensando estes instrumentos nas observações comunicativas da presente pesquisa, puderam aperfeiçoá-los. Ao fazermos a análise desse fator transformador, Vitor Luiz (HbEa) explicitou:

a própria programação da tabelinha quem ajudou fazer foi ele [pessoa da Incop]. Foi escrevendo o que o pessoal foi falando ali... e foi montado aquela planilha. Depois, foi mudando, que nem aquele dia que nós conversou [durante observação comunicativa],... porque tinha coisa demais ali, tinha informação demais ali. Foi escolhido assim, através do povo, o povo escolheu, n/é? É assim o sistema e agora nós sabe mexer na tabela. (Vitor Luiz - HbEa)

O fato de serem protagonistas desde a concepção até o uso da ferramenta, superando a dicotomia entre trabalho manual e intelectual, garante que aquele instrumento técnico não colonize suas práticas. Ao contrário, serve para que viabilizem a contabilidade, didatizem os resultados e ações do projeto, gerando transparência e controle da informação, um princípio fundamental da autogestão (SINGER, 2005). Nesta prática criativa atenderam a uma dimensão essencial da aprendizagem dialógica: permitir que cada pessoa contribua no processo intersubjetivo de produção do conhecimento. (ELBOJ *et al.*, *ibid*, p. 102) Ainda ficou evidente que as/os incubadoras/es podem se solidarizar com os grupos, buscando conhecimentos fora de suas especialidades, os quais, socializados no horizonte dialógico, não produzem entraves à aprendizagem nem distorções do conhecimento.

Quando falamos em transparência da informação, devemos destacar também outro elemento transformador, analisado tanto na categoria de participação quanto de autogestão. Referimo-nos ao fato da tabela de controle individual das entregas servir para que os membros do Grupo Viverde mostrem rigorosamente os resultados do trabalho para os seus familiares, participantes indiretos do projeto: “a planilha [de controle individual] ajuda muito, porque eu posso chegar lá em casa e mostrar pra minha mãe quanto que deu... Ela quer saber, porque ela ajuda na horta também... Precisa anotar *certinho*”. (Vitor Luiz - HbEa) Esta prática favorece a credibilidade no projeto e a intenção das famílias em seguir participando. Contribui

ainda para que saibam controlar suas retiradas e planejar reinvestimentos nas suas plantações.

O uso da escrita como uma fonte inequívoca e perene de registro dos acordos também tem se apresentado gradativamente no projeto, o que interpretamos como elemento favorecedor da autogestão. Sobre isso, Domingos (HbEA) apontou “ele anota para que o outro não se faça de esquecido e não vá trazer o mesmo produto... Assim , tudo mundo se iguala, porque senão, só um escreve e o outro fica... na palavra do egoísmo, o cara fica acomodado. Mas, ainda não é bem assim”. Sua fala nos permite interpretar que as relações solidárias não estão garantidas inteiramente na incubação, sendo preciso garantir mecanismos concretos de organização solidária, que contribuam para as pessoas se educarem segundo este valor.

Com relação às aprendizagens instrumentais na incubação e tendo em vista que argumentávamos que só podemos ensinar o que sabemos, Vitor Luiz (HbEa) destacou que a aprendizagem da comercialização na relação com a Incop, por meio das habilidades comunicativas, é um fator transformador à autogestão:

tanto o professor precisa se aperfeiçoar senão ele não consegue dar uma educação boa pros aluno, n/é, eu acho que também o aluno eles têm que se aperfeiçoar porque se ele não estudar ele não vai aprender... é igual a comercialização da Incop aqui dentro, a comercialização, pra mim, também é um aprendizado. Por quê? Porque eu estou aprendendo junto com eles a comercializar, que são pessoas que tão estudando pra aquele objetivo, n/é? (HbEa)

Dessa maneira, podemos analisar, com base em Vygotsky (1988), que a aprendizagem depende não só do ensino e de fatores inter-pessoais, mas, também intra-pessoais, ou seja, de que o estudante assuma e se dedique aos estudos, por isso, a aprendizagem é intersubjetiva. Diante da relação que fez o assentado, isso também vale para os membros do Grupo Viverde.

Mediante todo este processo reflexivo intersubjetivo que relatamos sobre as aprendizagens em uma prática social ampla, no caso a incubação, indicamos que na pesquisa veio à tona a necessidade de revisão das práticas escolarização de pessoas jovens e adultas, conforme alguns teóricos da economia solidária já vêm indicando, como, por exemplo, Kruppa (2005), e tendo em vista o que já vínhamos analisando com assentadas/os. Esta necessidade coincide com as recomendações da Unesco, que apontam para a superação do modelo escolarizante da educação de pessoas adultas, em nome de uma prática educativa escolar verdadeiramente cultural, sem deixar o rigor instrumental de lado. Nesse sentido, tal prática precisa acontecer em um clima comunitário, considerando os conhecimentos prévios

das pessoas adultas, suas dinâmicas de vida e necessidades no trabalho. (MEDINA, 1997) Nesta mesma direção argumentativa, buscando contemplar a pluralidade das dimensões humanas, o Crea escreve:

a educação há que ser democrática, aberta ao diálogo, à crítica reflexiva e planejada segundo critérios de flexibilidade que permitam que a formação se adapte em todos os momentos às necessidades e interesses definidos por todos os participantes [...] o direito de todas as pessoas à educação supõe uma luta contra uma certa mentalidade que tende a colonizar nossa vida social e privada e que está muito arraigada em muitas das dinâmicas das instituições culturais da modernidade. A ação cultural, como um conceito muito mais flexível que a instituição escolar, pode contribuir a essa ação descolonizadora. Necessita-se que o sistema escolar assuma a sua contribuição ao projeto global, incluindo o objetivo de superar o academicismo e promover a concepção de cultura a que têm direito todas as pessoas. Só a transformação dessas relações dominantes pode potencializar a diminuição das desigualdades culturais e sociais. (CREA, 1995-8, p. 23)

Com base nisso e tendo em vista que a presente pesquisa busca deliberadamente contribuir com a superação das desigualdades, compartilhamos com assentadas/os a experiência de êxito, consolidada na prática cotidiana da Escola de Pessoas Adultas *Verneda de Saint-Marti*. (MELLO, 2003) A partir desta inspiração e deste diálogo, perguntei-lhes se participariam de uma escola como a *Verneda*, se seria bom para elas/es e para a prática da incubação. Assim, a mesma assentadas que manifestava uma tipificação exclusora quanto a sua própria capacidade de aprender em ambiente escolar, demonstrando transformação pessoal, comentou: “Seria, seria viável, sim. Muito bom![...] A gente pode tentar aqui, *certinho* com os horário, *n/é*, com contas avançadas.” (Terezinha - Mbea)

Então, sonhamos uma nova EJA, que possa favorecê-las/os, enquanto educandas/os e protagonistas de uma prática de economia solidária, na luta por sua emancipação. Com base em Medina (1997), sonhamos, especificamente, uma Educação de Pessoas Adultas (EPA), ou seja, um modelo cultural de educação, não escolarizante, que reconheça as/os adultas/os como pessoas que são sujeitos cognoscentes e que têm uma dinâmica de vida e trabalho distinta da dos jovens. Nesse sentido, sonhamos uma escola pensada com status próprio em relação à educação de crianças a ser construída no assentamento e com assentadas/os e outros agentes que atuam nesse espaço, num processo democrático e dialógico. Nesta escola seria essencial buscar aprendizagem de máxima qualidade para todas/os, por meio de ensino com rigorosidade metódica, que articulasse habilidades acadêmicas com os conhecimentos experienciais práticos e comunicativos das/os educandas/os, num processo em que estas/es também fossem educadoras/es e vice-versa. Para isso, o modelo educativo deveria se basear

em altas expectativas sobre a capacidade intelectual de educandas/os adultos, atendendo, tanto às necessidades educativas para que possam integrar-se plenamente ao mundo do trabalho, quanto aos desejos educativos revelados. Nesse sentido, a escola precisaria estar articulada com outros projetos já existentes no assentamento, como destaque para a incubação. Além disso, este modelo escolar deveria buscar mecanismos práticos para garantir a participação, tais como: horários flexíveis, períodos letivos em tempos contrários à época das chuvas, de plantio e das colheitas e existência de creches para que as mães deixassem suas/eus filhas/os. As diversidades de interações e o diálogo como práxis precisariam, necessariamente, perpassar todos os âmbitos da escola.

Lutar por esta nova EJA ao estilo de uma EPA, a partir do projeto de incubação, significa lutar pela escola como uma esfera democrática de superação das desigualdades sociais e de promoção do diálogo intercultural. Vemos nessa luta uma das principais propostas de melhoria para o trabalho do Grupo Viverde, tendo em vista as necessidades educativas e habilidades acadêmicas requeridas para que realizem a autogestão de um EES. Entendemos que, se a equipe da Incop tem limitações em sua composição disciplinar para o ensino da dimensão instrumental da educação, não pode deixar de fortalecer as/os assentadas/os e de se articular com outros agentes do movimento social e grupos da universidade para a conquista desse novo modelo escolar.

Por fim, devemos salientar que as reflexões sobre a EJA que fizemos ao longo desse trabalho, em busca de contribuir para que seja dialogicamente transformada¹⁰⁹ também proporcionou que chegássemos a indicações curriculares para esta modalidade de ensino, principalmente se praticada nas cidade ou em contexto rural que não seja assentamento. Sem perder de vista que às/os educadas/as deve ser garantido o direito de participar da definição do seu currículo, sugerimos que neste seja incluída a temática e a problemática da reforma agrária, como aspecto político da igualdade social que envolve o campo e a cidade¹¹⁰. Tal argumentação também vai ao encontro de transformar a EJA em um espaço do pensar certo, o qual envolve poder refletir criticamente com as/os outras/os questões amplas da sociedade, como é o caso da reforma no contexto agrário; bem como as próprias histórias de vida,

¹⁰⁹Aqui, consideramos de fundamental importância as contribuições prestadas por Fabiana Marini durante sua arguição em nossa banca de defesa do mestrado, na condição tanto de pesquisadora em aprendizagem dialógica, quanto de educadora da EJA.

¹¹⁰ Seguindo a concepção de Wanderley (2008), é eticamente equivocado pensar o desenvolvimento fragmentando a cidade do campo e colocando o parâmetro urbano como sinônimo de avanço, devendo ser este reproduzido sobre o rural. Nesse sentido, entre outros elementos, a autora entende que o que justifica políticas de desenvolvimento rural urbanocêntricas e pseudo-produtivistas, as quais se integram ao pensamento social ao comporem amplamente a manipulação midiática, são buscas capitalistas por acúmulo de riquezas e de poder.

tornando-as historicização. Nesse sentido, destaca-se que é marcante nas trajetórias de muitos dos sujeitos da EJA visões de mundo e conhecimentos compostos a partir do meio rural, seja porque nele tiveram vivências próprias ou porque as tiveram seus antepassados.

De acordo com a experiência relatada neste trabalho, na qual assentadas/so puderam contar sua luta à universitárias e produzir educação humanizadora, pensamos que este tipo de ação seja essencial na EJA, permitindo que não apenas que educandas/os se reelaborem intersubjetivamente seus olhares em relação aos que lutam pela terra, superando preconceitos, mas também desenvolvam uma nova visão em relação ao direito de luta que têm as pessoas adultas nas mais diferentes temáticas, da terra à educação. Em nossa compreensão, este tipo de ação cultural na EJA também contribuiria para que as/os estudantes pudessem selecionar e processar criticamente a informação difundida pela mídia sobre os movimentos sociais. Assim, seria contexto favorável à sociedade da informação para todas e todas e espaço privilegiado para se desfrutar de uma condição ontológica e de um direito social, que é a educação ao longo da vida.

	Autogestão	Participação
Fatores obstaculizadores	1) Necessidades educativas básicas para a autogestão: faltam habilidades acadêmicas relacionadas à leitura, à escrita e à matemática. 2) Necessidades educativas relacionadas às tecnologias da informação: não têm domínio da informática e de caixas eletrônicos de banco. 3) Necessidades educativas relacionadas à contabilidade e à administração: falta um estudo para a composição de preço. 4) Assentada deixa de realizar algumas atividades no rodízio de funções por não dominar a dimensão instrumental da educação. 5) Falta à equipe da Incop assumir que, independente da formação, todo profissional da incubação deve dominar conhecimentos escolares básico e deve buscar formas de ensiná-los efetivamente as/assentadas/os. 6) Há uma pessoas da Incop que não se solidarizou com o grupo Viverde e deixa de ensinar o que sabe.	1) Há muitas pessoas com baixa escolaridade: a desigualdade educativa está atrelada à desigualdade social, 2) Direito à informação e ao uso das tecnologias é negado à assentadas/os. 3) Um assentado têm a crença equivocada de que a capacidade de percepção crítica das interações se relaciona à escolaridade, 4) Dificuldade de assentadas/os de acesso e de permanência na escola: modelo de educação de adultos incompatível com as especificidades da vida e da inteligência adulta. 5) Assentadas/os se auto-excluem de âmbitos educativos formais por incorporar a ideologia de que não são mais capazes de aprender, tendo em vista sua idade. 6) O não domínio das tecnologias da informação e a baixa escolaridade como obstáculos para participação no mundo do trabalho.
Fatores transformadores	1) Instrumentos de gestão e habilidades acadêmicas: as tabelas que criaram contribuem para a transparência e circulação de informação. 2) Reconhecem que o conhecimento escolar é central para autogerirem o projeto	1) Reconhecimento do direito de acesso às tecnologias da informação e da negação deste direito à assentadas/os. 3) Por meio do diálogo problematizador, assentadas/os se

	<p>3) Há o reconhecimento da importância da informática e da comunicação pela internet para o projeto</p> <p>4) Se assumem como portadoras/es de inteligência cultural.</p> <p>5) Algumas pessoas da Incop socializam os conhecimentos que têm com assentadas/os e juntas/os criam instrumentos de gestão do projeto.</p> <p>6) O uso das habilidades comunicativas favorece a aprendizagem da comercialização.</p> <p>7) Assentadas/os sabem exatamente os conhecimentos que precisam adquirir.</p>	<p>reconhecem como sujeitos inteligentes e capazes de aprender e ensinar.</p> <p>2) Assentadas/os reconhecem a necessidade e sonham a EJA da qual participariam, cultural, democrática e favorecedora do direito da educação ao longo da vida.</p>
--	--	--

5.5 Sugestões de melhorias: implícitas e explícitas

No processo de dialogar os dados em termos dos fatores que dificultam e dos que promovem a participação e autogestão no projeto, criamos um referencial analítico que não apenas nos deu a conhecer a realidade da incubação, como também promoveu que buscássemos pensar formas de superar os obstáculos identificados, sempre caminhando na direção de que formem um EES verdadeiramente calcado na economia solidária. Nesse sentido, é que foram concebidas as sugestões de melhoria que apresentaremos aqui, explícitas ou implicitamente.

Indicações implícitas de melhoria:

- Mais acesso à informação de qualidade e especialmente ao fórum brasileiro de economia solidária. Criação de um fórum municipal em Bauru.
- Buscar formas para garantia de previdência social para as pessoas que atuam diretamente no projeto e para seus familiares mais velhos que ajudam na produção.
- Sempre fazer a apresentação de quanto cada pessoa está ganhando e como estão sendo os gastos do projeto, de modo transparente.
- Criar grupo de mulheres para se conversar sobre o ser mulher nos dias de hoje e ampliar a solidariedade feminina.
- Incubadora não deve mais ir buscar os produtos de pessoas que não participam do projeto apenas porque ficariam sem o produto. Deve-se cumprir com os acordos e os acordos precisam ser mais claros.
- Buscar um financiamento público para o projeto é fundamental.
- Pessoas do grupo comecem a conduzir a assembléia e realizá-las quando pessoa da incubadora não puder estar.
- Favorecer que as pessoas possam exercitar mais a argumentação nas reuniões para se chegar a um consenso e dividir ações.
- Lutar por uma outra EJA para o assentamento, ou seja, democrática, cultural e não escolarizante. Criar campanha para que membros do Grupo Viverde voltem à escola.
- A indicação de novos membros da Incop e para trabalhar no assentamento deve ser feita pelas/os assentadas/os.
- Buscar organizar os espaços de fala do projeto, em termos práticos, segundo os princípios da aprendizagem dialógica
- Buscar mecanismos práticos para impedir que pessoas da Incop, descomprometidas com o grupo, continue no projeto, sendo remunerada para isso.
- Viabilizar que pessoas da Incop comprometidas com o grupo tenham instrumental para ensino efetivo

de conteúdos básicos do conhecimento formal.

- Processar os alimentos para agregar valor e qualidade.
- Necessidade de busca de financiamentos públicos para viabilizar a estrutura de funcionamento do projeto e da produção nos lotes.
- Apoiar assentadas/os ao ingresso nas universidades e a participação em cursos de formação fora do assentamento também.
- Fomentar ações para consumidores da cidade conhecerem o trabalho do Grupo Viverde no assentamento.
- Explicitar as contribuições inestimáveis de agricultoras/es experientes no projeto como educadoras/es.
- Trabalhar estratégias para que as pessoas possam sobreviver economicamente e de modo integral do projeto.
- Reivindicar junto ao Incra um técnico em agroecologia para atuar no assentamento.
- Estimular que novas mulheres entrem no projeto e assumam a identidade de agricultoras.
- Que alguns membros da incubadora possam aumentar efetiva o compromisso político para com o grupo e com a própria incubadora, comparecendo e contribuindo com as atividades de incubação e realizando as tarefas assumidas fora desse espaço.
- Pensar critérios de participação, considerando as épocas de chuva e o que cada família planta. Tem que ser um pouco flexível, porque quando precisam ir ao médico não podem escolher os dias, devem seguir o calendário do postinho.

Indicações explícitas de melhoria:

- Mulheres devem incentivar outras mulheres a participar do projeto; é um direito. Homens não podem fazer o convite por serem reprimidos pelos maridos.
- Convidar mais pessoas para participar do projeto para que facilite o esquema do rodízio de trabalho na montagem da cesta.
- Necessidade de se estabelecer um estatuto e um regimento com acordos claros e que valham para todas as pessoas, estabelecendo desde parâmetros para a participação a parâmetros para a produção em transição agroecológica.
- Viabilizar redes de comercialização nos bairros empobrecidos de Bauru e não apenas nos bairros centrais, com preço justo, com o cálculo feito e mostrado para as pessoas todas.
- Viabilizar curso de informática para todas as pessoas do projeto interessadas e não apenas para as mais jovens.
- Continuar estudo e buscar recursos para viabilizar que o Grupo tenha um veículo, a fim de não dependerem mais do transporte da incubadora e que possam fazer uma reunião por semana.
- Tornar a planilha de controle individual o mais sucinta possível para facilitar a compreensão do controle da produção pelas pessoas que não estão no projeto diretamente, mas são das famílias que participam.
- As próprias pessoas do grupo Viverde podem pensar atividades para as crianças enquanto estão tendo reuniões.
- Tirar o preço de cada produto que se comercializa no projeto e não utilizar mais a tabela da Conab. Apresentar os custos à freguesia.
- Fazer uma lista de tudo que precisa aprender e buscar pessoas do assentamento ou da universidade para ensinar. Dar uma ajuda de custo para uma pessoa do grupo se deslocar até a cidade e fazer um curso de computação, seja na universidade ou em outro local, para que possa aprender a lidar com o instrumento do computador, assumir a confecção das planilhas e comunicação por internet e não ficar na dependência da Incop.
- O grupo deve falar claramente com a Incubadora quando ela está fazendo por eles e não com eles, porque isso leva a se acomodarem e a não aprenderem. É preciso que se eduquem mutuamente. A incubadora não deve buscar os produtos de quem não participa.
- Apoiar que as pessoas do grupo participem em outros espaços culturais e educativos, como ingresso na universidade. Buscar formas concretas de apoio.
- Aprofundar problematização acerca da temática da democracia deliberativa e representativa, equalizando-as.
- Criar um sistema de controle de qualidade dos produtos, como já havia pensado em fazer.
- Aumentar a produção para sobreviverem do projeto. Continuar estimulando que todas/os plantem mais e mais diversidade não se limitar a plantar apenas horta. No caso da horticultura, cada família plantar de

7 a 10 variedades no pequeno escalão para não faltar produto.

- Buscar mais cursos de profissionalização para agricultores partindo de suas necessidades, sonhos e da realidade em que estão.
- Discutir necessidade de cada um na assembléia e buscar ações solidárias para resolver os problemas individuais sem sobrepor ao coletivo. Pode ser necessidade relacionado a produção, ao cuidado com os filhos/as enquanto estão nas reuniões, etc.
- Conversar mais no projeto sobre a dimensão política da agroecologia, sobre o porquê das indústrias farmacêuticas não divulgarem as propriedades medicinais do própolis, por exemplo no tratamento de câncer de próstata. Sobre o porquê não se fala que o câncer está associado ao consumo de alimentos com agrotóxico.
- Conversar para que uma pessoa do projeto assuma efetivamente a gestão do banco de sementes e plantar todas as sementes do banco de sementes, um pouco no lote de cada pessoa. Fazer um banco vivo.
- Valerem-se da habilidade comunicativa e acadêmica para fazer cruzar o planejamento de produção de cada família e não ter problema de se repetir produtos nas cestas.
- Fazer uma viagem com todas as pessoas do grupo para conhecer uma experiência de economia solidária similar a que pretendem formar: uma rede de comércio justo e solidário agroecológica.
- Criar uma frente de trabalho com ervas medicinais no projeto e realizar encontros culturais para tratar do tema, trocar conhecimentos e mudas.
- Buscar legalização do grupo como cooperativa ou associação, realizando estudo sobre o que seria mais viável para o Viverde.
- Contar a história do Grupo e entregar o regimento e o estatuto aos membros novos, fazendo leitura com eles. Este procedimento favorece a participação.
- Introduzir místicas nas atividades do Grupo Viverde, convidando para que sejam promovida por pessoas assentadas que já são experientes no tema.

5.6. A aprendizagem dialógica na pesquisa

Diante das descrições dos dados e da forma como os analisamos juntamente com os sujeitos, buscamos apontar que a aprendizagem dialógica se fez presente nesta investigação, especialmente porque cuidamos para garantir uma interlocução igualitária, socializando as teorias com assentadas/os, conforme aponta a MCC. Esta interlocução teórica, enquanto um direito das populações excluídas, mostrou-se fundamental para a elaboração de um conhecimento rigoroso acerca da prática social e dos processos educativos da incubação.

Destacaremos, agora, aspectos da aprendizagem dialógica na pesquisa, ainda não explorados neste trabalho. Nesse sentido, sublinhamos um dos temas que se tornou referência para nosso ato cognoscente: as relações de gênero. Dele tratamos em diferentes interações, buscando superar o protagonismo masculino que, em certos casos, se faz presente na incubação. Nesse sentido, partilhamos, especialmente com as assentadas, o princípio de igualdade de diferenças (ELBOJ *et al.*, 2002), pelo qual entendemos o machismo como um preconceito dado na relação entre homens e mulheres e que coloca não apenas estas em desigualdade acentuada com relação àqueles, mas promove também desigualdades entre elas mesmas. Nessa perspectiva, comentamos sobre experiências de grupos de mulheres, que poderiam se realizar na incubação, promovendo redes de solidariedade feminina e

subsidiando o seu fortalecimento para a busca da igualdade de direitos com respeito às diferenças. Além disso, tendo em vista os sonhos das mulheres do Grupo Viverde, compartilhamos experiências de outras assentadas, que trabalham com a produção de remédios e cosméticos a partir de plantas medicinais, como ação voltada à autonomia feminina. O horizonte dado por esta interação dialógica na investigação foi frutífero, pois mobilizou nas mulheres o sonho de construir uma associação própria, para o trabalho com fitoterápicos, com pães (o que já vêm fazendo no Grupo Viverde) e para a prática cultural do Grupo de Mulheres, o qual tem, entre outros objetivos, o de prevenir a violência de gênero e criar redes de solidariedade feminina. Dentro de tais expectativas, buscaram nosso apoio.

Ainda na questão da mobilização feminina, socializamos com o Grupo Viverde, despertando especial interesse nas mulheres, informações acerca de um programa governamental para aquisição de uma biblioteca rural (Arca das Letras) e com elas atuamos no sentido de instrumentalização para obtenção da mesma. Isso só foi possível na medida em que, assumindo nosso papel de pesquisadora e de pessoa que tem acesso à informação, pudemos dialogar igualitariamente sobre suas preocupações com a educação das/os filhas/os, bem como sobre seus próprios anseios pela literatura e por pesquisar diferentes temas, como culinária, agrofloresta etc. Entendemos que estas duas práticas, com as mulheres, contemplam a aprendizagem dialógica, pois nelas pudemos nos educar dentro dos princípios da solidariedade e da criação de sentido. A ação solidária significou, portanto, instrumentalizar para mudar o contexto e contribuir para que cada uma das pessoas construa seu projeto de vida, ajudada pela coletividade.

Destacamos, ainda, que com as/os assentados aprendemos a nos formar como pesquisadora. Um dos aprendizados fundamentais é que estas mulheres e estes homens têm capacidade de ajudar, inclusive a orientar um processo de investigação. A forma como realizamos, por exemplo, o primeiro grupo comunicativo, foi analisada por Terezinha (Mbea), nos indicando que focássemos mais nossas interações no que queríamos compreender para transformar, ou seja, as práticas educativas relacionadas à participação e a autogestão. Esta contribuição das assentadas foi imensurável para a qualidade da pesquisa, além de exigir-nos a volta aos fundamentos teórico-metodológicos da MCC, bem como a adoção de uma nova postura nos grupos comunicativos. A lição que abstraímos dessa comunicação é que, se comumente nós, pesquisadoras/es, subestimamos, por ignorância, a capacidade dos sujeitos de interferir no processo de pesquisa, essa é uma ação opressora com perdas acadêmicas, pois nos afasta de formulações teóricas mais rigorosas e da perspectiva da humanização.

Nesse sentido, devemos salientar uma situação em que nos educamos profundamente na interação com Terezinha (Mbea), logo nos primeiros dias da pesquisa. Possuíamos interpretações exclusoras sobre a sua participação em outro contexto educativo do assentamento: o curso de empresariado rural. Tudo isso porque considerávamos que, ali, se ensinavam práticas de comercialização convencionais, geradoras de lixo, por exemplo. Como pano de fundo, subestimávamos a capacidade da assentada de aproveitar apenas os aspectos que lhes interessavam, e a víamos como acrítica e passiva assimiladora de conteúdos. Generosa e pacientemente, Terezinha (Mbea) contra argumentou: “o empresariado rural pra mim está sendo ótimo, porque... ensina a respeito de como se mexer com seu alimento... fazer os gastos... acaba que ajuda na cesta”. (Terezinha - Mbea) Pudemos, assim, nos perceber arrogantes e nos educar para assumir inteiramente a visão democrática de *alter*. Apenas tomando a interlocutora como sujeito, pudemos dialogar igualitariamente e socializar teorias sobre a inteligência adulta, bem como a experiência da *Verneda*, já citada, viabilizando que Terezinha (Mbea) pudesse iniciar a recuperação do sonho e da coragem de voltar a estudar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: retomando a tecelagem da investigação e fazendo amarrações para ampliar as práticas educativas de incubação

Em nosso percurso metodológico, dialogando com assentadas/os do Grupo Viverde e, entrelaçando nossos conhecimentos teóricos com as leituras que realizavam a partir do mundo da vida, tanto definimos, quanto buscamos responder a nossa questão de pesquisa: *quais fatores são obstáculos e quais são transformadores para que assentadas/os construam um empreendimento econômico solidário agroecológico a partir da incubação, ao compartilharmos interpretações com membros do Grupo Viverde de Agroecologia, que vivenciam esse processo, com foco na autogestão e na participação?*

Nestas considerações finais nos propomos a recuperar as principais elaborações teóricas e análises intersubjetivas da pesquisa, por meio das quais acreditamos ter conseguido responder à nossa questão. Devemos salientar que a resposta a que chegamos é provisória, tendo em vista que, em consonância com nosso referencial teórico-metodológico, as pessoas estão sendo no e com o mundo e com as/os outras/os, portanto, permanentemente se educando e transformando a realidade. Desse modo, os apontamentos dessas considerações referem-se a reflexões possíveis diante de um determinado momento da prática da incubação e de nosso amadurecimento teórico, os quais também seguem se modificando a cada dia. Também devemos sublinhar que as considerações a serem feitas aqui, embora remetam à incubação do Grupo Viverde, não são relativistas, devendo ajudar a pensar amplamente práticas educativas de incubação. As propostas de melhoria, que partejamos com os sujeitos e que também vamos recuperar neste capítulo de finalização, vão neste mesmo sentido.

Assim, começemos por apontar que neste trabalho abordamos a modernidade como uma era de revoluções antinômicas, que deram base à emergência do capitalismo, estabelecido plenamente com a II Revolução Industrial. Por meio dela, configurou-se a classe burguesa enquanto portadora de poder econômico e político, permitindo que estabelecesse uma relação de exploração muito desigual com as/os trabalhadoras/es, condicionando-as/os aos seus meios de produção e submetendo-as/os a precárias condições de trabalho e vida. Nossa retomada histórica mostrou que, dialeticamente, essas/es trabalhadoras/es resistiram à exploração, organizando-se em lutas por direitos sociais e políticos. No bojo de tal resistência, também criaram práticas educativas libertadoras e práticas de trabalho autogestionário, apoiadas/os por socialistas utópicos, configurando as raízes da educação de adultos, como ação cultural, e as da economia solidária, como revolução social, utopia de uma nova sociedade.

Com o avanço do conhecimento e a emergência da sociedade da informação, os processos informatizados redefiniram todas as áreas da economia e modificaram o mundo do trabalho, convivendo ainda com traços importantes da sociedade industrial. Nesse novo contexto, a educação passou a ocupar um papel central na exclusão ou inclusão de trabalhadoras/es, asseverando, entre outras, as desigualdades de classe social. Assim, ao destacarmos o desemprego e a concentração de terras no Brasil, apontamos também que se ampliaram a necessidade e a relevância da organização de trabalhadoras/es em torno dos movimentos sociais de luta pela reforma agrária e pela economia solidária. Estes deram origem a muitos assentamentos rurais, cooperativas, empresas autogestionárias etc., estabelecendo-se, por meio da ação comunicativa e da busca pela sociedade da informação para todas/os, em contestação das autoridades tradicionais, das normatizações segregadoras e dos consensos de fundo ideológicos e como ações coletivas pautadas na linguagem dos direitos sociais e humanos. Por outro lado, destacou-se a importância de articulação entre tais movimentos, de modo que os assentamentos rurais foram os espaços privilegiados para a emergência das primeiras manifestações da economia solidária no Brasil (década de 1990). Ainda tornou-se premente garantir às/aos trabalhadoras/es uma educação que as/os formasse instrumental e politicamente para libertarem-se, em comunhão com as/os outras/os, da situação de opressão, configurando formas materiais e intersubjetivas de reprodução ampliada da vida nos novos contextos do viver e do trabalhar.

Procurando aprofundar, neste trabalho, que a educação também é contraditória, foi essencial definir de que educação estávamos tratando, quando mencionávamos a importância dos movimentos sociais para a feitura de uma sociedade justa e democrática. Em tal direção, vimos que as concepções objetivista e construtivista pautam práticas educativas que mantêm desigualdades, segundo as compreensões de sujeito, de realidade, de ensino e de aprendizagem que trazem. O objetivismo, que marcou a sociedade industrial, vê os sujeitos como seres vazios a serem preenchidos de conteúdos tecnicamente elaborados, para se encaixarem na realidade que é objetiva; e o construtivismo, que pauta a sociedade da informação, entendendo que os seres humanos precisam ser ensinados segundo uma evolução genética pré-definida, e tendo em vista que aprendem subjetivamente, também para que se enquadrem na realidade que já está dada como uma construção subjetiva. Diante de nossa posição política pela humanização, compreendemos que tais concepções produzem uma educação que domestica e dociliza as/os educandas/os, além de gerar preconceitos em relação à inteligência de pessoas adultas e, conseqüentemente, um modelo infantilizador e segregador

de EJA. Com isso, produzem obstáculos à tarefa libertadora dos movimentos sociais e de seus agentes, os quais estiveram excluídos de cursos educativos formais historicamente.

Após denunciarmos estas abordagens, trouxemos para o trabalho, como perspectiva de anúncio, a aprendizagem dialógica, a qual, recorrendo à psicologia, à sociologia e à pedagogia, ultrapassa o objetivismo e o construtivismo, estruturando uma proposta educativa superadora de desigualdades. Nesse sentido, nos detivemos nos principais autores que dão base à aprendizagem dialógica, trabalhando as teorias da dialogicidade de Ferie, da ação comunicativa de Habermas e da aprendizagem pela interação de Vygotsky, para evidenciar que a aprendizagem dialógica entende a realidade como uma construção social de sujeitos capazes de linguagem e ação. Sujeitos estes que se educam intersubjetivamente, ou seja, se refazem subjetivamente a partir das interações e tendo em vista o mundo social e o objetivo nos quais se inserem, podendo chegar a consensos comunicativos e transformar a realidade de acordo com estes. Para isso, tendo em vista que a realidade se mantém opressora diante da relação opressor-oprimido, a educação deve promover, por meio de relações intersubjetivas diversificadas e problematizadoras, a construção de um referencial auto-analítico, pelo qual educadas/os possam se libertar da situação de opressão, assumindo sua vocação histórica como sujeitos do diálogo e da mudança do real. Sob tal perspectiva, a educação deve garantir, ainda, um ensino com rigorosidade metódica, capaz de fornecer às/aos educandas/os os instrumentos acadêmicos necessários para esta atuação emancipada no e com o mundo e com as/os outras/os. Nessa direção é que a aprendizagem dialógica entende que, como seres inconclusos, educadoras/es e educandas/os precisam assumir-se como sujeitos cognoscentes que ensinam e aprendem na relação educativa, permitindo que o desenho do processo educativo e as decisões sobre as mudanças desejadas para a vida e para as relações possam ser dirigidas por cada pessoa, ajudada pelas outras, em comunicação.

A fim de evidenciar que a aprendizagem dialógica não porta uma visão ingênua, também tratamos na pesquisa que, em sua perspectiva, é central a busca pela coerência entre o pensar, o falar e o agir, solidariamente com a/o outra/o. Fora dessa busca, a educação não se faz como diálogo, promotor da cultura, como práxis, pois, de acordo com nossa socialização atravessada pela ideologia, tendemos à reprodução das relações de opressão. Assim, a aprendizagem dialógica só se garante mediante a renovação, a cada dia, da escolha política dos agentes educativos pelo diálogo igualitário, pela inteligência cultural, pela transformação, pela dimensão instrumental, pela solidariedade, pela criação de sentido e pela igualdade de diferenças.

Por fazermos esta escolha política pela aprendizagem dialógica na condução do presente trabalho e de nossa vida, justificamos a opção pela metodologia comunicativa crítica (MCC), num exercício em que precisamos evidenciar suas bases ontológica, epistemológica e metodológica, a fim de distinguir esta metodologia daquelas produtoras de desigualdades, pautadas no objetivismo e no subjetivismo. Assim, segundo os pressupostos da MCC e o uso que dela fizemos na investigação, nos educamos e vimos os sujeitos de nossa pesquisa como capazes de se comunicar e de participar da interpretação da realidade em que vivem. Com base nisso, colocando-nos em diálogo simétrico com tais pessoas, pudemos definir conjuntamente a pergunta de pesquisa, de modo que verdadeiramente tivessem interesse em respondê-la, enquanto membros do Grupo Viverde que sonham em ter seu EES.

Partindo dessa questão, e compreendendo todo o contexto das vidas dos sujeitos, o histórico do assentamento e do projeto, analisamos os fatores que promovem e os que obstaculizam a participação e a autogestão no contexto da incubação. Nesse processo, buscamos, como pesquisadora, descrever esta realidade em termos típicos ideais, enquanto os sujeitos puderam constituir mudanças de postura e de ações nesse contexto, já superando certos obstáculos.

Diante de nossas análises, consideramos que a história de explorações e desigualdades vivida pelos sujeitos de nossa investigação não os imobilizou, mas, mediante suas práticas de comunicação intersubjetiva, serviu de pano de fundo para que se engajassem na luta pela reforma agrária. Ao conquistarem a terra, não foram beneficiados adequadamente com seus outros direitos sociais, devendo lutar para dela sobreviver de diferentes formas. Nesta luta, envolveram-se com a prática da incubação, em cujo processo criaram formas de conduzi-la, de acordo com a realidade do assentamento e com suas experiências e saberes, associados àquelas/es das/os incubadoras/es. Refletindo sobre a incubação, vimos que, em linhas gerais, nela se educam para a solidariedade e para a humanização, contudo, tendo em vista que o contexto maior em que se circunscreve é a sociedade capitalista, também vimos que a incubação está permeada por relações anti-solidárias. Em síntese, é uma prática que vive a contradição entre a permanência e a mudança, mas que, na medida em que se mostrou um espaço de diálogo, permite um processo educativo em que sujeitos assumem a busca pela mudança, superando permanentemente a contradição.

Nesse sentido, evidenciaram-se, como principais **obstáculos** à participação e à autogestão na incubação, os seguintes fatores:

➤ *A falta de estrutura e de acompanhamento técnico para a melhoria da produção*

agroecológica no assentamento, resultado da ausência de políticas públicas efetivas para a reforma agrária e da falta de diálogo com o Incra;

- *O não domínio do conhecimento instrumental por assentadas/os para que possam realizar a gestão do projeto autonomamente*, conseqüência de itinerários sociais marcados pela auto-exclusão, engendrada por concepções e modelos escolares segregadores, incompatíveis com a vida e com o trabalho de pessoas adultas (caso do modelo escolarizante de EJA);
- *As posturas antidialógicas que algumas pessoas assentadas assumem*, priorizando apenas o dinheiro e servindo de habitação aos valores do opressor, o que também dificulta processos democráticos deliberativos no grupo e a conciliação entre as necessidades individuais e as coletivas;
- *As posturas licenciosas de alguns membros da incubadora*, os quais, ao não se solidarizarem com as/os assentadas/os, deixaram de comprometer-se em socializar com estas/es os conhecimentos instrumentais que detêm, obstaculizando a função social da universidade e o sonho do Grupo Viverde de edificar seu EES;
- *A falta de clareza, por parte da Incop, quanto ao papel de quem atua na incubação*, ou seja, de que, qualquer que seja a formação do profissional, este tem tanto a obrigação de dominar os conhecimentos instrumentais, quanto pode aprender como ensinar efetivamente tais conhecimentos;
- *A falta de problematização acerca dos privilégios de classe*, tendo em vista a classe de origem de um membro da Incop que disponibiliza seu veículo para o Grupo Viverde, também é uma lacuna no processo educativo da incubação, por dificultar a promoção das/os oprimidas/os como sujeitos de sua libertação.
- *A ausência de articulação do Grupo Viverde com o movimento social da economia solidária*, formando redes com outros EES, *sem o que não podem lutar pela solidariedade de Estado (financiamentos)*, restringindo este valor apenas às relações no mundo da vida e perdendo a oportunidade de aproveitar o aprendizado da mobilização que tiveram no movimento de luta pela terra para fortalecer a incubação.

Em relação dialética com tais obstáculos, identificamos e analisamos que nesta prática de economia solidária existem inúmeros **elementos transformadores**, quais sejam:

- *A incubação ter sido pensada, desde o início, com as/os assentadas*, atendendo às suas necessidades de gerar trabalho e renda a partir da terra conquistada.
- *A postura dialógica* assumida por algumas pessoas da Incop e pelos membros do Grupo

Viverde permitem que se eduquem no sentido da *valorização das ricas habilidades que assentadas/os já possuem no quadro de sua inteligência cultural*. Isso faz emergir a confiança interativa, a qual permite que transfiram esses saberes para o novo contexto, configurando não apenas a tomada de decisões mais criativas e solidárias na incubação, como a melhoria das formas de realizar o trabalho. Dessa maneira, entendemos que a valorização da inteligência cultural no contexto da incubação deu base para que assentadas/os se assumissem como sujeitos cognoscentes e assumissem a sua palavra no exercício da *argumentação pública*, num processo de transformação pessoal, que comprova que a mudança de contextos dialogicamente gera aprendizagens humanizadoras.

- Como resultado dos elementos transformadores já citados, houve *ganho da auto-estima e do pensar crítico por parte das pessoas assentadas*, dando as bases para que pudessem se *contrapor aos discursos opressores* dos especialistas do Incra e das lideranças autoritárias do assentamento, bem como para buscar *configuração de acordos explícitos* que impedissem a participação estratégica (utilitarista) de assentadas/os no Grupo Viverde.
- Diante das interações dialógicas da incubação, assentadas/os também se *encorajam para participar de outros contextos formativos*, como cursos de capacitação e cursinho preparatório para vestibular, adquirindo conhecimentos que contribuem no processo de incubação.
- Na medida em que se *conscientizam, no diálogo, sobre as múltiplas dimensões da agroecologia e do comércio justo e solidário que buscam empreender*, passam a *se valorizar como agricultoras/es agroecológicas/os* as/os quais, organizadas/os, não apenas começam a melhorar a própria alimentação e a embelezar seus lotes e o assentamento, mas também promovem a *segurança alimentar* de outras pessoas.
- A promoção de *espaços lúdicos e de vida comunitária*, diversificando as interações entre assentadas/os e universitárias/os, favorece a criação de sentido na incubação.
- Na medida em que *os conhecimentos acadêmicos são disponibilizados lado a lado com os conhecimentos das/os assentadas/os*, vão aprendendo mais profundamente a agroecologia, em suas dimensões técnica e política, e também criando instrumentos de autogestão do empreendimento, os quais melhoram no cotidiano do trabalho, permitindo a transparência das informações e o controle da atividade de venda de cestas. Esta prática evidencia que os conhecimentos adquiridos em âmbito escolar, sistêmico, contribuem para o mundo da vida, ao mesmo tempo em que evidencia que a falta deles traz dificuldades. De maneira

geral, pelo diálogo que se estabelece na incubação, se educam para o pensar crítico, superando o fatalismo histórico e a esperança imobilista. Aprendem, assim, a participação e a autogestão, processualmente, configurando a possibilidade de gerar renda, ampliando sua inteligência cultural e gerando transformação e criação de sentido para suas vidas, ao lutar pelo sonho de formação de um EES.

Diante de todas estas análises e das outras que apresentamos ao longo desta dissertação, consideramos que, de um lado, o sistema tenta colonizar o mundo da vida, pelo dinheiro, pela burocratização e pelo poder, apresentando obstáculos para que aquelas pessoas que já vivenciam processos de exclusão tenham garantidos os direitos humanos, o que configura, ainda, sentimentos de auto-exclusão e de incorporação de posturas opressoras pelos oprimidos. No entanto, sob outra ótica, a partir das relações dadas no mundo da vida, tais pessoas podem superar processualmente a colonização sistêmica, educando-se em comunhão e construindo os movimentos sociais. Por meio desses, lutam por direitos legalmente reconhecidos e por novos direitos, no horizonte da humanização, produzindo avanços democráticos na sociedade, os quais, devendo ser ampliados, apontam, ainda, para a exigência de articulação entre os movimentos sociais. Assim, fica validada a teoria dual da sociedade, a qual entende que o real se faz na relação sujeito-sistema, de modo que as estruturas sistêmicas e meios do dinheiro e do poder, embora interfiram, não determinam o mundo da vida, sendo possível, no âmbito da cultura (mundo social), da realidade concreta (mundo objetivo) e das formas próprias de cada pessoa (mundo subjetivo), que os sujeitos se eduquem intersubjetivamente, tornando os elementos condicionantes da realidade concreta desafios a serem superados por eles nos movimentos sociais e buscando ações no plano dos direitos que possam configurar mudanças sistêmicas.

Dessa forma é que os sujeitos sociais organizados na luta pela economia solidária e pela reforma agrária permitem que esta outra economia não se restrinja à geração de renda, funcionando como um mero paliativo às exclusões capitalistas, mas proporcione a reprodução da vida amplamente. Assim é que as/os assentadas/os do Grupo Viverde, educando-se em solidariedade, refazem as bases materiais e enriquecem as bases culturais de suas vidas, propiciando uma diversidade cada vez maior a seus lotes e ampliando sua inteligência cultural, organizadas/os em torno da proposta de criarem seu próprio empreendimento agroecológico. Com isso, evidenciam que, em meio a um cenário agrário dominado pela monocultura e pelo latifúndio, impeditivos do desenvolvimento rural, podem conquistar a terra, reconstruir a agricultura como cultura e recuperar o campo como um local de vida e de

trabalho. Assim, mostram que dentro da sociedade da informação exclusora, outro mundo é possível, mesmo sendo tão difícil. A mudança parte do diálogo e da solidariedade, da busca pelo Ser Mais articulada à garantia concreta do Ter para todas as pessoas.

Esta leitura nos dá a conhecer o caráter transformador que têm os movimentos sociais, ao proporcionar que seus agentes se encorajem e lutem contra o paradigma opressor da impossibilidade da mudança. Com a presente pesquisa testemunhamos que os verdadeiros heróis dos poucos processos democráticos que temos são os agentes dos movimentos sociais, considerados ideologicamente os outros que não sabem e precisam ser educados para não perturbar a realidade justa que já temos. Estas pessoas, apoiadas por universitárias/os que assumem o lado humanizador da proposta da universidade, ainda contraditória, são as que gritam na e denunciam a realidade exclusora que ainda temos, apesar das conquistas democráticas. E são elas que superam, com seu trabalho, sua criatividade e sua persistência, essa realidade histórica, na medida em que se assumem como sujeitos históricos com as/os outras/os e no e com o mundo, tornando a vida existência.

É preciso considerar, aqui, na perspectiva da teoria dual, que a universidade também é uma instituição permeada pelas contradições capitalistas e que, embora contribua com a superação das desigualdades por meio do trabalho das incubadoras de cooperativas populares, neste contexto é necessário permanente busca por coerência entre as ações das/os incubadoras/es e o projeto político e pedagógico da incubadora, impedindo que levem a cabo posturas egoístas e licenciosas com os coletivos incubados. Isso quer dizer que é preciso garantir que não atuem colonizando o mundo da vida das/os assentadas/os, mas ajudando que estas/es superem tal colonização e, para isso, é necessário uma formação crítica e comunicativa e que assumam um compromisso político com a libertação e a humanização das/os oprimidas/os e de si mesmos.

Mediante as análises que pudemos compor nessa pesquisa, entendemos que a aprendizagem dialógica é a perspectiva da educação que mais contribui para olhar as práticas de economia solidária com visão poliocular, dando lhes a volta toda. Assim, esta é essencial para sairmos de uma leitura estritamente econômica, fixada apenas na capacidade de geração de renda dos EES e, por isso, reducionista das práticas de economia solidária no que tange a sua capacidade de gerar emancipação e transformação. Dizemos isso porque entendemos que a aprendizagem dialógica proporciona uma visão complexa do ser humano como sujeito cognitivo e afetivo, que pode ser ético e que se faz como *devenir* nas relações intersubjetivas, refazendo também o mundo e configurando a incubação como um espaço amplo de educação

de pessoas adultas, feito na práxis. Assim, por tal abordagem, destaca-se como o trabalho autogestionário e solidário não apenas ajuda a construir as bases materiais da vida, mas ganha importância porque permite que as pessoas explorem em plenitude suas capacidades de se fazer subjetivamente, com crítica e criatividade, ao reconstruir a vida objetivamente e ao produzir cultura em diálogo com as/os outras/os. Garante que possamos compreender que a utopia de um mundo justo e solidário pode se tornar realidade a partir do mundo da vida, enquanto revolução social, não do sistema, enquanto revolução para a tomada do poder político. Isso não quer dizer, reforçemos, que deixe de ser essencial que os movimentos pela economia solidária e pela reforma agrária lutem para garantir a solidariedade de Estado. Ao contrário, a aprendizagem dialógica reforça que os processos educativos devem promover essa dimensão da luta, buscando que os governos assumam de fato o compromisso democrático para com todas/os, por meio da implementação de políticas públicas que tornem o mundo da vida mais favorável à organização coletiva superadora das desigualdades sociais.

A metodologia comunicativa crítica que utilizamos, ao pautar-se na aprendizagem dialógica, também se revelou transformadora, apesar das limitações que tivemos em utilizá-la e que coincidiram com nosso amadurecimento dialógico e teórico possível no momento da pesquisa. No sentido da transformação, consideramos que definir a questão de pesquisa com os sujeitos, partindo das suas preocupações, foi fundamental para que pudessem participar verdadeiramente das interpretações da pesquisa, permitindo que esta abarcasse os fatores sociais, os objetivos e os subjetivos implicados na configuração dos obstáculos e dos elementos transformadores presentes na incubação. Na medida em que, nas interpretações, compartilhávamos com elas/es as teorias educativas e sociais que compreendíamos, entrecruzando-as com as leituras que faziam a partir do seu mundo da vida, esta amplitude analítica também se configurou, nos marcos da racionalidade comunicativa, como profundidade na produção do conhecimento e como transformação da realidade. Assim, os sujeitos da pesquisa tiveram a chance de reconhecer a complexidade e a importância de sua prática na incubação, dadas como elementos transformadores, bem como puderam buscar ações superadoras dos obstáculos que íamos identificando e analisando, como, por exemplo, assumir a condução da assembléia e configurar acordos explícitos demarcando critérios para a participação. De nossa parte, pudemos descrever a realidade da incubação da forma mais próxima de como ela está (típica ideal), reconhecendo a capacidade transformadora dos sujeitos e dos movimentos sociais. Aliás, entendemos que as investigações que não fazem tal reconhecimento, falando sempre *sobre* e não *com* os agentes dos movimentos sociais,

obstaculizam a transformação social, ajudando a manter a ideologia que aponta os movimentos sociais como espaços de reprodução, a fim de manter a classe dominante como detentora do poder e do capital.

Nesse diálogo analítico com as/os assentadas/os, também íamos pensando propostas de melhorias para o futuro, no sentido de superar os obstáculos identificados. Assim, conforme a dimensão instrumental da educação não é dominada pelas/os assentados, de um lado, porque não puderam estudar na idade regular e porque o modelo escolarizante da EJA obstaculiza que dela participem e, de outro, porque a equipe da incubadora não tem formação para o ensino de conteúdos básicos da escolarização, a análise da prática educativa ampla da incubação apontou para a reestruturação da prática educativa formal da EJA. Nesse sentido, a proposta de melhoria foi a luta por uma nova EJA (ou EPA, para ser mais exato), nos paradigmas da aprendizagem dialógica, ou seja, como um modelo cultural de educação de pessoas adultas. O vínculo entre economia solidária e EJA já tem sido apontado por teóricos, por pessoas do movimento da economia solidária, e pela Secretaria Nacional de Economia Solidária como fundamental para que as/os trabalhadoras/es possam autogerir e ampliar em rede os EES. Contudo, nem todas/os reconhecem que o modelo atual da EJA está esgotado, não podendo fazer esta contribuição à economia solidária, e, as/os que reconhecem ainda não têm uma compreensão e uma proposta tão estruturadas como as da aprendizagem dialógica. Dessa maneira, consideramos que é preciso aproveitar esse referencial, enquanto um conhecimento já acumulado acerca da educação de pessoas adultas, para configurar um novo modelo escolar, promotor das/os educandas/os como sujeitos cognoscentes e potencializador da ação dos sujeitos no contexto do trabalho autogestionário na economia solidária.

Sobre as ações de transformação dos sujeitos e as propostas de melhoria emergidas da pesquisa, é necessário salientar que foram possíveis mediante a síntese que fizemos nas reflexões intersubjetivas, a qual compôs um instrumental de ação no mundo e também colocou um novo ponto de partida para que possam refazer a incubação.

Na medida em que dialogamos com os sujeitos sobre sua participação na pesquisa e em outras investigações que se dão no assentamento, também podemos considerar que as investigações que partem das abordagens objetivistas e subjetivistas promovem as desigualdades sociais. Isso porque, ao produzirem interpretações sobre os sujeitos, tornando-os objetos, obtêm resultados homogeneizadores dos grupos culturais ou anuladores da necessária igualdade social para grupos diferentes, pautando políticas públicas preconceituosas e segregadoras.

Com relação às aprendizagens humanas emergidas do pesquisar com estas/es assentadas/os seguindo a metodologia comunicativa crítica, pudemos superar a perspectiva urbanocêntrica e os preconceitos dela decorrentes, bem como aprendemos a paciência impaciente, sem a qual não podemos seguir com qualidade de vida na luta pela economia solidária e pela reforma agrária. Nesse sentido, aprendemos que é preciso produzir estudos acadêmicos que fortaleçam estas lutas, o que requer que as investigações sejam levadas para a apreciação de toda a comunidade e dos governos, pautando a pressão para que implantem políticas públicas superadoras de desigualdades. Este foi um aspecto da divulgação dos resultados que ficou pendente e que precisamos realizar, a fim de contribuir mais efetivamente com o Grupo Viverde e com os outros agentes dos movimentos sociais.

Tendo em vista esta aprendizagem e esta pendência, é necessário salientar que, entre as circunstâncias de produção desta pesquisa, tivemos a limitação do tempo, pois nossos prazos para finalizá-la foram antecipados, segundo a lógica industrial de produção do conhecimento a qual, conforme Macedo¹¹¹, está muito presente na academia. Nela, o conhecimento precisa realizar-se na dinâmica do capital e não das comunidades, sendo inadmissível gastar tempo para lutar com as comunidades na superação das desigualdades sociais se isso compromete o fluxo da produção acadêmica. Esta pressa também dificultou que pudéssemos compor um texto mais enxuto para apresentar neste momento¹¹². Contudo, a mesma academia que comporta esta lógica, nos deu a chance de conhecer teorias que lhe fazem oposição e de participar de um grupo de pesquisa e de ação social e educativa onde, ao mesmo tempo em que aprendemos que a transformação social é urgente, ela depende de compatibilizarmos o amor e a esperança ativa com o conhecimento. Nesse sentido, devo salientar que, para a realização desta pesquisa, foi essencial o apoio e a solidariedade deste grupo e a rigorosidade teórica a que nos impele e nos ajuda a ter, com as sessões de estudos coletivos, voltadas para iluminar as práticas que temos junto com as comunidades.

Com relação à escrita do presente trabalho, devemos ressaltar que permitiu-nos aprender a humildade, reconhecendo que não somos capazes de fixar num texto toda a beleza, intensidade e as aprendizagens teóricas e humanas ocorridas em um processo de pesquisa, que, de fato, extrapolou a questão a ser respondida.

¹¹¹ Esta discussão foi realizada por Donald Macedo, durante o II Encontro de Comunidades de Aprendizagem, realizado na UFSCar no dia 07 de novembro de 2008.

¹¹² Em banca de qualificação de Carolina Orquiza Cherm, realizada em novembro de 2008 pelo PPGE, a professora Dulce Whitaker recordou uma frase de um certo filósofo que, ao escrever uma carta muito longa a outra pessoa, anotou ao final: “Desculpe-me pelo tamanho desta carta, mas não tive tempo para ser breve.” Esta é uma elucidação que se faz importante para compreender este trabalho, particularmente na extensão deste texto.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Mirian, SILVA, Rocicleida da. As relações de gênero na confederação nacional dos tramalhadoreis rurais (Contag). In: ROCHA, Maria Isabel Baltar (org). **Trabalho e Gênero: mudança, permanência e desafios**. São Paulo: editora 34, 2000. p. 347-367.

ALTIERE, Miguel A. **A Falência de um Modelo**. Disponível em: www.agenciartamamaior.com.br. acesso em: 10 mai. 2008, 1:20, 2008.

ARRUDA, Marcos. Redes, Educação e Economia solidária: novas formas de pensar a educação de jovens e adultos. In. **Economia Solidária e Educação de Jovens e Adultos**. Sonia M. Portella Kruppa (org). Brasília: Inep, 2005. 31-40 p.

_____. Um novo humanismo para uma nova economia. In: KRAYCHET, Gabriel; LARA, Francisco; COSTA, Beatriz (orgs.) **Economia dos Setores Populares: entre a realidade e a utopia**. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: Capina; Salvador: CESE:UCSAL, 2000.

AUSUBEL, David P. **O Significado e a Aprendizagem Significativa**. In: AUSUBEL, David P, HANESIAN, Helen, NOVAK, Joseph D. Psicologia Educacional. 2ª. Ed. Trad. Eva Nich (et. Al). Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 1980. p. 33 – 71

_____. **Fatores Sociais e Grupais na Aprendizagem**. In: AUSUBEL, David P, HANESIAN, Helen, NOVAK, Joseph D. Psicologia Educacional. 2ª. Ed. Trad. Eva Nich (et. Al). Rio de Janeiro: Editora Interamericans, 1980. p. 385 – 414.

ÁVILA, Rodrigo V. de; LEITE, Sérgio P. **Um futuro para o campo** – reforma agrária e desenvolvimento social. Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2007. 176 p.

AYUSTE, Ana *et al.*. **Planteamientos de la Pedagogia Critica**: comunicar e transformar. 2a. ed. Barcelona: editorial Graó, 1998

BANNELL, Ralph Ings. **Habermas e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 160 p.

BARCELOS, Eronita da Silva; NOELLE, Marie Paule Lechat. **Autogestão:** desafios políticos e metodológicos na incubação de empreendimentos econômicos solidários. Revista Katálysis, v. 11, n.1. Florianópolis, jan./jun, 2008.

BELLO, Walden. **Liberalização Comercial** – Como fabricar uma crise global. Disponível em: www.agenciartamajior.com.br. acesso em: 05 mai. 2008, 15:40, 2008.

BETO, Frei, FREIRE, Paulo. **Essa Escola Chamada Vida** – depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. 4a. ed. São Paulo: Editora Ática, 1986.

BOFF, Leonardo. **Tempo de Transcendência** – o ser humano como projeto infinito. São Paulo: Editora Sextante, 2007

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001

BRAGA, Fabiana Marini. **Comunidades de Aprendizagem:** participação escolar comparando contextos Brasil Espanha. São Carlos, 2007. 211 f. Tese do Programa de Pós Graduação em Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

CALDART, Salete. **Educação em Movimento**. Petrópolis: Vozes, 1997

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Trad. Alvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999. 691 p.

CAPORAL, Francisco Roberto, COSTABEBER, José Antônio. Agroecologia: alguns conceitos e princípios. Brasília: MDA, SAF, DATER-IICA, 2004. 24p.

CAPUTO, Marta Vieira. **Boicote e consumo crítico: práticas para o exercício da cidadania**. Disponível em: <http://www.rizoma.net/interna.php?id=205&secao=intervencao>. Acesso em: 20/12/08.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2005. 424 p.

_____. **Cultura e Democracia:** o discurso competente e outras falas. 8 ed. São Paulo:

Cortez, 2000.p.04.

COHEN, Joshua. Democracia e Liberdade. In: Elster, Jon (compilador) **La Democracia Deliberativa**. Barcelona: Editorial Gedisa, 2001.

CORTELLA, Mario Sérgio. Prefácio. In: **Economia Solidária e Educação de Jovens e Adultos**. Sonia M. Portella Kruppa (org). Brasília: Inep, 2005. 7-9 p.

CREA. **Participación y no Participación de Personas Adultas en España**. Un enfoque comunicativo y crítico en investigación. Revista Educação & Sociedade, vol. 19, n. 63. Campinas. Agosto, 1998.

CRUZ, Antônio Carlos Martins da. **A Diferença da Igualdade**: a dinâmica da economia solidária em quatro cidades do Mercosul. 15/11/2006. Tese de doutorado em economia aplicada defendida junto ao instituto de Economia, da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. 839 p.

DUVAL, Henrique Carmona; VALENCIO, Norma Felicidade L. S.; FERRANTE, Vera Lúcia S. Botta. Autoconsumo em Assentamentos Rurais: segurança alimentar e agroecologia em debate a partir de um estudo de caso. In: FERRANTE, Vera Lúcia S. Botta; WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta (orgs.). **Retratos de Assentamentos Rurais**. Araraquara: NUPEDOR, 2008. p. 101-132

ELBOJ, Carmen Saso *et al.* **Comunidades de Aprendizaje**: transformar la educación. Editora Graó: Barcelona, 2002.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A questão agária no limiar do séc. XXI**. In. Encontro Internacional de Geografia Agrária, 15, 2000, Goiânia. Espaço agrário brasileiro: velhas formas, novas funções. Novas formas, velhas funções. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Sócio-ambientais, 2000.

_____. **Enumerando a Reforma Agrária**. Disponível em: www.mst.org.br. acesso em: 05 jun. 2008, 10:40, 2006.

FERRADA, Dona. **Currículo Crítico Comunicativo**. Barcelona: El Roure, 2001. 148 p.

FLECHA, Ramón. **Compartiendo Palabras**: el aprendizaje de las personas adultas a través

del diálogo. Barcelona: Paidós, 1997. 157 p.

_____; GÓMEZ, Jesús; PUIGVERT, Lidia. **Teoria sociológica contemporânea**. Barcelona: Paidós, 2001.

_____; GÓMEZ, Jesús. **Racismo: no, graciás – ni moderno, ni postmoderno**. Barcelona: El Roure, 1995. 124 p.

FREINET, Célestin. **Educação do Trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 417 p.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**. 49ª. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 87 p.

_____. **À Sombra desta Mangueira**. 5ª. Ed. São Paulo: Olho d'Água, 2003. 120 p.

_____. **Educação e Mudança**. 27ª ed. Tradução Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 80 p.

_____. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1980. 4ª. ed. 93 p.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Notas: Ana Maria Araújo Freire. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 248 p

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 5ª. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2000, p. 134 p.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 43ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2005. 213 p.

FURLANETTI, Maria Peregrina de Fatima Rotta. Assentamentos Rurais: uma nova perspectiva em Educação. In: FERRANTE, Vera Lúcia S. Botta; WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta (orgs.). **Retratos de Assentamentos Rurais**. Araraquara: NUPEDOR, 2008. p. 305-324

GABASSA, Vanessa. **Contribuições para a Transformação das Práticas Escolares:**

racionalidade comunicativa em Habermas e dialogicidade em Freire. 01/03/2007. 182 p. Dissertação de Mestrado defendida junto ao Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: 2006.

GIROUX, Introdução:alfabetização e a pedagogia do empowerment político. In: FREIRE, Paulo, MACEDO, Donaldo. **Alfabetização – leitura do mundo leitura da palavra**. 4ª Ed Rio de Janeiro: paz e Terra, 1990. p. 1-27

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 120 p.

GÓMEZ *et al.*. **Metodologia Comunicativa Crítica**. ElRoure Editorial: Barcelona, 2006. 149p.

GOTSCH, Ernest. **Homem e Natureza**: agricultura como cultura. 2ª ed. Recife: Recife Gráfica Editora, 1997. 12 p.

GUIMARÃES, Gonçalo. Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares: Contribuição para um modelo alternativo de trabalho e geração de renda. In SINGER, Paul, RICARDO, André (orgs.) 2ª ed. **A Economia Solidária no Brasil**: a autogestão como resposta ao desemprego. São Paulo: Contexto, 2003. p. 111-122.

GUTIÉRREZ, Francisco, GADOTTI, Moacir (orgs). **Educação Comunitária e Economia Popular**. 3a. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 120 p.

HABERMAS, Jurgen. **Teoria de la Acción Comunicativa**. Vol.1. Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus, 1987 (a).

_____. **Teoria de la Acción Comunicativa**. Vol.2. Crítica de la Razón Funcionalista. Madrid: Taurus, 1987 (b).

HADDAD, Fernando. Hay que ser solidario pero sin perder la combatividad jamás. In:MELLO, Sylvia Lesser (org.). **Economia Solidária e Autogestão**: Encontros Internacionais. São Paulo: PW, 2005. p. 22-28.

HOLZMANN, Lorena. Gestão cooperativa: limites e obstáculos à participação democrática. In SINGER, Paul, SOUZA, André Ricardo de. **A Economia Solidária no Brasil**: a autogestão como resposta ao desemprego. São Paulo: Contexto, 2003. p. 49-64.

HENRIQUES, Márcio Simeone. **Comunicação e Estratégias de Mobilização Social**. Editora Autêntica, São Paulo: 2004. 104 p.

IANNI, Otávio. **A Sociedade Global**. 11^a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. A sociedade mundial e o retorno da grande teoria. In. LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. **Epistemologia da Comunicação**. São Paulo: Loyola, 2003.

INCRA. **Guia da Reforma Agrária do Estado de São Paulo**: introdução às questões agrárias e fundiárias do estado de São Paulo. São Paulo: Superintendência Regional de São Paulo, 2005.

IRELAND, Timothy D.; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Vera Esther J. Da Costa. Os desafios da educação de jovens e adultos: vencer as barreiras da exclusão e da inclusão tutelada. In: **Economia Solidária e Educação de Jovens e Adultos**. Sonia M. Portella Kruppa (org). Brasília: Inep, 2005. p. 91-101.

JODELET, Denise. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, Bader (org). **As Artimanhas da Exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999.

KRUPPA, Sonia Maria Portella. Uma Outra Economia Pode Acontecer na Educação: para além da teoria do capital humano. In: **Economia Solidária e Educação de Jovens e Adultos**. Sonia M. Portella Kruppa (org). Brasília: Inep, 2005. 21-30 p.

LEQUEUX, Simon. Solidariedades. In MELLO, Sylvia Lesser (org). **Economia Solidária e Autogestão**: Encontros Internacionais. São Paulo: PW, 2005. p. 95-101.

LOPES, Maria Conceição de. **Produção Textual**: uma proposta didática centrada nos aspectos lógico-semânticos da linguagem. 2001. Dissertação. (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, p. 61-101

LIMA, Helton Souto. O diário de campo e sua relação com o olhar aprofundado sobre o espaço rural. In: WHITAKER, Dulce C. **A Sociologia Rural – Questões Metodológicas Emergentes**. Presidente Venceslau, São Paulo: Letras à Margem, 2002. p. 143-159.

LOPES, Dulcelaine Lúcia. Diário de Campo: o registro da reconstrução da natureza e da

cultura. In: WHITAKER, Dulce C. **A Sociologia Rural – Questões Metodológicas Emergentes**. Presidente Venceslau, São Paulo: Letras à Margem, 2002. p. 135-142.

MACEDO, Donaldo. A pedagogia antimétodo: uma perspectiva freireana. In: FREIRE, Ana Maria Araújo. **Pedagogia da Libertação em Paulo Freire** (org.). São Paulo: Editora Unesp, 2001. p. 57-63

MANCE. Euclides André (Org.) **Como Organizar Redes Solidárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007, 390 p.

MEDINA, Oscar Fernández. **Modelos de Educación de Personas Adultas**. Barcelona: editora El Roure, Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, Universidad de las Palmas de Gran Canaria, 1997. 375 p.

MELLO. Roseli, Rodrigues de. **Aprender a ler e a escrever: sonho e coragem de mulheres**. II Encontro sobre Prática de Leitura, Gênero e Exclusão. Campinas, 2003. p. 1-9

_____. **Aprendizagem Dialógica: Base para a Alfabetização e para a Participação**. Barcelona: Centro de Investigação Social e Educativa (CREA). Universidade de Barcelona, Relatório de Pós-Doutorado, 2002. 15 p.

_____. **Metodologia de Investigação Comunicativa: contribuições para a pesquisa educacional na construção de uma escola para todos e todas**. Caxambu: ANPED: GT Movimentos Sociais e Educação, 2006. 17 p.

MELLO, Sylvia Leser de. Saber e fazer, fazer e aprender: escola itinerante, política pública e Economia Solidária. In KRUPPA, Sonia M. Portela (org). **Economia Solidária e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 47-56.

SILVA, Maria Aparecida Moraes. **Fiandeiras, Tecelãs, Oliveiras...Redesenhando as Grotas e Veredas**. Projeto História, São Paulo: 16 de fevereiro, 1998.

NETO, José Francismo de Melo. **Extensão Universitária, Autogestão e Educação Popular**. João Pessoa: Editora Universitária /UFPB, 2004. 191 p.

NOBRE, Mirian. **Relações de Gênero e Agricultura Familiar**. Caderno Sempre Viva – Gênero e Agricultura Familiar. 1998

NOELLE, Marie Paule Lechat. **As Raízes Históricas da Economia Solidária e seu Aparecimento no Brasil**. Disponível em <<http://www.nesol.org.br>>. Acesso em: 02 ago. 2004, 12:00:15, 2004.

OLIVEIRA, Paulo de Sales. Cultura Solidária, Feições Lúdicas. In: OLIVEIRA, Paulo de Sales (org.) **O Lúdico na Cultura Solidária**. São Paulo: Huicitec, 2001. p. 15-29

PALOMINO, T. J. **Meninos e Meninas em Escola de Periferia Urbana**. 2003. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, p. 190-198.

PERUZZO, Cicília Maria Krohling. **Comunicação nos Movimentos Populares: a participação na construção da cidadania**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 74

PEREIRA, Kelci Anne. **Benzimento: uma prática social de cura e seus processos educativos**. Relatório de pesquisa apresentado em 2007 à disciplina “Práticas sociais e processos educativos 1”, cursada no PPGE.

_____; CHERFEM, Carolina Orquiza. **Economia Solidária e Comunicação Popular na Construção do Sujeito Histórico: da fragmentação à totalidade**. 2005. Trabalho de conclusão de curso. (graduação em comunicação social – relações públicas). Universidade Estadual Paulista, Bauru.

_____ *et al.* **Tertúlia Literária Dialógica: espaço de superação de exclusões por meio da aprendizagem dialógica**. Artigo apresentado e publicado na íntegra no anais da Conferência Internacional “Educação, Globalização e Cidadania: novas perspectivas da sociologia da educação”, João Pessoa (PB), de 19 à 22 de fevereiro de 2008.

PIAGET, Jean. O Desenvolvimento Mental da Criança. In: PIAGET, Jean. **Seis Estudos de psicologia**. 15ª. ed Rio de Janeiro: Forense universitária, 1987. p. 11-70.

PRADO, Elutério F. S. Situação Econômica no começo do milênio. In: MELLO, Sylvia Lesser (org.). **Economia Solidária e Autogestão: Encontros Internacionais**. São Paulo: PW, 2005. p. 95-101.

RAZETO, Luis. Economia de solidariedade e organização popular. In. GUTIÉRREZ, Francisco, GADOTTI, Moacir (orgs). **Educação Comunitária e Economia Popular**. 3a. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 34-58.

SERRADELL, Olga, SODRÉ, Teresa & VARGAS, Julio. **Resultados del proyecto RTD “Workaló: The Creation of new occupational patterns for cultural minorities: the gypsy case”**. Trabalho apresentado na XI Conferência de Sociologia da Educação. Grupo de trabalho: Educación y mercado de trabajo. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2377303>. Acesso em: 02 nov. 2008, 12:00:15, 2007.

SINGER, Paul. A Economia Solidária Como Ato Pedagógico. In: **Economia Solidária e Educação de Jovens e Adultos**. Sonia M. Portella Kruppa (org). Brasília: Inep, 2005. p. 13-20.

_____. Economia Solidária: um modo de produção e distribuição. In: SINGER, Paul, SOUZA, André Ricardo de (orgs.) 2 ed. **A Economia Solidária no Brasil: a autogestão como resposta ao desemprego**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 11-28.

_____. Em Defesa dos Direitos dos Trabalhadores. In MELLO, Sylvia Lesser (org.). **Economia Solidária e Autogestão: Encontros Internacionais**. São Paulo: PW, 2005 (b). p. 41-47.

_____. Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares: um relato a partir da experiência da USP (p. 123 à 134). In: SINGER, Paul, SOUZA, André Ricardo de. (orgs.) **A Economia Solidária no Brasil: a autogestão como resposta ao desemprego**. 2a. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2003. p. 123-134.

_____. **Introdução à Economia Solidária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002. 128 p.

_____. **Uma Utopia Militante: repensando o socialismo**. Petrópolis: Vozes, 1998. 182 p.

SOUZA, André Ricardo de. Um instantâneo da economia solidária no Brasil. In: SINGER, Paul, SOUZA, André Ricardo de (orgs.) 2 ed. **A Economia Solidária no Brasil: a autogestão como resposta ao desemprego**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 07-10.

STÖHR, A. Ética e ecologia: um levantamento sobre os fundamentos normativos da ética ambiental. In: NOBRE, M. & AMAZONAS, M. C. (orgs.). **Desenvolvimento sustentável: A institucionalização de um conceito**. Brasília: Edições Ibama, 2002. pp. 315-340.

VELOSÔ, Thelma Maria Grisi, WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. **Sustentabilidade e Meio Ambiente**. as contribuições dos assentamentos de Reforma Agrária. Disponível em: www.alasru.org/cdalasru2006. Acesso em 05 mai. 2008. 20:34, 2006.

VIGOTSKY, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In VIGOTSKY, L.S. LURIA, A.R., LEONTIEV, A.N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: EDUSP, 1988. p. 103-117

WESTPHAL, Vera Herweg. **Diferentes matizes da idéia de solidariedade**. Revista Katálysis, v. 11, n.1, Florianópolis, jan/jun. 2008.

WANDERLEY, Maria Nazareth. **Meio Rural: um lugar de vida e trabalho**. Entrevista concedida a representantes do Fórum de Desenvolvimento Rural Sustentável, durante a I Conferência Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário (Olinda, julho/2008). Disponível em: <http://www.agrolink.com.br/noticias/ClippingDetalhe.aspx?CodNoticia=117663>. Acesso em 13 set. 2008. 12:15, 2008.

WHITAKER, Dulce C. A. A origem do nosso método. In: WHITAKER, Dulce C. A **Sociologia Rural – Questões Metodológicas Emergentes**. Presidente Venceslau, São Paulo: Letras à Margem, 2002. p.33-97

_____. *et al.* A transcrição da fala do homem rural: fidelidade ou caricatura? In: WHITAKER, Dulce C. A. **Sociologia Rural – Questões Metodológicas Emergentes**. Presidente Venceslau, São Paulo: Letras à Margem, 2002. p. 115-130

_____.; FIAMINGUES, Elis C. Ciência e Ideologia: as armadilhas do preconceito. In: WHITAKER, Dulce C. A **Sociologia Rural – Questões Metodológicas Emergentes**. Presidente Venceslau, São Paulo: Letras à Margem, 2002. p. 19-32

_____. Ideologia X Cultura: como harmonizar esses conceitos tão antagônicos. In: SOUZA, Eliana Maria de, CHAQUIME, Luciane Penteadó, LIMA, Paulo Gilberto Rodrigues (orgs.). **Teorias e Práticas nas Ciências Sociais**. Araraquara: UNESP, FCL, Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2003

_____. O rural-urbano e a escola brasileira In: FERRANTE, Vera Lúcia S. Botta; WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta (orgs.). **Retratos de Assentamentos Rurais**. Araraquara: NUPEDOR, 2008. p. 283-293

YAMIN, G. A. **Crianças Com-Terra: (re)construções de sentidos da infância na reforma agrária**. Tese. (Doutorado em Educação). 2006. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, p. 1-38.

Relatórios:

CREA (1995-8): **Habilidades Comunicativas y Desarrollo Social**. DGICYT, Dirección General de investigación y Técnica. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid. 185 p.

FAO. **Relatório 2008**: Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação.

DRPE (2006). **Diagnóstico Rápido Participativo Emancipatório**. Relatório realizado pela Incubadora de Cooperativas Populares da Unesp, campus Bauru. 2006. Documento referido ao Assentamento Rural Horto de Aimorés (Bauru-Pederneiras/SP). 27 p.

INCOP. (2007) Atividades da Incop no assentamento. In: **Relatório parcial ao Proninc**, Incop/Unesp, 2007. p. 16-9

Sítios:

<http://www.anvisa.gov.br>

<http://www.bancopalmas.org>

<https://www.fao.org.br>

<http://www.incra.gov.br>

<http://www.jcnet.com.br/>

<http://www.mda.gov.br/portal/index/show/index/cod/155>

<http://www.mte.gov.br/sistemas/atlases/>

[http:// www.pcb.ub.es/crea](http://www.pcb.ub.es/crea)

Vídeo Documentários:

“Migrantes”: dirigido por Beto Novaes, Francisco Alves e Cleisson Vidal. 2007.

“Terra Paulista - Nada nos deterá”: exibido pela TV Cultura em 17/05/08.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Sistematização da proposta do comércio justo e solidário.

Razões para participar do comércio justo e solidário
<p>Econômica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - consumidores pagam mais barato pelo alimento, pois não há atravessador, custos com insumos químicos e embalagens descartáveis. - gera renda para produtores - a economia local fica mais fortalecida, porque os recursos financeiros ficam na região.
<p>Nutricional:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a alimentação de consumidores e produtores fica não apenas mais diversificada, como saudável, pois se alimentam de produtos não intoxicados (segurança alimentar). - variedades aclimatadas são melhor absorvidas pelo organismo de pessoas da região.
<p>Ecológica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - práticas agroecológicas favorecem a formação de micro-clima na região. - há a preservação de espécies nativas e crioulas. - solo fica mais vivo e rico, favorecendo aumento da diversidade e produção. - diminui a emissão de gases poluentes derivados das queimadas e do uso de combustíveis do petróleo. - não se compacta a terra.
<p>Política:</p> <ul style="list-style-type: none"> - elimina-se o atravessador e a dependência de insumos e sementes manipulados e comercializados por grandes empresas, que exploram trabalhadores e degradam natureza. O agricultor tem autonomia e economia em sua produção (soberania alimentar). - consumidores e produtores deixam de colaborar para o desaparecimento de espécies nativas, da cultura popular agrícola e alimentar.
<p>Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> - diminui a pobreza e a desnutrição. Aumenta a capacidade de todas as pessoas de aprender. - preconceitos podem ser quebrados com relação à agroecologia e agricultor assentado. - não se colabora para a exploração de outros trabalhadores no campo. - contribui com a soberania alimentar.
<p>Cultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> - mulheres e homens, ao integrarem-se mais a natureza e compreendê-la melhor, passam a respeitá-la mais, se entendendo com parte dela. - conhecimento cultural é recriado no encontro entre produtores e consumidores. Cada pessoa fala o que sabe sobre os alimentos, troca informações variadas (diálogo intercultural). Também se conversa sobre as origens e formas de produção, colocando a informação como elemento para o diálogo igualitário e não para a manipulação. Há uma preocupação em se colocar as informações também nas embalagens, pensando que estas sempre devem ser escolhidas pensando no menor impacto ambiental. - educa-se para a percepção de que os alimentos têm uma história que devemos considerar antes de produzir. Podemos sair do consumismo para consumidores conscientes

* Tabela construída com base na obra de Euclides André Mance: “Como Organizar Redes Solidárias”. São Paulo: DP&A, 2003. Esta tabela foi discutida com os sujeitos da pesquisa que a validaram e fizeram consideração em um de nossos grupos de discussão comunicativo, em que conversamos sobre o tema Economia Solidária.

APÊNDICE 2 - Fotos de nossas diferentes interações de pesquisa



Grupo comunicativo – Fonte: Terezinha (Mbea)



Grupo comunicativo – Fonte: Terezinha (Mbea)



Observação comunicativa – Fonte: João Luiz



Leitura da memória das observações – Fonte: Lucas



Dialogando e anotando dados das observações comunicativas – Fonte: Kelci

APÊNDICE 3 - Exemplo do quadro de análise da MCC.

TEMA: Necessidades educativas e habilidades acadêmicas

	Autogestão	Participação
Fatores obstaculizadores	<p>1) Necessidades educativas básicas para a autogestão: faltam habilidades acadêmicas relacionadas à leitura, à escrita e à matemática: Terezinha (Mbea): [volta lá na necessidade da matemática, n/é?] Também, e do português. Vitor Luiz (HbEa): a matemática ela está em tudo, n/é?...Dentro do nosso grupo que é o Viverde, que é trabalhar com o orgânico, com agroecologia, é a matemática dele que a gente tem que trabalhar, n/é? Terezinha (Mbea): eu até estava pensando nessa alternativa que [a pessoa da Incop] propôs, n/é? Fazer um cartaz aqui ... e foi marcado [local do mutirão. Só que aí eu pensei “seu fulano não tem leitura”, quando ele vem com aquela planilha [de controle das entregas individuais] é ela [moça da Incop] que marca pra ele, que ele não consegue. Ele estava reclamando aí...Copia, mas ele não sabe é juntar as letra. Terezinha (Mbea): Aí na hora é muita correria, você acaba não prestando atenção nem em uma coisa, nem em outra [refere-se ao fato de pessoas da Incop tentarem ensinar-lhes matemática durante a montagem da cesta e o espaço ser inadequado].</p> <p>2) Necessidades educativas relacionadas às tecnologias da informação: não têm domínio da informática e de caixas eletrônicos de banco: Terezinha (Mbea): Mexer no computador precisa. Vitor Luiz (HbEa): É, acompanhar a tecnologia...pra se comunicar...Aqui um mora longe do outro ... Vamos supor: eu preciso de dez pés de alface pra pôr numa cesta, outro precisa disso... como que eu vou estar comunicando com a pessoa que vai estar naquele momento pegando, n/é? Domingos (HbEA): você digitava a senha, dava que era saque; hoje você vai ter que dar ano de nascimento, mês...Acompanhar no dia-a-dia é bom, porque uma hora tem que ir no banco, pega um funcionário que te ajuda, outros estão ali porque não encontraram uma outra forma de trabalho.</p> <p>3) Necessidades educativas relacionadas à contabilidade e à administração:</p>	<p>1) Baixa escolaridade: desigualdade educativa atrelada à desigualdade social Vitor Luiz (HbEa): Eu parei porque ...eu trabalhava eu fui cansando...pensava: se eu não trabalhar eu não vou ganhar o dinheiro e eu quero melhorar de vida: Júlia (MneA): não era pra eu estudar, minha mãe não deixava. Era para trabalhar e ajudar em casa Terezinha (Mbea): meu pai não deixou mais, fui até a 4a...</p> <p>2) Direito à informação e ao uso das tecnologias negado à assentadas/os: Vitor Luiz (HbEa): Por que você é da roça você não tem o direito de participar das coisas do mundo? É igual você falou, se eu tivesse um computador hoje eu entrava nesses congresso [Fórum Brasileiro de economia solidária] dos movimentos sociais, eu sabia tudo o que estava acontecendo.. e já dava pra fazer as encomendas, que nem lá em Lins, no ArteOrgânica.</p> <p>3) Crença equivocada de que a capacidade de percepção crítica das interações se relaciona à escolaridade: Domingos (HbEA): porque a escolaridade dele é curta, ele achou que estava sendo ofendido.</p> <p>4) Dificuldade de assentadas/os de acesso e de permanência na escola: Vitor Luiz (HbEa): foi difícil [conseguir vaga], falaram... a prefeitura de Bauru não quis: “sem-terra não estuda aqui”. Então foi feita uma pressão, daí o prefeito municipal se sentiu obrigado, n/é? Júlia (MneA): Hoje eu consigo manter essas crianças na escola que mas também não é fácil...tem roupa, caderno...pra aprontar. Eu consigo, tanto é que meus filhos não estão atrasados. Júlia (MneA): Na escola o que eles fizeram: dividiram a sala...Mas</p>

	<p>falta um estudo para a composição de preço: Vitor Luiz (HbEa): precisa ter um estudo entre nós...pra gente criar a nossa própria tabela, n/é, pra que a gente não precise de estar usando...a tabela da Conab. Ver se tem o produto...fazer o estudo e viabilizar isso, n/é? Aí eu chego lá e “oh, beltrana, quanto é que custa isso?”...Todo mundo sabe e o preço que nós vamos está levando os nossos produtos.</p> <p>4) Deixa de realizar algumas atividades no rodízio de funções por não dominar a dimensão instrumental da educação: Terezinha (Mbea): na tabela eu mesmo não faço, fico nervosa.</p> <p>5) Falta formação à equipe da Incop pra o ensino de conhecimentos instrumentais: Vitor Luiz (HbEa):ele [pessoa da Incop] estava me ensinando [regra de 3 simples], pra tirar a porcentagem ...acabou que me confundiu...; mas é porque ele também estava sem...ter como explicar, entendeu?</p>	<p>selecionaram só do acamp... só do assentamento, então... eu me sinto aí discriminada.</p> <p>Domingos (HbEA): Teve preconceito. Aí a gente pegou carona, foi lá e eu falei pra professora: “ele já é com terra, ele já é considerado um cidadão, antes ele não era”, eu falei: “quem profetiza essa idolatria é a TV [...] porque ela não vai mostrar o valor do acampado [...] E tem que estudar, porque, senão, fica...não arruma emprego, é passado pra trás.</p> <p>5) Modelo de educação de adultos incompatível com as especificidades da vida e da inteligência adulta como obstáculo ao aumento da escolaridade e aquisição de habilidades escolares: Terezinha (Mbea): Aqui eu voltei a estudar [sala de EJA do assentamento]...pra mim não teve muita vantagem... o que eu aprendi lá atrás é o que ela está passando...eu queria aprender uma lição mais avançada... uma conta, que eu não sou muito boa de conta... acho que eu já desisti dessa idéia de estudar de novo...Acho que não tenho mais cabeça para isso... me sentia assim, sabe, uma criança que estava começando, assim, naquele dia</p> <p>Vitor Luiz (HbEa): Meu pai [está no projeto] estava estudando aqui, mas ele só parou ...o horário não dá certo que ele precisava plantar verdura</p> <p>Vitor Luiz (HbEa): eu voltei pra escola, mas é difícil...a gente sabe na prática...a teoria é complicado pra mim...eu estou com um cérebro praticamente congelado dentro da teoria...a professora começou a dar aula de matemática esses dias, é co-seno, junto com seno, seno, co-seno, seno!”</p> <p>6) O não domínio das tecnologias da informação e a baixa escolaridade como obstáculos para participação no mundo do trabalho: Domingos (HbEA): a tecnologia ..hoje ela anda de avião... se você não estudar, você fica. Na década de cinqüenta.. se você fizesse até a terceira série e você tivesse... datilografia, você obtinha qualquer emprego. Hoje, mesmo você com segundo grau completo fica difícil.</p>
Fatores	1) Instrumentos de gestão e habilidades acadêmicas: as tabelas que criaram	1) Reconhecimento do direito de acesso às tecnologias da

**transfor
madores****contribuem para a transparência e circulação de informação:**

Vitor Luiz (HbEa): a planilha [de controle individual] ajuda muito, porque eu posso chegar lá em casa e mostrar pra minha mãe quanto que deu... Ela quer saber, porque ela ajuda na horta também... Precisa anotar *certinho*

Domingos (HbEA): é bom variar na cor [pra montagem da tabela geral], escrever bem, porque destaca mais, fica mais fácil, n/é, de entender.

Domingos (HbEA): ele anota para que o outro não se faça de esquecido e não vá trazer o mesmo produto... Assim, tudo mundo se iguala, porque senão, só um escreve e o outro fica...na palavra do egoísmo, o cara fica acomodado. Mas, ainda não é bem assim

2) Reconhecimento da importância das habilidades educativas para a autogestão do projeto:

Terezinha (Mbea): [volta lá na necessidade da matemática, n/é?] Também, e do português.

Vitor Luiz (HbEa): a matemática ela está em tudo, n/é?...Dentro do nosso grupo que é o Viverde, que é trabalhar com o orgânico, com agroecologia, é a matemática dele que a gente tem que trabalhar, n/é?

Terezinha (Mbea): [sobre o valor das habilidades acadêmicas para viver nesta sociedade] Pra mim tem muito valor, porque, até então, digo assim porque até eu mesmo não tenho muito habilidade pra essas coisas... Isso seria muito importante...pra, principalmente, esse tipo de trabalho, n/é, que a gente está começando a fazer aqui. Faz muita falta.

Vitor Luiz (HbEa): precisa ter um estudo entre nós...pra gente criar a nossa própria tabela, n/é, pra que a gente não precise de estar usando...a tabela da Conab. Ver se tem o produto...fazer o estudo e viabilizar isso, n/é? Aí eu chego lá e “oh, beltrana, quanto é que custa isso?”...Todo mundo sabe e o preço que nós vamos está levando os nossos produtos.

3) Reconhecimento da importância da informática e da comunicação pela internet para o projeto:

Terezinha (Mbea): Mexer no computador precisa.

Vitor Luiz (HbEa): É, acompanhar a tecnologia...pra se comunicar...Aqui um mora longe do outro ... Vamos supor: eu preciso de dez pés de alface pra pôr numa cesta, outro precisa disso... como que eu vou estar comunicando com a pessoa que vai estar naquele momento pegando, n/é?

4) Reconhecimento da inteligência cultural:**informação e da negação deste direito à assentadas/os:**

Vitor Luiz (HbEa): Por que você é da roça você não tem o direito de participar das coisas do mundo? É igual você falou, se eu tivesse um computador hoje eu entrava nesses congresso [Fórum Brasileiro de economia solidária] dos movimentos sociais, eu sabia tudo o que estava acontecendo.. e já dava pra fazer as encomendas, que nem lá em Lins, no ArteOrgânica.

2) Sonhando uma nova EJA:

Terezinha (Mbea): [sobre o valor das habilidades acadêmicas para viver nesta sociedade] Pra mim tem muito valor, porque, até então, digo assim porque até eu mesmo não tenho muito habilidade pra essas coisas...Isso seria muito importante....pra, principalmente, esse tipo de trabalho, n/é, que a gente está começando a fazer aqui. Faz muita falta.[Kelci: E se tivesse uma oportunidade...tipo uma escola que nem a da Espanha (Verneda) que eu falei?] Seria, seria viável, sim. Muito bom! A gente pode tentar aqui, *certinho* com os horário, n/é, com contas avançadas.

Vitor Luiz (HbEa): [sobre a inteligência ser contextual e se aprender em diálogo]Esses dias eu falei lá na...sala de aula [cursinho]...o pessoal conversando: “olha, como que está lá, n/é?”, que eles sempre perguntam por curiosidade. Eu falei assim:“olha, eu quero ver se sábado eu encho agora a viga baldrame do alicerce meu, n/é?” E, aí, todo mundo: “O que é isso?”....Aí eu fui explicar pra eles, n/é? Quer dizer, são pessoas que são filho de gente rico...e não sabia. Agora, eu entro dentro da matemática junto com eles lá, tem gente que tira de letra...ele está acostumado com aquela matemática, eu não estou.

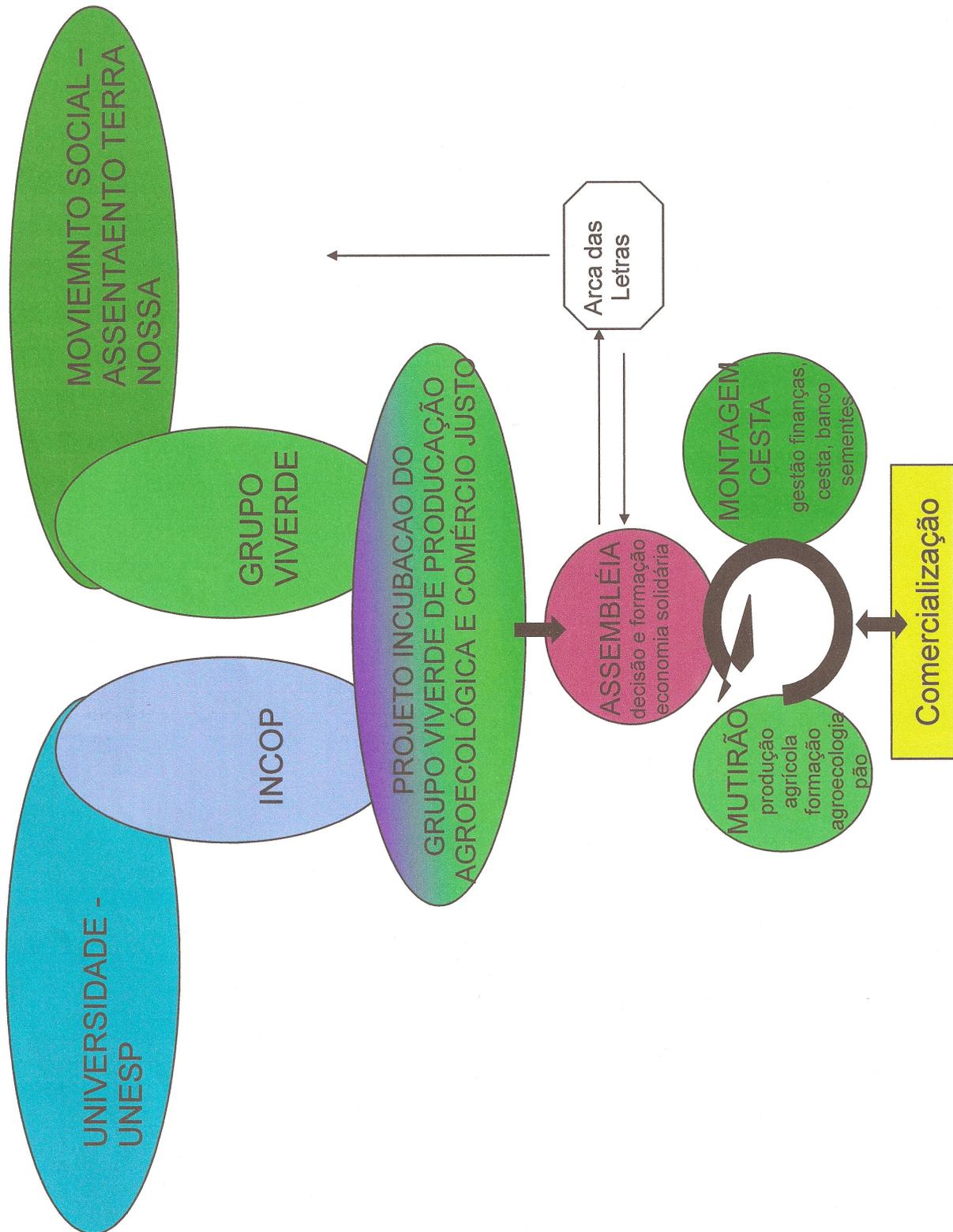
5) Incop socializa os conhecimentos que têm com assentadas/os e juntas/os criam instrumentos de gestão do projeto:

Vitor Luiz (HbEa): a própria programação da tabelinha quem ajudou fazer foi ele [pessoa da Incop]. Foi escrevendo o que o pessoal foi falando ali...e foi montado aquela planilha. Depois, foi mudando, que nem aquele dia que nós conversou [durante observação comunicativa],...porque tinha coisa demais ali, tinha informação demais ali. Foi escolhido assim, através do povo, o povo escolheu, n/é? É assim o sistema e agora nós sabe mexer na tabela

6) O uso das habilidades comunicativas favorece a aprendizagem da comercialização:

Vitor Luiz (HbEa): tanto o professor precisa se aperfeiçoar senão ele não consegue dar uma educação boa pros aluno, n/é, eu acho que também o aluno eles têm que se aperfeiçoar porque se ele não estudar ele não vai aprender...é igual a comercialização da Incop aqui dentro, a comercialização, pra mim, também é um aprendizado. Por quê? Porque eu estou aprendendo junto com eles a comercializar, que são pessoas que tão estudando pra aquele objetivo, n/é?

APÊNDICE 4 - Diagrama da estrutura do projeto de incubação



APÊNDICE 5 - Fotos que ilustram algumas tecnologias sociais e atividades da incubação.



Maquete usada para ensino dos princípios de sucessão ecológica – Fonte: Kelci



Envolvendo as crianças no cuidado do entorno
Fonte: Kelci



Fazendo curso sobre bambu, na Unesp – Fonte:
João Luiz



Máquina de ralar mandioca – Fonte: João Luiz



Reciclando da água da pia em canteiro de ervas e flores – Fonte: João Luiz

ANEXOS

ANEXO 1: “Quadro de participação nos EES do Brasil”.

Região		Mulher	%	Homem	%	Total
NO	Rural	22.292	34,5%	42.265	65,5%	64.557
	Urbano	15.262	59,1%	10.578	40,9%	25.840
	Rural e Urbano	13.933	38,4%	22.372	61,6%	36.305
	Total	51.493	40,6%	75.235	59,4%	126.728
NE	Rural	95.599	37,3%	160.365	62,7%	255.964
	Urbano	42.941	50,4%	42.262	49,6%	85.203
	Rural e Urbano	40.019	37,9%	65.478	62,1%	105.497
	Total	179.058	40,0%	268.477	60,0%	447.535
SE	Rural	10.692	30,6%	24.219	69,4%	34.911
	Urbano	24.258	47,7%	26.619	52,3%	50.877
	Rural e Urbano	9.733	25,1%	29.003	74,9%	38.736
	Total	44.729	35,9%	79.910	64,1%	124.639
SU	Rural	28.901	27,2%	77.310	72,8%	106.211
	Urbano	26.773	34,9%	49.887	65,1%	76.660
	Rural e Urbano	72.551	28,4%	183.127	71,6%	255.678
	Total	128.295	29,2%	310.400	70,8%	438.695
CO	Rural	10.577	28,4%	26.698	71,6%	37.275
	Urbano	18.118	59,7%	12.213	40,3%	30.331
	Rural e Urbano	18.389	39,4%	28.267	60,6%	46.656
	Total	47.088	41,2%	67.197	58,8%	114.285
Total	Rural	168.061	33,7%	330.857	66,3%	498.918
	Urbano	127.352	47,4%	141.559	52,6%	268.911
	Rural e Urbano	154.625	32,0%	328.247	68,0%	482.872
	Total	450.663	36,0%	801.219	64,0%	1.251.882

(Fonte: SIES)

ANEXO 2: "Quadro das dimensões básicas das concepções teóricas". Fonte (GÓMEZ *et al*, 2006, p. 35-6)

CONCEPCIONES		CONCEPCIONES	
DIMENSIONES	Objetivista	Constructivista	Socio Crítica
Ontología	La realidad es objetiva, independiente de los individuos que la conocen y actúan en ella	La realidad es subjetiva, una construcción social que depende de los significados que le atribuyen las personas. El mismo incluye la generación y la transmisión de lectivas del significado	La realidad es dialéctica, aprendida y construida por la humanidad a través de la acción comunicativa
Epistemología	Los enunciados científicos se basan en realidades objetivas	Constructivista. Los enunciados científicos son una construcción social	Dialéctica. Los enunciados científicos son proféticos son resultado del diálogo dialéctico
Metodología	Quantitativa: experimentación, observación	Qualitativa: interpretación hermenéutica	Socio crítica: dialéctica, praxológica
Modalidades de investigación	Experimental (unifactorial y multifactorial) Cuasi-experimental (grupos no equivalentes, series temporales y sujeto único) Ex post-facto (descriptivos, desarrollo, comparativo-causales y correlacionales)	Enografía Fenomenología Narrativo-biográfico Etnometodología Teoría fundamentada Estudio de casos	Investigación-acción: crítica, participativa, colaborativa Investigación participativa Investigación-evaluativa participativa
DIMENSIONES	Objetivista	Constructivista	Socio Crítica
Orientación Social	Describir y explicar los hechos sociales	Comprender e interpretar la realidad social	Transformar las estructuras sociales a través de la praxis
Sujeto investigado	Es objeto de la investigación. Los significados son transmitidos por el sujeto	Es sujeto de la investigación. Los significados son construidos por el sujeto	Es participante en la investigación. Los significados están mediados por los valores y la ideología
Sujeto investigador	Centrado en el método de investigación, en los conocimientos y metodologías	Centrado en el fenómeno de estudio, facilitando que los sujetos expresen sus interpretaciones de la realidad	Centrado en la participación del sujeto para transformar la realidad social
Relación Sujeto/objeto	Relación de independencia donde el sujeto descubre el significado del objeto	Relación de interdependencia donde el sujeto interpreta al objeto	Relación dialéctica basada en la reflexión y acción
Método de construcción de los significados	Deductivo-inferencial	Inductivo	Dialéctico
Técnicas de recogida de información	Cuantitativas (instrumentos)	Cualitativas (estrategias)	Cuantitativas y Cualitativas con orientación comunicativa
Técnicas de análisis de la información	Análisis cuantitativo: estadístico descriptivo e inferencial	Análisis cualitativo: análisis de contenido	Análisis cuantitativo cualitativo con orientación crítica