COLETÂNEA
EDUCAÇÃO POPULAR
E ECONOMIA SOLIDÁRIA
NO NORDESTE

economia solidária, educação popular e pedagogia da autogestão

reaprendendo a aprender pelas veredas da descolonização do saber no Nordeste

Alzira Medeiros
Mônica Vilaça
José Nunes
Ana Dubeux
ORGANIZADORAS
E ORGANIZADOR

COLETÂNEA
EDUCAÇÃO POPULAR
E ECONOMIA SOLIDÁRIA
NO NORDESTE

economia solidária, educação popular e pedagogia da autogestão

reaprendendo a aprender pelas veredas da descolonização do saber no Nordeste

MXM Gráfica e Editora
Av. Chico Science, 301, CEP 53320-105
Bultrins – Olinda (PE)
Telefax: (81) 2138-0800
Cel: (81)99161-6437 / (81) 99640-8935

ATRIBUIÇÃO
NÃO-COMERCIAL
COMPARTILHA IGUAL

COLETÂNEA
EDUCAÇÃO POPULAR
E ECONOMIA SOLIDÁRIA
NO NORDESTE

economia solidária, educação popular e pedagogia da autogestão

reaprendendo a aprender pelas veredas da descolonização do saber no Nordeste

Alzira Medeiros
Mônica Vilaça
José Nunes
Ana Dubeux
ORGANIZADORAS
E ORGANIZADOR

Recife, 2018

CENTRO DE FORMAÇÃO E APOIO À ASSESSORIA TÉCNICA EM ECONOMIA SOLIDÁRIA DO NORDESTE – CFES-NE

EQUIPE DE COORDENAÇÃO E GESTÃO ADMINISTRATIVA

José Nunes da Silva (coordenador institucional), Alzira Josefa de Siqueira Medeiros e Mônica Vilaça da Silva (coordenação pedagógica), Edivaldo Felix de Almeida Cavalcanti (gestão administrativa)

EQUIPE EDITORIAL

Alzira Josefa de Siqueira Medeiros, Ana Dubeux, José Nunes da Silva, Mônica Vilaça da Silva

ORGANIZADORAS E ORGANIZADOR

Alzira Josefa de Siqueira Medeiros é educadora popular em economia solidária, socióloga, mestre em Extensão Rural e Desenvolvimento Local pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), integrante da Rede de Educadores e Educadoras Populares em Economia Solidária de Pernambuco e coordenadora pedagógica do Projeto Centro de Formação e Apoio à Assessoria Técnica em Economia Solidária do Nordeste, no período de 2009 a 2017. Dedica-se à construção de conhecimentos sobre economia solidária e agroecologia, por meio da sistematização de experiências e da pesquisa-ação.

Mônica Vilaça é mestranda em sociologia, trabalhou como coordenadora pedagógica no Centro de Formação e Apoio à Assessoria Técnica em Economia Solidária do Nordeste – CFES-NE, no período de 2014 a 2017.

José Nunes da Silva é doutor em sociologia pela UFPE, professor-adjunto do Departamento de Educação da UFRPE, membro do Núcleo de Agroecologia e Campesinato (NAC) e coordenador institucional do Projeto CFES-NE (UFRPE/MTE-Senaes).

Ana Dubeux é doutora em sociologia, professora do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), membro do Núcleo de Agroecologia e Campesinato (NAC-UFRPE) e do Centro de Formação e Apoio à Assessoria Técnica em Economia Solidária. Possui experiência de mais de 20 anos em educação popular, realizando processos de pesquisa-ação em torno da temática da construção do conhecimento em agroecologia e economia solidaria

REVISÃO

Mariana Pires Santos
e Maria Olívia Medeiros Mindelo (Capítulo 3)

ILUSTRAÇÃO DE CAPA

Thiago Liberdade

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Eduardo Souza e Gabriela Araujo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Central, Recife – PE, Brasil

E19 Economia solidária, educação popular e pedagogia da autogestão: reaprendendo a aprender pelas veredas da descolonização do saber no Nordeste / Alzira J.S. Medeiros ... [et al.], organizadoras. – 1. ed. – Olinda: MXM Gráf. e Ed., 2018.
148 p.: il. – (Educação popular e economia solidária no Nordeste)

Inclui referências e apêndice(s).
ISBN 978-85-65501-51-4

1. Educação popular 2. Pedagogia da autogestão 3. Descolonização do conhecimento I. Medeiros, Alzira J.S., org.
II. Série

CDD 370

7 ***Apresentação***

17 ***Educação em economia solidária:***
10 anos de caminhada na construção de uma proposta

19 **Introdução**

21 **Breve histórico de nossas articulações**

31 **Os fundamentos e a concepção da educação popular em economia solidária: um olhar a partir do CFES-NE**

43 **Trilhando caminhos e superando desafios na construção do conhecimento e da metodologia**

48 **Quais os nossos aprendizados?**

54 **Elementos de reflexão para o futuro**

59 ***A pedagogia da autogestão na experiência do CFES-NE***

65 **Economia solidária e educação**

68 **Alguns caminhos para uma pedagogia da autogestão**

93 **A ação das educadoras e dos educadores nas diversas etapas do fazer pedagógico**

96 **A pedagogia da autogestão na experiência do CFES-NE**

101 ***Pesquisa-ação e pedagogia da autogestão:***
A experiência com educadoras e educadores populares em economia solidária no nordeste

103 **Introdução**

107 **A pesquisa-ação na tradição latino-americana: uma metodologia para desvendar a realidade e transformá-la**

115 A pesquisa-ação na formação autogestionária: o caminho metodológico percorrido e nossas reflexões

116 Os sujeitos *aprendentes/ensinantes* na pesquisa-ação: envolvimento com a prática

119 Preparando o bloco para as ruas, trilhas e veredas

124 Reaprendendo a aprender: os espaços coletivos, o diálogo e reconhecimentos

127 Construção do conhecimento no espaço coletivo de trabalho: e a gente sabe?

129 Reciclando e ressignificando ideias e sentimentos: o enfrentamento à *colonialidade* do poder e do ser

134 Fortalecer o que queremos preservar e o que ansiamos renovar

138 APÊNDICE 1 Lista dos títulos das pesquisas-ação e as pesquisadoras e os pesquisadores

140 *Referências*

Apresentação

O Centro de Formação e Apoio à Assessoria Técnica em Economia Solidária do Nordeste (CFES-NE) é um dos projetos da Política Pública de Educação da Política Nacional de Economia Solidária, desde 2009. É fruto das conquistas da ação política e pública realizada pelo Fórum Brasileiro de Economia Solidária (FBES) e, em particular, por educadoras e educadores que compreendem que a economia solidária carrega consigo um processo de educação que constrói outra economia, com base em sociabilidades reciprocitárias, solidárias e de cooperação, a partir do chão de vida e trabalho de quem a pratica nos meios urbano e rural. Nas duas primeiras Conferências Nacionais de Economia Solidária, realizadas em 2006 e 2010, as delegadas e os delegados aprovaram a criação de um Centro de Educação em Economia Solidária (formação e assessoria), com vista a disputar recursos públicos.

Com atuação regional e nacional, o CFES tem por objetivo formar educadoras e educadores em economia solidária, que compreende formação, assessoria técnica, elevação de escolaridade, inclusão digital e o acesso às tecnologias por trabalhadoras e trabalhadores da economia solidária, segundo a Chamada Pública 001/2012 para seleção de projetos – Secretaria Nacional de Economia Solidária/ Ministério do Trabalho e Emprego.

A primeira fase do CFES-NE foi de 2009 a 2012, e a segunda, de 2013 a março de 2018. Nas duas fases, o centro foi coordenado pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), sendo que, na última, ficou sob a responsabilidade do Departamento de Educação, resultado de seleção de editais do Ministério do Trabalho e Emprego.

Desde o seu nascedouro, o CFES-NE foi orientado pela ação político-pedagógica das representações de educadoras e educadores, pelos Fóruns Estaduais de Economia Solidária e outras redes e movimentos sociais que compõem o seu Conselho Gestor.

O Nordeste tem uma longa tradição na construção de ideais e práticas de educação popular libertadora. Diante disso, reunimos pessoas e organizações envolvidas com a construção de outras pedagogias e metodologias, que vêm gestando e parindo um conhecimento inspirado em nosso contexto territorial e no dos povos originários, tradicionais, oprimidos e explorados, incluindo mulheres e homens, na contramão do capitalismo colonialista.

As atividades já realizadas pelo CFES-NE envolveram apoio à articulação das educadoras e dos educadores em economia solidária, realização de seminários regionais, oficinas locais e cursos estaduais e regionais, além de publicações de cadernos e livros.

Nesta coletânea, optamos por compartilhar a nossa experiência com a vivência dos cursos regionais de Formação Autogestionária de Educadoras e Educadores Populares em Economia Solidária, por se tratar de uma atividade de maior envolvimento coletivo e de um exercício teórico-metodológico de fôlego. Assim, com as publicações desta coletânia, visamos socializar e compartilhar o que vivenciamos nos três cursos regionais, realizados no período de julho de 2015 a agosto de 2016.

Os referidos cursos foram realizados por polos, com a junção de três estados de acordo com a proximidade física: polo Maranhão, Piauí e Ceará; polo Rio Grande Norte, Paraíba e Pernambuco; polo Alagoas, Sergipe e Bahia. Cada curso teve quatro módulos presenciais, com um total de 112 horas, e três intervalos de módulos vivenciais, que somaram mais 48 horas, em regime de alternância, perfazendo 160 horas de carga horária por curso.

O Conselho Gestor, espaço de deliberação político-pedagógica do CFES-NE, definiu os critérios de seleção das participantes e dos participantes a partir de uma proposta da coordenação pedagógica do CFES-NE, delegando a esta a responsabilidade por todo o processo de inscrição e seleção. Entre as pessoas inscritas, foram selecionadas 40 por polo (120 no total), sendo 33 homens e 87 mulheres que, na sua grande maioria, declararam-se de cor preta e parda. Elas vinham de experiências com empreedimentos econômicos solidários (32); em entidades de apoio e fomento (42); na gestão pública (6); e em movimentos sociais (13). Do total, 98 (82%) concluíram os cursos.

Houve um equilíbrio entre as pessoas que residiam no interior dos estados e nas capitais e regiões metropolitanas, quebrando uma antiga concentração de participantes residentes nas capitais em atividades de formação.

As experiências e trajetórias das participantes e dos participantes têm muitos elementos em comum e também revelam singularidades.

As experiências comuns estão relacionadas à luta pela terra e pela reforma agrária; ao associativismo comunitário camponês; à luta pelo acesso à água, pela organização social e política, por direitos humanos e contra a violência; à organização e fortalecimento da agricultura familiar; ao sindicalismo dos trabalhadores e trabalhadoras rurais; à construção da agroecologia, na defesa dos territórios quilombolas; à luta por moradia junto aos movimentos populares urbanos; à luta das mulheres do campo e da cidade; ao movimento feminista; à luta pela visibilidade do trabalho das mulheres; às juventudes urbanas e rurais; e à participação em pastorais sociais.

No curso do polo MA, PI e CE, evidenciaram-se a luta pela preservação do cerrado – principalmente em contraposição ao projeto Matopiba de expansão do agronegócio nos estados do Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia (cujas siglas

compõem o nome do projeto) – e do território dos babaçuais, onde são beneficiados o babaçu e frutos do cerrado, e também a luta pelo território pesqueiro e pelos direitos ambientais. Além disso, foi revelado que está ocorrendo uma expansão da criação de fundos solidários e bancos comunitários. Evidenciou-se também o envolvimento com o movimento negro, o movimento pelos direitos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBTT), o movimento cultural afro-descendente, a educação popular junto a moradores de rua, o movimento de arte, literatura e poesia, e com o consumo solidário.

As participantes e os participantes do curso realizado no polo composto por BA, SE e AL trouxeram a singularidade das experiências com a luta pelo território das mangabeiras (restinga), os movimentos de mulheres e às lutas de resistência pelo Rio São Francisco, a organização de barqueiros de transportes fluviais, a construção da convivência com o semiárido, onde são realizados o beneficiamento do umbu e do maracujá e o beneficiamento do pescado pelas populações atingidas por barragens. O grupo ressaltou ainda a existência dos fundos solidários como importantes instrumentos nessas trajetórias, entre as quais se destacaram também os enfrentamentos de catadoras e catadores de material reciclado, a educação popular em saúde, a educação do campo, a assessoria a projetos para o desenvolvimento social comunitário, o desenvolvimento local e o trabalho ambiental.

O curso que reuniu pessoas dos estados de PE, PB e RN acrescentou, como experiências singulares, a relação com os fundos rotativos solidários na construção da segurança e da soberania alimentar e no fortalecimento da agricultura familiar e da agroecologia; a educação indígena pela preservação da caatinga; a saúde mental no meio urbano e na luta antimanicomial; a incubação universitária de empreendimentos de economia solidária; a organização de catadoras e catadores de materiais recicláveis (agentes ambientais); as juventudes que vêm

se organizando na economia solidária; a gestão de políticas públicas e centros públicos de economia solidária.

Tamanha riqueza de experiências e conhecimentos precisava de espaço para se revelar e socializar. Este foi o principal sentido que trabalhamos para construir com as educadoras e os educadores populares os fundamentos para aprofundar o debate e a vivência da pedagogia da autogestão e da pesquisa-ação como contribuição à luta pelo fortalecimento da economia solidária em sua prática territorial no Nordeste.

Na nossa concepção, a pedagogia da autogestão se referencia nos fundamentos da educação popular e na valorização e respeito aos saberes para a construção do conhecimento contextualizado, tendo o território como ponto de partida e as participantes e os participantes como sujeitos da ação educativa. Esta concepção teórico-metodológica e de práxis educacional vem sendo construída pelo movimento de economia solidária por meio de suas plenárias/assembleias. E nós, como educadoras e educadores populares, no Nordeste, temos apoiado e buscado sistematizar esse processo e aprofundá-lo no cotidiano, pelo menos nos últimos 10 anos. No Capítulo 1 deste livro, procuramos apresentar uma síntese deste percurso.

Nos últimos 30 anos, o empreendedorismo se revela como estratégia do neoliberalismo frente as crises do desemprego, acompanhada pela flexibilização das contratações e pelo aumento do trabalho temporário e precário, medidas vinculadas à diminuição dos direitos sociais com vistas ao crescimento econômico e à circulação veloz da concentração do capital. Na nova ideologia da acumulação, idealizada pelo Banco Mundial para responder ao desemprego estrutural gerado pela dinâmica neoliberal, são os indivíduos que devem ser empresários de si mesmos, lógica que joga "um balde de água fria" na luta de classes.

Aos poucos, vimos se desfazer, no modelo desenvolvimentista, o pacto que existia entre capital e trabalho, fruto de muitas lutas e resistências no final do século XIX e início do XX. Direitos historicamente adquiridos, a exemplo da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), vão sendo aos poucos aniquilados. Para os trabalhadores e as trabalhadoras, resta acessar as políticas de geração de trabalho e renda, estratégia dos modelos desenvolvimentistas ao longo de nossa história, no século XX, através de programas compensatórios de combate à pobreza. Sabemos todas e todos que tais políticas, bem como o desenvolvimento, jamais chegarão a resolver os problemas da desigualdade e da opressão inerentes ao capitalismo colonialista e ao patriarcado.

Nosso propósito, como educadoras e educadores da educação popular em economia solidária, é, em primeiro lugar, problematizar a lógica do empreendedorismo individual muito presente nos programas de geração de trabalho e renda, e a pertinência de instituições do empresariado realizarem assessoria técnica e profissional para as iniciativas econômicas solidárias. Em segundo lugar, comprometermo-nos com a construção de uma outra proposta capaz de quebrar o padrão tecnicista do saber, que vê homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, como meros reprodutores de saberes e executores de instrumentos e manuais. Como afirma Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia* (1996), ser sujeito da sua aprendizagem significa refletir sobre a realidade de forma crítica e indagar para que serve e a quem serve o conhecimento.

Sabemos que o Estado e o mercado buscam uniformizar e massificar procedimentos e que transferem isso para as atividades educativas. Contrapomos a essa ideia de massificação dos temas da educação a diferenciação e a singularidade das experiências dos sujeitos, homens e mulheres, em sua totalidade subjetiva e objetiva, material e espiritual, territorial e identitária, para refletir sobre a educação como construção social, relacionada intrinsecamente com a cultura, em seu sentido amplo.

Foi a partir deste entendimento que concluímos que é importante refletir sobre uma pedagogia que possa dar conta dessas questões e também vivenciá-la, incorporando a ideia da autogestão. Na construção da pedagogia da autogestão, decidimos o que estudar, como estudar e por que estudar, definindo os temas de estudo. Nesse processo, no início dos cursos, as pessoas participantes formaram grupos autogestionários, a partir dos quais se envolveram nas atividades pedagógicas e metodológicas, como as de mística, cuidados, avaliação, sistematização, além de trocas e comercialização. A reflexão sobre esse processo está socializada no Capítulo 2, no qual abordamos a construção metodológica, as ferramentas utilizadas, entre outras questões.

A opção pela pesquisa-ação na tradição latino-americana tem relação com a crítica aos métodos cartesianos e ao positivismo do pensamento hegemônico eurocentrado. Buscamos nos apoiar na leitura sobre a realidade a partir da perspectiva de quem a vive e sente com suas experiências e trajetórias históricas, e não da visão dos que a veem de fora. Procuramos, assim, desconstruir os rastros da epistemologia colonizadora, racista e patriarcal.

A pesquisa-ação, como componente metodológico dos processos de construção do conhecimento, está descrita e analisada no Capítulo 3, o último. A pesquisa buscou revelar as motivações de estudo que traziam as educadoras e os educadores para orientar os temas e conteúdos que os cursos deveriam abordar. Procurou, ainda, provocar a curiosidade das e dos participantes e seu envolvimento político-pedagógico com a autoformação, questão importante na pedagogia da autogestão e na educação popular, relacionada à autonomia e ao compromisso.

Assim, foram definidos, pesquisados e estudados os seguintes temas: autogestão (contemplando 6 pesquisas-ação); saúde mental (1 pesquisa); agroecologia (3 pesquisas); juventudes (2 pesquisas); mulher (3 pesquisas); finanças solidárias (2 pesquisas); povos originários e tradicionais (3 pesquisas); acesso a compras institucionais/comercialização (2 pesquisas).

Buscamos com a ação educativa tornar visível a relação entre economia, cidadania e novas sociabilidades na construção da sociedade do Bem Viver e de outra cultura, colocando o desafio, desde o cotidiano, de romper valores e atitudes de opressão, discriminação e dominação. Procuramos trazer para a roda do diálogo as sociabilidades dos povos originários (chamados por nós de indígenas) e das comunidades dos povos tradicionais (quilombolas, ribeirinhos, pescadores, entre outros) e sua relação com a economia solidária a partir da reciprocidade e coletividade.

Queremos que os cadernos e este livro, que compõem a Coletânea de Educação Popular e Economia Solidária no Nordeste, cheguem às pessoas *sentipensantes* que estão construindo outra economia e outras relações sociais e contribuam para que possamos olhar, com olhos bem atentos, a realidade do nosso território e para que possamos criar espaços públicos e coletivos para a construção da ação educativa, onde caibam o direito da natureza e a prática da igualdade de gêneros, com respeito às diferenças, e onde ecoem as falas, poesias, cantigas e histórias que alimentam nossa espiritualidade e corpo e aumentam nosso conhecimento.

Estamos no caminho da construção de referenciais epistemológicos descoloniais que nos permitam investigar e analisar a realidade, com suas diversas dimensões e dinâmicas e relações sociais e com a natureza, em um contexto de grandes mudanças. Temos aprofundado a crítica ao modelo e padrão de desenvolvimento como único caminho a ser trilhado pelas sociedades. Temos enfrentado o aquecimento global e as catástrofes dele advindas, causadas pelo uso de energia fóssil (petróleo), mas quando se usa energia eólica é para desterritorializar as populações tradicionais, num claro gesto de racismo ambiental; temos combatido a disseminação de alimentos contaminados pelo uso de pesticidas, hormônios e antibióticos que provocam doenças no solo, no ar, na água, na vegetação e nos animais, incluindo aí nós mesmos. Temos visto que avança a privatização de bens comuns, principalmente da água. Ou seja, o cenário não apresenta boas perspectivas.

Os direitos humanos estão cada vez mais ameaçados, rompe-se com um acordo internacional e regional de proteção às pessoas, em nome da circulação do capital, num claro processo de desconstitucionalização do direito e criminalização dos sujeitos, homens e mulheres, que lutam e dos movimentos sociais.

Nos dois últimos anos de realização do curso, notamos que as ações dos movimentos sociais cresceram devido às mudanças conjunturais que levaram ao *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, ao avanço do agronegócio na disputa pelas terras indígenas e dos povos tradicionais, entre outras questões, que exigiram mais atenção à militância das educadoras e dos educadores.

Em tempos de turbulências e rumos incertos é que se exige mais da educação popular e da economia solidária, que vêm se colocando na contramão dessa investida neoliberal. É mais que urgente falarmos de participação – cultural, econômica e social – dos sujeitos, homens e mulheres, nos territórios e no seu chão de vida e trabalho, para a construção de contrapoderes populares, numa perspectiva de federalismo plural e libertário. Acreditemos mais em nossa própria capacidade de leitura e análise de nossa realidade para a construção da sociedade do Bem Viver que queremos. Concluímos esta apresentação com as palavras otimistas de Ademar Bogo:

(...) Por fim, não perca as esperanças, também não aja por vingança, ódio ou espírito mercenário. Lembre que o amor é revolucionário, faz por si e por todas as nações; basta pôr em marcha as multidões que o processo como o rio segue adiante. Assuma a sua função de comando, porque as tarefas já estão dadas. Levante e faça da madrugada o momento do novo amanhecer. Ânimo, força e persistência, é hora de fazer com coerência o futuro que queremos ter (Ademar Bogo, 2016).

Sigamos na leitura com alegria e compromisso,

Alzira Medeiros, Mônica Vilaça, Ana Dubeux e José Nunes

CAPÍTULO 1

Educação em economia solidária:

10 anos de caminhada na construção de uma proposta

Ana Dubeux
Alzira Medeiros
José Nunes da Silva
Mônica Vilaça

Introdução

O presente capítulo tem por objetivo apresentar uma reflexão retrospectiva da ação de educadoras e educadores populares do Nordeste na construção de uma proposta de educação em economia solidária, indicando seus fundamentos, como marca de uma caminhada coletiva de pouco mais de 10 anos. Quando falamos de caminhada coletiva, estamos nos referindo às articulações do movimento de economia solidária com outros movimentos e com a Secretaria Nacional de Economia Solidária (Senaes) do governo federal (no período de 2003 a 2016) para que a construção da proposta de educação em economia solidária fosse possível.

Educação em economia solidária é um termo cunhado no seio deste debate. Quando o iniciamos, por volta de 2005, em todo o território nacional, o Nordeste já despontava com características diferentes das demais regiões. Esta diferença está certamente relacionada às especificidades da economia solidária no território nordestino, marcada pelas relações com o campesinato e os povos tradicionais.

Naquela época, falávamos de formação e assistência técnica ao invés de "educação em economia solidária", chamávamos as e os responsáveis por esta ação de "formadoras e formadores" e não de "educadoras e educadores", mas, ao longo do tempo, o acúmulo dos debates nos mostrou que "assessoria técnica[1] e formação" não se separam em concepções, metodologias e práticas. Além disso, neste processo, o debate sobre a construção do conhecimento em meios populares, envolvendo trabalhadores e trabalhadoras em economia solidária,

1 No início do processo falávamos de assistência técnica, numa perspectiva mais instrumental. Com o tempo o termo evoluiu para assessoria técnica, o que já é um processo educativo, que pressupõe uma relação estabelecida entre alguém que apoia o outro no processo de construção do conhecimento.

se apresentava como uma grande novidade, porque aquelas pessoas não se reconheciam como educadoras e educadores populares, nem muito menos em economia solidária.

Ainda que a caminhada seja de mais de 10 anos, essa construção ainda é frágil, como todos os processos que envolvem educação, pois necessitam de tempo para as pessoas maturarem suas reflexões diante da vida e transformarem suas convicções e práticas. No entanto, consideramos fundamental refletir sobre esta caminhada e registrar essa reflexão para subsidiar os futuros processos de educação em economia solidária, ou mesmo de educação popular, que visem transformar a concepção de desenvolvimento hegemônica presente em nossa sociedade, buscando a construção de uma sociedade mais justa e igualitária da qual a economia solidária seja parte.

Hesitamos bastante sobre o que priorizar neste capítulo que busca refletir de maneira sintética sobre as concepções que orientaram a nossa caminhada. Após diversas reflexões, o capítulo organizar-se-á em quatro partes. Na primeira, buscamos trazer um **breve histórico das articulações** dos educadores e das educadoras em economia solidária e do processo de construção da política pública de educação em economia solidária. Na segunda parte, buscamos explicitar **a concepção e os fundamentos da educação em economia solidária,** que vêm sendo consolidados ao longo da nossa caminhada, procurando refletir acerca das questões centrais que foram problematizadas ao longo do tempo. Na terceira parte, buscamos sintetizar os **elementos metodológicos** e de **construção do conhecimento**, indicando avanços, limites e perspectivas. Finalmente, na quarta e última parte, apresentamos alguns **elementos para reflexão sobre o futuro**, a partir da análise dos elementos anteriores.

Muitas das questões aqui apresentadas são retomadas e complementadas ao longo dos capítulos[2] subsequentes, dos cadernos pedagógicos que compõem esta coletânea e, evidentemente, na continuidade dos debates travados pelas educadoras e educadores em economia solidária nos diferentes **territórios** onde se inserem, na perspectiva de construção de suas articulações e **redes**.

Breve histórico de nossas articulações

Em 2003, quando o Fórum Brasileiro de Economia Solidária (FBES) foi criado, a partir de articulações no Fórum Social Mundial, o movimento de economia solidária buscava se organizar de maneira mais efetiva. Muitas das mobilizações travadas nos diferentes espaços das lutas camponesas, dos movimentos populares urbanos, dos pescadores e das pescadoras, das mulheres, dos povos tradicionais, entre outros, já se confrontavam com a devastação causada pelo capitalismo na vida das trabalhadoras e trabalhadores deste país, fazendo avançar o debate acerca da geração de trabalho e renda e a proposta da economia solidária como estratégia de desenvolvimento.

Naquele momento, o nosso desafio era duplo: a) promover um processo de auto-organização do movimento de economia solidária, construindo as condições de diálogo com os demais movimentos sociais; e, b) fortalecer o diálogo acerca de uma outra economia para a construção de uma política pública de economia solidária. Esta compreensão veio também da existência de políticas públicas municipais e estaduais desde os anos 90, que trouxeram gestores públicos militantes da economia solidária para esse debate.

2 Sugerimos a leitura dos demais capítulos do presente livro para uma visão mais completa da proposta de educação em economia solidária do CFES – NE.

Assim, em 2003, nasce o Fórum Brasileiro de Economia Solidária e, ao mesmo tempo, a Secretaria Nacional de Economia Solidária (Senaes). O nascimento do FBES provoca uma outra dinâmica no cotidiano das trabalhadoras e trabalhadores em economia solidária, que se veem fortalecidos e fortalecidas no processo de luta pelo direito ao trabalho associado. Por outro lado, a criação da Senaes, durante o primeiro governo Lula, contribui para que a economia solidária comece a ser vista pelo poder público federal como uma possibilidade de diminuição das exclusões sociais e econômicas provocadas pelo capitalismo. Este foi o acordo possível naquele momento político, mesmo que o movimento de economia solidária sempre tenha lutado por um espaço institucional mais consolidado no governo federal.

Apesar da criação da Senaes, que influenciou de maneira importante a inauguração de estruturas de política pública voltadas para a temática, nos níveis estadual e municipal, a economia solidária nunca foi adotada como prioridade nos diferentes níveis de governo. Ao contrário, sempre sofreu de um problema de compreensão relacionada à concepção que orientava as ações das políticas públicas. No caso específico da Senaes, a estratégia escolhida, em função do pequeno orçamento que lhe foi atribuído, foi a de transversalizar o debate da economia solidária nos diferentes ministérios, dialogando com as demais políticas públicas.

Porém, é importante ressaltar que a implementação de políticas públicas de economia solidária pelo governo federal, nas gestões Lula e Dilma, oscilou entre estratégias de geração de renda ou de assistência social, mas nunca foi pensada como estratégia capaz de promover o Bem Viver nos territórios onde se organiza e consolida.

A estratégia da transversalização da política foi motivo de muitos debates no movimento. A economia solidária deve estar presente nas demais políticas, como foi o caso na saúde mental, na cultura, na tecnologia, na pesca, na agricultura, nas

políticas de igualdade racial, para mulheres, entre tantas outras. Mas, se por um lado o trabalho desenvolvido fez com que a economia solidária fosse incorporada nas políticas dos diferentes ministérios, por outro, a pulverização de recursos não permitiu a organização de uma política mais robusta e alinhada com os anseios do movimento, apesar do processo participativo de construção da mesma.

Em estudo de caso produzido para o Fórum Internacional de Economia Social e Solidária (FIESS), em 2011, Ana Dubeux, Ana Mercedes Icaza, Alzira Medeiros, Gabriela Cunha e Mariluce Paes e Souza apresentam algumas análises importantes acerca da política pública de economia solidária e de sua relação com o movimento social, que resumimos a seguir:

- Ações com poucos recursos e resultados limitados;
- As ações tiveram pouco impacto nos destinatários finais da política (os empreendimentos), já que os recursos destinavam-se principalmente a ações como cursos, seminários, manutenção, assistência técnica ou pesquisa;
- Constatação da existência de disputa por um fundo público que responda de forma integrada às demandas dos atores da economia solidária, principalmente dos empreendimentos solidários;
- As ações aparecem fragmentadas e dispersas, carentes de uma visão de impacto articulada no território;
- Carência de um **marco jurídico** apropriado à economia solidária.

Esses e outros aspectos são importantes para compreender algumas das dificuldades na estruturação da política, principalmente no que se refere à falta de prioridade da temática, bem como à localização da mesma no âmbito do governo federal, variando de acordo com os eixos estratégicos que assume, ora mais voltados para a política de desenvolvimento social, ora para a política de desenvolvimento econômico. Essa dificuldade gerou um compromisso entre os

e as gestores da Senaes, em sua maioria oriundos e oriundas do movimento de economia solidária, e o FBES. Juntos, a partir do debate realizado pelo movimento, estabeleceram como prioridades estratégicas quatro eixos fundamentais, quais foram: a) Produção, comercialização e consumo; b) Finanças solidárias; c) Marco legal da economia solidária; e d) Formação.

No presente capítulo, buscamos trabalhar o processo de construção da política pública denominada "Formação e Assessoria Técnica em Economia Solidária". Na linha do tempo na página seguinte, detalhamos os principais elementos históricos deste processo.

O que é importante destacar do histórico acima é que, já em 2003, foi criado o Grupo de Trabalho Nacional de Formação e Assessoria Técnica em Economia Solidária, espaço no qual estavam presentes membros do governo federal e do FBES. Foi este GT que animou o processo acima descrito até 2007, dando lugar ao Comitê Temático de Formação, órgão do Conselho Nacional de Economia Solidária (CNES), criado em 2006. Em 2010, aconteceu a I Conferência temática de Formação e Assessoria Técnica em Economia Solidária, no âmbito da II Conferência Nacional de Economia Solidária (Conaes), cujas resoluções indicaram que a formação e a assessoria técnica são atividades de um processo único de educação em economia solidária, termo cunhado no seio desta conferência. Esta decisão não foi tranquila. Percebeu-se certa divergência de opiniões tanto no seio do movimento, quanto do governo.

Para finalizar esse histórico, gostaríamos de salientar a criação dos CFES como a estratégia mais importante da construção da política pública e de fortalecimento do movimento em sua estratégia educativa. No caso da região Nordeste, a Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares (INCUBACOOP-UFRPE) teve importante papel na articulação da primeira etapa do CFES-NE.

2005

FBES cria, em junho, uma **comissão de organização** da I Oficina Nacional de Formação. Realiza-se a primeira oficina em outubro, com 40 experiências de formação. Nesta oficina cria-se o GT Nacional de Formação (FBES/SENAES)

2006

Publicação dos resultados da **I Oficina Nacional de Formação**.
Realiza-se a I Conferência Nacional, onde o item "Formação e Assistência Técnica e Tecnológica" é um dos mais discutidos. Reúne-se pela primeira vez o **Conselho Nacional de Economia Solidária (CNES)**, que destaca um Comitê Assessor na área de Formação

2006/2007

Realizam-se cinco **Oficinas Regionais** para revisar os resultados da I Oficina Nacional, mobilizando cerca de 150 experiências de todo o país. Discussão sobre a **Política Nacional de Formação** e sobre a criação da **Rede Nacional de Formadores**

2007

Em abril acontece a **II Oficina Nacional de Formação**, com cerca de 60 participantes, e é lançada a pedra fundamental da rede de educadores em economia solidaria. Reúne-se pela primeira vez o **Comitê Temático de Formação do CNES**

2008/2012

Primeiros projetos dos Centros de Formação em Economia Solidária (CFES) no Brasil: 5 centros regionais e 1 nacional. Continuidade do processo de debate sobre a proposta de edução em economia solidária. Em 2010 - I Conferência temática: Educação em Economia Solidária. Fomento à consolidação da Rede de educadores e educadoras populares em Economia Solidária

2012/2016

Segunda etapa dos CFES. Aprofundamento do processo de debate sobre educação em economia solidária, do ponto de vista tanto da política pública, quanto dos movimentos sociais. Em 2012 é realizada a II Conferência temática de Educacão em Economia Solidária

Em particular, no presente capítulo nos dedicamos à análise do processo de debate e reflexão desenvolvido a partir da ação do CFES Nordeste com os e as educadores e educadoras populares da região. Este trabalho se desenvolveu em duas etapas. O primeiro período foi de 2009 a 2012, quando se traçaram as primeiras estratégias para os processos educativos em economia solidária. O segundo aconteceu de 2013 a 2018, quando avaliamos as estratégias criadas no período anterior, revisando, consolidando e reinventando novas possibilidades.

No primeiro período trabalhamos a perspectiva da região como um todo. Por sua vez, no segundo, a região foi dividida em três polos territoriais de proximidade geográfica: a) Maranhão, Piauí e Ceará; b) Rio Grande do Norte, Paraíba e Pernambuco; c) Alagoas, Sergipe e Bahia. Ainda que os conceitos de rede e território já estivessem presentes desde a primeira etapa de construção do CFES, foi na segunda que a estratégia territorial foi aperfeiçoada. Durante as duas etapas foram desenvolvidas as seguintes atividades:

- **Cursos regionais**: Estratégia utilizada tanto na primeira quanto na segunda etapa do CFES, visando discutir as temáticas centrais da formação de educadores e educadoras em economia solidária, com maior carga horária no projeto. Na primeira etapa, os cursos tinham representantes de todos os estados, o que limitava a participação em no máximo 3 pessoas por estado. Na segunda etapa, com a formação dos polos, foi organizado um número maior de cursos regionais, o que permitiu uma quantidade de 13 participantes por estado.
- **Cursos estaduais**: Essa foi uma estratégia utilizada nas duas etapas do CFES. Por um lado, foi uma estratégia de formação executada nos estados a partir das temáticas discutidas nos cursos regionais e, por outro, um espaço de exercício para os e as educadores e ducadoras que estavam em formação no espaço do curso regional.
- **Oficinas locais**: Na primeira etapa, as oficinas locais se constituíram num espaço de exercício da prática pedagógica para os e as educadores e educadoras que

tinham participado dos cursos estaduais. Já na segunda etapa, para além de ser um espaço de exercício pedagógico, as oficinas locais estiveram muito ligadas ao processo da pesquisa-ação detalhado no Capítulo 3 deste livro.

- **Reuniões das redes de educadores**: Desde o início da discussão sobre os centros de formação, o fomento à organização das redes de educadores e educadoras nos estados e regiões sempre estiveram presentes. Este é um espaço privilegiado de organização político-pedagógica dos educadores e das educadoras populares em Economia Solidária e, por isso, buscamos fomentar a sua organização ao longo das duas etapas do CFES. Nas reuniões de rede, a discussão central era a estratégia político-pedagógica no estado, em função das demandas levantadas pelo movimento de economia solidária.
- **Seminários regionais**: Os seminários regionais foram organizados nas duas etapas do CFES, tanto como espaço de discussão de temáticas importantes para a região, a exemplo da sistematização de experiências na primeira etapa; quanto como espaço de culminância dos debates regionais, a exemplo dos Seminários Nordestinos de Educação Popular e Economia Solidária, editado três vezes, momento muito importante de intercâmbios regionais sobre as aprendizagens nos estados.
- **Conselho Gestor**: Espaço de debate, elaboração e decisão das estratégias político-pedagógicas do CFES. Inicialmente previsto pelo edital para garantir mais democracia na execução do projeto, aos poucos o conselho gestor se definiu e consolidou como um importante espaço de discussão de prioridades e estratégias da educação em economia solidária na região. Na segunda etapa, sua composição se ampliou em relação à primeira, com a participação de outras redes de educação popular importantes para a consolidação da estratégia educativa da economia solidária na região.

Para além de apresentar os tipos de atividades realizadas, consideramos muito importante ressaltar, ainda que de maneira sintética, o exercício bonito de gestão

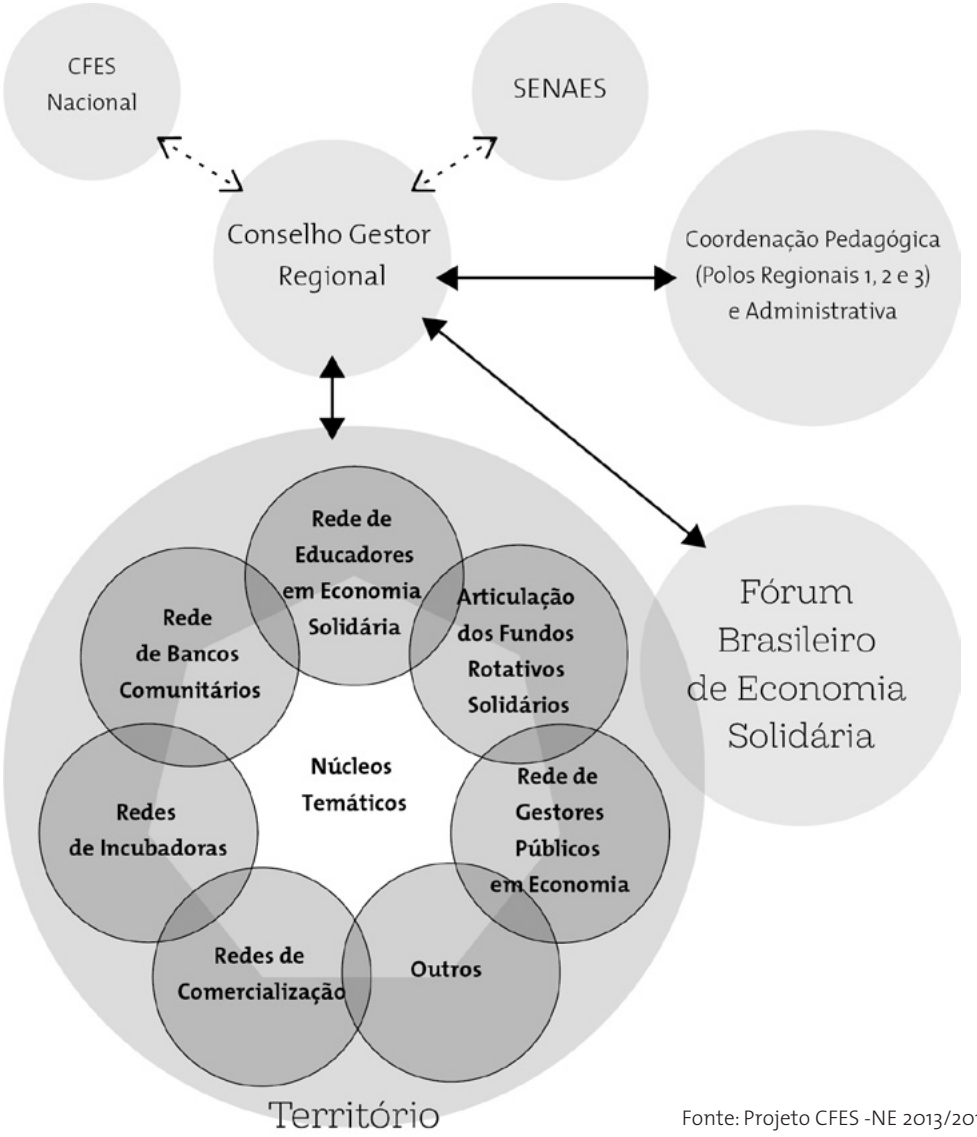
democrática nas duas etapas do CFES. No nível regional, o conselho gestor foi o espaço decisório principal, do qual emanavam debates e resoluções para que nos estados o processo fosse articulado nos diferentes territórios a partir de suas demandas e necessidades. O esquema ilustrado na página seguinte na Figura 1, presente no segundo projeto do CFES, indica que, para nós, a gestão estava vinculada ao território, de onde emanavam as necessidades para os processos educativos.

Podemos, assim, perceber diferentes níveis de autogestão neste processo, que se inicia no território, passa pelas redes estaduais de educadores e educadoras populares, vinculadas ou não ao movimento de economia solidária, e chega ao conselho gestor, espaço central de debate da estratégia educativa. A pluralidade das redes mobilizadas foi muito importante para dar capilaridade à proposta do centro na região, bem como para levar a proposta da economia solidária para o debate dos demais movimentos de educação popular em relação com o semiárido, à luta pela terra, à luta dos catadores e catadoras entre outras.

No entanto, também é importante mostrar algumas tensões vividas neste processo. Não podemos deixar de evidenciar que estamos falando da execução de uma política pública, com prazos e definições preestabelecidos, que nem sempre se alinham com os tempos e interesses do movimento. Tínhamos, assim, dois tipos de gestão que se relacionavam: o do projeto de política pública e o das instâncias autogestionárias, criadas para os diferentes momentos pedagógicos. O resultado foi muito positivo para o avanço das práticas de educação em economia solidária na região Nordeste.

Uma tensão vivida diz respeito aos núcleos temáticos exigidos pelo edital CFES 2013-2017. O edital colocava expressamente a obrigatoriedade de formarmos quatro núcleos temáticos, a saber: a) Núcleo de Formação; b) Núcleo de Apoio à Assessoria Técnica em Finanças Solidárias; c) Núcleo de Apoio à Assessoria Técnica

Figura 1 Esquema de gestão da segunda etapa do CFES Nordeste



Fonte: Projeto CFES -NE 2013/2018

em Comercialização e Comércio Justo e Solidário; e d) Núcleo de Apoio à Assessoria Técnica em Redes de Cooperação Solidárias. Na nossa concepção, a formação de núcleos temáticos à priori era muito arbitrária e, além disso, entendíamos que as temáticas se relacionavam e, portanto, não deveriam ser separadas num processo de especialização. Os núcleos deveriam existir a partir da necessidade dos educadores e educadoras em formação, não devendo ser percebidos como espaços cristalizados de gestão, mas como espaços fluidos de confluência de educadores/as que se interessassem por esta ou aquela temática específica que desejassem aprofundar, discutir e multiplicar. Vejamos o que diz o projeto 2013-2018 sobre a questão:

> Os Núcleos Temáticos tendem a se constituir a partir da problemática que vive o educador e a educadora no território, assim, é possível que alguns possam ter uma permanência no tempo, e outros, situações transitórias e até emergenciais. Visto dessa forma, é possível, a partir das demandas da educação em Economia Solidária que uma educadora ou educador participe de mais de um núcleo se assim considerar pertinente. Os núcleos temáticos são, portanto, espaços de estudo, aprofundamento teórico, troca de experiências e sistematização das questões temáticas que interessam e são prioritárias para o conjunto dos educadores e educadoras e suas organizações. Poderão existir quantos núcleos temáticos se considerar necessário. Mas, a partir da indicação do Termo de Referência do Edital, indicamos a existência de quatro núcleos principais: Educação Popular e Prática Pedagógica, Comercialização, Redes e Finanças Solidárias. Outros já vêm sendo vislumbrados, como, por exemplo, autogestão, mulheres, marco legal, agroecologia, juventude, dentre outros. (p. 41)

Nos dois períodos, os aspectos centrais que nos motivaram foram: a) a criação da identidade de educador e educadora popular em economia solidária e sua articulação em rede; b) o aprofundamento do debate acerca da concepção e dos fundamentos da educação em economia solidária; e c) o aprofundamento do

debate acerca da construção do conhecimento e dos processos metodológicos inerentes à educação em economia solidária. São estes os aspectos que buscamos analisar e aprofundar nas próximas páginas.

Os fundamentos e a concepção da educação popular em economia solidária: um olhar a partir do CFES-NE

O trabalho com educação em economia solidária exige de nós uma opção política, estabelecer escolhas, trilhar um caminho na realidade na perspectiva de construir alianças nos territórios onde a vida pulsa. Isso significa pensar estrategicamente quais os valores que orientam a nossa ação e, sobretudo, orientar nossa prática por um constante ir e vir na reflexão sobre a mesma, buscando compreender os contornos da economia solidária nesses mesmos territórios.

Por isso, desde o início da ação do CFES-NE, tínhamos claro que era necessário compreender a economia solidária a partir da realidade do Nordeste, entendendo que em nossa região a força do campesinato é o que delimita seus contornos. Esse era um dos nossos maiores desafios, uma vez que a organização política da economia solidária na região se concentrava nas capitais, e, mais precisamente, no litoral, longe das práticas originárias de reciprocidade que alimentam as iniciativas econômico-solidárias dos povos originários e comunidades tradicionais.

Além disso, ao longo desses dez anos, aprofundamos a reflexão crítica sobre o desenvolvimento na perspectiva capitalista, processo que exclui, marginaliza e oprime milhares de trabalhadores e trabalhadoras, colocando o lucro acima de qualquer outra dimensão da vida no planeta. Neste sentido, nos alinhamos com a reflexão mais ampla do movimento de economia solidária, que, em 2012, realizou sua V plenária

com o tema "Bem Viver, cooperação e a autogestão para um desenvolvimento justo e solidário". A partir daí, o tema do Bem Viver, já discutido em outros países latino-americanos, ganha força no movimento da economia solidária no Brasil.

Os povos e populações tradicionais possuem este tipo de relação com a vida, a terra e o planeta, e é muito importante entender como eles ainda preservam uma "cosmovisão" sobre o jeito de viver, onde tudo está integrado. A utilização do termo "desenvolvimento sustentável" pela economia capitalista nos faz refletir sobre o mesmo. Por isto, o movimento de economia solidária deve usar cada vez mais o termo "bem viver", aprofundando o debate em torno deste conceito e explicitando a nossa compreensão sobre o mesmo. Este debate fica mais fácil quando nos aproximamos de uma estratégia de fortalecimento das identidades de nossos grupos nos locais e comunidades onde se inserem, e na aproximação com a economia popular para garantir o respeito à diversidade (comunidades e povos tradicionais), articulando a integralidade dos conceitos: sustentabilidade, território, reprodução da vida e economia popular (FBES, 2013,p. 37).

A V Plenária do movimento de Economia Solidária foi um momento muito importante de afirmação identitária, pois a presença das mulheres, de negros e negras, jovens, indígenas, quilombolas, catadores e catadoras, pescadores e pescadoras, enfim, de diferentes expressões da economia solidária no Brasil, fez com que todos esses setores quisessem se ver e ser representados no texto final da plenária. Eles contribuíram para a afirmação da diversidade como um dos princípios mais expressivos do movimento, bem como para indicar o Bem Viver como alicerce de seus princípios. Isso significou orientar a ação do movimento, traduzida na prática pelas experiências locais de atividades econômico-solidárias, por uma lógica em que educação, saúde, habitação, enfim, os direitos fundamentais, sejam o principal objetivo. Para o movimento, Bem Viver é um estado de ânimo do indivíduo, da sociedade e de um país, no tocante à paz e

à felicidade individual e coletiva. Esta orientação ganha força no trabalho de educação popular em economia solidária.

Pensar um ser humano cuja ação se oriente pelos valores de solidariedade, equidade, justiça social, respeito à diversidade, cooperação, reciprocidade, entre tantos outros valores necessários à construção de um outro paradigma, foi o nosso maior desafio. Ao mesmo tempo, tais valores nos ajudaram a melhor trabalhar estratégias de articulação em **rede** nos **territórios** em que as práticas de economia solidária se manifestam. Mas como fazer isso quando grande parte dos atores sociais articulados no Fórum Brasileiro de Economia Solidária, nosso principal parceiro, se encontrava nas capitais? Tivemos, assim, o desafio de interiorizar esse debate, articulando novos atores nos espaços da Rede de Educadores Populares em Economia Solidária na região, que, por sua vez, contribuíram para o fortalecimento das instâncias decisórias do FBES nos estados.

Por que articulação em rede? Já em 2007 na II Oficina Nacional de Formação em Economia Solidária, o movimento de economia solidária afirmava que "a inserção e articulação em redes é um princípio educativo fundamental", pois é a articulação que permite a criação de um espírito investigativo coletivo, capaz de envolver os participantes do processo formativo tanto para o desvelamento do mundo, como para a busca de caminhos que favoreçam transformações políticas, econômicas, sociais e culturais.

O primeiro projeto CFES-NE (2009, p.39), construído a muitas mãos, afirmava alguns aspectos importantes relativos às redes:

Segundo Mance (2002), essas redes: "a) permitem aglutinar diversos atores sociais em um movimento orgânico com forte potencial transformador; b) atendem demandas imediatas desses atores pelo emprego de sua força de trabalho e por satisfação de suas demandas por consumo, pela afirmação de

sua singularidade étnica, feminina etc.; c) negam estruturas capitalistas de exploração do trabalho, de expropriação no consumo e de dominação política e cultural; e d) passam a implementar uma nova forma pós-capitalista de produzir e consumir, de organizar a vida coletiva afirmando o direito à diferença e à singularidade de cada pessoa, promovendo solidariamente as liberdades públicas e privadas eticamente exercidas.

As redes são animadas por fluxos. São dinâmicas e ativas, mas não trazem em si mesmas seu princípio dinâmico, que é o movimento social. Este é animado tanto por dinâmicas locais quanto globais, notadamente demandadas pelas grandes organizações." (SANTOS, 1996).

Assim, a construção da primeira etapa do CFES-NE visava interagir com as iniciativas e redes que estavam trabalhando com a economia solidária e a educação popular, a fim de ampliar as reflexões sobre a educação em economia solidária. Neste sentido, redes como a RESAB (Rede de Educação do Semiárido Brasileiro) e a RECID (Rede de Educação Cidadã), bem como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o movimento feminista, são exemplos dessas primeiras articulações. Já no segundo projeto, percebe-se que essa articulação em rede deve ser fortalecida, e, neste sentido, o conceito de rede se amplia e fortalece na direção da construção de uma **ação pública** na região, articulando diferentes sujeitos sociais:

- Diferentes povos originários e comunidades tradicionais, a exemplo de pescadores, quilombolas, indígenas, ribeirinhos e extrativistas;
- Diferentes sujeitos, como artesãs e artesãos, catadoras e catadores de materiais recicláveis, agentes ambientais, moradores de rua, pessoas ligadas à saúde mental, seja enquanto usuários do sistema, seja enquanto profissionais do ramo;
- Diferentes tipos de movimentos sociais;

- Diferentes tipos de articulações já existentes no movimento de economia solidária, a exemplo das incubadoras nas universidades, das redes de bancos comunitários, da articulação de fundos solidários, das redes de produção, comercialização e consumo, entre tantos outros.

Vejamos o que diz o segundo projeto (CFES-NE, 2012, p. 21) a esse propósito:

"Com a implantação do CFES no Nordeste, este conceito de redes também se amplia para outro patamar, com a discussão realizada no terceiro curso regional de Formação de educadores em Economia Solidária, em 2011, que acrescenta a importância da ação pública como estratégia central de fortalecimento das redes e dos territórios. Historicamente, as intervenções de políticas públicas no Brasil, voltadas à área social, pouco falam de sujeitos de direito e de aspiração. Tratam as/os cidadãs/aos como beneficiárias/os, contempladas/os com serviços ou bens que lhes são reservados e, por consequência, pouca ou nenhuma expressão lhes é conferida.

Assim, a ação pública das diferentes redes e territórios do Nordeste indica que começamos a construir espaços públicos de proximidade que, quando em diálogo, constituem uma estratégia mais ampla em relação ao fortalecimento da Economia Solidária. Esta estratégia confere aos denominados 'beneficiários' das políticas públicas um protagonismo que se ordena a partir do território e incide sobre diferentes espaços de diálogo da sociedade civil com o Estado e com a própria sociedade, ampliando o sentido do que é público para além do estatal.

A ação pública se constitui a partir do debate dos problemas que afetam a vida da população e da natureza que remetem a uma solução pública. Dessa forma, ela favorece a criação de espaços públicos onde os conflitos e contradições se manifestam e onde a luta por influência política se materializa. Na sociedade capitalista, o Estado, os grupos empresariais e as corporações do mercado têm

orientado grande parte dos debates realizados nestes espaços, se aproveitando destes últimos para fortalecer interesses privados que influenciam o sistema político de forma contrária ao bem comum. É preciso que os homens e as mulheres que integram e fazem a Economia Solidária constituam espaços públicos de debate, em cada território protagonizado pelas redes que lá estão, para disseminar a economia solidária como nova estratégia de desenvolvimento com bem viver e de superação da pobreza e das desigualdades de gênero entre homens e mulheres, em todas as dimensões da vida."

Um segundo conceito fundamental à nossa prática educativa em economia solidária é, como já afirmamos, o de **território**. Isso porque é no território que as iniciativas concretas da economia solidária se organizam para, de forma coletiva, criar estratégias de transformação do mesmo a partir de sua articulação. Quanto mais iniciativas de economia solidária observamos num território, mais possibilidades este tem de criar uma dinâmica de transformação política, cultural e social a partir da lógica reciprocitária e cooperativa da economia solidária. Além disso, pela compreensão que desenvolvemos de território – algo que não representa apenas um espaço geográfico, mas que é, sobretudo, lugar de concretização de identidades –, podemos perceber que a ação das iniciativas de economia solidária transforma e cria, a cada dia, territórios da economia solidária que vão aos poucos contaminando e articulando novos sujeitos sociais e redes.

Assim, no primeiro projeto CFES (2009, p.40) encontramos que:

"[...] em uma primeira aproximação conceitual concordamos com Milton Santos (1996, p. 8) de que:

> O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão

> mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida.

Esse entendimento pode ser complementado com a proposição de Souza (1995, p.78-79) de que o território deva ser apreendido como 'um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder'. Ou seja, ele é 'essencialmente um instrumento de exercício de poder: quem domina ou influencia quem nesse espaço, e como?'.

Embora mais difundida, a ideia de território não se restringe apenas àquela da escala nacional, associada com o Estado enquanto instância gestora. Territórios existem e podem ser construídos e desconstruídos nas mais diversas escalas, tanto espaciais como temporais. Assim, podemos identificá-lo desde uma dada rua a uma dada configuração regional, ou ainda a partir de um dado recorte temporal de dias até séculos (Souza, 1995).

Assim, o sentido relacional presente na definição do território traduz a incorporação, simultânea, do conjunto das relações sociais e de poder, e da relação complexa entre processos sociais e espaço geográfico, este entendido como ambiente natural e ambiente socialmente produzido. Além disso, esse sentido relacional implica que consideremos que o significado do território não apenas se vincula às ideias de enraizamento, estabilidade, limite, fronteira, fixidez, mas também às ideias de movimento, de fluidez, de conexão (Haesbaert, 2002).

Na finalização da primeira etapa do CFES-NE, em 2012, Ana Dubeux, Alzira Medeiros, Monica Vilaça e Shirley Santos publicaram *A construção do conhecimento em economia solidária*, com a sistematização de experiências vivenciadas nos 9 estados da região. Neste livro, reafirmavam a concepção de educação em economia solidária,

a partir da construção identitária territorial. Apontavam, ainda, que este princípio ajuda a construir um sentido mais amplo para o processo educativo, uma vez que:

"Ao olharmos o território como integrante de nossas relações, poderemos enxergar outras lutas sociais, a exemplo da segurança e soberania alimentar, dos povos tradicionais e da agricultura familiar, da relação rural e urbano, dos circuitos curtos de produção e comercialização praticados pela agricultura familiar, da agroecologia, do acesso à água, do acesso a fontes de matéria-prima renováveis e da construção de tecnologias, entre outras" (Dubeux et al., 2012, p.29).

No segundo projeto do CFES-NE, esta concepção permeou ainda mais o processo educativo de formação de educadores/as, uma vez que o território e as territorialidades passaram a ser o principal eixo articulador do processo formativo. Mesmo que falemos pouco de currículo quando refletimos sobre a educação popular, construímos nossas referências a partir dos processos de educação contextualizada. Assim, para nós, o currículo deve ser organizado a partir dos elementos de realidade trazidos pelos/as participantes do processo educativo, tendo o território como ponto de partida para a definição das temáticas e de um currículo vivo.

No segundo projeto CFES (2012, p 79), propusemos que existissem um eixo articulador e eixos temáticos:

"O **Eixo Articulador 'Economia Solidária e territorialidade'** organizando o currículo e todas as atividades formativas. Este eixo refere-se ao tema central em torno do qual se efetiva o currículo integrado, assim como à elaboração das questões de investigação participante que são problematizadas e refletidas pelos educadores e educadoras em formação. Ou seja, é a partir das demandas identificadas pelas/os participantes em suas realidades que os processos formativos organizam-se e estabelecem-se, considerando e aplicando os princípios formativos[...].

Esse eixo articulador dá a orientação geral e apresenta a intencionalidade política da ação formativa e que vai se concretizando através da socialização e eleição dos saberes e conteúdos a serem estudados e, assim, orienta o planejamento, a reflexão analítica, a sistematização e a avaliação do processo formativo. Esta eleição, acima dita, não é aleatória, ela dar-se-á considerando os **Eixos Temáticos** do currículo. Esta concepção pressupõe a flexibilidade da organização curricular e reflete as problemáticas a serem estudadas em cada realidade onde as/os educadoras/es vivem e trabalham. Os eixos temáticos auxiliam a investigação sobre a realidade, objeto e vivência das aprendizagens; eles são o foco em que se debruçam para dialogar os saberes e a produção de novas aprendizagens com a sistematização; potencializam a transformação da realidade e os processos avaliativos.

Tal eixo articulador revela, ainda, as noções que referenciam o nosso olhar sobre a economia solidária como fenômeno social que emerge no final do século passado. Essa emergência vem acompanhada por uma série de questionamentos sobre as ideias e concepções que até então norteavam a ação política. Assim, entendemos que a economia solidária reúne a crítica aos padrões desenvolvimentistas e revela que as saídas para a crise do trabalho estão relacionadas a repensar determinados valores da civilização ocidental, como progresso, crescimento econômico e desenvolvimento tecnológico, como solução para a fome, o bem-estar e a igualdade social. Desde meados do século passado, observa-se que as transformações revelam a falência do modelo hegemônico altamente voraz em destruir o meio ambiente e produzir mais desigualdade social [...].

[...] As iniciativas da economia solidária nas comunidades e territórios, ao implementar o agir econômico com base na solidariedade, na confiança e em torno de um bem comum, estão na contramão do 'padrão hegemônico'. A relação com o entorno que cerca os empreendimentos de economia solidária, seja em territórios rurais ou urbanos, vai favorecer o encontro de diferentes atores

sociais, o que é propício ao exercício da política como expressão da pluralidade e ao exercício das singularidades. Por isso, o território é estratégico para o seu desenvolvimento e sustentabilidade [...]."

A ideia era que, a partir da problematização das questões que emanavam do território, pudéssemos eleger eixos temáticos orientadores do currículo, como, por exemplo: a) Educação popular e pedagogia da autogestão – fundamentos teórico-metodológicos, projeto político-pedagógico, sistematização de experiências e reflexão sobre as práticas pedagógicas; b) Economia solidária, raça, cultura, identidade, gênero e geração; c) Produção, comercialização, consumo e finanças; d) Organização socioeconômica, sociopolítica, ação pública e marco legal (o direito ao trabalho associado); e) Desenvolvimento sustentável e territorialidades; f) Meio ambiente (natural e construído); g) Ecologia; h) Trabalho associado e autogestão; i) Segurança e soberania alimentar e nutricional; j) Direito ao trabalho associado; l) Economia feminista; e m) Relações raciais. Estes eixos foram sinalizados no projeto, mas havia ainda a indicação de que poderiam surgir outros ao longo da caminhada.

A perspectiva do território como eixo articulador do currículo trouxe um novo sentido para a proposta de formação de educadores e educadoras populares em economia solidária, renovando as bases dos princípios e diretrizes da educação popular também presentes nas duas propostas. Por não existir neutralidade nas relações econômicas e sociais e, tampouco, nas práticas educativas, a educação deve ser concebida como um ato político a favor da emancipação humana, constituindo-se em um espaço de lutas, contradições e disputas. Por meio da ação dialógica problematizadora, que garanta horizontalidade das relações socioeducativas, a autoridade do educador e da educadora é validada na própria prática pedagógica libertadora. Para tal, é necessário o respeito à alteridade, ou seja, o respeito ao outro e à sua identidade, que se vincula ao território, em todas as suas diferenças.

Assim, a realidade dos territórios nordestinos vem orientando, aos poucos, a proposta de educação popular em economia solidária. Uma proposta que vem sendo construída desde a primeira oficina de formação, realizada em 2007, e que vai se consolidando, como podemos perceber nos documentos gerados tanto pelo movimento de economia solidária, quanto pelo poder público, listados abaixo. Estes documentos foram construídos ao longo da trajetória do movimento da economia solidária e são essenciais para conhecer mais sobre esse acúmulo:

- Relatório da I Oficina Nacional de Formação em Economia Solidária (2006)
- Relatório da II Oficina Nacional de Formação em Economia Solidária (2007)
- Por uma política Pública de Formação em Economia Solidária (2007)
- Relatório da I Conferência Temática de Formação e Assessoria Técnica em Economia Solidária (2010)
- Relatório da II Conferência temática "Economia Solidária, Educação e Autogestão" (2014)
- Relatório da IV Plenária do Fórum Brasileiro de Economia Solidária (2008)
- Relatório da V Plenária do Movimento de Economia Solidaria (2012)

Assim, nos últimos dez anos, avançamos na consolidação da proposta de educação em economia solidária, entendida como uma construção social que compreende processos de formação, assessoria técnica, elevação de escolaridade, inclusão digital, acesso a tecnologias sociais, entre outros. Além disso, na primeira etapa do CFES, consideramos como avanço:

"[...] a) a construção da concepção de educação em economia solidária, referendada pela I Conferência Temática de Formação e Assessoria Técnica, entendida como uma construção social que compreende processos de formação, assessoria técnica, elevação de escolaridade, inclusão digital, acesso à tecnologias sociais, entre outros; b) o estímulo a constituição da identidade do educador(a) em economia solidária;

c) A promoção da articulação das(os) educadoras(es) em Economia Solidária através de coletivos estaduais de educadores(as); d) A interiorização dos debates sobre a promoção da economia solidária a partir da ação dos(as) educadores(as) a partir dos espaços onde se inserem; e) A articulação com outras redes e movimentos sociais; e f) A compreensão de que a produção do conhecimento em Economia Solidária dá-se através de processos de sistematização de experiências com o protagonismo das(os) trabalhadoras(es) da economia solidária" (CFES-NE, 2012, p.9).

Na segunda etapa do CFES, alguns desafios se colocavam já no projeto, tais como:

"a) dialogar na busca de parcerias com prefeituras e governos estaduais para ampliar ações de educação em economia solidária; b) avançar na articulação com redes de educação contextualizada promovidas por diferentes movimentos sociais e setores da sociedade civil; c) consolidar processos de formação de educadores(as) em Economia Solidária que já iniciaram sua caminhada nesta primeira etapa; d) continuar processos de formação inicial de educadores(as) em economia solidária; e) aprofundar a organização dos coletivos estaduais de educadores(as); f) ampliar a articulação com outros movimentos sociais; e g) estimular as universidades para que criem uma estratégia articulada de promoção da economia solidária em suas ações de ensino, pesquisa e extensão" (CFES-NE, 2012, p. 9).

Alguns destes desafios ainda permanecem, a exemplo da participação das universidades, que, apesar de buscarem estar próximas da construção da proposta da educação em economia solidária na região, não conseguiram levar esse debate de forma mais concreta para as atividades que desenvolvem, de modo a promover uma transformação da visão de ciência hegemônica na maior parte dos espaços universitários. O processo revelou certa tensão na participação da universidade, pois, nas atividades desenvolvidas, as pessoas oriundas deste espaço

tiveram dificuldade de se "despojar" do arcabouço conceitual e metodológico mais vinculado à ciência eurocêntrica moderna e de se aproximar de maneira mais efetiva dos princípios da educação popular e do exercício da pedagogia da autogestão. Outro desafio que ainda persiste é uma maior articulação com os poderes públicos, no sentido de avançar no debate das políticas públicas municipais e estaduais de economia solidária.

Por outro lado, um avanço a destacar é o estabelecimento de uma nova dinâmica de relação com outros movimentos sociais. Isso significa que a temática da educação em economia solidária foi incluída no debate de outras redes, assim como temáticas como a agroecologia, a defesa do meio ambiente e a discussão acerca da convivência com o semiárido foram incorporadas de maneira mais intrínseca pela rede de educadores e educadoras em economia solidária. No próximo ponto, trabalhamos os aspectos inerentes à construção do conhecimento e da metodologia que conseguimos consolidar ao longo da nossa caminhada.

Trilhando caminhos e superando desafios na construção do conhecimento e da metodologia

A principal referência da construção da educação em economia solidária é a educação popular. No sentido dos fundamentos, viu-se a necessidade de ressignificá-la como referência dos processos de descolonização do conhecimento e pelas questões postas pelos novos movimentos sociais, entre as quais a pauta feminista e a ecologia. Enfim, tornando mais viva, sensível e afetuosa a construção do conhecimento em economia solidária, como uma nova vertente ou 'vereda' que se soma às lutas e resistências históricas dos povos do "Sul", em busca de uma outra educação e outra ciência popular, em contraposição ao pensamento hegemônico.

A história da educação popular é eminentemente latino-americana, apesar de encontrarmos referências em diferentes países. Desde os anos 60, a partir dos escritos de Paulo Freire, mas, mais do que isso, das experiências dos movimentos sociais, a educação popular foi se construindo e "seu espaço de germinação é o de uma ampla frente polissêmica de ideias e de ações, nunca tão política ou ideologicamente centralizada" (Brandão, 2017, p.20). Suas múltiplas manifestações na realidade são proporcionalmente pouco estudadas do ponto de vista mais conceitual e teórico, embora se enriqueça e se renove cotidianamente através das práticas de educadores e educadoras populares que atuam junto aos movimentos sociais de saúde, de luta pela terra, de luta pela habitação, de mulheres e, mais recentemente, de economia solidária, entre outros.

A educação popular, na tradição latino-americana, se baseia nos anseios políticos de justiça, liberdade e igualdade, tendo o diálogo como exercício e fundamento da práxis pedagógica (teoria e prática). Mas é preciso ressignificá-la na contemporaneidade, contextualizando-a perante os desafios do século XXI, no sentido colocado por Oscar Jara Holliday (2013), trazendo as questões relacionadas aos novos movimentos sociais, à ecologia e ao direito da natureza, e repensando a democracia que queremos, como tem debatido Alberto Acosta (2016).

Ao falarmos sobre educação popular, estamos nos referindo à educação para a mudança, que busca tornar as pessoas agentes de transformação social, o que só é possível a partir de uma educação plena, que desenvolva todas as suas capacidades, como afirma Oscar Jara (2012). Todas e todos somos portadoras e portadores de conhecimentos que brotam das nossas práticas e reflexões, adquiridas nas vivências do nosso chão de vida, do nosso jeito de saber, de viver, de produzir. Desse modo, e inter-relacionada a uma cultura também em gestação, essa educação valoriza os saberes populares e mostra que todas as pessoas são detentoras de conhecimento.

Estamos falando do saber popular, sentido e vivido pela gente simples no seu cotidiano, e da perspectiva dos setores populares que, na contemporaneidade, adquiriram maior complexidade pelas novas situações de opressão, discriminação e exploração que extrapolam as questões de classe, gerando novas formas de compreendê-las e abordá-las nas lutas sociais.

Estão inclusos nos setores populares da América Latina as etnias e os povos originários, particularmente no Brasil, sobre os quais historicamente têm recaído as maiores perdas e danos e que, na atualidade, seguem sofrendo os impactos da expansão do capital em suas diversas faces – o agronegócio, a mineração, o patenteamento de conhecimentos fármacos e botânicos para a mercantilização da vida, entre outras. Nos últimos anos, tem crescido a violência contra os povos indígenas e tradicionais, com vistas a tomar suas terras e a desterritorializá-los. É necessário considerar a Natureza como sujeito de direitos, como assegura a constituição do Equador e todas as pessoas que lutam por uma relação de respeito e convivência com os ecossistemas da Terra, nos aproximando da cosmovisão dos povos originários com o Bem Viver.[3] É fundamental, ainda, ressignificar o Bem Viver dos povos originários na contemporaneidade, como alternativa e projeto popular em contraposição à ideia de desenvolvimento e

3 Quer dizer o mesmo que *Buen Vivir* em castelhano; *Tekó Porã*, em guarani (a boa maneira de ser e de viver); em quéchua, *Sumak Kawzay*; em aymara, *Suma Kamaña* (viver em aprendizado e convivência com a natureza). O termo é definido assim também pelo povo Xukuru. Está presente também no ubuntu (idioma zulu/África – eu sou porque nós somos, nós nos realizamos no outro, na partilha e no afeto. Significa a *solidariedade*, a *cooperação*, o *respeito*, o *acolhimento*, a *generosidade*, em sintonia com o nosso ser interno, buscando o nosso bem-estar e o de todos à nossa volta). Disponível em: <www.mundoubuntu.com.br>. Ver o vídeo *Construindo o Bem Viver dos Xukuru*, disponível no Youtube em https://www.youtube.com/watch?v=8cDcRb_d7Qg , acesso em 29/01/2018.

progresso, que não resolveu o problema da fome e da miséria e colocou o planeta em uma situação de esgotamento e desequilíbrio ecológico, em função do consumo exagerado e do uso de combustíveis fósseis.

"[...] Como concepção educacional, a educação popular não possui um corpo de categorias sistematizado em todos seus extremos. Entretanto, podemos afirmar que aponta à construção de um novo paradigma educacional, que se opõe a um modelo de educação autoritário, de reprodução, predominantemente escolarizado e que desassocia a teoria da prática" (JARA, 2006, p.3).

É sobre esta construção de um novo paradigma que iremos nos deter. Nos próximos capítulos deste livro, buscamos refletir, a partir da prática do CFES-NE, sobre como a educação popular, uma das essências da educação em economia solidária, é referência para a construção da educação em economia solidária. Tendo a luta latino-americana como ponto de partida, nossa reflexão pretende contribuir para a construção de uma educação capaz de orientar a ação dos movimentos sociais que lutam por uma sociedade mais igualitária e despojada dos propósitos colonialistas impostos ao nosso continente.

O que nos parece muito importante é compreender os sentidos da expressão "popular" quando utilizada para adjetivar a educação. As chamadas teorias crítico-reprodutivistas nos fizeram refletir sobre o papel de reprodução que a educação exerce na sociedade, principalmente através da escola. Em outras palavras, nos processos de educação bancária, criticados por Paulo Freire em *Pedagogia do oprimido* (1987), não se trabalha para a emancipação e a autonomia dos sujeitos, mas, sobretudo, para reproduzir a organização social da sociedade capitalista com todas as suas contradições. Ora, se estamos construindo uma proposta de educação para a economia solidária, para a vivência do Bem Viver, não podemos nos basear neste tipo de educação. Ao contrário, temos que construir referências que

proporcionem a formação de cidadãos e cidadãs críticos e críticas, com autonomia e criatividade o suficiente para pensar e concretizar estratégias socioeconômicas capazes de transformar a realidade dos territórios onde se inserem.

Mais do que afirmar uma determinada concepção de educação popular, o importante para nós é identificar quais elementos ela apresenta que são fundamentais à construção da educação popular em economia solidária. Neste sentido, identificamos a seguir alguns dos elementos essenciais para os educadores e educadoras em formação no CFES-NE:

- É construída a partir da experiência e da prática e busca refletir sobre o cotidiano das pessoas, considerando os conflitos e contradições inerentes às suas realidades;
- Pressupõe a construção de um projeto popular de sociedade, pautado na solidariedade, na justiça social, na equidade, no respeito à natureza e na cooperação entre os seres humanos;
- Tem um caráter fortemente ideológico pois busca a construção de um projeto de sociedade voltado para as classes populares;
- Contribui para o fortalecimento das identidades dos diferentes grupos sociais vinculados à proposta da economia solidária;
- É essencial para construir um referencial político-pedagógico e, por consequência, metodológico de uma proposta educativa em relação com as culturas populares dos povos da América Latina e Caribe;
- Quando inserida no processo reflexivo da educação de trabalhadoras e trabalhadores, tem o trabalho como princípio educativo, trazendo questões do cotidiano, do chão da vida, para a reflexão coletiva;
- Articula-se com as expressões da cultura popular, vivenciadas no cotidiano dos diferentes povos e comunidades, transformando-se em tradição e se recriando com o passar dos tempos.

Finalmente, é importante ressaltar que essa construção não é apenas nordestina. Nos debates do movimento de economia solidária sobre o tema da educação, historicamente afirma-se a educação popular como referência central. Isso porque esta é uma educação "engajada com a emancipação das classes trabalhadoras, cuja prática educativa deve ser feita coletivamente, no ir e vir na teoria e na prática cotidiana de quem faz a Economia Solidária" (FBES,2013, p.67).

Assim, a referência da educação popular esteve sempre presente em nossa construção e começamos a refletir sobre como isso se materializava na concretude das experiências da pedagogia da autogestão da educação em economia solidária. No Capítulo 2, teremos a oportunidade de explicitar, de forma mais detalhada, as reflexões proporcionadas pela experiência com a formação autogestionária e a contribuição para a pedagogia da autogestão.

Quais os nossos aprendizados?

A reflexão sobre o acúmulo desses dez anos de caminhada nos processos de construção do conhecimento e da metodologia da educação em economia solidária será aprofundada nos outros capítulos. No entanto, vejamos aqui, na perspectiva do resgate, alguns elementos importantes.

O primeiro deles é a percepção de que precisávamos buscar romper com os processos de colonização do saber. Os processos históricos de colonização vividos por nós impuseram a lógica de que existem saberes que são importantes e válidos na nossa sociedade, e outros que são invisíveis, inclusive para as próprias pessoas que os detêm no cotidiano das experiências vividas nas iniciativas de economia solidária. Esta é, talvez, a tarefa mais árdua da educação em economia solidária: romper com os valores do capitalismo e descolonizar o saber. Apesar dos limites

da nossa experiência, percebemos que esta é também uma tarefa vital, pois significa recompor fragmentos das identidades originais dos territórios, no sentido de valorizá-las como saberes importantes para o fortalecimento da economia solidária, em oposição ao avanço do capitalismo no campo e na cidade.

Para além dos conceitos de rede e território, já ressaltados como essenciais à concepção que orientava a nossa ação já no primeiro projeto, alguns princípios metodológicos foram também parte constitutiva de todo o processo, resultado do acúmulo anterior vivenciado nas atividades de formação e assessoria técnica em economia solidária:

"Para sintetizar, a metodologia a ser utilizada deverá utilizar como princípios metodológicos:

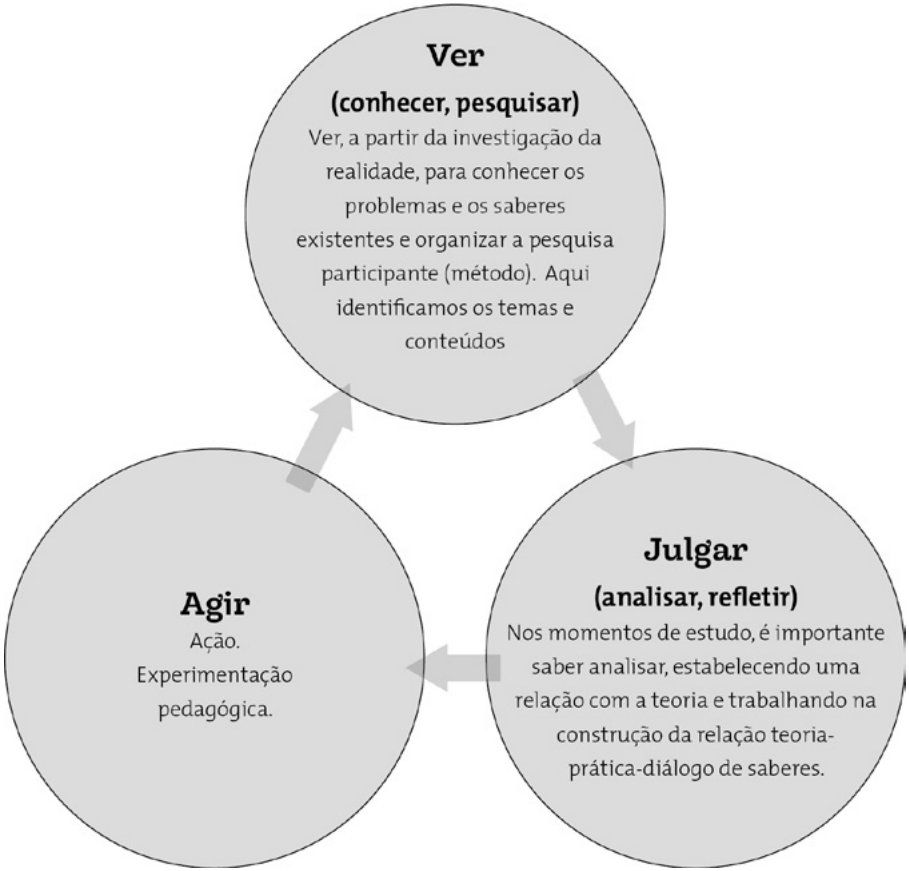
- **A valorização dos saberes dos participantes**: O trabalho pedagógico é baseado na construção do saber a partir das experiências, do vivido e das percepções de cada participante sobre os temas discutidos;
- **O estímulo à emissão de opiniões**: Nosso trabalho será baseado na livre expressão de ideias e opiniões de todos os integrantes do processo. Este princípio de trabalho contribui para que estes mesmos participantes possam construir uma lógica de reflexão e de tomadas de decisões tendo como princípio fundamental a participação de todos os envolvidos;
- **A criação de um ambiente lúdico e amigável**: Nós utilizaremos técnicas, jogos, místicas e dinâmicas de grupo que sirvam à descontração das pessoas e à aproximação recíproca, de forma amigável. Desta maneira, nosso objetivo é o de estimular a construção coletiva dos saberes e das decisões tomadas durante os trabalhos realizados;
- **A prática interdisciplinar**: Necessária à superação da visão restrita de mundo, à promoção de uma compreensão adequada da realidade e à produção de conhecimento centrada no homem, rompendo os 'muros'

> que, frequentemente, se estabelecem entre as disciplinas, integrando e engajando formadores num trabalho conjunto, de interação dos componentes curriculares entre si e destes com a realidade, de modo a superar a fragmentação do processo ensino-aprendizagem, objetivando a formação integral dos formandos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo, e ser capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade que os cerca." (CFES – NE, 2009, p.38).

Ao construirmos coletivamente a primeira proposta na região, não tínhamos ainda muito claro como os processos de construção do conhecimento vividos no chão do trabalho e a partir das experiências iriam ser valorizados e visibilizados. A primeira etapa do CFES foi muito importante para que pudéssemos experimentar algumas possibilidades e consolidar algumas certezas sobre o nosso "que fazer" pedagógico. Assim, a proposta da sistematização de experiências, como elemento de reflexão sobre a prática, surgiu com muita força e foi assumida pela rede de educadores e educadoras como fundamental à prática pedagógica e à construção de conhecimentos na educação em economia solidária.

O processo de "juntar cacos e construir vitrais", como diz Elsa Falkembach (2000), vivenciado na sistematização de experiências, permite, de acordo com essa autora, "uma reflexão do viver compartilhado; e faz desse viver objeto de investigação, espaço de discussão e aprendizagem" (2000, p.17). Ao realizar essa sistematização, argumentos, histórias e fragmentos de memória se confrontam e se completam no processo de compreensão e conhecimento da prática e da realidade que a circunda. Isso leva à construção de novos saberes, uma vez que nos faz sair da comodidade do saber individual para interagir com o saber coletivo e, assim, consolidá-lo, como resultado dos debates reflexivos sobre as aprendizagens vividas e sentidas.

Já na primeira etapa do CFES-NE, a alternância pedagógica foi um outro importante princípio adotado. Ir e vir na realidade das comunidades envolvidas foi um movimento constante no decorrer dos processos educativos. Para a sistematização de experiências, o movimento dialético da ação-reflexão-ação é essencial. E, em termos práticos, o mergulho nos territórios permite este processo, que, no nosso caso, foi orientado por alguns princípios da educação popular muito utilizados pelos movimentos populares dos anos 60, que podemos visualizar no diagrama abaixo:



Desta forma, na segunda etapa do CFES-NE, os educadores e as educadoras populares em economia solidária do Nordeste avançaram nos processos coletivos de construção do conhecimento. O que já estava em curso na primeira etapa – a reflexão sobre o vivido (passado), através da sistematização de experiências – foi aprofundado na segunda, na perspectiva da reflexão sobre a vivência (presente), através da investigação-ação, orientando o resultado desta reflexão para processos educativos necessários às realidades das iniciativas econômico-solidárias da região.

Assim, no segundo projeto, a proposta foi que os componentes do percurso formativo fossem dinâmicos e buscassem orientar o caminho do processo de construção do conhecimento e da escolha dos temas e saberes que seriam desvelados e aprofundados. A pesquisa-ação foi então a opção da caminhada metodológica desta segunda etapa, cuja proposta foi, num primeiro momento, orientada pelas etapas descritas abaixo, conforme o projeto da segunda etapa do CFES-NE:

"i) plano de investigação – definição da problemática, organização e realização da investigação, que pode incluir também intercâmbios no meio urbano e no meio rural entre educadores/as sobre, por exemplo, finanças solidárias com fundos e bancos, bancos de sementes crioulas, feiras agroecológicas, quintais produtivos, centros de comercialização, entre outros, sendo que algumas das experiências devem ser protagonizadas por mulheres.

ii) círculo de diálogos – analisar, desenvolver as informações, ampliar as compreensões; sistematização da investigação; realização das reflexões teórico-metodológicas; elevar o patamar do conhecimento trazido; produção de sínteses (produção de orientações metodológicas e pedagógicas para a experimentação), avaliação dos tempos de experiências (autoavaliação e do processo, incluindo o plano de investigação).

iii) partilha de saberes – transformar em ação o conhecimento produzido; devolver saberes para quem ajudou a gerá-lo; socialização de saberes; intercâmbio de saberes; produção de novas sínteses; sistematizações; avaliação dos processos." (CFES-NE, 2012, p.30).

Estes acúmulos referenciaram nossas certezas acerca da concepção de educação em economia solidária. Um dos destaques do CFES-NE foi justamente afirmar a perspectiva da indissociabilidade entre formação e assessoria técnica nos processos educativos. O edital da segunda etapa CFES induz, de certa forma, a esta separação, pois sugere a criação de núcleos nos quais as diferentes temáticas da economia solidária estariam separadas. A escolha feita indica que estávamos divergindo das orientações das políticas públicas no que se refere ao perfil dos educadores e das educadoras em economia solidária e sobre as concepções político-pedagógicas e teórico-metodológicas. Consideramos que o educador e a educadora em economia solidária deve passar por uma formação multidimensional e complexa, que articula diferentes dimensões e saberes. A realidade dos territórios da economia solidária na região e os diferentes elementos da economia solidária (produção, comercialização, consumo, finanças, educação, meio ambiente, gênero, raça, entre tantos outros) aparecem de maneira articulada, e o educador e a educadora devem refletir sobre esta realidade a partir da complexidade que ela apresenta.

Isso referenda a nossa escolha pelo tipo de conhecimento que buscamos construir e reafirma nossa concepção de que ciência se faz no cotidiano das relações políticas, sociais, econômicas e culturais dos territórios. Assim, valorizamos, ao invés da linearidade, a complexidade; ao invés de disciplinas, interdisciplinaridade; ao invés de especialização, holismo; ao invés de homogeneidade, diversidade; além de tantos outros aspectos necessários à construção do conhecimento em economia solidária. E, apesar das divergências iniciais, o trabalho desenvolvido pelas

educadoras e pelos educadores populares em economia solidária do Nordeste é reconhecido como fundamental para a compreensão mais ampla dos processos educativos na área.

Elementos de reflexão para o futuro

Olhar para uma caminhada de dez anos não é fácil, pois muitos são os elementos de reflexão. Ao mesmo tempo, esse movimento nos faz recuar em relação às nossas próprias práticas para perceber o quanto conseguimos amadurecer e avançar nos aspectos relativos à proposta educativa em economia solidária. Quando olhamos para os primeiros escritos do FBES, a exemplo do Relatório da I Oficina Nacional de Formação em Economia Solidária, percebemos que de fato, hoje, o movimento apresenta outra maturidade no que se refere ao processo educativo em economia solidária.

Porém, como já afirmamos, os resultados dos processos educativos só podem ser vislumbrados no longo prazo. Este é o primeiro problema que enfrentamos atualmente, com a interrupção da política pública de apoio aos Centros de Formação e Assessoria Técnica em Economia Solidária, em razão da extinção da Secretaria Nacional de Economia Solidária, ocorrida após o *impeachment* da presidenta Dilma Roussef. De fato, os recursos para a formação de educadores e educadoras são condição fundamental para a continuidade desses processos, sem os quais estes diminuem seu alcance.

Para além dos momentos formativos, a proposta pedagógica em si – a exemplo do debate sobre o currículo, das questões relativas aos conteúdos, às metodologias, entre outros aspectos – fica capenga sem um debate mais coletivo que venha da articulação dos educadores e das educadoras, em diferentes espaços e na rede de

educadores e educadoras populares em economia solidária, que, sem fomento, certamente terá mais dificuldade para se encontrar. Uma proposta como a que ousadamente decidimos construir na região Nordeste não avança sem o debate coletivo necessário ao seu aprofundamento.

Um outro aspecto importante é a articulação com as demais redes para a construção e aprofundamento dos territórios da economia solidária. Já conseguimos "plantar a semente". As germinações estão acontecendo de acordo com a dinâmica de cada território e de seus sujeitos, homens e mulheres. Hoje já podemos vislumbrar o tema da economia solidária nos debates de diferentes movimentos sociais, a exemplo do movimento de luta pela terra, da agroecologia, de mulheres, de pescadores, indígenas, quilombolas, entre tantos outros. A compreensão da temática por estes movimentos ainda carece de maior profundidade para que possam considerá-la como parte de sua proposta de maneira mais orgânica.

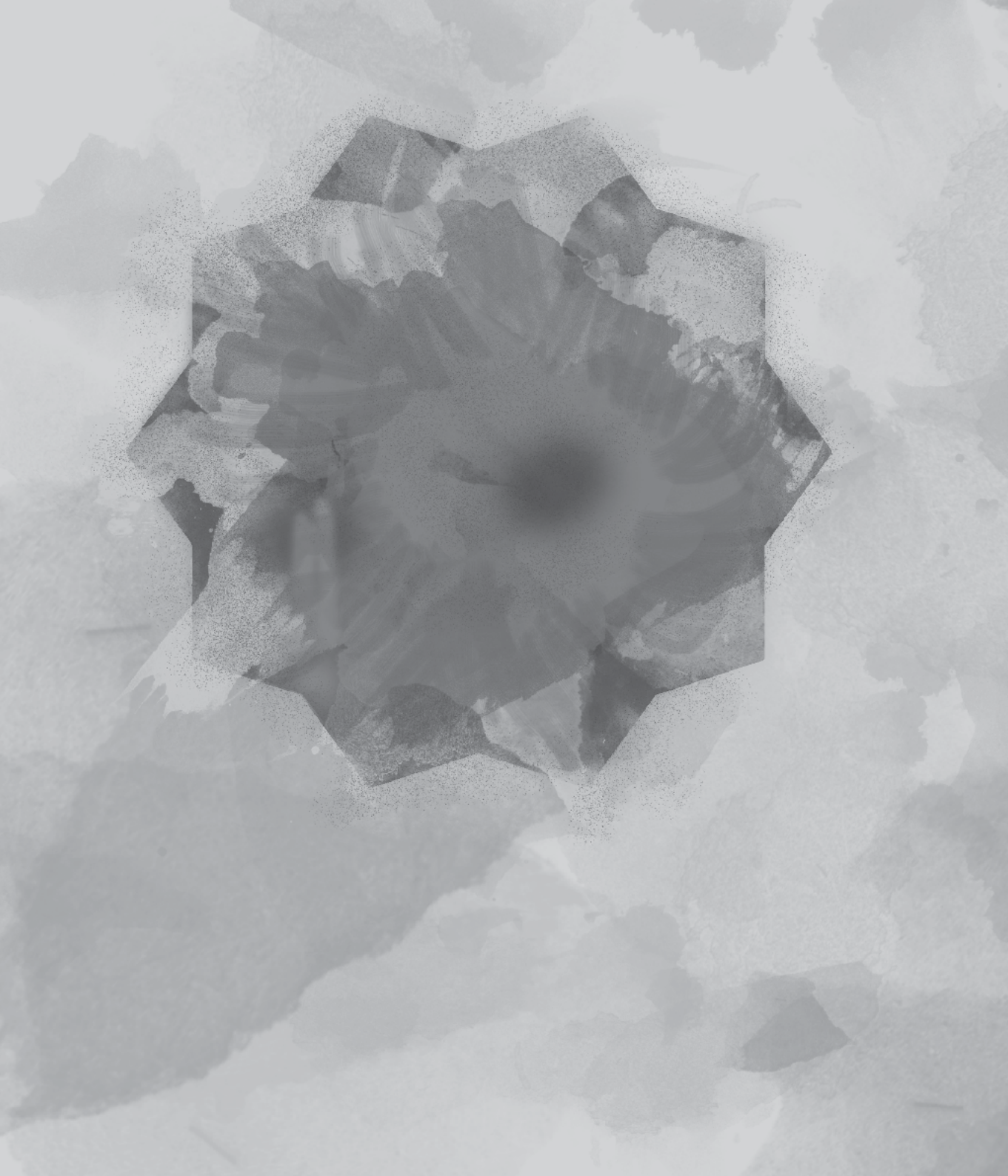
Além disso, não conseguimos, ao longo desses dez anos, o apoio necessário da política pública para garantir um espaço de armazenamento e salvaguarda dos inúmeros materiais pedagógicos produzidos, em diferentes suportes e linguagens (vídeos, cartilhas, textos, livros e livretos), pelos diversos centros de formação, ao longo desses dez anos, de modo a compor uma biblioteca que pudesse alimentar os processos educativos em economia solidária. Assim, apesar de termos consciência de que muitas transformações aconteceram nesse percurso, principalmente para os educadores e educadoras engajados e engajadas na proposta, como, por exemplo, a busca pela ampliação de seus níveis de formação (ensino médio, superior e profissional), estas podem se perder se o processo de debate coletivo for esvaziado.

A caminhada aponta, ainda, para um outro aspecto relevante, que é a certeza de que estamos no caminho certo, mesmo com todos os atropelos e dificuldades

vivenciados. Os resultados da segunda etapa do CFES-NE puderam ser observados na culminância do III Seminário Nordestino de Educação Popular em Economia Solidária, importante momento vivido pelos educadores e pelas educadoras da região em novembro de 2016. O que parece evidente é que há importantes avanços na autogestão da pedagogia e na pedagogia da autogestão que, aos poucos, se afirmam como essenciais para os processos educativos em economia solidária.

Tais processos não se orientam pelos caminhos hegemônicos das práticas pedagógicas, metodológicas e de construção do conhecimento. A autogestão, elemento central na economia solidária, é também ponto de partida para a pedagogia da economia solidária, algo que, apesar dos dez anos de caminhada, ainda precisa passar por mais vivências, reflexões e sistematizações das experiências educativas

Os caminhos que percorremos foram trilhados com as possibilidades que tínhamos. O processo exigiu muitas transformações – dos jeitos de pensar o mundo e a educação e de como agir. Precisamos, assim, seguir nesta construção para consolidar uma proposta que mexe com homens e mulheres e com suas relações e compreensões sobre o mundo e a educação. Mas é a inspiração de Fernando Birri, cineasta argentino, quem alimenta nossa caminhada, pois, onde quer que estejamos, buscaremos construir um mundo do Bem Viver, onde a economia solidária seja uma realidade: "A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei." Eduardo Galeano nos pergunta então: "Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar."



CAPÍTULO 2

A pedagogia da autogestão na experiência do CFES-NE

Mônica Vilaça
Ana Dubeux

A construção de um projeto de educação para a economia solidária no Brasil estabeleceu-se entre as pautas de organização do movimento desde que a economia solidária começou a dar seus primeiros passos na organização do Fórum Brasileiro de Economia Solidária (FBES), em 2003, no Fórum Social Mundial. Em 2006 e 2007, realizaram-se as oficinas nacionais I e II de formação/educação em economia solidária, que buscavam construir referenciais para a organização de uma educação para as trabalhadoras e os trabalhadores da economia solidária.

Naquele momento, como resultado destas oficinas, afirmavam-se, dentre seus princípios e orientações para a educação em economia solidária: 1) A solidariedade como princípio ontológico do processo educativo; 2) A educação como trabalho, responsável por promover construções coletivas de conhecimento; 3) O fortalecimento da relação com o meio ambiente e o reconhecimento das subjetividades; 4) A criação de um espírito investigativo coletivo; e 5) A articulação dos processos de educação e formação em redes. Assim, estabelecia-se também a necessidade de uma prática educativa estruturada em uma **cultura, participação e metodologia autogestionárias**.

As orientações construídas nas oficinas nacionais guiaram os debates realizados nos estados e regiões, nas Plenárias Nacionais de Economia Solidária, lugar em que o movimento buscava amadurecer suas compreensões e construir suas estratégias de organização e reivindicação, assim como nas Conferências de Economia Solidária, onde o movimento buscava demandar políticas públicas junto ao Estado. Na IV Plenária Nacional de Economia Solidária, no âmbito do eixo de formação, explicitou-se a necessidade de que os processos formativos a serem desenvolvidos levassem em consideração a **'pedagogia da autogestão'** (FBES, 2007, p.22). Na V Plenária Nacional de Economia Solidária, no eixo que apresenta as propostas de ação do movimento o texto sobre educação e cultura, discutiu-se que foram construídos referenciais teórico-metodológicos sobre a pedagogia da autogestão,

embora estes ainda não tivessem sido apropriados pelo movimento, nem consolidados em suas ações de educação (FBES, Relatório V Plenária, 2013, p. 68).

Trazer estas referências sobre a pedagogia da autogestão na educação em economia solidária, a partir das reflexões e sistematizações produzidas pelo movimento, é importante para o desenvolvimento deste texto que pretende discutir a pedagogia da autogestão, com base nas experiências dos três Cursos Regionais de Formação Autogestionária de Educadoras e Educadores Populares em Economia Solidária do Nordeste, promovidos pelo Centro de Formação e Apoio à Assessoria Técnica em Economia Solidária do Nordeste (CFES-NE)[1]. Realizados no período de um ano, os cursos foram divididos em módulos presenciais, intercalados por momentos de investigação nos territórios. Contaram com uma orientação teórico-metodológica que se traduziu em uma experiência pedagógica centrada na elaboração de estratégias para o desenvolvimento de um processo coletivo de construção de conhecimentos. Essa estratégia envolveu a definição dos conteúdos que seriam estudados e um processo de investigação-ação que culminou com a reflexão, organização e sistematização dos resultados das nossas reflexões, publicadas agora nesta coletânea. Todo este processo contou com a participação das 98 educadoras e educadores em economia solidária do Nordeste que concluíram os cursos regionais.

Mas o que compreendemos por **pedagogia da autogestão**? Esta é a questão sobre a qual buscaremos refletir, a partir da imersão na experiência destes cursos regionais. Como já apresentado anteriormente, é objetivo da economia solidária que seus processos de organização pedagógica sejam orientados pela experiência

1 O CFES-NE é um projeto de política pública executado por Edital da Secretaria Nacional de Economia Solidária – Senaes, vinculada ao Ministério do Trabalho.

vivida no cotidiano do trabalho, o que definiremos melhor mais à frente. Este objetivo expressa a necessidade de reivindicar um projeto de educação próprio para as trabalhadoras e os trabalhadores da economia solidária, estruturado em princípios e práticas pedagógicas que reflitam os próprios princípios e práticas da economia solidária.

Esta reflexão sobre os sentidos possíveis para a autogestão pedagógica, a partir da prática do CFES-NE, ajuda a compreender como esta definição político-pedagógica vem sendo construída a partir das experiências de educação em economia solidária. O desenvolvimento das atividades de educação em economia solidária e, em particular, das que foram coordenadas pelo CFES-NE, parte de uma criação enraizada nas práticas da educação popular e, por isso, vive um processo permanente de criação e ressignificação de seus métodos, fundamentos e princípios. Assim, chegamos ao curso regional de educadoras e educadores populares, que foi desenhado a partir de um compromisso com o fortalecimento de uma prática contextualizada, que buscasse desenvolver seus conteúdos a partir das demandas das educadoras envolvidas e dos educadores envolvidos.

Neste texto, buscamos apresentar como a vivência de uma pedagogia da autogestão se construiu na prática do CFES-NE. Vamos expor e discutir as estratégias metodológicas desenvolvidas nos cursos regionais, considerando: 1) Os grupos de autogestão de educadoras e educadores participantes dos cursos, que se tornaram responsáveis por um conjunto de atividades; 2) O papel da alternância na prática pedagógica e da investigação em identificar e contextualizar os conteúdos a partir da realidade das educadoras e dos educadores; 3) O uso das instalações pedagógicas e painéis de sínteses; e 4) A presença do corpo, das narrativas e da celebração na construção das diversas atividades.

Um último aspecto a ser abordado é o equilíbrio delicado entre o papel das facilitadoras e o das educadoras e dos educadores participantes na escolha dos caminhos que seriam trilhados. A opção por partilhar a definição dos processos pedagógicos trouxe dúvidas e inseguranças, frente às quais a avaliação continuada assumiu sempre um papel importantíssimo para o constante ajuste das escolhas realizadas.

Podemos considerar a pedagogia como sendo uma ciência encarregada de estudar a educação como fenômeno social, a partir de uma dada concepção. Isto é: o que se ensina, como, para que e para quem se ensina. Diante de sua importância, constitui-se em área estratégica do conhecimento, reunindo teoria e prática. Compõem a pedagogia: os processos históricos educacionais vividos por um determinado povo, sociedade, comunidade; um fundamento teórico que referencia a análise sobre a educação, no sentido amplo ou escolar; a contextualização social, econômica e cultural, os valores e/ou princípios dos sujeitos da ação educativa. Isto é: tudo que se estuda e se aprende tem repercussão na vida social, econômica e política de uma dada sociedade.

Esperamos, com este mergulho na trajetória dos cursos regionais, refletindo sobre o exercício pedagógico coletivamente construído, poder contribuir para avançarmos na definição do que compreendemos como uma pedagogia da autogestão. Este trabalho reflete sobre um processo que, artesanalmente, buscou fazer e pensar uma prática pedagógica suficiente para valorizar as vivências e as realidades territoriais e identitárias do conjunto dos e das participantes.

Economia solidária e educação

> ***Não gostaria de ser mulher ou homem se a impossibilidade de mudar o mundo fosse verdade objetiva que puramente se constatasse e em torno de que nada se pudesse discutir. Gosto de ser gente, pelo contrário, porque mudar o mundo é tão difícil quanto possível. É a relação entre a dificuldade e a possibilidade de mudar o mundo que coloca a questão da importância do papel da consciência na história, a questão de decisão, da opção, a questão da ética e da educação e de seus limites*** (Paulo Freire, 2000, p.39.).

A economia solidária apresenta-se como uma prática que reúne experiências de grupos e organizações de trabalho, formais ou informais, que procuram estabelecer valores e fundamentos particulares na **realização do trabalho**, recuperar o sentido político do **produto do trabalho** e reapropriar-se **da economia** em um horizonte social e político. A economia solidária torna-se, assim, parte das ações de resistência ao neoliberalismo, ao patriarcado e ao racismo, e busca construir uma ruptura com o modelo hegemônico capitalista que aponta para a exaustão da vida.

Quanto à realização do trabalho, para Gabriela Cunha e Aline Santos (2011), a característica principal da economia solidária é a *organização cooperada ou associada* e *autogestionária*. A cooperação ou associação não implicam necessariamente na realização de todas as etapas do trabalho de forma coletiva, mas, sim, na realização de tarefas ou de etapas do processo de forma associada,

seja na produção, na compra de produtos, no uso e propriedade coletiva de equipamentos, na comercialização, entre outras. Segundo Daniel Mothé (2009), a autogestão remete a uma busca permanente por igualdade e liberdade de participação e incidência nas definições políticas da organização. Na economia solidária, a autogestão busca superar as diferenças entre os tipos de trabalho, compartilhar as decisões administrativas e políticas da atividade econômica, reconhecer e problematizar as falas e saberes dentro dos grupos.

A organização do trabalho em outros princípios, como a cooperação, a solidariedade e a autogestão, busca questionar a produção orientada pela máxima exploração da natureza e do trabalho e pela alienação da trabalhadora e do trabalhador no processo. A desapropriação dos resultados do trabalho de mulheres e homens e a inversão das relações sociais – que substitui as relações entre pessoas por relações entre mercadorias – é o que Marx define, de forma mais geral, como alienação. A economia solidária, ao construir outros princípios de produção e circulação de bens, estabelece também a necessidade de que as trabalhadoras e os trabalhadores recuperem o sentido do trabalho e reapropriem-se do seu produto do trabalho, buscando estabelecer novas compreensões sobre o trabalho necessário e essencial para a reprodução da vida.

Discutir o que é produzido – considerando que o mercado, do modo como é concebido na economia capitalista, é o lugar final em que as relações sociais invertem-se em relações entre mercadorias e dinheiro – tem levado a economia solidária a duas reflexões que caminham na busca de uma reapropriação da economia, recuperando sua dimensão social e política. A primeira é a afirmação de um mercado que estabeleça a centralidade nas relações entre pessoas e não entre mercadorias e, a segunda, é a reflexão sobre o consumo como ação política, com o objetivo de caminhar para um consumo solidário,

"aquele praticado em função não apenas do bem-viver pessoal, mas também do bem-viver coletivo, em favor dos trabalhadores que produzem, distribuem e comercializam os bens e serviços consumidos e, igualmente, em prol da manutenção do equilíbrio dinâmico dos ecossistemas" (Euclides Mance, 2009, p.75).

Estas características aproximam-se da definição de economia solidária como uma forma econômica de "reprodução ampliada da vida", de acordo com José Luis Coraggio (2009). A reprodução ampliada da vida envolveria as ações de resistência e reconstrução do econômico em diversas frentes, desde as atividades de trabalho desenvolvidas no âmbito da habitação, da comunidade e das iniciativas econômicas formais ou informais, até as organizações de trocas e de comercialização, as redes de organização popular e os movimentos reivindicatórios.

A educação em economia solidária tornou-se, assim, desde seu início, uma educação orientada para um projeto de ruptura. Tratava-se de reconhecer e consolidar os processos de educação vividos a partir do trabalho na economia solidária. Assim, o trabalho apresenta-se aqui como princípio orientador dos processos de educação na economia solidária, central para a organização social e cultural na economia solidária, mesmo que as experiências de economia solidária ainda não aprofundem as múltiplas dimensões e características do trabalho, o que dificulta, por exemplo, avançarmos no reconhecimento do trabalho reprodutivo realizado pelas mulheres.

A **solidariedade**, afirmada como princípio ontológico do trabalho na economia solidária, assume também este lugar na educação em economia solidária, expressa na luta contra o individualismo e a competição, buscando dar lugar a uma educação de cooperação, partilha e produção coletiva dos conhecimentos. Para isso, é necessário valorizar os diversos saberes, nos diversos territórios e experiências das educadoras e dos educadores.

A educação em economia solidária organizou-se a partir da educação popular, reconhecendo-a como referencial para a formulação de seu projeto político-pedagógico. A educação popular, enquanto criação originalmente latino-americana, parte da afirmação "de um novo paradigma educacional que se opõe a um modelo de educação autoritário, de reprodução, predominantemente escolarizado e que desassocia a teoria da prática", como afirma Oscar Jara (2005, p.242). Neste diálogo com os referenciais políticos da educação popular, a economia solidária constrói seu projeto de educação e insere a **autogestão** na sua orientação pedagógica, buscando fortalecer os princípios de igualdade e liberdade e a incidência na construção dos processos pedagógicos, construindo estratégias de partilha e corresponsabilidade no processo de ensino-aprendizagem quanto aos conteúdos, às ferramentas pedagógicas, à produção das sínteses resultantes das reflexões, entre outras questões.

Alguns caminhos para uma pedagogia da autogestão

Como já dito na introdução deste capítulo, a necessidade de organização de uma educação em economia solidária afirmou-se desde os primeiros passos do movimento da economia solidária no Brasil. A construção de referenciais próprios contribuiu para que o movimento buscasse incidir junto ao Estado, por meio das Conferências Nacionais de Economia Solidária, e consolidar dentre as políticas públicas de economia solidária os Centro de Formação e Apoio à Assessoria Técnica em Economia Solidária. Nestes dez anos (2008-2018), estes centros foram objeto de duas chamadas públicas da Senaes e foram organizados regionalmente. Na primeira chamada pública, em 2008, foram organizados 5 centros regionais e 1 centro nacional. Na segunda, em 2012, foram organizados 6 centros regionais (2 na região Norte) e 1 centro nacional.

Embora as demais políticas públicas vinculadas à Senaes, como as de finanças e comercialização, desenvolvessem ações de educação, os CFES voltaram sua ação exclusivamente para a educação de educadoras e educadores populares da economia solidária. As estratégias de educação variaram nas regiões. O edital da segunda chamada previa a constituição de núcleos temáticos especializados em recortes específicos, como finanças e comercialização, por exemplo. O CFES-NE pactuou que seriam criados quantos núcleos temáticos fossem possíveis, desde que as propostas para sua constituição surgissem das demandas das redes de educadoras e educadores[2]. Um outro aspecto importante é a organização em redes estaduais de educadoras e educadores em economia solidária, que lhes conferiu o protagonismo na definição das ações de educação no Nordeste.

A reflexão que aqui apresentamos desenvolve-se a partir da realização dos cursos regionais pelo CFES-NE, considerando sua opção em dirigir sua ação para o fortalecimento da organização de educadoras e educadores populares que protagonizaram a composição e a vivência destes cursos nos estados do Nordeste.

Os cursos regionais foram organizados por polos:

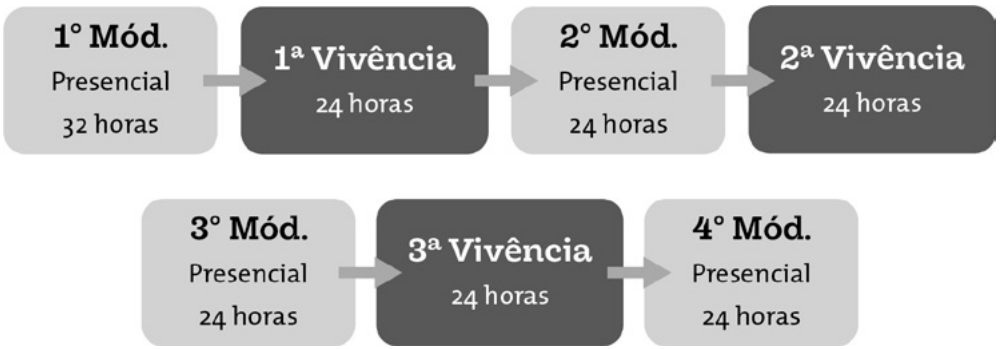
- Polo Maranhão, Piauí e Ceará (MAPICE);
- Polo Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte (PEPBRN).
- Polo Bahia, Sergipe e Alagoas (BASEAL).

O processo de seleção das educadoras e educadores foi público, e considerou aspectos como gênero, geração, relação com povos e comunidades tradicionais e originários, dentre outros, além de participação na economia solidária e experiência em educação popular. Além dos dados do perfil pessoal, também foi

2 Tratamos mais sobre os Núcleos e outras escolhas político-pedagógicas do CFES- NE no Capítulo 1.

solicitada uma carta de apresentação, enviada no momento da candidatura. A carta podia ser composta em forma escrita, por áudio ou vídeo, de modo a garantir a participação de quem tivesse dificuldade com a escrita. Seu objetivo era dar melhores condições para identificar educadoras e educadores que já tinham práticas de educação popular. As cartas cumpriram um papel central para que o CFES-NE pudesse analisar a motivação e o compromisso expresso por cada candidata e candidato para estar no curso.

A organização do curso previa momentos presenciais e vivenciais:



Analisamos aqui as estratégias metodológicas, utilizadas nesses momentos, que buscaram favorecer uma experiência autogestionária de educação. É importante destacar que o processo foi construído a partir de uma sensibilidade pedagógica amadurecida com o caminhar das atividades do CFES-NE, que inclui as avaliações dos projetos anteriores de formação e o diálogo com outras experiências de educação, como, por exemplo, a educação do campo, a pedagogia da alternância e a pedagogia feminista, que apontavam novos significados e possibilidades para os processos formativos educativos vivenciados a partir das práticas dos movimentos sociais.

Para a realização das metodologias envolvidas no desenvolvimento dos cursos regionais, fazia-se necessário pensar estratégias e ferramentas adequadas, que favorecessem o projeto de formação proposto. Identificar as ferramentas a utilizar foi de extrema importância para a operacionalização da metodologia. Assim, para que os grupos de autogestão, que apresentaremos a seguir, pudessem cumprir suas intenções pedagógicas, eles precisavam utilizar ou construir ferramentas apropriadas que permitissem a participação de todas e todos, com diferentes linguagens, valorizando as falas e a produção de sínteses.

Os cursos foram lugar de uma vivência mediada por diversas ferramentas pedagógicas, contextualizadas a partir das diferentes atividades. Muitas destas ferramentas foram apresentadas pela coordenação pedagógicas, outras tantas surgiram a partir da iniciativa das educadoras e dos educadores presentes. É importante lembrar que as ferramentas precisam ser adequadas à atividade que se pretende desenvolver, assim, não podem ser transpostas para qualquer atividade pedagógica ou realidade. Isso significa que não há receita pronta para a organização metodológica dos processos pedagógicos. É necessário garantir que as estratégias sejam contextualizadas, lidas e, sempre que necessário, adaptadas à realidade dos grupos ou espaços educativos.

Vamos visitar algumas destas estratégias e ferramentas, analisando seu papel em partilhar e consolidar conhecimentos e saberes na vivência dos cursos regionais.

Definindo as temáticas de estudo: a alternância, a pesquisa-ação e os círculos de saberes

Um desafio na construção do curso foi a organização das temáticas e conteúdos que viriam a compor os momentos de estudo. Talvez não seja possível falar de currículo no debate da educação popular, então, de forma mais coerente, falamos

da escolha de temáticas de estudo e seus conteúdos. Neste sentido, consideramos que, na pedagogia da autogestão, os temas de estudo e seus conteúdos devem emergir das demandas e aspirações das e dos participantes, ao invés de serem definidos pela instituição ou pela educadora ou educador responsável pelos processos educativos. As temáticas devem surgir das problematizações realizadas nos territórios das e dos participantes do processo educativo e, a partir da sua partilha, elegem-se, então, as temáticas emblemáticas para o processo coletivo de construção do conhecimento.

Nossa proposta partiu da necessidade de radicalizar o compromisso com a autonomia das educadoras e dos educadores em definir o percurso formativo das questões que gostariam de conhecer e compreender. Com esta finalidade, retomamos a referência teórico-metodológica do CFES-NE, que é composta de três elementos estruturantes que atuam de forma interligada e interdependente com:

- O território como ponto de partida da imersão na realidade (a investigação);
- A reflexão/análise sobre a realidade e a confrontação de saberes para a produção de conhecimentos (círculo de diálogos);
- A alternância (volta à ação), compreendida por tempos presenciais de jornadas pedagógicas e tempos de experimentação formativa, junto às comunidades, empreendimentos e territórios (partilha de saberes).

O território, na compreensão que temos construído junto com as educadoras e os educadores da economia solidária no Nordeste, não se reduz a uma referência geográfica, mas se traduz em relações sociais "com histórias de cooperação, de conflito, de solidariedade e de subordinação. Um território construído pelas pessoas na relação com os ecossistemas, com o simbólico e imaginário dos povos", de acordo com Ana Dubeux, Alzira Medeiros, Mônica Vilaça e Shirley Santos (2012, p.28). O território é, portanto, o lugar da experiência concreta que dá sentido à luta

da economia solidária. Por isso, afirmamos a necessidade de que os conteúdos partissem da investigação das realidades singulares das mulheres envolvidas e dos homens envolvidos nos cursos.

Este processo de imersão nos territórios se daria como momentos vivenciais, nos períodos de alternância previstos nos tempos do curso. A alternância é uma experiência que nasce em resposta à evasão escolar no meio rural e, segundo Jean-Claude Gimonet (2007), propõe-se a ser uma experiência pedagógica que reconhece as diferenças de espaço (casa-instituição), de tempo e de papel das pessoas nela implicadas, e entende que os saberes devem ser construídos com foco na relação, no encontro e na partilha. Trata-se de uma proposta construída a partir da criatividade, na qual deve prevalecer a ação e a experiência, em um permanente processo de ação-pesquisa-formação que exige a construção de um conjunto de estratégias próprias, adaptadas aos objetivos da alternância a ser vivenciada. A alternância levaria, assim, a tempos coletivos de partilha nos momentos de encontro das educandas e dos educandos, subsidiando a definição dos conteúdos, e a tempos de vivência em campo, focados na investigação e experimentação dos conhecimentos adquiridos.

Em nossa experiência no curso regional, definimos inicialmente uma estratégia para as três vivências previstas como ação de alternância, mas foi necessário alterá-la no percurso, ajustando-a às demandas e realidades dos grupos. No desenho inicial, teríamos, durante a primeira vivência, a realização da pesquisa-ação que seria compartilhada no segundo módulo presencial; durante a segunda e a terceira vivência, teríamos a facilitação de cursos estaduais como momento de experimentação pedagógica. Ao final do primeiro módulo, e com a realização da primeira alternância, tanto a coordenação pedagógica quanto as educadoras e os educadores participantes concluíram que seria necessário mais tempo para o desenvolvimento da pesquisa-ação. Assim, os três momentos de vivência foram dedicados à pesquisa-ação que será discutida no terceiro capítulo deste livro.

Com esta mudança, o tempo de alternância foi vivenciado como um processo de investigação, através do qual as temáticas e os conteúdos de interesse das educadoras e dos educadores foram se estabelecendo. O segundo módulo foi dedicado à apresentação inicial dos projetos de pesquisa, enquanto que o terceiro foi voltado ao aprofundamento dos conceitos e teorias específicos a cada temática. Os cursos trouxeram questões particulares que foram definindo as temáticas de estudo, a partir das vivências das educadoras e dos educadores, em diálogo com o eixo geral articulador dos cursos, "Economia Solidária, Território e Territorialidades". Assim, as seguintes temáticas foram definidas em cada polo:

- MAPICE: Mulheres; juventude, geração e trabalho; legislação sanitária; agroecologia; agricultura familiar e sustentabilidade; povos e comunidades tradicionais – memória e identidade quilombolas; política pública e controle social; movimento de lésbicas, gays, bissexuais e transexuais (LGBT); comercialização solidária; finanças solidárias – moeda social.
- PEPBRN: Povos tradicionais e originários; saúde mental; juventude; agroecologia; autogestão; comercialização solidária; culinária popular; mulheres doulas; coleta seletiva.
- BASEAL: Autogestão; compras institucionais – Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); agroecologia; juventude – trabalho e identidade; mulheres e trabalho; organização em rede; organização de cooperativas; comunidade tradicional e demarcação de território.

As temáticas de pesquisa apontam para preocupações ligadas às trajetórias das educadoras e dos educadores. Assim, os estudos e o percurso pedagógico passaram a orientar-se de acordo com estes conteúdos. Garantir às educadoras e aos educadores o direito de identificar as temáticas que vão compor seus planos de estudo significa enfrentar as lógicas de poder que atravessam os

processos de seleção e organização dos conteúdos. É necessário destacar que as escolhas quanto a temáticas e conteúdos para estudo são sempre arbitrárias nos processos educativos tradicionais e, em nossas experiências de educação formal, enraízaram-se como estratégia de manutenção de poder e de narrativas sobre o mundo. Na educação popular em economia solidária, deslocar esta escolha arbitrária quanto à definição de temas e conteúdos de estudo, para as mulheres e homens participantes dos processos educativos, significa exercitar e aprofundar a construção de autonomia na organização desses processos.

Partilhar com as educadoras e educadores participantes o estabelecimento das temáticas para estudo significa, portanto, afirmar a relevância de uma organização pedagógica complexa, que reconhece as trajetórias e narrativas diferentes e particulares. Além disso, inverte a lógica de acesso aos saberes sistematizados ao confrontá-los com indagações construídas a partir da observação da realidade, já que "quando os autores se referem às fontes de conteúdo como sendo todo o acervo cultural acumulado historicamente pela vivência do homem, falam de um homem a-histórico, vivendo numa sociedade sem conflitos, nem contradições", como explica Pura Lúcia Martins (1991, p.75). A escola, enquanto instituição, é atravessada em sua história por relações de poder que contribuem para a manutenção de valores e perspectivas de mundo decorrentes de uma narrativa de poder dominante, que esta narrativa de poder vocaliza valores capitalistas, patriarcais, racistas, heteronormativos e religiosos. Tais valores são confrontados por vozes que propõem outras experiências de organização da vida.

A possibilidade de atribuir, nos espaços de educação, a construção das temáticas e dos conteúdos àquelas e àqueles que participam do processo formativo afirma o protagonismo das educadoras e dos educadores na construção de suas trajetórias de formação, produz o enfrentamento às narrativas dominantes e reconhece a necessidade de avançarmos em uma constante ressignificação da educação popular.

Círculos de diálogo: seminários e rodas de diálogo

> ***Se não amo o mundo, não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo*** (Paulo Freire, 1997, p.45).

A estratégia utilizada para partilhar os processos vividos com a pesquisa-ação, imergir nos conteúdos específicos dos trabalhos e sistematizar os conhecimentos no diálogo com as diversas contribuições foram os seminários e rodas de diálogo. No segundo módulo do curso, dedicamos dois dias ao compartilhamento dos projetos, em rodas de diálogos com todas e todos participantes, que possibilitaram a escuta das questões identificadas por cada equipe de trabalho, das estratégias construídas para o desenvolvimento das pesquisas, das angústias e dificuldades trazidas por cada um e cada uma. Estes intercâmbios favoreceram o apoio mútuo na busca de soluções, aproximações de metodologias e ferramentas de trabalho, consolidação de novas reflexões, além de contribuir com a construção de outras possibilidades para os estudos a partir das análises realizadas dentro do próprio grupo.

O terceiro módulo deu lugar a seminários temáticos que aconteceram de forma simultânea. O objetivo naquele momento era aprofundar a discussão da temática central de cada estudo, a partir de um processo de intercâmbio de saberes entre as descobertas obtidas em campo e os saberes já sistematizados que dialogavam com as experiências de pesquisa. Convidamos companheiras e companheiros – militantes de movimentos sociais, professoras e professores universitários, entre outros – que discutiam as temáticas específicas para contribuírem com os estudos produzidos.

Estes espaços de intercâmbio envolveram todas e todos na construção de cada projeto particular. Fortalecer o diálogo através dos intercâmbios permitiu que contribuições fossem partilhadas, construindo novas sínteses a partir da troca de

saberes e conhecimentos realizada. Segundo Paulo Freire (1997), o diálogo é condição de existência para mulheres e homens, é o modo como constroem e dão significado ao mundo. O diálogo é um compromisso político em pronunciar o mundo e, por esse meio, transformá-lo. Por isso, torna-se ato de criação, torna-se práxis transformadora.

Vivenciando o simbólico através das instalações pedagógicas

Algumas experiências da agroecologia e de movimentos da luta pela terra têm buscado construir ferramentas que favoreçam outros sentidos, para além da fala e da escrita, em seus espaços educativos. A experiência das caravanas culturais e agroecológicas no processo preparatório para o III Encontro Nacional de Agroecologia (ENA), realizado em 2014, em Juazeiro (Bahia), e promovido pela Articulação Nacional de Agroecologia (ANA), buscava, por meio de instalações pedagógicas, construir uma estrutura simbólica, composta pelas e pelos participantes, que facilitasse a compreensão e o debate sobre as particularidades territoriais de cada região.

As instalações são uma experiência de arte contemporânea que têm inspirado as práticas metodológicas da agroecologia (ANA, 2014). Sua utilização busca favorecer a vivência e a experimentação de diferentes sentidos e linguagens na construção do conhecimento, de forma lúdica, artística e sensorial. Em 2014, vivenciamos, pela primeira vez, na prática do CFES-NE, a experiência com as instalações pedagógicas, durante o II Seminário Nordestino de Educação Popular e Economia Solidária, realizado em Recife[3], como meio para partilhar as experiências de educação dos diversos estados do Nordeste.

3 Vídeo do Seminário nordestino de educação popular e economia solidária, ver no youtube.

Nos cursos regionais, a apresentação das educadoras e dos educadores no início dos cursos foi organizada por meio das instalações pedagógicas. Cada estado construiu uma instalação, com suas referências locais, através de uma produção material e simbólica que envolvia alimentos, painéis representando suas lutas e referências, danças, músicas, dentre outras expressões. Para esta elaboração, todas e todos foram motivados, antes de chegarem aos cursos, a levar em sua bagagem objetos, alimentos e produtos que pudessem expressar suas vivências e identidades. As instalações permitiram ao conjunto das educadoras e dos educadores reconhecer-se e compreender as territorialidades presentes no curso.

Através da representação simbólica e física, as instalações possibilitam a reconstrução coletiva de identidades e territorialidades e, no caso dos cursos, a corporificação de emoções e subjetividades. Por meio dessa ferramenta, é possível retrabalhar junto ao grupo os elementos de um determinado conceito, cuja expressão deve ser compartilhada e vivenciada por aquelas e aqueles que venham a acessá-la. Enquanto ferramenta pedagógica, seu uso é muito recente e vem se apoiando na necessidade de ampliar o acesso às subjetividades nas atividades de educação dos movimentos populares. A construção de uma instalação pedagógica exige diálogo, mediação e reflexão para a elaboração da representação naquele espaço. Uma dificuldade observada diz respeito a como melhor sistematizar o processo que envolve a construção da instalação.

Os grupos de autogestão dos cursos regionais como estratégia para experienciar a pedagogia da autogestão

Na caminhada da educação em economia solidária, é sempre presente a organização de grupos de autogestão, também conhecidos como grupos de

trabalho, que são responsáveis por envolver as participantes e os participantes na realização de algumas etapas do processo formativo. Este exercício de envolvimento na organização pedagógica dos processos educativos, por meio de grupos de autogestão, faz parte da experiência de educação popular de outros movimentos, e acreditamos que em cada contexto é ressignificado. No curso regional foram estabelecidos grupos responsáveis por: mística, avaliação, sistematização, cuidados, trocas e comercialização.

Uma preocupação era resgatar para o grupo o papel pedagógico destes espaços e seu lugar na produção de sentidos e conhecimentos no curso. Retomamos, assim, a indagação sobre por que organizar estes grupos. Como compreendemos cada um destes grupos e como devem ser organizados? Em cada curso seguiu-se um caminho enriquecido pelas experiências já vividas por todas e todos em outros espaços de formação. Recuperar o sentido pedagógico dos grupos levou também a discutir a necessidade de garantir tempos para reunião e organização. Todos os dias, a reunião dos grupos realizava-se pela manhã, seguida de um momento de partilha das estratégias e ajustes ante as contribuições de todas e todos.

Inicialmente, a coordenação pedagógica subsidiou os grupos de autogestão com textos para problematizar e refletir sobre os objetivos e as atividades de cada um, partindo da análise de que, embora a organização dos grupos já fizesse parte das práticas das educadoras e dos educadores presentes nos cursos, era comum a realização de um planejamento mecânico das atividades. Fazia-se necessário problematizar a dimensão metodológica e política dos grupos de autogestão, de forma a repensá-los e a lembrar a necessidade da constante crítica ao fazer pedagógico.

Considerando que o curso seria modulado, a experiência de organização de cada grupo de autogestão seria retomada no módulo seguinte, o que permitiria

acumular compreensões e experiências. As participantes e os participantes podiam permanecer ou não nos mesmos grupos, mas, com poucas exceções, os grupos mantiveram-se com a formação do primeiro módulo.

GRUPO DE AUTOGESTÃO DE MÍSTICA

> ***A mística é fundamental para a vida e para a luta. Sem mística na vida cotidiana, perdemos a alegria, a vibração, o interesse e a motivação de viver. Sem mística na luta, perdemos a vontade, a combatividade, a criatividade e o amor pela causa [...]*** (Ademar Bogo, s/d).

A mística foi afirmada pelo grupo como uma estratégia para impulsionar a energia militante, responsável por resgatar os aspectos simbólicos, os sentimentos, as alegrias e tristezas, permitindo-lhes tomar lugar nos diversos momentos de construção do conhecimento. A mística não seria uma estratégia para iniciar as atividades, mas um conjunto de iniciativas presentes na totalidade dos espaços formativos, que permitiriam as participantes e aos participantes somar suas compreensões, sonhos, aspirações e lutas fortalecendo sua incidência sobre a desconstrução de uma racionalidade proveniente do modelo de educação hegemônico.

A mística provém principalmente das experiências dos movimentos de luta pela terra, como o MST, que buscam recuperar as representações e símbolos que conferem sentido às suas lutas e, assim, fortalecer e animar a ação coletiva. A mística problematiza e recupera o lugar da subjetividade, que se expressa no conjunto das ações pedagógicas, na organização dos espaços, nos vínculos, cuidados e afetos.

> ***A questão do cuidado quer ajudar a despertar a linguagem corporal do tocar e do sentir, atitudes que há muito estão esquecidas no nosso dia-a-dia, sintomas claros da aceleração do tempo na vida moderna*** (Sueli Correia, 2014, p.206).

Como compreender a ação de cuidar? O que ela exige? Nos debates refletiu-se sobre o fato de que cuidar implica em ações que pedem tempo. É necessário poder ouvir, falar, sentir, refletir o ritmo de nossas vidas que é acelerado e mercantilizado. É necessário reconhecer que se a educação se tornou ação que domestica e aprisiona o corpo, este precisa ser libertado. O cuidado, assim, problematiza os sentidos dos corpos na educação e estende sua ação para as relações destes com o mundo.

Os cuidados, presentes nas ações de educação em saúde, são problematizados também pelo feminismo como uma dimensão excluída da vida social, política e econômica. Discutir os cuidados significa recuperar o lugar da vulnerabilidade e da dependência como dimensões presentes na vida de todas e todos, em graus diferentes, não apenas na esfera privada, mas também nas instituições e no mercado. A sociedade patriarcal e capitalista ao invisibilizar os cuidados, reduzem as experiências de nossas vidas e desqualificam mulheres e homens que mantêm em sua vivência e tradição o cuidado como referência ética de organização de seus mundos.

Segundo Joan Tronto e Berenice Fisher, cuidar seria

"uma atividade da própria espécie que inclui tudo o que podemos fazer para manter, continuar e reparar nosso "mundo" para que possamos viver nele da melhor maneira possível. Esse mundo inclui nossos corpos, nós mesmos e

nosso meio ambiente, e tudo em que procuramos intervir de forma complexa e autossustentável" (Tronto; Fisher, 1990, citado por Tronto, 2007, p.287).

Cuidar envolve a busca de novas sínteses para a construção de uma vida plena, é recuperar o nosso lugar em relação com a terra, os rios, as matas e os alimentos. Em nossa experiência, os cuidados fortaleceram a partilha e a empatia, chamando todas e todos a serem atenciosas e atenciosos e a reconhecerem necessidades coletivas. Este reconhecimento de necessidades evocou o importar-se com o outro e a responsabilidade em oferecer cuidados. Este caminho problematizou, por fim, a nossa capacidade em receber e agradecer os cuidados como um aspecto necessário para uma construção mais plena da vida.

GRUPO DE AUTOGESTÃO DE TROCAS E COMERCIALIZAÇÃO

> ***A troca é o princípio da vida. Desde o primeiro momento de nossa vida intercambiamos o ar, através da respiração, e nos relacionamos com o ambiente em que estamos. A qualidade do ambiente influi na nossa qualidade de vida, na nossa saúde. Assim, também as nossas trocas, não só por artigos, mas por serviços e saberes que garantem a nossa vivência digna*** (Armando de Melo Lisboa e Andrea Viana Faustino, s/d)

A comercialização de produtos sempre esteve presente nas atividades de formação da economia solidária, mas a questão era ampliar o sentido pedagógico não apenas da circulação dos produtos, mas também dos

conhecimentos e fazeres, com reconhecimento e respeito ao trabalho em suas mais diversas expressões. As educadoras e os educadores afirmaram que a troca e a comercialização na economia solidária presumem uma relação entre pessoas, com histórias e saberes, expressos no trabalho, nas suas mais diversas formas. Recuperar as relações, os laços entre as pessoas e comunidades, implica buscar estabelecer relações de proximidade, igualitárias, com respeito às diferenças e fundamentadas na reciprocidade. Observar as trocas presentes nos processos pedagógicos contribuiu para pensar a necessidade de estabelecer outros valores nos fluxos de circulação, troca e intercâmbio entre as educadoras e os educadores.

GRUPO DE AUTOGESTÃO DE SISTEMATIZAÇÃO

> ***Nosso propósito é que todas (os) nós sejamos capazes de refletir sobre nossas experiências, analisá-las e tirar conclusões e aprendizagens que favoreçam à construção / desconstrução de nosso conhecimento em economia solidária e sobre nossa concepção de mundo. Ser capaz de confrontar nossos saberes, aprendidos na vivência, com outros saberes que servem para reforçar o projeto do capital e não contribuem para a autonomia e emancipação das (os) trabalhadoras (es).*** (Ana Dubeux, Alzira Medeiros, Mônica Vilaça, Shirley Santos, 2012, p.51)

A sistematização apresenta-se sempre como um desafio, pois exige a elaboração de análises e sínteses. No curso, foi possível aos grupos percebê-la como um importante processo para apreender o vivido e organizar as reflexões na construção de conhecimentos. A realização da sistematização propunha às educadoras e aos educadores manter um olhar atento, capaz de fazer escolhas sobre o que aprender, registrar sínteses importantes, construídas a partir das reflexões no dia a dia, e identificar algumas lacunas, pendências e divergências conceituais, entre outras questões. A sistematização serviu como fio condutor para a consolidação cotidiana de aprendizagens realizadas pelo grupo e como instrumento para problematizar a participação na construção coletiva.

A tarefa do grupo de sistematização não era a de fazer sozinho a sistematização, mas organizar e coordenar o processo metodológico com ferramentas, motivações e registros para a construção coletiva. Este processo demandou amadurecimento do grupo e uso de estratégias muito diversas, desde o registro de falas, que eram fixadas nos espaços de convivência, até o uso de painéis para a consolidação de sínteses.

GRUPO DE AUTOGESTÃO DE AVALIAÇÃO

> ***Viver é estar permanentemente em tempo de avaliação. A avaliação a que nos referimos é a que nos propicia um momento de reflexão e de tomada de decisões. A avaliação cotidiana exige permanente resposta. Articulação entre pensamento, ponderação e ação.***
> (António Rosado e Catarina Silva, s/d)

A avaliação, enquanto atividade pedagógica, busca garantir um permanente compromisso com a observação e a análise das finalidades e dos objetivos previstos em um processo educativo. Deve ser processual, garantir ferramentas adequadas que promovam a participação, de forma que todas e todos atuem no amadurecimento das decisões, mudanças e permanências, e esta foi a opção tomada pelo conjunto de participantes. Não se trata de um momento para identificar erros e acertos, mas de apropriação coletiva do processo vivido. Assim, os grupos puderam avaliar as atividades desenvolvidas em múltiplas dimensões – conteúdos, ferramentas, ação das educadoras e dos educadores –, assim como produzir sua própria autoavaliação no processo. Notamos, assim, que a avaliação tornou-se central no exercício de corresponsabilização pelo processo vivido.

Painéis: janelas para sínteses e problematizações

Entre as diversas atividades dos cursos, como a produção de sínteses nos trabalhos de grupos e os momentos de avaliação e sistematização, tivemos uma permanente atividade de construção de painéis. Os painéis são ferramentas que buscam manter as produções na roda, uma memória visual exposta do que já foi elaborado e um convite para novas contribuições. Manter as produções realizadas pelas educadoras e pelos educadores dispostas no espaço de trabalho ajuda no reconhecimento do saber produzido coletivamente. Os painéis traziam sínteses de debates ou problematizações a serem compartilhadas. Traziam ainda perguntas geradoras de discussões, mas buscavam também consolidar reflexões, dividindo-as com todo o grupo por meio de contribuições escritas em tarjetas.

O corpo na educação: dança, música e cuidado

Como falar do corpo nos nossos espaços de educação? É importante resgatar a ideia de que a construção de um sistema opressor se utiliza de uma permanente fragmentação de mulheres e homens nas diversas instituições por que passam na vida, e a educação é uma destas. Corpo e mente são exemplos também desta fragmentação ao serem compreendidos como existências distintas e separadas: a mente como experiência dessituada, desencarnada, e o corpo como abrigo desta mente, que medeia sua presença na sociedade. Um corpo que deve ser homogeneizado e disciplinado.

Na concepção hegemônica da educação, praticada na maioria das instituições de ensino, o aprendizado se relacionaria com a mente, abrigada por um corpo que deve silenciar-se e neutralizar-se. A disciplina do corpo o leva a estar presente nos espaços de educação sempre em máxima imobilidade, sem aparente história, nem experiência estética. Esta disciplina traduz-se em uma objetivação e subjetivação do corpo. Este corpo que se busca padronizar estabelece-se por uma narrativa de opressão de cor, gênero e sexualidade. Trata-se de um corpo disciplinado e obediente para seu máximo uso na produção capitalista. Mas, como afirma Márcia Strazzacappa (2001, p.79), "nós somos nosso corpo. Toda educação é educação do corpo. A ausência de uma atividade corporal também é uma forma de educação: a educação para o não-movimento – educação para a repressão".

Trazer o corpo para a experiência pedagógica é um exercício presente nas atividades da educação em economia solidária. Nos cursos regionais, através de danças, representações, caminhadas, corredores de cuidados, massagens coletivas, alongamentos e abraços, buscamos trazer os nossos corpos para a roda. Também o trouxemos ao reconhecer nossas trajetórias no campo, na cidade,

nas expressões que vêm dos povos indígenas, quilombolas e das catadoras de mangaba, nas diferentes gerações presentes.

Kapinawá é de paz /Kapinawá não quer guerra /Kapinawá quer viver /do sangue doce da Terra /Olêlêlálá eu sou Praxénawá: este é o toré, apresentado pelas indígenas dos povos Kapinawá e Kambiwá presentes no curso regional, que introduziu a delegação de Pernambuco no espaço de formação do primeiro módulo, convidando todas as educadoras e todos os educadores a dançar. *Escuta, escuta, o outro a outra já vem /Escuta, acolhe, cuidar do outro faz bem /Escuta, escuta, o outro a outra já vem / Escuta, acolhe, cuidar do outro faz bem*: esta música, que vem das rodas de práticas da educação popular em saúde, foi ouvida nos momentos dos corredores de cuidados, espaços coletivos de cuidados, organizados por educadoras e educadores, que envolviam massagens, toques e abraços.

No terceiro e quarto módulos dos cursos regionais, nos três polos, as atividades foram iniciadas com danças circulares. As danças circulares marcam um movimento de resgate, reconhecimento e popularização de danças ancestrais de povos e tradições diversas do mundo inteiro. No Brasil, as danças circulares bebem das tradições indígenas, africanas e europeias e trazem, em sua essência, a busca por cooperação e integração para sua realização. Realizada em círculo, com uma coreografia comum ao grupo, busca reunir energia, harmonia, conhecimento de si e do outro. O círculo é o espaço no qual podemos ver todos e todas. Na dança circular, ajustamos nosso passo e ritmo a quem está ao nosso lado para uma harmonia coletiva e energética. Fechar as atividades regionais com as danças circulares significou a culminância de nossas atividades com a afirmação do nosso desejo de liberdade e plenitude e compreensão de que nossa mente é corpo, nosso corpo é mente, que somos movimento e que, apenas em movimento, transformamos o mundo.

Narrativas: músicas e poesias

O novo mundo nasceu
Tome a caneta, papel,
Tinta em suas mãos
Escreva o que quiser
No nascer do novo dia
Tudo que vier
Seja feita de alegria
Compromisso, sabedoria.
(Reginaldo Figueiredo, Templo da Poesia, Vila de Poetas, Fortaleza – CE.)

Como narramos nossas experiências e histórias? Como apresentamos nossos aprendizados? A forma como organizamos informações, construímos sínteses e as partilhamos depende de como compreendemos e expressamos a realidade, de acordo com as nossas vivências e experiências. Isso nos permite construir textualidades em nossas representações e explicações. Dar forma e contorno às informações, costurá-las, juntá-las, torná-las uma fala significativa, tudo isso pode acontecer de formas diversas, utilizando linguagens e ferramentas diferentes. Nos cursos regionais, a música e a poesia estiveram muito presentes, evocando cotidianos, compreensões da realidade, aprendizados e lutas. Muitas delas foram construídas nos lugares de vida das educadoras e dos educadores, outras foram produzidas no momento de desenvolvimento das atividades.

Fortalecer as diversas formas de expressão sobre a realidade e reconhecer o lugar da oralidade faz parte dos compromissos políticos da educação popular, como estratégia de preservação das identidades e valorização dos saberes. Partir dos conhecimentos de quem participa dos processos educativos, e afirmar que

estes processos devem pautar-se nas experiências locais, solicita também que o método de elaborar conhecimentos, de refletir sobre a vida e de compartilhar saberes também seja reconhecido. A música e a poesia fazem parte das estratégias populares de sistematização e partilha de conhecimentos. Nos cursos regionais, as educadoras e os educadores, ao retomar suas trajetórias como condição para o desenvolvimento pedagógico, recuperavam falas locais expressas em música e poesia. Para a pedagogia da autogestão, a presença destas narrativas como estratégia significa valorizar os métodos de produção, partilha e intercâmbio dos conhecimentos locais.

Há quem diga, olé, olé, olá, olá /catador de norte a sul e acolá /nesta marcha sem parar, caminhar é resistir e se unir é reciclar: esta foi uma das músicas trazidas pelas catadoras de materiais recicláveis da Cooperativa de Catadores da Vila Emater (COOPVILA), que deu movimento à chegada da delegação de Alagoas ao curso regional de seu polo, e que faz parte da produção musical da cooperativa. *Ê, não derrube essa palmeira /Ê, não derrube o palmeiral /Tu já sabes que não podes derrubar /Precisamos preservar as riquezas naturais*: esta é uma música das quebradeiras de coco de babaçu, que fez parte da apresentação do grupo do Maranhão e passou a representar o polo MAPICE durante todo o curso, por trazer a defesa do meio ambiente, confrontar o desenvolvimentismo e afirmar os saberes populares que reivindicam a preservação de suas matas e terras. *Vamos, vamos minha gente, que uma noite não é nada /Aqui chegou Kapinawá no romper da madrugada /Vamos ver se nós acaba, com o resto da empeleitada*[4]: trazida pelas indígenas presentes no curso que reuniu Pernambuco, Paraíba e

4 Empeleitada é geralmente um trabalho para o qual se acerta o valor total antes do início. Aqui tem o sentido de um trabalho grande, que exige a cooperação de todo um povo.

Rio Grande do Norte, esta música convidava todas e todos ao mutirão[5] que se iniciava, era um convite nascido das práticas de trabalho coletivo.

Assim, as músicas compartilhavam vivências e aprendizados, convidavam o corpo para participar das atividades, buscavam também estabelecer lugar para as subjetividades e a espiritualidade em suas diversas expressões.
Como parte da estratégia pedagógica, a música foi meio para a cura e para a vivência da mística. No terceiro módulo, momento marcado pela angústia de compartilhar os passos dados nas pesquisas, utilizamos em todos os cursos a canção *Kothbiro*, do músico queniano Ayub Ogada, para um momento de dança circular, de forma a celebrar a chegada após um período longo de trabalho. A canção diz: *"Auma, você ouve o que eu digo? /A chuva está no seu caminho / No nosso retorno para casa de gado. "*

Além das músicas, as poesias tiveram uma grande presença nas atividades, tanto aquelas produzidas pelas educadoras e pelos educadores, quanto aquelas criadas por outros e recitadas nos cursos. Elas expressavam sínteses das compreensões dos debates construídos, como esta poesia de Maria Santana Freire, educadora popular do Maranhão.

5 Mutirão é uma prática popular, presente em vários povos e comunidades, que realiza atividades de forma coletiva e gratuita, para benefício coletivo ou não.

Envolver-se

Plante fraternidade
Adube com fé e esperança
Imagens produzem realidade
Seja você, pesquise amor

Natural é ser fraterno
Na comunidade, o Bem Viver
Entre amor, entre alegria
Desvincula-se do horror

Respeitar outros saberes
Relacionar-se com partilha
Sendo ponte da verdade
Não há meta a cumprir

Envolva-se na criação
Propague o que nos fortalece
Esse mundo diferente
Já está dentro da Gente

Transformatura

> ***Colocar este mundo como problema para os humanos significa propor-lhes que admirem criticamente sua ação e a de outros sobre o mundo*** (Paulo Freire, 1977, p.88).

Com a aproximação do final dos cursos regionais, surgiu uma questão entre as educadoras e os educadores: como poderiam organizar um momento final de conclusão que expressasse a vivência tão multifacetada daquele momento de formação? No polo BASEAL, surgiu a proposta da transformatura. Era necessário reconhecer a finalização daquela etapa, mas também afirmá-la como parte de um processo maior de envolvimento político com a educação popular. Ao mesmo tempo, era necessário destacar as mudanças que foram operadas naquele processo. A partir destas preocupações, as educadoras e os educadores propuseram a organização de uma transformatura no último módulo presencial do curso regional. A ideia foi levada aos demais polos, que também a assumiram, cada um com seus simbolismos.

O momento de conclusão dos cursos foi marcado por muito envolvimento das educadoras e dos educadores. Nos três polos, as delegações organizaram suas entradas com falas, músicas e dança. Cada polo escolheu seus representantes para falar pelo conjunto da turma: em PEPBRN, a escolha de uma companheira indígena deu relevo à diversidade da turma; no BASEAL, a presença das sementes crioulas trazidas pelas educadoras e educadores ocupou um importante lugar no momento da transformatura; e no MAPICE, os homens vestiram saias para homenagear o tambor de crioula do Maranhão.

Fogo, água, ar e terra fizeram-se presentes nas cerimônias para enraizar, curar, enlevar e fortalecer. O anel de tucum foi entregue a cada educadora e educador como símbolo de um compromisso com a luta do povo, evocando a história de luta e resistência que esse objeto carrega consigo. No processo educativo, transformamo-nos todas e todos em dimensões muito diversas. Muitas e muitos voltaram a estudar nas escolas família agrícola, nas faculdades, ou mesmo buscaram concluir o ensino médio. Outras e outros relataram a importância do feminismo para reconstruir e valorizar seus caminhos. As transformações foram várias, com sentidos diversos, ressaltando para cada uma e cada um o caminho percorrido e compartilhado e enaltecendo o momento desta celebração.

A ação das educadoras e dos educadores nas diversas etapas do fazer pedagógico

A construção da pedagogia da autogestão nos cursos regionais, em seus momentos presenciais e vivenciais, exigiu discutir os lugares ocupados por cada uma e cada um no processo de formação, tanto com as educadoras-facilitadoras, quanto com as educadoras e os educadores participantes. Estas reflexões estiveram presentes ao longo dos cursos regionais e, principalmente, nas avaliações realizadas no último módulo. Foram realizados os seguintes tipos de ações: a **provocação pedagógica**, que compreendia perguntas e temas problematizadores; a **mediação,** que permitia articular as diversas narrativas compartilhadas; a **desconstrução e construção**, compreendendo que as narrativas interrogavam as interpretações já conhecidas das realidades vividas; e as **sínteses**, elaboradas nos percursos de construção do conhecimento. Este caminho não foi linear, com um momento sucedendo ao outro, ao contrário, os momentos estiveram imbricados ao longo da experiência de cada curso.

Considerando os próprios caminhos e experiências das participantes e dos participantes, como poderiam ser construídas as **provocações pedagógicas** de forma a desafiar o grupo, a questionar, afirmar e buscar novas sínteses para compreender a realidade? Pelo desenho inicial do curso – que propunha três atividades diferentes nos momentos de alternância –, o primeiro módulo foi marcado por um volume de conteúdo que precisou ser repensado no desenvolvimento do próprio módulo. O tempo para a construção da pergunta para indagação da realidade exigiu ser maior do que o planejado. Naquele momento, as participantes e os participantes, a partir de avaliação realizada pelo grupo, construíram uma primeira indagação: qual o tempo pedagógico necessário para o amadurecimento dos conhecimentos coletivos? As perguntas originaram-se dos materiais identificados para o desenvolvimento das atividades, das avaliações e sistematizações, das partilhas de experiências e pesquisas que revelavam problemas a serem interpretados. A provocação buscava a emancipação política e a autonomia pedagógica de todas e todos, em seus diferentes lugares no processo educativo.

Provocar a fala e a reflexão exigiu também **mediar** as diversas narrativas que foram compartilhadas. Narrativas convergentes ou divergentes quanto à compreensão do mundo e de como pronunciá-lo, quanto à compreensão da organização dos tempos e do percurso da atividade pedagógica. À coordenação pedagógica coube a responsabilidade por reivindicar o diálogo para a mediação das narrativas compartilhadas e, desta forma, foi necessário que atuasse como autoridade junto ao grupo. A autoridade construiu-se no decorrer do curso, com base em firmeza, flexibilidade, criticidade e sensibilidade. A mediação tornou possível a construção e desconstrução em um ambiente de colaboração, conflito, respeito e companheirismo.

A vivência da experiência dos cursos regionais, organizada pela permanente partilha das narrativas entre as educadoras e os educadores, levou também a um processo constante de conflito entre os saberes e práticas já estabelecidos

e os conhecimentos descobertos, que trouxeram novas formas de conhecer a realidade. Também se fez necessário pensar estratégias para o diálogo entre saberes diferentes, como o encontro entre saberes populares e ancestrais e saberes acadêmicos e sistematizados. Lidar com estes conflitos e descobertas exigiu uma postura de **desconstrução** permanente de aprendizados e **construção** de novos saberes. *Como trazer para minha ação de educadora e educador uma prática de flexibilidade que priorize, na partilha de saberes com outras educadoras e educadores, a permanente possibilidade de aprender, refazendo meus caminhos?* Esta questão percorreu a vivência nos cursos regionais. Construir também exigiu reconhecer que não possuíamos respostas prontas para todas as questões surgidas no desenvolvimento das atividades, exigindo, assim, formular, conceituar e explicar a partir do encontro dos diversos saberes compartilhados.

Afirmar o aprendizado como um processo permanente, que acontece no encontro e no diálogo das diferentes trajetórias de mulheres e homens, levou-nos a pensar sobre o constante processo de elaboração de **sínteses** e construção de novos saberes. Estas sínteses reconhecem saberes ancestrais, populares e acadêmicos que estão em constante mudança e circulação. A construção de conhecimento, para nós, é um processo histórico e contextualizado, sempre em elaboração, que precisa garantir o diálogo com o que já foi produzido e o que está a ser criado. Para conhecer é preciso afirmar um lugar e um tempo de investigação, que se dá a partir da experiência particular e coletiva do mundo, e reconhecer que, através desta experiência, compartilhamos em certo momento uma compreensão sobre a realidade. As sínteses construídas contêm uma leitura do momento vivido e podem contribuir com novas sínteses, no processo permanente de elaboração de conhecimentos pelas educadoras e educadores populares, em seus diversos lugares de atuação, em tempos presentes e futuros.

A pedagogia da autogestão na experiência do CFES-NE

Cremos que a experiência dos cursos regionais do CFES-NE traz pistas importantes para a reflexão acerca da pedagogia da autogestão, do ponto de vista dos valores afirmados, dos processos de construção coletiva do conhecimento, e da partilha das práticas pedagógicas que lhe são inerentes. Consideramos, em primeiro lugar, que a pedagogia da autogestão se alinha com as diferentes pedagogias críticas presentes no debate contemporâneo da educação. Compreendemos uma pedagogia como crítica quando ela se preocupa com a formação da consciência crítica, formando mulheres e homens capazes de compreender e transformar a realidade social na qual estão inseridos. A contribuição da pedagogia crítica para a educação popular, na tradição latino-americana, foi revolucionar o paradigma da chamada educação bancária. Paulo Freire ressaltou o sentido do diálogo e da participação para a leitura do mundo e a transformação da realidade. No caso da pedagogia da autogestão, cremos trazer como elemento novo a horizontalidade na descoberta dos caminhos do saber, que é de responsabilidade de educadoras e educadores, educandas e educandos, buscando, de forma participativa, contribuir para a transformação da realidade das iniciativas de economia solidária e das relações que as mesmas estabelecem em seus territórios. Na V Plenária do movimento de economia solidária, de acordo com o relatório do FBES (2013, p.66), já se afirmava que:

"A partir da educação popular nosso horizonte está em avançar na vivência da Pedagogia da Autogestão por meio:

- Da gestão participativa das trabalhadoras e dos trabalhadores na construção e no desenvolvimento das atividades formativas nos empreendimentos, redes e comunidades.

- De momentos de reflexão e pesquisa sobre os processos coletivos de gestão e organização da produção, da vida material e social, como elementos de experimentação no local de trabalho. As experimentações e vivências possibilitam questionamentos e produção de saberes coletivos.
- Do território como ponto de partida para imersão na realidade. "

Assim, em linhas gerais, uma pedagogia se fundamenta por princípios, concepções, didática e metodologia. O que estamos denominando pedagogia da autogestão tem como finalidade contribuir para transformar a realidade social, a partir da lógica da economia solidária e do Bem Viver. Do ponto de vista dos **princípios**, a pedagogia da autogestão se orienta: a) pela formação da autoconsciência das trabalhadoras e dos trabalhadores da economia solidária; b) pelo combate ao capitalismo, no que se refere aos aspectos políticos, culturais e econômicos de exploração da natureza, recompondo a relação mulher-homem-natureza, compreendendo-se como seres vivos que convivem no mesmo planeta Terra, em seus ecossistemas, espaços e territórios; c) pelos valores de justiça, solidariedade, equidade, cooperação e liberdade; d) pelo combate ao colonialismo, ao neoliberalismo, ao imperialismo, aos fundamentalismos religiosos, à homofobia, ao racismo e ao machismo.

Por outro lado, quando pensamos no **processo ensino-aprendizagem**, a pedagogia da autogestão baseia-se: a) na participação, na formação humanística, na transformação da sociedade e na contextualização do ensino-aprendizagem; b) na superação dos entraves e limites postos pela educação tecnicista e instrumental, que vê a trabalhadora e o trabalhador como seres passivos que absorvem técnicas deslocadas do seu contexto social e cultural; c) na construção e vivência dos processos educativos pelos sujeitos da ação educativa, homens e mulheres, por meio do diálogo plural e da valorização dos conhecimentos de todas e todos em suas singularidades identitárias; d) na construção de estratégias metodológicas que estimulem as vivências do lúdico, da

arte, da espiritualidade, do intercâmbio de saberes, do cuidado e da mística, das rodas de diálogo e círculos de cultura; e) na reconstituição das situações vividas, mediadas pelo olhar das e dos 'ensinantes e aprendentes' sobre sua concepção de mundo, favorecendo a elaboração de análises capazes de desconstruir códigos de opressão e exploração; f) no encontro com o outro, capaz de gerar e sugerir reconhecimentos; g) no trabalho avaliativo e autoavaliativo, realizado de forma processual nas atividades pedagógicas vivenciadas; h) na redefinição do papel da educadora e do educador, responsáveis pela mediação e facilitação dos processos de diálogo, estimulando o grupo, motivando-o com perguntas e problematizações e organizando suas dinâmicas.

Tais diretrizes gerais do processo ensino-aprendizagem geram uma prática pedagógica diferenciada. A autogestão da pedagogia realça e concretiza a produção do conhecimento como trabalho que se dá em diversos momentos e espaços, onde todas e todos ensinam e aprendem de forma contínua. Para tanto, são fundamentais a organização de grupos de trabalho de autogestão pedagógica que se corresponsabilizem pelos diferentes aspectos do processo educativo, a exemplo da avaliação, da mística, da sistematização, dos cuidados, entre outros.

Finalmente, consideramos fundamental refletir acerca dos processos de construção do conhecimento engendrados por todo e qualquer processo educativo. Talvez este seja o nosso maior desafio: que as educadoras e os educadores que vivenciaram a trajetória do CFES-NE passem a afirmar a sua identidade de educadoras e educadores e comprometam-se com a reflexão de suas práticas educativas na ótica da economia solidária. Para que tais reflexões possam se converter em verdadeiras temáticas de estudo e de construção coletiva do conhecimento, é essencial trabalhar com métodos investigativos. A investigação sobre o que se pretende estudar e revelar deve se orientar por metodologias e métodos participativos, que considerem a reflexão-ação e favoreçam a construção coletiva de conhecimentos, como, por exemplo, a pesquisa-ação, a sistematização de experiências e a pesquisa militante.

CAPÍTULO 3

Pesquisa-ação e pedagogia da autogestão:

a experiência com educadoras e educadores populares em economia solidária no Nordeste

Alzira J. Siqueira Medeiros
José Nunes da Silva

Introdução

A narrativa deste capítulo é uma tentativa de compartilhar o processo pedagógico vivenciado com a pesquisa-ação durante a formação autogestionária de educadoras e educadores populares em economia solidária do Nordeste brasileiro, revelando as construções maravilhosas de conhecimentos com as pedras encontradas no caminho do percurso metodológico.

Inspirada pela ideia de aprendizagem significativa, contextualizada e consciente protagonizada pelos sujeitos da ação educativa, a coordenação pedagógica do Centro de Formação em Economia Solidária do Nordeste – CFES-NE **optou por potencializar a curiosidade investigativa sobre o que se quer e o que se precisa aprender, inserindo a pesquisa-ação como estratégia metodológica para a construção de conhecimento nos cursos regionais.**

Quem define os temas e conteúdos numa formação autogestionária? Eis a primeira pergunta que nos fizemos. Partimos da ideia de que essas definições devem ser tomadas **pelos sujeitos, homens e mulheres, da ação educativa.** Portanto, a coordenação pedagógica exercida pelo CFES-NE, baseada na pedagogia da autogestão, elaborou uma proposta de programação do curso para construir essas decisões com as participantes e os participantes dos cursos regionais[1], no período de 2015 a 2016. O processo envolveu os nove estados da região, divididos em 3 polos/cursos (MA/PI/CE; RN/PB/PE; AL/SE/BA) e se baseou em orientações político-pedagógicas elaboradas pelo Conselho Gestor do CFES-NE.

Uma outra pergunta se fez: que temáticas **estudar?**

1 Sugerimos a leitura dos capítulos anteriores para compreender o lugar da pesquisa-ação na proposta político-pedagógica do CFES-NE.

A escolha das temáticas (o que aprender) é um desafio enfrentado por educadoras e educadores populares em economia solidária, pois entendemos que aprender e ensinar são processos que se articulam e se constituem num ato político de apropriação do que se pretende conhecer para transformar a condição de vida e trabalho. Nessa experiência, em particular, teríamos de partir da perspectiva de uma outra economia e outro mundo possível, mas com o pé no território e nas demandas de aprendizagens dos sujeitos, homens e mulheres, participantes dos cursos.

O educador Carlos Rodrigues Brandão, em uma passagem do seu livro *A educação popular na escola cidadã (*2002), citado por Severino Bezerra da Silva no seu texto "Educação do campo: entre a escola e o contexto local" (2014), nos leva à compreensão de que aprender é algo criativo e ativo, não uma mera acumulação de conhecimentos. Aprender é um processo capaz de "[...] integrar diferentes modos de saberes adquiridos e vivenciados em diferentes momentos de nossas vidas", afirma Brandão (p. 62). Ou seja, o novo saber depende do que já sabíamos, de alguma maneira. Mas aprender é uma ação movida pelo querer saber para além do que se sabe e isso exige *[...]* "organizar em uma esfera cada vez um pouco mais complexa o todo e suas partes de todo conhecimento vivenciado em cada instante significativo de aprendizagem", considera o autor citado por Silva (2014, p.62/63). Significa entender que os processos de aprendizagem devem favorecer a construção de conhecimentos e não apenas de "decoreba" de fatos, como é praticado pela educação bancária que vê o estudante, homem ou mulher, como um balde vazio.

Paulo Freire (1977) nos traz uma reflexão importante sobre a relação que precisa ser construída entre os educadores e as educadoras com as educandas e os educandos, quando lidamos com conteúdos temáticos. Diz ele que não se trata apenas de falar sobre os conteúdos, listar dados, informações, sem a preocupação de refletir sobre cada situação, como se já estivesse tudo pronto e acabado e coubesse ao educador

apenas "transmitir" o assunto, sem envolvimento. Esta é a educação que visa à reprodução do saber das elites e à manutenção das desigualdades e opressões, que nos esquarteja separando a razão da emoção, o corpo da mente; o trabalho técnico destituído de compromisso; o conhecimento descontextualizado em caixinhas setoriais, entre outras questões.

Mas não basta apenas definir coletivamente o que aprender, é fundamental também **o como aprender e o como ensinar**. Ou seja, tudo está integrado em um processo político-pedagógico no qual o que aprender tem significado para os sujeitos envolvidos, homens e mulheres. Na pedagogia da autogestão, os temas precisam estar conectados às necessidades das práticas da economia solidária. E, na nossa concepção, isso tem relação com os gêneros, o território, a identidade, que têm a ver com a realidade objetiva e subjetiva dos homens e das mulheres nos seus contextos. A nossa tarefa, como educadoras e educadores populares na economia solidária, não é a reprodução dos saberes e das técnicas sem avaliarmos e questionarmos o significado objetivo e subjetivo desse conhecimento para as pessoas que estão construindo essa outra economia.

Quando falamos em pesquisa, geralmente pensamos logo em elaborar um diagnóstico e, quase sempre, sobre a situação do grupo, da associação ou da cooperativa, ou outros tipos de organização produtiva que compõem a economia solidária. Não é incorreto fazer diagnósticos, é um tipo de pesquisa, mas a construção do conhecimento que necessitamos para fortalecer os sujeitos da economia solidária envolve outras dimensões que, muitas vezes, os diagnósticos internos sobre o funcionamento, a capacidade de gestão e a viabilidade da produção das organizações não são capazes de trazer à tona.

Por sua vez, é comum se fazer diagnósticos com métodos quantitativos e estatísticos. Como se a economia devesse sempre estar vinculada à matemática,

à contabilidade, a uma ciência dita exata, e a pesquisa precisasse ser realizada a partir de um formulário com perguntas e respostas objetivas, sendo seu resultado a soma dessas respostas. A questão é que esse tipo de pesquisa quantitativa não atendia ao objetivo pedagógico da formação autogestionária, cuja necessidade era tornar visíveis os desafios, as lutas, as aspirações e os dilemas vividos pelas educadoras e pelos educadores no seu cotidiano de trabalho e vida no território e isso demandava novas aprendizagens. **Precisávamos, portanto, de uma pesquisa qualitativa, que considera as interpretações e os argumentos dos sujeitos, homens e mulheres, envolvidos no estudo**.

Para a coordenação pedagógica do CFES-NE, a pesquisa-ação na tradição latino-americana se mostrou a mais adequada à educação popular em economia solidária. Permitia o envolvimento com os homens e as mulheres em suas práticas e o aprendizado coletivo com suas experiências e vivências para a superação dos problemas cotidianos em sintonia com as lutas e resistências por uma vida digna e com justiça social.

Assim, neste capítulo vamos fazer um mergulho na pesquisa-ação de tradição latino-americana e na relação com na educação popular na construção de um pensamento não colonialista e de uma ciência comprometida com as transformações sociais e a contribuição para a pedagogia da autogestão em economia solidária.

A pesquisa-ação na tradição latino-americana: uma metodologia para desvendar a realidade e transformá-la

A pesquisa participante, segundo Carlos Rodrigues Brandão (2006), tem como fontes pioneiras ora a enquete com operários industriais franceses, realizada por Karl Marx, ora uma pesquisa feita por Kurt Lewin, estudioso e pesquisador dos Estados Unidos da América. Porém, segundo M. Anisur Rahman e Orlando Fals Borda (1989), os seguidores de Lewin descolaram-se da ideia original da pesquisa-ação e seus estudos ficaram pontuais, sem uma relação significativa com a sociedade.

De acordo com Brandão (2006), é sobretudo no Hemisfério Sul (onde estamos), fora das universidades, no caldo das práticas dos movimentos sociais, que a pesquisa participante ganha substância pela necessidade dos sujeitos que resistem historicamente de conhecer a sua realidade social para transformá-la.

A verdade é que na América Latina enfrentamos, há muito tempo, um imenso desafio para estudar as práticas sociais de lutas e resistências diante de algumas questões relacionadas à visão de ciência, de conhecimento, e aos métodos e metodologias para analisar o nosso contexto.

O pensamento hegemônico eurocêntrico tem uma história de destruição dos conhecimentos dos povos originários e dos povos tradicionais. Relata Eduardo Galeano (2010), em *Os nascimentos,* a enorme crueldade praticada pelo inquisidor Frei Diego de Landa, ao jogar na fogueira homens e mulheres Maias e seus livros, nos idos de 1562, em Maní, incinerando oito séculos de literatura. Segundo Tzvetan Todorov (2010, p. 191/192), "em meados do século XVI, [...] às vésperas da conquista, o México tinha aproximadamente 25 milhões (de habitantes); em 1600, é de 1 milhão. [...] Nenhum dos massacres do século XX pode ser comparado a essa hecatombe".

Destruir os conhecimentos, as simbologias e desmoralizar as crenças foram a estratégia para aniquilar os povos originários e implantar a colonização branca, ocidental, cristã (Católica Romana), com objetivo de expandir o capitalismo.

Faz parte do maior genocídio[2] da história da humanidade a ação da colonização com o *epistemicídio* e *economicídio***.** *O epistemicídio* é a negação do conhecimento do Outro em nome de um único modo de pensar o mundo e de vivê-lo. A partir de uma só perspectiva de ciência, a modernidade gerou a monocultura do saber, tornando invisíveis outros saberes, no caso, os conhecimentos e as ciências dos povos originários e tradicionais ao longo da história. Um exercício de dominação e poder, de acordo com a análise de Boaventura de Souza Santos e Maria Paula Meneses (2010).

O *economicídio* é o termo usado para designar o ato de destruição dos modos de vida e da economia originária para implantar o mercantilismo. Dominique Temple (1998) explica que ocorreu o *economicídio* quando a colonização europeia destruiu as economias locais dos povos originários na África, na América Latina e no Caribe.

A colonização mercantilista aprisionou indígenas, africanos e africanas no trabalho escravo da produção extrativista e da agricultura de exportação por meio da monocultura da cana-de açúcar, do café, entre outros. Assim, criou-se uma cultura elitista em torno da instituição da casa grande e da senzala e gerou-se uma grande desigualdade social, pautada no racismo e na ordem patriarcal (machismo).

2 Para mais informações sobre a continuidade da política de genocídio, ver o documentário *Martírio* (2017), dirigido por Vincent Carelli, Ernesto de Carvalho e Tita; ler o especial "Indígenas: pelo direito de existir", da revista *Continente*, nº 196, Ano XVII, abril/2017, publicada pela Companhia Editora de Pernambuco (Cepe); e ler também o caderno "Povos originários e comunidades tradicionais" da presente coleção.

Cristiane Sobral, escritora, poeta e atriz, escreve com força sobre isso numa carta para Conceição Evaristo (2017), escritora das *Escrevivências*: "O racismo ainda ronda, com seus mandados sem justiça, ameaça a nossa existência. Tudo começa nos nossos corpos, nossas carnes são as primeiras vestes, legítimas habitantes neste universo mítico e ancestral" (p. 28/29).

A crítica ao pensamento hegemônico e às consequências da modernidade colonialista proporcionou, em oposição a tudo isso, o surgimento da educação popular e da pesquisa participante na tradição latino-americana.

O centro do problema é **como estudar a realidade para transformá-la.** Alguns métodos e procedimentos de pesquisa falam de uma neutralidade do pesquisador e da pesquisadora, desconsiderando que toda pesquisa social é feita por homens e mulheres que elaboram suas interpretações a partir do lugar que ocupam na sociedade e numa perspectiva de classe. Não há neutralidade nas ciências.

Paulo Freire (1977), em *Extensão ou comunicação?*, publicado pela primeira vez no Chile, em 1969 (nos seus tempos de exílio), fala em "ad-mirar", ver com um olhar de encantamento crítico, com a curiosidade de quem quer aprender e revelar o desconhecido para seguir na vida, criando as condições para estar no mundo. Não é um distanciamento com neutralidade, como propõe algumas teorias sociais que veem a realidade social como fato, desprovida de conflito, e a quantidade como medida única para definir a importância para as ciências. Essa interpretação da sociedade foi influenciada pela filosofia racionalista de Descartes, entre outros iluministas. Uma transposição mecânica da pesquisa em laboratório, medida e quantificável, das ciências naturais para as ciências sociais.

Em contraposição à neutralidade está o *sentipensante*, palavra inventada pelos pescadores das costas colombianas que quer dizer "a pessoa que diz a verdade", e que usamos para nomear um novo tipo de cientista popular, uma pessoa que

combina a razão e o amor, o corpo e o coração, desfazendo-se de todas as (má) formações que esquartejam essa harmonia e dizendo a verdade, como afirma Víctor Manuel Moncayo (2015).

A busca por novos referenciais para a ciência e também para a pesquisa surge do debate dos movimentos sociais em um contexto bastante importante para o mundo e a América Latina nos anos 1950/1960. Surge num cenário internacional de pós-guerra, da Revolução Cubana, entre outros marcos. Nesse período, nos vemos diante de novas facetas do colonialismo com o **paradigma do desenvolvimento** – modelo com base na industrialização e urbanização e no controle político e ideológico dos Estados Unidos em relação aos povos latinos e caribenhos, no processo de ascensão do império capitalista.

Em tal contexto, alguns estudiosos vinculados às lutas dos camponeses e das camponesas, da população negra, dos indígenas e das trabalhadoras e trabalhadores do campo e da cidade pela reforma agrária, educação e saúde pública, entre outras, começam a se rebelar através de outras práticas de construção do conhecimento das ciências sociais e da educação, principalmente. Entre esses estudiosos, destacamos Orlando Fals Borda e Paulo Freire. Existia um processo de transformação social e política em curso nos vários países latinos, entre os quais o Brasil, e o conhecimento deveria estar condizente com esse propósito.

Fals Borda foi pioneiro na América Latina, ao colocar questionamentos do tipo **conhecimento para que** e **para quem**, fazendo, dessa forma, uma crítica de fundo político em relação aos alicerces do colonialismo na construção do conhecimento. Cadê a voz dos oprimidos e explorados? Dessa procura, surgiu, na Colômbia, a Investigação Ação Participante (IAP), na década de 1970, a metodologia formulada por Fals Borda e Camilo Torres sistematizada por Fals Borda (2015; 2006).

Seguindo a trilha dessas inquietações, surgiu também a pesquisa temática na alfabetização, realizada pelos movimentos de cultura popular, principalmente no Nordeste do Brasil. Paulo Freire e Elza Freire[3] organizaram o método de alfabetização, em contraposição à educação bancária, desembocando na construção de uma filosofia e pedagogia dos oprimidos pela liberdade e justiça social. Para Brandão (2001), houve uma contribuição efetiva à educação popular por Paulo Freire, ao realizar "uma transformação radical no trabalho pedagógico do educador (uma nova pedagogia) e do sentido e do uso político da educação (uma nova práxis de compromisso popular através da educação)" (p. 54).

Toda essa ebulição e inquietação social e política contribuiu para o surgimento "das teorias da educação popular, teologia da libertação, dos movimentos populares, a resistência étnica e popular à colonização, a teoria da dependência e a pesquisa participante", revela-nos Brandão (2006, p. 29). Entre os principais estudiosos desse pensamento crítico estão Orlando Fals Borda, Rodolfo Stanvenhagen, Florestan Fernandes, Camilo Torres, Elsa Freire, Paulo Freire, Leonardo Boff, João Bosco Pinto, Carlos Rodrigues Brandão, entre outros. Nossa gratidão pela desobediência epistemológica e militância por uma ciência popular.

Para Thiago Ingrassia Pereira (2014), em meados do século XX, havia uma solidariedade entre sujeitos sociais para formular uma abordagem teórico-metodológica em que se notabilizam os coletivos e redes de debates, estudos e pesquisas em vários países, como, por exemplo, a Alforja (Red Mesoamericana de Educación Popular); o Ceaal (Consejo de Educación de Adultos de America

3 Sabemos o significado deste método para a construção da pedagogia crítica e da educação popular, mas pouco se fala de Elza e isso tem a ver com a invisibilidade das mulheres pelo patriarcado. Paulo Freire foi marido de Elza.

Latina y del Caribe); o Coletivo la Rosca; o Clacso – Conselho Latino-americano de Ciências Sociais; entre outros, seguindo a recuperação da memória histórica realizada por Oscar Jara (2012), Brandão (2001) e Breno Bringel e Murilo Maldonado (2016). Nas últimas décadas, outras redes têm sido criadas, como, por exemplo, a de educadoras e educadores populares em economia solidária nos estados do Nordeste, a Rede de Educação Cidadã (Recid) e a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (Resab), confirmando a importância dos processos coletivos na construção do conhecimento e da ciência.

Esse debate no interior dessas organizações e redes favoreceu o encontro entre a sociologia e a educação e o diálogo entre Paulo Freire e Fals Borda, e tantos outros, na raiz da construção de um pensamento latino-americano capaz de interpretar a nossa realidade na contramão do colonialismo, do positivismo, do iluminismo e da racionalidade eurocêntrica. É nessa perspectiva que o pensamento crítico na América Latina tem elaborado a epistemologia *decolonial* com Aníbal Quijano (2010) e Walter Mignolo (2014), além de outros e outras.

A busca por outra ciência revela duas contribuições, como explica Thiago Ingrassia Pereira (2014, p. 43): "a) uma vertente educacional da pesquisa temática participante construída por Paulo Freire (e Elza Freire – dando visibilidade também a Elza), aprofundada na filosofia e pedagogia crítica; b) uma vertente sociológica formulada por Orlando Fals Borda", que se dedica à formulação da Investigação Ação Participante.

Para o nosso trabalho de pesquisa-ação, as contribuições de Michel Thiollent (2011), incorporado à tradição latina de investigação social, foram consideradas por entendê-las para além da participação, que "supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro, que nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante" (p. 13). É justamente essa ação

planejada de caráter educacional que foi tomada como caminho metodológico para investigar os temas e reflexões presentes nos territórios da ação educativa da economia solidária, durante o curso regional com educadoras e educadores populares no Nordeste.

Na perspectiva latino-americana, essa estratégia metodológica de estudo deve ser feita pelos **sujeitos da experiência,** com o objetivo de analisar a sua própria realidade e construir e valorizar conhecimentos que levem à transformação social que almejam. Nisso reside uma sintonia com a pedagogia da autogestão e com a cooperação e a solidariedade na construção do conhecimento, princípios da educação em economia solidária, que podem ser vistos com mais vagar nos capítulos 1 e 2.

A experiência a que nos referimos é compreendida como um processo de vivência que envolve a resistência social e a criação, implementação, experimentação social, cultural, ecológica e política que tem sido construída por sujeitos sociais e que pode se dá em diversos campos da vida, na perspectiva já enfatizada também por Oscar Jara (2006). Relaciona-se com as práticas sociais de grupos populares ou movimentos sociais que merecem ser reconhecidas pela sua possibilidade de construir e afirmar conhecimentos, tecnologias, inovações sociais e, inclusive, incidir em políticas públicas, como tem analisado Boaventura de Sousa Santos (2007).

Entendemos que existem outras economias a exemplo da que é praticada pelos povos indígenas, pelos povos e grupos coletores que moram e trabalham nas florestas e biomas, e outros povos tradicionais, guardiões da sociobiodiversidade, que incorporam a natureza como vida e não como recurso, sendo comunhão entre humanidade e natureza.

Essas experiências têm maior expressão local e podem parecer pontuais e fragmentadas. Então, é necessário um *sentipensante* para reconhecê-las com

base no pensamento *decolonial* e em um método de investigação dialógico, como a pesquisa-ação. Um método como um caleidoscópio, colorido, multifacetado, que forme desenhos de acordo com o movimento do olhar e do lugar de fala da observadora e do observador, mas que também possa permitir o encontro *pluridialógico* pelas identidades e resistências coletivas na afirmação dos seus conhecimentos e na conquista do que têm como direito e aspiração por um "outro mundo possível", pelo Bem Viver.

A epistemologia, que "é toda a noção, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido" (SANTOS E MENESES, 2010, p.15), precisa, na nossa visão, assumir uma perspectiva *decolonial*, que significa romper com o padrão eurocentrado, tipo: hierarquia de raça e de gênero, *colonialidade* do saber e do ser, racionalidade de moderno e atrasado, *colonialidade* da natureza e da vida (tratadas como meros recursos), como argumenta Anibal Quijano (2010).

Entendemos que a epistemologia *decolonial* favorece, portanto, a interpretação da realidade histórica, social e territorial endógena da América Latina e Caribe na construção do Bem Viver e na construção de outra economia. Essa perspectiva permite uma relação entre pesquisadores e pesquisadoras e sujeitos da ação, baseada numa ética sem violência que se concretiza na pesquisa-ação como prática pedagógica no processo de construção do conhecimento. Para isso, toma como base as vivências e experiências dos sujeitos nos territórios a fim de apoiar e fortalecer a ação educativa popular e coletiva da economia solidária.

A pesquisa-ação na formação autogestionária: o caminho metodológico percorrido e nossas reflexões

> ***Uma pedagogia de criação solidária de saberes sociais em que a palavra-chave não é o próprio 'conhecimento', mas é, antes dele o 'diálogo', (...) parte do desafio de sonhar a possibilidade de virmos a transformar aos poucos o mundo do mercado em que vivemos, em direção ao mundo da vida.*** (Carlos Rodrigues Brandão e Danilo Romeu Streck, 2006, p. 13/14)

Inspirada por essas ideias, a coordenação pedagógica do CFES-NE criou alguns pontos que explicitam "o para que" fazermos pesquisa-ação nesta formação autogestionária: 1) para **exercer o poder de decidir coletivamente** sobre as prioridades dos conteúdos necessários à aprendizagem; 2) r**esgatar a trajetória da experiência**, de modo a compreender melhor os problemas apresentados a partir da prática; 3) aprimorar a própria **prática da educação popular no contexto** da ação da economia solidária; 4) valorizar a **identidade e a ação coletiva na construção de conhecimentos;** 5) **reconhecer e valorizar os saberes** tradicionais e locais; 6) **problematizar as questões vivenciadas** para que possam emergir desafios, entraves, tensões e contradições, **facilitando o diálogo de saberes** na busca de conhecimentos capazes de contribuir para a ação com **respostas e soluções adequadas e contextualizadas a partir dos sujeitos da ação;** 7) contribuir para **fortalecer a autogestão dos grupos** e/ou organizações, favorecendo, inclusive, uma melhor compreensão do lugar

da investigação nos processos de aprendizagem; 8) servir de **referência para processos de teorização** sobre a prática vivenciada, considerando a relação ação-reflexão-ação.

Os sujeitos *aprendentes/ ensinantes* na pesquisa-ação: envolvimento com a prática

A grande maioria das educadoras e dos educadores populares do Nordeste, sujeitos da formação e da ação educativa territorial, é de mulheres negras. São militantes, ativistas das lutas sociais, políticas e ecológicas contemporâneas em busca da liberdade, da justiça, da igualdade, dos direitos, da diversidade, do reconhecimento, da conquista da terra e da defesa do território. Buscam viver a vida plena com dignidade, emancipação social, conviver em harmonia com os ecossistemas e ser feliz.

No contexto da construção da economia solidária no Nordeste, essa transformação social descrita e esperançada vem sendo nutrida pelas pequenas mudanças cotidianas localizadas nos territórios da convivência com o semiárido, por meio, por exemplo, das tecnologias de armazenagem de água para beber e produzir; das iniciativas econômicas e da forma de organização e cooperação das comunidades quilombolas e das periferias urbanas/favelas; da organização de catadoras e catadores; do uso dos meios e das ferramentas de trabalho coletivo pelos povos originários; das práticas educativas do campesinato com a agroecologia; da preservação das sementes crioulas e da soberania alimentar; e da incansável luta das mulheres, principalmente das mulheres negras, pelo respeito ao seu lugar, ao seu corpo e à sua autonomia. Elas fazem parte das lutas pela demarcação dos territórios indígenas, quilombolas, pesqueiros, dos babaçuais, das mangabeiras,

de fundo e fecho de pasto, entre outros. Essas experiências de resistência e criatividade geram um caldo de referência que fortalece a possibilidade de transformações sociais mais amplas e em larga escala, e são permeadas por processos educativos que buscamos tornar visíveis com a pesquisa-ação na formação autogestionária, com suas singularidades identitárias e territoriais.

Essa composição social e esse contexto e imaginário simbólico e político estiveram presentes nos três cursos regionais, demonstrando a riqueza imensa de experiências e vivências. Aí, se desvela uma complexidade cultural, social, afetiva e política interrelacionada à dinâmica das relações econômicas nas quais se situam os sujeitos da ação educativa.

Nesse encontro de uma pluralidade de sujeitos, com suas leituras de mundo e lugares diversos na sociedade, o exercício do diálogo é a chave-mestra. Como sabiamente dizem Brandão e Streck (2006) na epígrafe da página 115, não basta a metodologia se não sabemos escutar... Ouvir o outro... Reconhecer como legítimos seus conhecimentos e proposições. Sobre os espaços metodológicos de diálogo, vamos nos dedicar mais adiante.

A experiência dessa formação autogestionária em educação popular na economia solidária, no processo de construção da pedagogia da autogestão, envolveu sujeitos com lugares e responsabilidades diferentes, tais como:

- **A educadora e o educador participantes do curso regional: foram os sujeitos centrais** neste processo, quem definia o tema de estudo e assumia o compromisso de realizar a sua formação autogestionária. Foram os e as responsáveis por desenvolver a pesquisa-ação junto aos grupos ou instituições, sujeitos das experiências no território de vida e trabalho;
- **os sujeitos da pesquisa-ação na experiência territorial:** sujeitos coletivos, como associações, cooperativas, grupos produtivos, redes, comunidades, povos originários,

povos tradicionais, movimentos sociais etc. A maioria dos e das participantes dos cursos também eram de pessoas dessas organizações nos territórios;

- **a coordenação pedagógica do CFES (orientadoras):** contribuiu no processo de diálogo entre os diferentes sujeitos sociais participantes da experiência, sugerindo e provocando leituras que pudessem ajudar na reflexão sobre o seu tema de estudo. Também apoiou nas análises, a partir dos resultados e do processo da pesquisa-ação, e auxiliou na sistematização para a síntese final – produto escrito da pesquisa.

Contrários à visão de neutralidade dos pesquisadores e das pesquisadoras, autores como Michel Thiollent (2011) consideram que **é necessária uma relação entre as pessoas envolvidas na pesquisa-ação**, para além de coleta de dados. Isso porque é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo pelos sujeitos da experiência, demandantes da pesquisa, e que no caso da economia solidária, estão envolvidos de modo cooperativo e solidário. Portanto, **a reflexão desses sujeitos, homens e mulheres, sobre as suas práticas é fundamental para a interpretação de sua realidade e construção do conhecimento que irá repercutir na vida do empreendimento, da comunidade e da coletividade**. Isso implica que esses sujeitos atuem com **"autonomia, liberdade, autorrealização**" (THIOLLENT, 2006, p. 161). Neutralidade é uma posição impossível na educação e na vida, como já falamos e retornaremos mais adiante.

São esses pressupostos que diferenciam a pesquisa-ação de outras pesquisas e que dialogam com a metodologia da pedagogia da autogestão, que tem a ver com o compromisso social e político da educadora e do educador com **a transformação da economia de mercado em economia solidária.**

E, assim, fomos para o trabalho de campo da pesquisa-ação no período de alternância.

Preparando o bloco para as ruas, trilhas e veredas

Essa pesquisa envolve gente em ação, é uma pesquisa empírica (contato com as pessoas da ação em campo). O processo da pedagogia da autogestão exige participação de todos e todas no planejamento, na execução, na reflexão e nas conclusões e resoluções, ainda que com tarefas e responsabilidades diferentes, mas compartilhadas.

Para botar "o bloco na rua", trilhamos algumas etapas que se desdobraram em momentos presenciais (módulos de 1 a 4) e de alternância (dois períodos entre estes módulos citados), durante cada curso regional, que apresentamos de agora em diante:

1) Desbravando o desconhecido

Esta fase 1 caracterizou a investigação exploratória sobre o senso comum acerca da pesquisa em nossa rotina de vida e trabalho. Vimos que a curiosidade e a necessidade de saber e aprender movem o nosso cotidiano em diferentes situações, como, por exemplo: o que comer, o que comprar, o que vestir, aonde ir, que transporte pegar etc. O que nos mobiliza para aprender além do que já sabemos? Somos capazes de valorizar os saberes e fazeres que já temos? Como desconstruir "clichês", conceitos e práticas do pensamento hegemônico que se entranham em nosso cotidiano, muitas vezes sem percebermos?

A pesquisa-ação, durante os cursos regionais, iniciou com o levantamento da demanda individual de aprendizagem, no módulo 1, o primeiro momento presencial. Os temas apresentados inicialmente eram amplos demais e sugerimos que fossem revisitados, observando a relação com a prática educativa

que vivenciavam nos territórios junto às iniciativas de economia solidária, aos movimentos sociais, entre outros. Em seguida, o levantamento das demandas foi realizado em grupos formados por pessoas do mesmo estado, com o objetivo de refletir acerca das motivações e necessidades individuais e construir propostas entre os conterrâneos. O resultado desse levantamento foi apresentado aos demais participantes no espaço coletivo, onde se pôde observar demandas com temas comuns, e outras bastante específicas e singulares.

Nossa intencionalidade pedagógica e metodológica era instigar as e os participantes dos cursos regionais a **pensar nas iniciativas de economia solidária com um olhar de curiosidade mais atento e uma escuta mais apurada sobre o que demandavam de aprendizagens** os grupos, as associações, as cooperativas etc. nos territórios. A partir desse exercício, foi possível a formação das equipes de pesquisa considerando as afinidades temáticas. Verificou-se que algumas pesquisas seriam realizadas individualmente pela singularidade do tema, pela relação com os sujeitos no território e também por problemas relacionados às distâncias físicas e aos limites operacionais, entre outros.

Em cada curso regional, vimos surgirem temáticas que refletiam as realidades de cada ecossistema (litorâneo, mangue, cerrado, caatinga, mata atlântica, cocais etc.), de cada cultura (indígena, camponesa, quilombola, urbana, praieira), das identidades (gêneros, LGBT, juventudes etc.) e lutas (por terra e territorialidades, direitos sociais, políticas públicas), dos corpos e sensibilidades (a violência, o racismo, o preconceito, a saúde, a doença), dos jeitos e modos de trabalhar, produzir, consumir, poupar e guardar. E fomos seguindo na construção, entendendo que todas essas dimensões se entrelaçam e assumem diversos lugares, múltiplas identidades e representações.

Na fase 2, ainda no módulo 1, as equipes construíram uma proposta de pesquisa contendo uma indicação de com quais sujeitos estudar e uma justificativa da importância do tema escolhido para a pesquisa-ação, que orientaria o olhar, a escuta e o diálogo investigativo no território. A partir disso, **elaboraram um plano operacional** para ser realizado no período de alternância (tempo comunidade/vivência pedagógica/pesquisa de campo), entre o módulo 1 e o 2. **Esse plano foi submetido aos sujeitos da pesquisa nos territórios como pressuposto político-pedagógico da pesquisa-ação e da pedagogia da autogestão**.

O tema de estudo partia das necessidades e expectativas das participantes e dos participantes, expressões concretas de suas práticas históricas, territoriais e identitárias, mas precisaria ser confrontado com as demandas de aprendizagens locais dos grupos, associações, cooperativas, entre outras, criando um movimento de ação educativa que envolvesse outros sujeitos, homens e mulheres, presentes no território. O exercício do confronto com a prática traria novas questões. Era possível mudar o rumo da proposta de pesquisa e compreender a flexibilidade como uma questão importante para a pesquisa-ação.

Assim, seguimos para a validação das propostas e reflexões nos territórios com outros sujeitos da ação educativa.

2) Convivência e experimentações pedagógicas feitas com muitas mãos, mentes e sentimentos

As pesquisadoras e os pesquisadores realizaram uma ação sensibilizadora e de articulação junto aos sujeitos da pesquisa no território, de modo que **a decisão da pesquisa-ação fosse abraçada pelas pessoas das experiências**, favorecendo a aglutinação do maior número possível de participantes. Dessa forma, os projetos

de estudo foram definidos e transcorreram-se o planejamento coletivo e o levantamento das informações, constituindo-se na fase 3, da metodologia, ocorrida no primeiro período de alternância.

O projeto coletivo de cada pesquisa-ação continha: o tema, o nome da experiência (entidade/grupo/instituição), local, objetivos, participantes, estratégias e ferramentas metodológicas, datas e prazos para as atividades, recursos materiais, financeiros e distribuição de responsabilidades. Como era de se esperar, cada pesquisa-ação construiu uma agenda local e programou os encontros possíveis de acordo com a decisão dos sujeitos e os limites financeiros, e a dinâmica do próprio grupo, no marco temporal do prazo de conclusão do curso regional.

Alguns sujeitos no território redefiniram os temas, o que revelou a importância do diálogo e do conflito na construção do conhecimento, principalmente no trabalho coletivo e na economia solidária. Houve muita angústia e dificuldade em lidar com os erros. Mas todo erro carrega consigo pistas que levam a aprendizagens e é assim que entendemos que se dá a construção de conhecimentos. Tais vivências e reflexões só fortaleceram a pesquisa-ação como instrumento capaz de apoiar a pedagogia da autogestão e descolonizar o conhecimento.

Assim, a pesquisa-ação realizada nos cursos regionais revelou-se muito próxima da *Investigação Ação Participante (IAP)*, na denominação de Orlando Fals Borda, citada por Breno Bringel e Emiliano Maldonaldo enquanto uma pesquisa militante, que

" é feita: i) a partir da definição conjunta dos temas de pesquisa que tenham relevância para a prática social e política; ii) através da validação, que permite o estabelecimento de contatos contínuos e permanentes entre o pesquisador-militante e a militância/coletivos/organizações, nutrindo o processo coletivo de elaboração de conhecimento". (BRINGEL; MALDONALDO, 2016, p. 401).

Aqui nos referimos à militância no movimento de economia solidária, como movimento social, e não à militância partidária que comumente se entende.

Colaborando com essa análise, a título de ilustração, uma educadora do Piauí revelou que "só compreendemos o processo pedagógico da pesquisa-ação quando mergulhamos com os sujeitos e vemos que é preciso estudar todas as dimensões [da realidade no território]". E como têm assinalado Gabriela Cunha e Aline Mendonça dos Santos (2011), uma das maiores dificuldades quando pesquisamos a economia solidária está na separação entre a economia e o social e determinado campo das ciências sociais refutar um engajamento político à pesquisadora e ao pesquisador.

Essa experiência com a pesquisa-ação revelou-se, portanto, um processo de formação político-pedagógica de todos os sujeitos envolvidos. Para tanto, foram usadas ferramentas (técnicas de pesquisa de campo) de apoio pedagógico pelas equipes de pesquisa em cada local, praticadas quase sempre em espaços coletivos de diálogo. As ferramentas utilizadas foram criativas e inúmeras, como, por exemplo: carrossel pedagógico, calçada da memória, caminho da memória, linhas do tempo, rodas de diálogo para análise, entre outras. Essa riqueza não foi suficientemente estudada durante o curso pelo limite do tempo institucional do projeto CFES-NE.

Os temas das pesquisas transformaram-se no plano de estudo individual e coletivo, um tipo de "currículo", norteador do percurso da formação autogestionária. Deste processo, foram gerados relatórios intermediários apresentados aos participantes em cada curso regional, nos seminários de estudo metodológico e temático, durante os módulos presenciais. No início da formação, as três turmas apontavam 51 projetos de pesquisa-ação, sendo 17 por meio do polo Baseal, 15 por meio do polo PEPBRN e 19 pelo Mapice. Destes, alguns se fundiram, outros não concluíram, somando 22 estudos finalizados com base nos

requisitos estabelecidos (*ver Apêndice*)[4]. Mas foram a metodologia e o exercício do diálogo os temas recorrentes na construção coletiva do conhecimento, sobre os quais dedicaremos algumas reflexões a seguir.

Reaprendendo a aprender: os espaços coletivos, o diálogo e reconhecimentos

Importante ressaltar que **os espaços coletivos de reflexão e decisão dos processos e resultados são requisitos e procedimentos metodológicos da pesquisa-ação,** principalmente da pesquisa militante, que carece de espaços democráticos horizontais. Assim também é com a pedagogia da autogestão, fundamentada nos princípios de decisão da economia solidária, que prima pela assembleia como espaço político essencial à prática política coletiva.

O espaço de diálogo sobre as pesquisas-ação tomou forma em diferentes momentos, a saber:

1) Durante **a fase presencial dos cursos regionais**: nas plenárias de debate, em seminários específicos para discutir os planos de pesquisa/estudo e em seminários temáticos com a participação dos grupos de pesquisa e pessoas convidadas[5]. Cada

4 Os cadernos temáticos que compõem esta coletânea têm informações sobre o processo metodológico, os resumos das pesquisas e os textos com uma reflexão temática inspirados nas pesquisas realizadas.

5 O convite a determinadas pessoas teve o objetivo de aproximá-las dos coletivos, núcleos e redes locais de educação em economia solidária para futuros intercâmbios e para dar visibilidade às reflexões que faziam.

seminário temático agregou várias pesquisas-ação em um bloco com temáticas afins, como, por exemplo, o feminismo, a agroecologia, a autogestão, entre outras. Os seminários foram realizados e organizados para aprofundar conceitos, teorias e a metodologia, apontando aspectos que se julgassem necessários para o aperfeiçoamento do estudo.

2) Durante **o período de alternância** (momento de trabalho de campo), **junto aos sujeitos nos territórios e suas organizações**: com a realização de oficinas, reuniões comunitárias, assembleias das organizações coletivas de trabalho, reuniões com conselhos, intercâmbios de experiências, carrosséis pedagógicos, reuniões das redes e coletivos das educadoras e dos educadores nos estados, entre outras atividades, em um processo que muito tem de semelhança com os círculos de cultura popular, realizados pelo Movimento de Cultura Popular.

3) Durante o III Seminário Nordestino de Educação Popular, que representou, entre outras questões, a culminância da atividade da pesquisa-ação e pôde reunir convidados, convidadas, educadoras e educadores de toda a região. No seminário, vivenciamos rodas de diálogos e carrosséis pedagógicos visando a socializar e ampliar as reflexões teórico-metodológicas, até então restritas às turmas dos cursos em cada polo.

Os espaços coletivos com a pesquisa-ação reforçaram a autogestão como prática pedagógica. A **autogestão** foi o tema mais pesquisado em diversas situações práticas. Geralmente, falamos da autogestão dos empreendimentos econômicos solidários "da porta pra dentro", esquecendo o contexto e os sujeitos que a praticam em sua diversidade sociocultural e ambiental. Mas o território como construção política, social, cultural e histórica determina as relações que constroem a economia. A economia solidária está vinculada à reprodução ampliada da vida. Vida não significa apenas dos seres humanos. E economia não é sinônimo de trabalho e renda, de mercado. A economia solidária é construída por relações de

reciprocidade, de cooperação e de solidariedade entre homens e mulheres e destes com o ecossistema, a fim de prover os meios garantidores de vida, sem exploração das trabalhadoras e dos trabalhadores e da Natureza. A economia solidária busca uma distribuição equitativa do resultado do trabalho, onde a moradia, a saúde, a educação e o transporte são direitos sociais. A democracia social e política dos processos de decisão devem se orientar pela democracia econômica e vice-versa.

Alguns entendem que autogestão é cada indivíduo fazer o que quer. Mas, para a economia solidária, **autogestão é todos e todas fazerem o que juntos decidiram fazer**, cada qual com sua responsabilidade e compromisso. Um exercício radical de democracia participativa direta, horizontal. Por isso, fazemos rodas de diálogo, círculos de cultura para expressar que o poder está na roda com todas e todos se vendo no mesmo nível. Nessa relação, é fundamental o vínculo, ou laço social estabelecido, e o compromisso político da educadora e do educador popular com a economia solidária e, portanto, seu meio.

Na pedagogia da autogestão, os próprios sujeitos estão comprometidos com a ação educativa, de maneira diferenciada, e com uma intencionalidade político-pedagógica que deve estar evidente. Do contrário, corre-se o risco de se manter uma prática demagógica, que tem a ver com a chamada "participação consentida" sob o controle de quem tem o poder de destituir e criar os espaços coletivos de decisão.

Alguns debates foram marcantes nesses espaços, revelando temas e questões que aprisionam e povoam nossas mentes e sentimentos, que dificultam a aprendizagem e que compõem os processos de uma educação historicamente opressora. A pedagogia crítica e a educação popular em economia solidária tem buscado justamente desconstruir essas dificuldades para uma formação integral de homens e mulheres com autonomia e liberdade.

Construção do conhecimento no espaço coletivo de trabalho: e a gente sabe?

Durante a pesquisa-ação, foi-nos relatado por um educador que "há dificuldade de reunir o grupo para uma reunião formal, devido à prioridade que é dada à produção". De acordo com ele, só vale a pena interromper a produção do grupo para estudar quando se tratar de assuntos muito sérios. "Quando se trata de assuntos periféricos como esses [a pesquisa-ação], só uma conversa de mesa é o suficiente." Este depoimento revela as dificuldades, ainda, de entendimento sobre a aprendizagem, o lugar da educação e o papel do educador e da educadora nas iniciativas da economia solidária.

Em tais circunstâncias, é preciso problematizar por que a pesquisa não é um assunto sério e estimular o grupo a refletir sobre o seu trabalho e a sua existência. No caso de alguns grupos, existe uma visão de que o seu trabalho é ainda um "bico" ou uma atividade que "não exige saber", visto que "a gente tem pouco estudo" e por aí vai.

Grande parte desses grupos faz trabalhos manuais, está na coleta de resíduos e reciclagem, é mulher, é negra, algumas idosas, outras muito jovens. Ou seja, questões como a valorização e a visibilidade do trabalho da mulher, da memória histórica e das discriminações raciais e de gênero embotando as mentes, martelando que não precisam de estudo ("Pra que aprender?"). Por isso, duvidam dos seus conhecimentos, questionam se são importantes. Aparecem ainda questões de autoestima, de vergonha de não saber ler ou escrever como gostaria, de traumas com a escola e, convenhamos, do grande cansaço pela dureza do trabalho exaustivo e das condições insalubres para uma grande parte das pessoas e, em especial, para as mulheres, com dupla ou tripla jornada de trabalho.

É preciso contribuir para a superação da alienação à que foram submetidas, historicamente e culturalmente, os trabalhadores e as trabalhadoras. A pedagogia da autogestão se contrapõe às compreensões que subestimam esses sujeitos, homens e mulheres, como seres pensantes, capazes de refletir sobre suas experiências de vida e trabalho e elaborar suas narrativas e intervenções no mundo, entre as quais se encontra o trabalho. Existem muitas questões a serem investigadas e que povoam o nosso imaginário quando se trata de estudar e aprender sobre o trabalho que realizamos. A educação popular em economia solidária tem se dedicado a recuperar o sentido do trabalho como criação e meio de realização e estar no mundo, desconstruindo a massificação e uniformização do trabalho para o produtivismo. Junte-se a isso a necessidade de termos um trabalho que favoreça que se tenha tempo para pensar sobre o que fazemos, contemplar e criar novas técnicas e tecnologias etc.

A pesquisa-ação como processo educativo visa a exercitar a pergunta e criar um ambiente pedagógico que estimule a curiosidade das pessoas envolvidas a refletir sobre suas próprias necessidades de aprendizagem. **Se cada pessoa fala o que quer aprender (pesquisar) para o coletivo, deixa de ser um questionamento do indivíduo e provoca todas as pessoas a refletirem e se colocarem também na busca por respostas, interpretações, soluções etc**. É assim que se dá a construção solidária e autogestionária do conhecimento.

Dessa forma, vamos reciclar a ideia de pesquisador e pesquisadora especialista externo/a "sabe tudo", que "tem resposta para tudo". São apenas conhecimentos diferentes. Nosso propósito é **dissolver o lugar do poder do saber** e nos colocarmos no lugar de aprendentes/ensinantes o tempo todo. A ideia é que as atividades de estudo e pesquisa passem a fazer parte da rotina de trabalho dos grupos e das organizações da economia solidária, no sentido de resgatar os conhecimentos ancestrais e tradicionais e as inovações, e valorizá-los. O conhecimento pode

estar na fala com ensinamentos que se transmitem de geração a geração e não apenas em livros etc. Mas uma coisa é importante: precisamos nos organizar para fazer isso com todo zelo e carinho que devemos ter pelos nossos conhecimentos. Precisamos mudar a ideia e a prática de que educação, formação educativa e assessoria técnica só existem em momentos formais e nos espaços das instituições de ensino, pesquisa e extensão. Mesmo asim, as práticas educativas coletivas exigem organização, planejamento e estudo por parte dos *ensinastes/aprendentes*.

Reciclando e ressignificando ideias e sentimentos: o enfrentamento à *colonialidade* do poder e do ser

Ao longo da vivência, a confiança foi se aprofundando e fomos recolhendo, nos espaços coletivos de diálogo, as pedras em nosso caminho para erigir novas construções. O medo de errar, dos julgamentos, da autoridade, de se expor publicamente, de defender as ideias, de falar, de falar sobre nossas identidades, da cor da pele, de rir e de chorar, de dançar e de cantar, de ser tocado e de tocar os corpos (o seu próprio e o dos outros), de abraçar... São pedras emocionais e simbólicas que interferem na aprendizagem, que fazem parte de nossa natureza humana subjetiva e que a convivência fraterna, dialógica, lúdica e a descolonização do saber são os caminhos para a superação e a ressignificação. Sobre isso, um educador do Ceará, em sua carta de avaliação do módulo 2, a respeito do tema "O que levo na bagagem", do curso no polo Mapice, escreveu que:

A pesquisa-ação já faz parte da vida de muita gente que está envolvida nessa experiência de educação descolonial, pois o medo, a estética do quem sabe é descontruída, a violência do letramento é superada em certa medida, o

silêncio. Esses são sinais penso, que estão marcando os corpos e mentes que estão sendo desafiados a se reposicionar, principalmente as mulheres negras que são vítimas do silêncio planejado das instituições do letramento elitista, que mata o saber ancestral e tradicionalmente construído. Olhando essa bagagem toda já afirmo que estamos construindo uma forte sistematização da Pedagogia do Contra – Medo do Olhar, pois o nosso ver passa agora pelo fio do chão nordestino que andamos, das águas que percorremos, das roças que trabalhamos, e nas periferias que estamos. Essa diversidade territorial tem gênero, cor, classe, territórios e muitos amores". (CFES-NE. Cartas de avaliação "O que levo na bagagem", 2015)

Outra pedra que apareceu no caminho: "Estar sozinho como pesquisador ou pesquisadora na sua própria experiência [de economia solidária ou de outro movimento social para fazer a pesquisa-ação] porque está imersa naquela realidade e isso pode dificultar a análise", disse uma educadora do Ceará, durante o seminário de apresentação das pesquisas no módulo 2. Ela trouxe, ainda, a dificuldade dos seus pares reconhecerem os conhecimentos que existem no grupo.

Todas essas questões trouxeram insegurança para uma parte dos e das participantes dos cursos regionais ao realizar a pesquisa-ação. Para que haja aprendizagens e reconhecimento dos conhecimentos, o diálogo precisa ser em **bases dialógicas, democráticas, intraculturais, dialéticas (analisa as contradições e faz sínteses) e interculturais (entre diversas culturas),** como ressaltam Brandão e Streck (2006) e Boaventura de Sousa Santos (2010). **Tais questões são pilares fundantes de uma noção de leitura e compreensão de mundo que precisa romper com a *colonialidade do poder e do ser*.**

Anibal Quijano (2010) explica que existe uma *colonialidade do poder* (econômica e política) formada a partir de hierarquias sociais com base na ideia de *raça* (a

naturalização de diferenças de cor, por exemplo, como desigualdades) que se estende à *colonialidade* do ser (gênero, sexualidade, corpo e conhecimento), entre outras questões.

O poder na perspectiva da *colonialidade,* entende Anibal Quijano (2010, p. 113) como

"uma malha de relações de exploração/dominação/conflito que se configuram entre as pessoas na disputa pelo controle do trabalho, subjetividade, do sexo, da 'natureza' e da autoridade. Portanto, o poder não se reduz às 'relações de produção' nem à 'ordem e autoridade', separadas ou juntas."

Nesse sentido, a classe não responde a toda complexidade das relações de poder tramadas e engendradas nos últimos 500 e poucos anos de nossa história. Nenhuma dimensão social isolada consegue contemplar o grau e a amplitude das questões vivenciadas pelas mulheres e pelos homens que habitam os espaços geopolíticos sob a hegemonia do colonialismo eurocêntrico, iniciado com a ocupação das Américas.

Alguns autores dizem que, com a modernidade (marco da expansão da colonização europeia a partir da ocupação das Américas), houve uma necessidade provisória de colonizar a América Latina, o Caribe e a África, um mal não desejado, mas que foi superado. Porém, entendemos que a *colonialidade* é constitutiva da modernidade, e não somente um "fato do passado" da ocupação colonial da América Latina, por exemplo; ela se expande e se ressignifica em períodos históricos diferentes, incluindo outras regiões do mundo e a atualidade.

Para Quijano (2010), no capitalismo mundial, existem três instâncias que ordenam as relações de exploração/dominação/conflito, a saber: o trabalho, a raça e o gênero. "A 'racialização' das relações de poder entre as novas identidades sociais e geoculturais foi o sustento e a referência legitimadora fundamental do

caráter eurocentrado do padrão de poder, material e intersubjetivo" (QUIJANO, p. 119/120). O trabalho foi organizado por meio das relações de exploração de forma contínua. Mesmo as outras formas de trabalho e economia, realizadas por meio da reciprocidade, do trabalho autônomo, do trabalho reprodutivo etc foram submetidas à dinâmica política do capitalismo (modernidade/colonialismo). As relações dos gêneros, sob a lógica colonial europeia, "foram de total liberdade de acesso sexual dos homens 'brancos' às mulheres 'negras' e 'índias', na América, 'negras' na África, e de outras 'cores' no resto do mundo submetido [*colonialidade* do ser]" (p. 123).

A *colonialidade* de que fala o argentino Walter Mignolo (2014) é geopolítica e epistêmica ao mesmo tempo, e não existe modernidade sem *colonialidade*, pois o conhecimento é a chave-mestra nesses processos de dominação. Para esse autor, estudar a *colonialidade* exige uma perspectiva epistêmica a partir da dor da diferença colonial gerada, entre outras questões, pela negação do conhecimento dos povos e suas histórias como válidos, pelo não reconhecimento do conhecimento do outro como ciência, quase sempre chamado, nesse caso, de crença, saber local, memória, sendo destituído de poder de conhecimento, desqualificado como tal pelas instituições de poder do conhecimento hegemônico. Somos resultado, queiramos ou não, dessa visão e a educação popular e a epistemologia decolonial vêm responder à necessidade de desconstrução do pensamento e de libertação do ser.

Os espaços coletivos de socialização das experiências de campo, no período de alternância, trouxeram reflexões e aprendizagens, e foram momentos mágicos, nossos olhos brilhantes e molhados de emoção por tanta belezura... Cada equipe ou pessoa ali nas rodas de conversa, após as exposições de suas pesquisas, com simplicidade, medo, ansiedade e muito para falar sobre o encantamento com as jornadas vividas. Que tivesse sido prazeroso, tortuoso, feliz, tempestuoso, tranquilo...

Tudo estava ali e as aprendizagens incontáveis e infinitas se derramando de emoção... Em um exercício de reconhecimentos e passos concretos na direção da descolonização do ser.

Sobre o encontro da pedagogia da autogestão com a descolonização do ser, um educador avaliou que:

"ao sinal de uma outra aprendizagem na educação popular em economia solidaria, a autogestão passa também pelos conteúdos apresentados, que muitas vezes desafiam e apontam para a desconstrução da educação da colonização, da pedagogia da violência. Essa bagagem que agora tenho aqui nas minhas mãos tem necessidade de ser observada e vivenciada diariamente no chão do Nordeste, das águas que vão molhando meu corpo". (CFES-NE. Cartas de avaliação "O que levo na bagagem", 2015)

A pesquisa-ação estava submetida à ética que orienta os princípios e valores da economia solidária, como, por exemplo, a cooperação e a solidariedade que se estendem à construção do conhecimento.

Na ética comunitária dos povos originários, o sujeito do Bem Viver é toda a comunidade, já que estamos conectados por um sistema de vida.

Evidenciou-se ainda, nos espaços coletivos, com a pesquisa-ação, uma horizontalidade no debate, dissolvendo a hierarquia de poder do saber escolarizado e confirmando que também se produz conhecimento no cotidiano de trabalho da economia solidária. O crivo e a palavra final são construídos pelo conjunto dos sujeitos, homens e mulheres, envolvidos e definidos nos espaços coletivos de decisão.

A práxis, palavra que lemos como a junção da teoria e da prática, é a ação que está grávida de saberes acumulados ao longo da vida. Quando esses nascem no calor das lutas, das reflexões, do trabalho, alimentam a prole dos novos conhecimentos

e assim vai... É a junção de teoria e prática por meio da ação-reflexão-ação, mas também com as emoções e os sentimentos. É um processo em espiral, sempre ascendente. Nunca voltamos ao mesmo ponto quando refletimos sobre as nossas ações e delas extraímos novos conhecimentos e recuperamos outros das sabedorias ancestrais, abandonando alguns que consideramos mantenedores da opressão, exploração e discriminação. Não é todo conhecimento que é bom, nem toda ciência é boa e nem tem resposta para tudo... Isso é um mito da modernidade, principalmente do século XX.

Fortalecer o que queremos preservar e o que ansiamos renovar

Entendemos que existem fios no argumento sociológico e no da educação que possibilitaram a costura da pesquisa temática com a pesquisa participante, com a pesquisa-ação, com a pesquisa militante e com a sistematização de experiências para formar uma colcha de retalhos com metodologias que contribuem para a pedagogia da autogestão e a descolonização do poder e do ser. Na experiência com a pesquisa-ação, alguns aspectos significativos favoreceram a pedagogia da autogestão, como: a) o processo participativo realizado pelos próprios sujeitos que intervêm na experiência, fortalecendo capacidades e conhecimentos; b) o processo e o planejamento que reúnem todos os sujeitos; c) os processos que compartilham conhecimentos diferentes; d) pluridiálogo – interculturalidades e intraculturalidades; e) os processos que analisam a prática e os fatores que a modelaram e os métodos, recursos e desafios; f) a ideia de organizar e refletir sobre a busca de conhecimentos e respostas aos problemas desde o cotidiano da ação; g) a visibilidade dos conhecimentos do grupo que estavam dispersos, ou pouco explícitos, ou não reconhecidos; h) a democratização dos conhecimentos;

i) a criação dos espaços coletivos de aprendizagem. Portanto, tomemos essas contribuições para nossa educação popular em economia solidária e sigamos investigando e criando. A produção do conhecimento é trabalho, é cultura.

Assim, abrimos nossos corações, mentes e espiritualidade para ir ao encontro dos conhecimentos e das incertezas de mulheres e homens com amorosidade, seres *sentipensantes*. Com essa atividade, buscamos chegar mais perto dos sujeitos que andam a construir novas experiências no trabalho produtivo e reprodutivo, nos espaços culturais no campo e na cidade, e refletir sobre suas aspirações, deixando ainda emergirem os conhecimentos ancestrais.

As relações de reciprocidade (manutenção do dar, receber e devolver com quem nos relacionamos na vizinhança) do campesinato no Brasil estão presentes nas práticas da economia solidária na interseção com a agricultura familiar e a agroecologia, na luta pela terra, pela água, pela defesa das sementes crioulas e pela soberania alimentar. As relações de proximidade e vizinhança que encontramos nos grupos da periferia, morros e favelas têm uma forte raiz na resistência dos movimentos populares urbanos por moradia, nas Comunidades Eclesiais de Base (CEB), nas pastorais sociais, principalmente das juventudes, entre outras. Os grupos produtivos e as redes de produção das mulheres têm uma relação com o movimento feminista e de organização das mulheres, por exemplo. Assim, a economia solidária no Nordeste constitui-se de diferentes práticas e identidades, o que lhe confere um caráter heterogêneo e plural. Há uma diversidade de territorialidades onde existem experiências que diferenciam o seu modo de ser, agir e viver. Não há experiências com empresas falidas, como no Sul e no Sudeste do Brasil, e as cooperativas são em quantidade pouco expressiva, o que nos convida a estudar e investigar em trabalhos futuros.

As relações nos territórios nordestinos se complexificam, visto que sujeitos se multiplicam, mudam de lugar e interrelacionam-se. Mas ainda é necessário avançar no diálogo intercultural com o reconhecimento dos conhecimentos diferentes, como, por exemplo, do povo de terreiro de matriz africana, da Jurema (crença sagrada na tradição afro-ameríndia), entre outros.

Nas nossas análises, entendemos que a educação necessita ser contextualizada (respeitar a diversidade sociocultural e o ecossistema), que a humanidade é natureza, portanto os sujeitos, homens e mulheres, são natureza, mas que também a Natureza é sujeito de direitos, como nos fez lembrar as quebradeiras de coco babaçu em defesa do território livre do babaçu (MA e PI), as catadoras de mangaba pela construção do território da mangaba (SE) e o povo Kambiwá na defesa dos frutos da caatinga (PE).

Ficou claro que economia compõe um conjunto de atividades e relações para além de gerar trabalho e renda, porque faz parte do agir e do ser das diferentes sociedades e comunidades.

Em meados do século passado, já se criticava a perspectiva epistemológica eurocêntrica nas ciências. Nos dias atuais, está cada vez mais claro que precisamos de uma visão decolonial na perspectiva do Bem Viver. Os conhecimentos ancestrais já falavam que somos vidas interligadas. Tudo que produzimos e consumimos reverbera na sustentabilidade da Terra e na nossa existência.

As ciências devem buscar construções que permitam a compreensão da integralidade entre humano/natureza e da complexidade dos fenômenos sociais. Estamos perdendo a nossa capacidade criativa porque estamos nos afastando de uma capacidade de meditar, de contemplar, de admirar criticamente o que fazemos... Liberar a nossa mente. Ao contrário disso, sofremos um bombardeio incessante por uma quantidade enorme de informações e queremos soluções

prontas para os problemas, sendo o melhor lugar para isso, segundo uma parcela da sociedade, a internet. Somos bombardeadas e bombardeados por imagens tão rápidas que não dá nem tempo do nosso cérebro captá-las e gerar aprendizagem... O tempo é uma construção social e política. Vamos parar e pesquisar o que é significativo aprender.

Estamos rompendo com os padrões do modelo de aprendizagem e de construção do conhecimento que vêm sendo martelados por pelo menos 500 anos a fio. Então, temos que ter paciência pedagógica para libertar nosso corpo dessa armadura. Não há proteção de conhecimentos sem proteção dos territórios.

Era esse fluxo de comunicação com as correntezas dos sentimentos e do pensamento que gostaríamos de ver acontecer. Diz o ditado popular "água mole em pedra dura, tanto bate até que fura". Os espaços coletivos geraram debates pelo confronto das ideias e dos diversos conhecimentos. Essas reflexões, a partir das turmas dos cursos regionais, se espalharam nos territórios de construção do saber das experiências da educação popular em economia solidária... Como a fluidez e persistência do elemento água banhando nós todas e todos. Ninguém saiu desse processo do jeito que entrou. Começávamos a exercitar e aprofundar o sentido da formação autogestionária, por meio da descolonização do ser, o que nos aproximou do Bem Viver. A pesquisa-ação revelou-se um caminho metodológico conectado a nosso jeito *sentipensante* de agir no mundo.

APÊNDICE 1

Lista dos títulos das pesquisas-ação e as pesquisadoras e os pesquisadores

Protagonismo juvenil: grupo de jovens cooperativistas da colônia Sucupira (Cooperjos) – **Kátia Mecenas e Érica Lima**

Câmara temática de juventude do território Potengi: descobrindo identidade, construindo organicidade – **Ingrid Ferreira e Sandyeva Araújo**

A prática da autogestão do fundo rotativo solidário da rede Greps – **Adriana de Jesus Brito Aquino Costa e Aline A. Soares Santos**

Fortalecendo a autogestão das mulheres da CCAPAR – **Ana Paula dos Santos e Maria Katiana Barbosa da Silva**

Estratégias de organização em rede – **Gizeli Oliveira e Lise Guimarães**;

Mentes que trabalham juntas: a experiência do Programa Geração de Renda da Prefeitura de Camaragibe (PE) – **Shirley Alves dos Santos, Beatriz Bastos Viana e Juliana Figueiredo Sobel**

As tototós: experiências e práticas de economia solidária – **Maria da Conceição Nunes Almeida (Mary)**

A organização das catadoras de Alagoas – **Ivanilda da Conceição Gomes (Vânia)**

Mulheres praticando agroecologia em seus quintais produtivos. Assentamento Vitória da União, também conhecido como Priápu Santa Luzia do Itahin (1º assentamento da reforma agrária de Sergipe) – **Divaneide Pinheiro de Souza e Zilda Marina Alves de Souza**

Grupo de mulheres agroecológicas de Quissamã – **Antonio Edson Barreto, Tiago Costa e Sheila Feitosa**

O fazer e o viver a economia popular solidária na experiência da Cooperativa Frutos Daqui: uma contribuição para a sustentabilidade na agricultura familiar (PI) – **Adriana Maria Cavalcanti, Antonia Maria da Anunciação A. de Almeida (Nuci), Francisca Ferreira de Sousa Santos, Maria da Conceição dos Santos Silva e Teresinha Maria de Sousa Silva**

As relações e interações entre o banco comunitário e a comunidade: a experiência do Banco Opala em Pedro II (PI) – **Maria Claudina dos Santos**

Oliveira, Mauro Rodrigues da Silva e Tatiana Geórgia Matos Torquato

Agricultura familiar com base nos fundos solidários da criação de suínos (PB) – **Andreza Alves Guimarães Rodrigues e Maria José Felipe Filha**

O desafio da autogestão da produção e comercialização dos empreendimentos solidários (EES). Associação de Mulheres Passo Firme e Cooperativa de Confecção de Artefatos Têxteis Passo Firme – Coopfirme no território Parque Genibaú (CE) – **Isabel Cristina Forte e Rosiana Queiroz**

Mão na massa: a experiência da padaria escola (MA) – **Eunice Costa e Carlos Paiva**

Mãos que cuidam: mulheres doulas resgatando vidas para a redução da morbidade e mortalidade materna (RN) – **Francinete Santos, Leonete Nascimento, Arimatéia Miranda e Marcos Dantas**

Memória e territorialidade da Comunidade Quilombola do Córrego de Ubaranas (CE) **– Márcia Maria Rodrigues de Freitas e Francisco Claudeirton do Nascimento de Paula**

Associação de Mulheres Remanescente do Quilombo do Santo Antônio dos Sardinhas – Território da Cidadania, Município de Lima Campos (MA) – **Fernanda Silva Soares e Maria Santana Lago Freire**

Devastação da caatinga e a extinção das espécies frutíferas no território Kambiwá (PE) – **Romana Kambiwá**

O acesso ao Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e ao Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) por agricultores e agricultoras familiares da Associação de Aruanda em Itanhém (BA) – Vanuza Vieira

A luta pela autonomia dos agricultores e agricultoras familiares do Projeto Assentamento Vaza Barris (SE) – **Manoel Messias Calazans**

Sistematizando o espaço de diálogo na política municipal de ecosol: a experiência do comitê gestor do Projeto Ação de Desenvolvimento Territorial Sustentável (ADTS) em Fortaleza (CE) – **Victoria Régia Arrais de Paiva e Rosana Marques Lima**

Referências

ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver. Uma oportunidade para imaginar outros mundos**. São Paulo: Elefante, 2016.

ANA. Articulação Nacional de Agroecologia. Anais do III Encontro Nacional de Agroecologia (ENA). Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: http://www.agroecologia.org.br/files/importedmedia/anais-do-iii-ena.pdf. Acesso em: 20/07/2017.

BOGO, Ademar. *Mística, suas formas diversas, seus significados e sua relação com a organização social e a militância*. Disponível em: <http://base.d-p-h.info/pt/fiches/dph/fiche-dph-8237.html> Acesso em: 30.07.2015.

BIRRI, Fernando. A utopia está no horizonte. Disponível em https://www.pensador.com/frase/MTAoMjE1Nw/ Acesso em 02.02.2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Entre um século e o outro a cultura e da educação popular desde os anos sessenta até os dias de hoje. (s/d em torno de 2016) Disponível em http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/4214 acesso em 12.07.2017

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina*. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. STRECK, Danilo Romeu. (Orgs) **Pesquisa Participante: o saber da partilha**. 2 ed. Aparecida, SP: Idéia e Letras, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. STRECK, Danilo Romeu. *A pesquisa participante e a partilha do saber: uma introdução.* In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. STRECK, Danilo Romeu. (Orgs) **Pesquisa Participante: o saber da partilha**. 2 ed. Aparecida, SP: Idéia e Letras, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pensar a prática: escritos de viagem e estudos sobre a educação.** 3 ed. Coleção educação popular, n.1 – São Paulo: Edições Loyola, 2001.

BRINGEL, Breno. MALDONALDO, Emiliano. "Pensamento crítico latino-americano e pesqui-

sa militante em Orlando Fals Borda: práxis, subversão e libertação". Revista Direito e Práxis, Rio de Janeiro, v. VII, nº 13, 2016, p 389-413. Disponível em http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/21832 Acesso em maio de 2017.

CORREIA, Suely. *Diálogo com os cuidadores sobre práticas de cuidados populares*. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. **II Caderno de Educação Popular em Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

CFES–NE. Projeto conceitual do Centro de Formação de Educadores em Economia Solidária do Nordeste 2013 -2017. Departamento de Educação/ UFRPE. Recife, 2012. (PDF) (Mimeo)

CFES-NE – Relatório do curso regional de formação autogestionária BA, SE e AL, módulo 1- Pirambu (SE), 04 a 07 de agosto de 2015/ módulo 2 Salgado (SE), 04 a 06.11.2015; módulo 3 – Itamaracá (PE), 4 a 6 de maio de 2016. Relatório do curso regional de formação autogestionária, PE, PB e RN módulo 1 – Tamandaré (PE), 01 a 04 dezembro de 2015; módulo 2, Itamaracá (PE),01 a 04.12.2015; módulo 3 – Itamaracá (PE), 27 a 29 de abril de 2016. Relatório do curso regional de formação autogestionária MA, PI e CE, módulo 1- Teresina (PI), 25 a 28 de Agosto de 2015; módulo 2, Fortaleza (CE), 11 a 13.11.2015; módulo 3 – São Luís (MA), 8 a 10 de junho de 2016. Departamento de Educação/ UFRPE. Recife. (Mimeo)

CFES-NE. Cartas de avaliação do módulo 2 do curso regional polo MAPICE, "o que levo na bagagem, 2015. Departamento de Educação/ UFRPE. Recife, 2015.(Mimeo)

CFES-NE. Projeto conceitual do Centro de Formação de Educadores em Economia Solidária do Nordeste 2009-2012. INCUBACOOP-UFRPE. Recife, 2008. (Mimeo)

CUNHA, Gabriela Cavalcanti. SANTOS, Aline Mendonça dos. *Economia solidária e pesquisa em ciências sociais: desafios epistemológicos e metodológicos*. In: HESPANHA, Pedro e SANTOS, Aline Mendonça dos. (Org) **Economia Solidária: questões teóricas e epistemológicas**. Coimbra: Almedina, 2011.

DUBEUX, Ana. ICAZA, Ana Mercedes. MEDEIROS, Alzira. CUNHA, Gabriela; PAES E SOUZA, Mariluce. *A relação entre o FBES e as políticas públicas de economia solidária no Brasil*. **Fórum Internacional de Economia Social e Solidária** (FIESS) em 2011. Disponível em http://www.socioeco.

org/bdf_fiche-document-450_pt.html, acesso em 17/12/2017.

DUBEUX, Ana. MEDEIROS, Alzira. VILAÇA, Mônica. SANTOS, Shirley. Sistematização de experiências de educação em economia solidária: o prazer desafiador da produção coletiva de conhecimentos. **In: _____(Orgs.) A construção de conhecimentos em Economia Solidária: sistematização de experiências no chão de trabalho e da vida no Nordeste**. **João Pessoa (PB): F&A Gráfica e Editora, 2012.**

FALKEMBACH, Elsa. "Juntando cacos, formando vitrais". In: FUMAGALLI, Dirceu. SANTOS, João Marcelo Pereira dos. BASUALDO, Maria Ester. (Orgs) **O que é sistematização? Uma pergunta e diversas respostas**. São Paulo: CUT, 2000.

FALS BORDA, Orlando. *A semente tem sua própria dinâmica: sobre as origens e os rumos da investigación-acción-participante (IAP)*. Entrevista concedida a Lola Cendales, Fernando Torres e Alfonso Torres. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues.; STRECK, Danilo Romeu. (Orgs) **Pesquisa Participante: o saber da partilha**. 2. Ed. Aparecida, SP: Idéia e Letras, 2006.

FALS BORDA, Orlando. El tercer mundo y la reorientación de las ciências contemporáneas. In: _____. **Uma sociologia sentipensante para América Latina**. Colección Antologías del Pensamiento Social Latinoamericano y Caribeño. Buenos Aires: CLACSO, 2015. Disponível em http://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/buscar_libro_detalle.php?campo=autor&texto=Fals Borda&id_libro=1045

FBES – Relatório da IV Plenária do Fórum Brasileiro de Economia Solidária. Brasília, 2008. Disponível em http://fbes.org.br/download/iv-plenaria-nacional-relatorio-final-04jun2008-pdf/, acesso em 29/01/2018

FBES – Relatório da V Plenária do Movimento de Economia Solidaria, Brasília, 2013, disponível em http://fbes.org.br/wp-content/uploads/Acervo/Institucional/Documento_final_V_Plenaria_es.pdf , acesso em 29/01/2018

FBES – Relatório da II Oficina Nacional de Formação em Economia Solidária. Brasília, 2007. Disponível em

https://cirandas.net/articles/0007/3063/Diretrizes_Metodolgia_Ecosol.doc Acesso em acesso em 29/01/2018.

FBES – Relatório da I Oficina Nacional de Formação em Economia Solidária. Brasília, 2006. Disponí-

vel em http://base.socioeco.org/docs/i_oficina_nacional_formacao_educacao_em_economia_solidaria.pdf, acesso em 29/01/2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: UNESP. 2000.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALEANO, Eduardo H. **Os nascimentos**. Trad. Eric Nepomuceno. v.1. Memórias do Fogo.1 ed. Porto Alegre, RS: L&PM, 2010.

GALEANO, Eduardo H. – Para que serve a utopia? Disponível em http://www.contioutra.com/para-que-serve-utopia-eduardo-galeano/ Acesso em 02.02.2018

GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

HAESBAERT, Rogério. *Concepções de território para entender a desterritorialização*. In: Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFF. **Território, Territórios**. Niterói: PPGEO-UFF/AGB-Niterói, RJ. 2002. p.17 – 38.

JARA H., Oscar. **A sistematização de experiências, prática e teoria para outros mundos possíveis**. Trad. de Luciana Gafré e Silvia Pinevro. 1 ed. Brasília (DF): CONTAG, 2012.

JARA H., Oscar. *Ressignifiquemos as propostas e práticas de educação popular perante os desafios históricos contemporâneos*. In: Pedro PONTUAL; Thimothy IRELAND. **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Coleção Educação para Todos. Edição eletrônica. Brasília: MEC/SECAD; UNESCO, CEAAL, 2006. Disponível em http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2013/12/vol4americalatina.pdf acesso em 03/007/2015.

JARA H., Oscar. **Para sistematizar experiências**. Tradução de Maria Viviane V. Resende. 2 ed. Brasília: MMA, 2006.

LISBOA, Armando de Melo. FAUSTINO, Andrea Viana. *Trocas solidárias, moeda e espiritualidade*. Disponível em: sites.poli.usp.br/p/augusto.neiva/nesol/Publicacoes/anais IV/artigos/Princípios da Economia Solidária/trocas solidárias, moeda e espiritualidade.pdf. Acesso em: 10/09/2017.

MANCE, Euclides. *Consumo Solidário*. In: CATTANI, A. David *et all*. (Coord) **Dicionário internacional**

da outra economia. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

MANCE, Euclides. **Redes de Economia Solidária**: a expansão de uma Alternativa Global. II Fórum Social Mundial, Porto Alegre, fevereiro de 2002, http://www.solidarius.com.br/mance/biblioteca/fsm2.htm, acesso em 22/12/2017

MARTINS, Pura L. O. *Conteúdos Escolares: a quem compete a seleção e organização?* In: LOPES, Antônia Osima *et all*. **Repensando a didática.** 5ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

MONCAYO, Víctor Manuel. *Una sociología sentipensante para América Latina*. In: FALS BORDA, Orlando. **Uma sociologia sentipensante para América Latina**. Colección Antologías del Pensamiento Social Latinoamericano y Caribeño. Buenos Aires: CLACSO, 2015. Disponível em http://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/buscar_libro_detalle.php?campo=autor&texto=Fals Borda&id_libro=1045

MOTHÉ, Daniel. Autogestão. In: CATTANI, A. David. *et all* (Coord). **Dicionário internacional da outra economia**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

MIGNOLO,Walter. **Desobediencia epistémica: retorica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. 2 ed. colección El desprendimento. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.

PEREIRA,Thiago Ingrassia. *Epistemologia freireana e pós-colonialidade: reflexões a partir da pesquisa participante na América Latina*. **REALIS**, v.4, n. 02, Jul-Dez. 2014.

QUIJANO, Anibal. *Colonialidade do poder e classificação social*. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula. (Orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

RAHMAN, M. Anysur. FALS BORDA, Orlando. *La situación actual y las perspectivas de la investigación-acción participativa en el mundo*. 1989. Disponível em: <http://www.gumilla.org/biblioteca/bases/biblo/texto/COM199694_14-20.pdf>. Acessado em: 25/03/2017.

ROSADO, António. SILVA, Catarina. *Conceitos Básicos Sobre Avaliação das Aprendizagens*. Disponível em: http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/conceitos.htm. Acesso em: 10/09/2017.

SANTOS, Milton. *O território e o dinheiro*. **Geographia**. Ano. 1, No 1.UFF,1999. p.8. Disponível em http://www.geographia.uff.br/index.

php/geographia/issue/view/2 Acesso em 08/01/2007.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Ed. Hucitec, SP. 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula. *Introdução.* In: SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula. (Orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. Para um novo censo comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. v.1. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SENAES – Relatório da II Conferência temática "Economia Solidária, Educação e Autogestão". Brasília, 2014. Disponível em http://cirandas.net/articles/0028/0635/doc_final_conferencia_tematica_educacao_autogestao.pdf. Acesso em 29/01/2018.

SENAES – Relatório da I Conferência Temática de Formação e Assessoria Técnica em Economia Solidária. Brasília, 2010. Disponível em http://www.ceeja.ufscar.br/relatorio-final-ecosol. Acesso em 29/01/2018.

SENAES – Por uma política Pública de Formação em Economia Solidária. Brasília, 2007. Disponível em http://livrozilla.com/doc/870192/por-uma-política-pública-nacional-de-formação--em-economia. Acesso em 29/01/2018

SILVA, Severino Bezerra. *Educação do campo: entre a escola e o contexto local*. In: MEDEIROS, Orlandil de Lima. **Educação do Campo: reflexões teóricas e práticas pedagógicas**.(Org). João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

SOBRAL, Cristiane. *Carta para Conceição*. In: Itaú Cultural (org) **Ocupação Conceição Evaristo**. São Paulo: Itaú Cultural, 2017.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. *O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento*. In: CASTRO, I. E. de et all.(Orgs). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, RJ. 1995.

STRAZZACAPPA, Márcia. *A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola*. **Cadernos CEDES**. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade, n. 53, 1ª ed., 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n53/a05v2153.pdf. Acesso em 20/07/2017.

TEMPLE, Dominique. Del economicidio al genocídio (1998). Disponível em <http://dominique.temple.free.fr/reciprocite.php?page=reciprocidad_2&id_article=472> Acesso em 10 de abril de 2017.

THIOLLENT, Michel. *A inserção da pesquisa-ação no contexto da extensão universitária*. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. STRECK, Danilo Romeu. (Orgs) **Pesquisa Participante: o saber da partilha**. 2. Ed. Aparecida, SP: Idéia e Letras, 2006.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2011.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América: a questão do outro**. Trad. Beatriz Perroni- Moisés. 4 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

TRONTO, J. *Assistência democrática e democracias assistenciais*. **Sociedade e Estado.** Brasília, maio-agosto 2007, v. 22, n. 2, p 285-308. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v22n2/03.pdf>. Acesso em: *04 de dezembro de 2017.*

FONTE The Mix e Hernandez Niu
PAPEL Couché fosco 90 g/m²

Rede CFES
Formação e Assessoria Técnica
Nordeste

FUNDAÇÃO APOLÔNIO SALLES
FADURPE

DEPARTAMENTO
DE EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE
FEDERAL RURAL
DE PERNAMBUCO

SUBSECRETARIA DE
ECONOMIA SOLIDÁRIA

MINISTÉRIO DO
TRABALHO

BRASIL
GOVERNO FEDERAL