

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

AUTOGESTÃO E UTOPIA NA PRÁXIS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS



LUCICLÉA TEIXEIRA LINS

JOÃO PESSOA – Pb

2013

LUCICLÉA TEIXEIRA LINS

AUTOGESTÃO E UTOPIA NA PRÁXIS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

JOÃO PESSOA – Pb

2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

LUCICLÉA TEIXEIRA LINS

AUTOGESTÃO E UTOPIA NA PRÁXIS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, como exigência para obtenção do título de doutora em educação. Área de concentração Educação Popular.

Orientador: Prof. Dr. José Francisco de Melo Neto

JOÃO PESSOA – Pb

2013

L759a Lins, Lucicléa Teixeira.

Autogestão e utopia na práxis dos movimentos sociais/
Lucicléa Teixeira Lins.—João Pessoa, 2013.

197f. : il.

Orientador: José Francisco de Melo Neto

Tese (Doutorado) – UFPB/CE

1. Educação popular. 2. Autogestão. 3. Utopia. 4. Práxis.
5. Movimentos sociais. 6. Assentamentos.

UFPB/BC

CDU: 37.018.8(043)

LUCICLÉA TEIXEIRA LINS
AUTOGESTÃO E UTOPIA NA PRÁXIS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Aprovada em 25 de fevereiro de 2013

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Francisco de Melo Neto
Orientador

Prof. Dr. Ivonaldo Neres Leite
Examinador

Prof. Dr. Maurício Sardá de Faria
Examinador

Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva
Examinador

Prof. Dr. Orlandil de Lima Moreira
Examinador

Elogio da dialética

A injustiça passeia pelas ruas com passos seguros
Os dominadores se estabelecem por dez mil anos
Só a força os garante. Tudo ficará como está.
Nenhuma voz se levanta além da voz dos dominadores.
No mercado da exploração se diz em voz alta:
Agora acaba de começar!
E entre os oprimidos muitos dizem:
Não se realizará jamais o que queremos!
O que ainda vive não diga: jamais!
O seguro não é seguro. Como está não ficará.
Quando os dominadores falarem
Falarão também os dominados.
Quem se atreve a dizer: jamais?
De quem depende a continuação desse domínio? De nós.
De quem depende a sua destruição? Igualmente de nós.
Os caídos que se levantem!
Os que estão perdidos que lutem!
Quem reconhece a situação como pode calar-se?
Os vencidos de agora serão os vencedores de amanhã.
E o “hoje” nascerá do “jamais”.

Bertolt Brecht

O vento experimenta o que vai
Fazer com sua liberdade...

João Guimarães Rosa

Aos meus pais, Judite e Eurico, que me ensinaram
os valores e princípios éticos. São os maiores exemplos para mim.
À minha vó querida, Dona Linda. Eternas saudades!

AGRADECIMENTOS

A Deus por tudo, e, por permitir que a cada dia eu escreva mais uma página de minha história;

A minha mãe, Judite Teixeira Lins e, meu pai, Eurico Teixeira Lins, pela educação e todo amor;

As minhas avós, Lindinalva Batista (*in memoriam*), e, Eleusina Lins;

As minhas irmãs Leni e Laudicéia e a meu irmão Claudio, pelas orações, ajuda e cuidado;

Ao Prof. Dr. José Francisco de Melo Neto, pela orientação e conhecimento compartilhado;

A Alex Xavier que nesse processo se fez amigo presente. Obrigada pela acolhida, diálogos e debates;

A Marilene, Maria Azerêdo, Marísia, Betânia, Almeri, Luciana, Verônica, com as quais tanto aprendi inclusive nos momentos de descontração;

Á todos(as) colegas da 29º turma do doutorado – PPGE/UFPB;

A Nelsania, Luciêlio (Leo), Clécia, Clédia, Plínio e Ana Paula pela amizade e incentivo;

A todos os(as) professores(as) que passaram pela 29º turma do doutorado PPGE/UFPB;

A Capes pelos meses de bolsa que viabilizou parte desta pesquisa;

Aos militantes do MST, parceiros e interlocutores neste processo, que me ajudaram a colher dados, viabilizar contatos e, portanto são também construtores desta tese: Gil, Nice, Rosivam, Mara, Jane, Paulinha, José Roberto...

Em especial, meus agradecimentos a Adarlam Tadeu que não mediu esforços para ajudar-me;

Aos colegas professores(as) do departamento de educação do CCHSA/UFPB, campus III;

Aos professores Severino Silva, Orlandil Moreira, Ivonaldo Leite e Maurício Sardá pelas sugestões na construção desta tese;

A Claudio Nascimento pela entrevista concedida que ajudou- me nas reflexões acerca da autogestão;

Ao grupo de pesquisa EXTELAR, e companheiros (as) da extensão popular;

A toda equipe do PPGE;

A Rejane Araújo pela correção gramatical.

A todos os demais familiares, amigos e colegas.

RESUMO

Autogestão é o objeto de interesse desta pesquisa de tese que tem como principal objetivo compreender o exercício da autogestão em sua trajetória histórica e na práxis educativa nos processos de organização coletiva entre trabalhadores(as). No seu enfoque, a pesquisa passa a perceber a autogestão, na sua dinâmica praxiológica e na sua perspectiva utópica, enxergando-a através da práxis vivenciada nos desejos daqueles(as) que sonham outra sociedade. O *lócus* da pesquisa foi realizado em sete assentamentos rurais vinculados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST / PB, Brasil. A pesquisa partiu das experiências e iniciativas organizativas dos assentados, destacando suas potencialidades e limitações, enquanto processo educativo, constituidor de uma práxis que se propõe a ajudar na emancipação econômica e política desses sujeitos coletivos. A relevância deste estudo está na tentativa de demonstrar a realidade de organização coletiva nesses assentamentos rurais, enfatizando a gestão dos sujeitos e, como o princípio da autogestão permeia suas atividades e práticas diárias. A abordagem teórica-metodológica deste estudo se caracteriza como uma Pesquisa Qualitativa, sendo conduzido pelo método histórico-dialético, e tendo como aporte teórico, as abordagens de pensadores socialistas, e dos fundamentos da Educação Popular. Na sua exposição, apresenta dados teóricos e empíricos que confirmam a tese, na qual defende que existe uma práxis educativa na organização coletiva dos trabalhadores que os conduz ao exercício da autogestão. Através da pesquisa e nas suas considerações, pode-se perceber existir na essência da autogestão uma práxis e uma utopia que se apresentam em vários momentos históricos nas experiências socialistas, nos seus projetos de organização da classe trabalhadora, e na elevação da consciência e autonomia de mulheres e homens. A autogestão enquanto devir histórico se caracteriza por ser a negação a qualquer conduta de centralização, seja de ordem econômica ou social, portanto tem na ampla participação das pessoas nos processos decisórios, seu foco central.

Palavras-chave: autogestão; utopia, práxis, assentamentos, educação popular

ABSTRACT

Collective self-management is the subject of this thesis research that has as the main goal to understand the exercise of self-management in its historical path and in the educational praxis of the collective organization processes among workers. In its focus, the research comes to perceive the self-management, in its praxeological dynamics and its utopian perspective, seeing it through the praxis experienced in the wishes of those who dream another society. The research *locus* was done in seven rural settlements related to the MST – Landless Rural Workers' Movement, PB, Brazil. The research started from the settlers experiences and organizational initiatives, pointing out their potentialities and limitations, as an educational process, consisting of a praxis that proposes to help in the economical and political emancipation of these collective subjects. The relevance of this study lies in trying to demonstrate the reality of the collective organization in these rural settlements, stressing the subjects' management, how the self-management principle permeates their daily activities and practices. The theoretical-methodological approach of this study is characterized as a Qualitative Research, being led by the historical-dialectical method, and having as a theoretical support, the socialist thinkers approaches, and the Popular Education fundamentals. In its exposition, it presents theoretical and empirical data that confirm the thesis, in which it defends that there is an educational praxis in the workers collective organization that leads them to the self-management exercise. Throughout the research and its considerations, it can be perceived to exist in the self-management essence a praxis and an utopia that present themselves in various historical moments in socialist experiences, in their projects of organization of the working class, and in the raising of consciousness and autonomy of men and women. Self-management as history in the making characterizes by being negation to any centralization action, be it of economical or social order, thus having in the broad participation of people in the decision-making process its central focus.

Key words: self-management; utopia, praxis, settlements, popular education

RESUMEN

La autogestión es el objeto de interés de esta tesis de investigación que tiene como principal objetivo de entender el ejercicio de la autogestión en su trayectoria histórica y la praxis educativa en los procesos de organización colectiva de los trabajadores (as). En su enfoque, la búsqueda comienza a darse cuenta de la autogestión, en su dinámica praxeológica y su perspectiva utópica, viéndolo a través de la praxis con experiencia en los deseos de los (as) que sueñan con otra sociedad. El *locus* de la investigación se llevó a cabo en siete asentamientos rurales vinculados al MST - PB. Comenzó a partir de las experiencias e iniciativas organizativas de los (as) sentados (as), destacando sus potencialidades y límites, como un proceso educativo, que es una praxis que tiene como objetivo ayudar en la emancipación económica y política de estos sujetos colectivos. La relevancia de este estudio es tratar de demostrar la realidad de la organización colectiva en estos asentamientos rurales, con énfasis en la gestión de los sujetos y, como el principio de la autogestión impregna sus actividades y prácticas. El enfoque teórico y metodológico de este estudio se caracteriza como una investigación cualitativa que realiza el histórico-dialéctico, y teniendo como teórico el enfoque de pensadores socialistas, y los fundamentos de la Educación Popular. Durante la exposición, se presentan los datos teóricos y empíricos que confirman la tesis que sostiene que existe una praxis educativa en la organización colectiva de los (las) trabajadores (as) que conduce al ejercicio de la autogestión. Durante la investigación y sus consideraciones, se puede ver que no hay en la esencia de la de la autogestión una praxis y una utopía que aparece en varios momentos históricos en los experimentos socialistas en sus proyectos de organización de la clase obrera, y en la sensibilización y autonomía de las mujeres y los hombres. La autogestión como un desarrollo histórico se caracteriza por la negación de la centralización en cualquier conducta, ya sea económico o social, por lo que cuenta con una amplia participación de la gente en la toma de decisiones, su foco central.

Palabras clave: autogestión, la utopía, la praxis, los asentamientos, la educación popular.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Identificação da cooperativa/associação	29
Quadro 2 - Agrupamento por temas correlatos	36
Quadro 3 - Temas relacionados. ANPED. GT 03 Educação e Movimentos Sociais	40
Quadro 4 – Temas trabalhados	67
Quadro 5 - História social do campo, Brasil 1944-2005: uma cronologia	95
Quadro 6 – Participação nas assembleias	111
Quadro 7 – Formas de participação	113
Quadro 8 – Instâncias dos Empreendimentos	127
Quadro 9 – Decisões das assembleias	128
Quadro 10 – Periodicidade das assembleias/reuniões	129
Quadro 11 - Alternância de poder	130
Quadro 12 – Rentabilidade dos empreendimentos	142
Quadro 13 – Números de sócios quanto ao gênero	143

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Taxa de analfabetismo no Brasil –1900/2000	103
Figura 2 - Áreas de atuação	121
Figura 3 - Formas de Organização	124
Figura 4 - População rural brasileira	133
Figura 5 - Quantidade de Empreendimentos Econômicos Solidários	144

LISTA DE MAPAS

Mapa 1- Localização do município de Patos	51
Mapa 2- Mapa de localização do Município de Mari	54
Mapa 3 - Mapa de localização do Município de Catingueira	57
Mapa 4- Mapa de localização do Município de Riachão do Poço	59
Mapa 5 - Mapa de localização do Município de são Miguel de Taipú	62
Mapa 6 - Mapa de localização do Município de Remígio	63
Mapa 7 - Mapa de localização do Município de Pitimbu	65

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1- Açude da Lama	50
Fotografia 2 - Escola do assentamento Patativa do Assaré	51
Fotografia 3 - Visão parcial da Reserva Legal	53
Fotografia 4 – Plantação de mandioca	53
Fotografia 5 - Assentamento Nova Vida	65

LISTA DE SIGLAS

ANCA	Associação Nacional de Cooperação Agrícola
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APP's	Áreas de Preservação Permanente
PRPR	Programa de Redução da Pobreza Rural
ATER	Assistência Técnica e Extensão Rural
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAB	Companhia Nacional de Abastecimento
GT	Grupos de Trabalho
IBGE	Instituto Nacional de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização Reforma Agrária
INCUBES	Incubadora de Empreendimentos Solidários
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MAPA	Ministério de Agricultura, Pecuária e Abastecimento
MDA	Ministério de Desenvolvimento Agrário
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
TEM	Ministério do Trabalho e emprego
PA	Projeto de Assentamento
PAA	Programa de Aquisição de Alimentos
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PDA	Projeto de Desenvolvimento de assentamento
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PRONAF	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SENAES	Secretaria Nacional de Economia Solidária
SIES	Sistema de Informação de Economia Solidária
SRA	Secretaria de Reorganização Agrária
SDT	Secretaria de Desenvolvimento Territorial

UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNITRABALHO	Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho
ULTAB	União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil
UDR	União Democrática Ruralista

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	20
1	CONVERSA INICIAL	22
1.1	Memorial: inserção na educação popular	22
1.2	Contextualização: o caminho do mapa	26
1.3	Atalhos encontrados pelo caminho	28
1.4	Na trilha da metodologia	30
1.5	O mapa do caminho	36
1.6	Caracterização dos assentamentos <i>lócus</i> da pesquisa	49
1.6.1	Assentamento Patativa do Assaré / Patos-PB	50
1.6.2	Assentamento Zumbi dos Palmares – Mari/Pb	53
1.6.3	Assentamento Nossa Senhora Aparecida – Catigueira/Pb	55
1.6.4	Assentamento Chico Mendes – Riachão do Poço/Pb	57
1.6.5	Assentamento Antônio Conselheiro – São Miguel de Taipu – Pb	60
1.6.7	Assentamento Oziel Pereira – Remígio – Pb	62
1.7.8	Assentamento Nova Vida – Pitimbu – Pb	64
2	CONCEITO DE AUTOGESTÃO: SUA CONSTRUÇÃO E VARIEDADES HISTÓRICAS NA LUTA CAMPONESA	67
2.1	Para além da etimologia	73
2.2	Contextualização do conceito no projeto dos libertários	88
2.3	Prenúncios de autogestão nos movimentos sociais do campo na segunda metade do século XX: a luta pela liberdade	93
3	EDUCAÇÃO POPULARE E A PRÁXIS DA AUTOGESTÃO	102

3.1	Entendendo a práxis	111
3.2	Práxis autogestionária	120
3.3	A autogestão entre os sujeitos coletivos	132
4	AUTOGESTÃO E UTOPIA: APROXIMAÇÕES E POSSIBILIDADES	149
4.1	A Autogestão como possibilidade/experimentação	151
4.2	O socialismo autogestionário	162
	CONSIDERAÇÕES	170
	REFERÊNCIAS	175
	APÊNDICE	184
	Questionário	185
	ANEXOS	189
	I - Sessões dos GTs em Economia Solidária do XI Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais	190
	II - Parecer do Conselho de Ética – UFPB	197

APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa configura um esforço da pesquisadora em tecer conhecimento acerca da autogestão em seus aspectos históricos, filosóficos e empíricos, a fim de compreender a práxis para a autogestão em assentamentos rurais. Durante a exposição, trago dados teóricos e empíricos que confirmam minha proposta de tese, em que defendo que existe uma práxis educativa na organização coletiva dos(as) trabalhadores(as) que os conduz ao exercício da autogestão.

A autogestão é categoria central, entendida, nesta pesquisa, através de sua dinâmica praxiológica e de sua perspectiva utópica. É um fenômeno que tem assumido, cada vez mais, importância em experiências protagonizadas pelos(as) próprios(as) trabalhadores(as) e vem se destacando entre os setores populares e em políticas públicas, sob pressupostos participativos e democráticos.

Com base na metodologia adotada nesta pesquisa - a histórico-dialética - entender o exercício da autogestão é o ponto de partida na busca de sínteses que a consolidem como uma categoria essencial para se compreender a práxis educativa na perspectiva da educação popular, premissa necessária para percebê-la no campo histórico construído através da utopia das classes trabalhadoras e do projeto socialista.

Nesse sentido, a presente pesquisa, ao longo dos seus quatro capítulos, antecedido pelos escritos pré-textuais, compreende, em sua exposição, a metodologia, os dados teóricos e empíricos, as análises e os resultados do estudo. Contudo, assume-se em sua incompletude e limitações, apontando para a necessidade de outros estudos que avancem na temática.

O primeiro capítulo se inicia com uma breve autobiografia, onde descrevo sobre minha inserção na Educação popular. Exponho o caminho percorrido ao chegar à escolha do tema de pesquisa, contextualizo o objeto de estudo e apresento a escolha metodológica adotada para a referida pesquisa. Em seguida, apresento um estado da arte acerca do fenômeno estudado, no que se pretendeu conhecer, o que se tem produzido no campo da produção do conhecimento sobre a educação, no contexto dos movimentos sociais, em particular, do campo da pesquisa, na perspectiva da organização coletiva e da gestão entre os(as) trabalhadores(as). O capítulo finaliza caracterizando o *lôcus* empírico da pesquisa.

No segundo capítulo, aprofundo a composição e o entendimento da categoria central de investigação e compreensão - a autogestão - percorrendo o campo histórico-conceitual e relacionando-a com as abordagens socialistas: o Marxismo, o Anarquismo e o Socialismo utópico. Contextualizo a autogestão, no projeto pedagógico dos libertários e sua presença na luta por liberdade e autonomia dos movimentos sociais do campo.

O capítulo subsequente traz uma abordagem sobre a categoria central de análise desta pesquisa, a autogestão, na perspectiva de entender a relação dessa categoria com a educação popular. Parto do pressuposto de que reside nessa modalidade de educação uma práxis que congrega em seus fundamentos vários princípios, um dos quais é a autogestão. Também faço uma reflexão acerca da dialeticidade das categorias prática e práxis e apresento, numa perspectiva conceitual de discussão, um histórico sobre a questão agrária, suas alternativas de organização, produção e princípios humanos, ou seja, de uma práxis coletiva que tem na dimensão do aprendizado o exercício da autogestão.

No último capítulo, teço considerações a respeito da categoria autogestão, a partir de sua percepção utópica e de suas possibilidades e experimentações no mundo real.

1 CONVERSA INICIAL

Eu sustento que a única finalidade da ciência está em aliviar a miséria da existência humana.

Bertold Brecht

1.1 Memorial: inserção na educação popular

Para início de conversa, apresento as motivações pessoais de uma prática militante que me condicionaram a escolha da temática desta tese, a partir de minha inserção na educação popular.

Nasci no interior de Pernambuco, no município de Canhotinho, e me criei em outro município do agreste pernambucano, na pequena Palmeirina, terra de gente simples, de horizonte verde-cinza, oscilante, entre as desventuras de um lugar, onde, ainda, os vícios de apadrinhamento e de troca de favores são parâmetros das relações sociais locais e marca das relações de poder.

A sexta filha, de uma prole de oito irmãos, de uma dona de casa e de um agricultor que, da terra, tirava o sustento de toda a família. Sempre estive em contato com o campo e as contradições inerentes a esse contexto, portanto, para poder ter acesso a minha formação acadêmica, tive que driblar as dificuldades e os limites impostos por uma sociedade funcionalista, vigilante e castradora, afirmando-me como mulher e cidadã pertencente às classes populares. Não conformada com o que estava posto, comecei a percorrer minha trajetória que continua em andamento.

Realizei meus estudos nas séries iniciais em uma escola rural, o Grupo Escolar Rui Barbosa, e emigrei, em seguida, para a cidade, onde concluí a educação básica e cursei o ensino médio, na modalidade do Magistério, no Grupo Escolar Regina Pacis e no Colégio Municipal Monsenhor Júlio de Siqueira, respectivamente. Em meu espírito, até então ingênuo, espantava-me em ver políticos corrompendo o povo, e muitos se deixando facilmente se corromper. Impressionava-me como autoridades de toda sorte não perseguiam a justiça social, introspectos em busca de poder e de dinheiro, realização permissível pela cultura instaurada, vivenciada e disseminada pelos apadrinhamentos e pelas trocas de favores. Esse contexto também era favorável pela falta de organização da sociedade civil, de senso crítico e de indignação. Assim, a cidade silenciava.

Fiz todos os meus estudos em escola pública, e com determinação, consegui ingressar, no ano de 1997, no Curso de Licenciatura em História na Universidade de Pernambuco – UPE - campus de Garanhuns, onde surgiram outras perspectivas, e passei a perceber a realidade social de modo mais amplo e crítico. Os professores daquele curso contribuíram muito para minha formação, sobretudo pelas leituras e análises marxistas que faziam da sociedade. Pela primeira vez, li fragmentos de O Capital; o Manifesto do Partido Comunista; Os contratualistas, Hobbes, Rousseau e Locke; Maquiavel e suas lições, entre outras leituras e livros sugeridos pelos professores na época, a exemplo de História da Riqueza do Homem, As veias abertas da América Latina, Os donos do poder, Formação do Brasil Contemporâneo, entre muitas outras que também me foram muito importantes para elevar o senso da razão crítica.

Durante a graduação, participei de um projeto de iniciação à pesquisa científica e contribuí com uma pesquisa coordenada por dois professores daquela faculdade, em parceria com o INCRA, através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, com sessenta monitores indicados pelo MST das regiões do agreste, mata sul e litoral sul de Pernambuco, sobre a trajetória e os limites na formação de monitores/alfabetizadores em assentamentos da reforma agrária em Pernambuco. Foi constatado que, apesar de esses monitores terem experiências com a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental, muitos deles nunca haviam passado por algum processo de formação continuada. Outro problema identificado foi a constante rotatividade dos monitores/alfabetizadores. No entanto, participei da pesquisa sem ter noção do que significava pesquisar. Mas, foi quando, pela primeira vez, entrei contato com o pensamento freireano e li algumas de suas obras.

Em 2001, cursei Especialização em Direitos Humanos, projeto da Universidade Federal da Paraíba – UFPB - em parceria com a Cooperação Italiana – MLAL - voltada para militantes do Movimento de Direitos Humanos, e estudei aspectos históricos, filosóficos, jurídicos, educativos e políticos relacionados a essa área de conhecimento. Nesse curso, tive a oportunidade de conhecer militantes de Direitos Humanos de vários estados do Nordeste, com os quais convivi, e contribuí com o Centro de Direitos Humanos de Garanhuns/PE, pois, considerando o comprometimento com a realidade social e entendendo que o Estado não promove os direitos do trabalhador, interessei-me em saber qual a concepção do servidor público municipal sobre a responsabilidade do Estado, em relação ao compromisso assumido por ele na ratificação do Pacto

Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, no que diz respeito à proteção dos seus direitos trabalhistas. Essa preocupação tinha o objetivo de entender como funcionava a organização dos servidores públicos sindicalizados que, para reivindicar seus direitos, deveria ter, *a priori*, algum conhecimento dos direitos que lhes são assegurados pelos tratados internacionais e pelas leis internas.

Com esse interesse explicitado, realizei um estudo de caso com dados qualitativos e quantitativos e apliquei questionários a cinquenta trabalhadores/servidores públicos municipais, sindicalizados da cidade de São Bento do Una/PE. Escolhi esse município porque tinha um sindicato atuante, que era assistido pelo Centro de Direitos Humanos de Garanhuns.

Percebi que o não interesse do Estado em cumprir seus compromissos sociais assumidos em tratados internacionais e outras esferas contratuais é maquiado pelo discurso a favor do progresso e da democracia, porém pouco operativo, quando a extensão deveria ser aos que estão às margens. Não se incentivam espaços educativos onde o povo possa opinar, exigir, monitorar e vivenciar a indivisibilidade de seus direitos.

Desde esse momento, comecei a pensar sobre o papel do militante, e esse questionamento me ajudou a elaborar o projeto para o Mestrado sobre a formação política e ideológica dos educadores e das educadoras do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST. Contudo, até então, não imaginava estar fazendo trabalho educativo sob a perspectiva da Educação popular e percebia-me como ativista, uma militante, portanto, só elaborei essa noção quando já estava cursando o Mestrado em Educação na UFPB, na linha de Educação e Movimento Social.

Decidi pesquisar a formação política e ideológica dos(as) educadores(as) do MST, com base em minha experiência pessoal e acadêmica e em minha ligação com o campo, por ser oriunda da zona rural, filha de agricultor, ter sido alfabetizada em escola rural e passado pelas dificuldades de acesso ao conhecimento formal, tendo que romper com os limites impostos sistemicamente, de forma que me senti socialmente comprometida e desafiada a pesquisar sobre o universo dos movimentos sociais populares do campo.

Assim, pude delinear o objeto de estudo para o Mestrado, visando entender a formação política e ideológica dos(as) educadores(as) do MST e questioneei como se configurara a possibilidade de se ter nos espaços escolares educadores(as) militantes, e como se realizava a formação desses(as) educadores(as). Busquei analisar o sentido

filosófico e ideológico dessa formação referente a seu significado na construção de uma educação emancipadora. Essa é uma das categorias fundantes da educação popular. Desde então, passei a entender bem mais a Educação como instrumento formador, constituidor de emancipação de mulheres e de homens, e busquei na abordagem freireana a relação das categorias emancipação e educação popular, entendendo-as como indispensável à realização de uma prática educativa transformadora.

Passei a compreender que a emancipação traz consigo a expressão de lutas históricas travadas nos espaços sociais, políticos e econômicos em que se busca concretizar a emancipação, em que se encontra o desejo humano de se sentir livre, autônomo, realizado, condutor de seus atos. Isso não quer dizer que em suas ações não existam condicionantes, mas que eles não sejam os determinantes que interferem programaticamente na condução de toda uma existência. A partir dessa categoria, foi possível identificar que a proposta educativa do MST tenta se firmar como ação pedagógica, com o intuito de emancipar mulheres e homens, o que contribui para a afirmação de uma prática de educação popular.

Outro encontro, nesse percurso, foi com as elaborações teóricas do autor italiano Antonio Gramsci, cujas teorias aprendi acerca dos conceitos de suas categorias: intelectual orgânico e hegemonia, e percebi o educador/militante do MST, sob essa perspectiva gramsciana, pelo caráter dirigente e elaborativo de consciência de classe travada na formação desses sujeitos educativos. No encontro com o teórico, refleti sobre a prática, na perspectiva de compreender o que podemos fazer para mudar a realidade. A educação popular me oportunizou um encontro com metodologias participativas e experimentá-las, uma situação que vivi quando fui inserida na extensão popular, através do trabalho desenvolvido na Incubadora de Empreendimentos Solidários - INCUBES, no grupo de pesquisa em extensão popular – Extelar - e no Curso de Extensão Popular- CEXPOP, que me fizeram refletir sobre o papel da Educação popular na extensão e sua importância no contato com as comunidades e a troca de saberes entre a universidade e a sociedade (JEZINE, 2006; MELO NETO, 2004).

A educação popular me tem proporcionado fundamentos de concepção de mundo e do que podemos ser nele, possibilidades múltiplas de alternativas que podem ser construídas, em contraposição ao modelo vigente, que exclui e que incentiva à competição e ao individualismo, e a possibilidade de buscar transformações que selem relações respeitadas e solidárias. É viver na fronteira, como bem nos fala Santos

(2009), mas se apresenta como concepção possível para a construção de um mundo melhor.

1.2 Contextualização: o caminho do mapa

O particular interesse em pesquisar a práxis para a autogestão, nos processos de organização coletiva dos assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, na Paraíba, surgiu como curiosidade em aprofundar o conhecimento acerca da autogestão e com a pretensão de continuar investigando o contexto dos movimentos sociais e seus aspectos educativos.

Ressalte-se, porém, que o enfoque desta pesquisa traz como categoria central de análise a autogestão, percebendo-a em sua dinâmica praxiológica e em sua perspectiva utópica, enxergando-a, pois, através da práxis educativa vivenciada por trabalhadores(as) pertencentes a essa organização social, e se tal práxis tem conduzido ao exercício da autogestão. Entendo por práxis educativa, nesse contexto, o conjunto de ações pedagógicas contidas nos encontros formais ou não formais presentes no cotidiano dessa organização, a exemplo de reuniões, assembleias, atos públicos, marchas, ocupações, cursos de formação política, entre outros, que se constituem em espaços de reivindicação política, de socialização e apreensão de saberes, portanto, espaços de aprendizagem.

Já pude constatar problemas acerca da situação dos trabalhadores reunidos em associações e cooperativas no mapeamento da economia solidária, realizado para a Secretaria Nacional de Economia Solidária – SENAES - do qual participei aqui na Paraíba, no ano de dois mil e sete. Esses problemas têm permitido a continuidade da exploração dos trabalhadores por atravessadores, como também a centralização de poder, pelas lideranças de associações e cooperativas das quais os trabalhadores fazem parte.

Nesse sentido, a realização deste estudo sobre a práxis para a autogestão nos processos de organização coletiva, nos assentamentos do MST na Paraíba, pretende contribuir para evidenciar os problemas existentes na gestão de associações e cooperativas nos assentamentos rurais e apontar algumas proposições que contribuam para se pensar em questões desse setor. Assim, o objetivo geral desta pesquisa é de compreender o exercício da autogestão em sua trajetória histórica e na práxis educativa dos processos de organização coletiva nos assentamentos do MST na PB. Para isso foram elencados dois objetivos específicos, quais sejam: identificar, na práxis educativa, indícios que evidenciem a categoria autogestão; e investigar, na trajetória histórica e nas experiências de autogestão, a presença da Educação popular como concepção e práxis.

A partir das experiências de iniciativas organizativas dos(as) assentados(as), busquei destacar suas potencialidades e limites, como processo educativo constituidor de uma práxis que se propõe a ajudar esses sujeitos coletivos a se emanciparem econômica e politicamente.

Assim, a relevância deste estudo está na tentativa de demonstrar, nas exposições teóricas e empíricas, dados sobre a realidade da organização coletiva em assentamentos rurais, enfatizando a gestão desses sujeitos, e se o princípio da autogestão permeia suas atividades educativas e produtivas. Desse modo, espera-se que os resultados da pesquisa possam ajudar as comunidades locais a intervirem em suas realidades, e que o estudo possa servir de base para que os próprios sujeitos apresentem, em suas demandas, a necessidade de formular políticas públicas destinadas à melhoria da qualidade de vida da classe trabalhadora.

Então, considerando que, nos princípios filosóficos e pedagógicos da educação do MST, encontra-se registrada *a educação para o trabalho e a cooperação*, e compreendendo o trabalho como resultado social e desprendimento do esforço intelectual e manual do ser humano que, por conseguinte, é valorizado em sua integralidade, e não, visto de modo dicotomizado, o MST procura (re)significar a cultura do trabalho e da cooperação, de modo que possa ajudar ao(a) trabalhador(a) a “construir reais alternativas de permanência no campo e de melhor qualidade de vida para essa população” (MST, 2004, p.08).

Em sua dinâmica pedagógica, o MST respalda-se na concepção de que deve haver vínculo orgânico entre os processos educativos e os processos econômicos e observa que um dos componentes para uma concepção e prática de educação que transforma é “desenvolver experiências de trabalho com geração de renda” (ibid, p.19). No entanto, muitas dessas alternativas encontram-se cheias de abstrações e se expressam mais como idealização do que como ações concretas dos sujeitos, uma realidade em que se reconhece um grande potencial a ser pesquisado.

As categorias educação e trabalho, consagradas nos estudos e nas análises de autores como Gaudêncio Frigoto, Ricardo Antunes, Marilda Iamamoto, Demerval Saviani, Miguel Arroyo, Sérgio Lessa, dentre outros, são conduzidas, neste trabalho, para as relações de gestão, com especial atenção para o que vem sendo desenvolvido nas associações e nas cooperativas dos assentamentos do MST na Paraíba, no que diz respeito a sua (auto)gestão.

Com essa categoria, é possível explorar a esfera da relação entre teoria e prática, ou seja, os elementos constitutivos da práxis educativa, no âmbito da organização cotidiana dos(as) assentados(as), bem como o desenvolvimento de habilidades pedagógicas e estratégias que incluem a autogestão como perspectiva social, na tentativa de compreender e identificar, em sua organização, o princípio de autonomia/emancipação individual e coletiva de homens e

mulheres, o que subentende uma forma diferente de viver, conviver, produzir e se relacionar em sociedade.

A partir desses elementos, interrogo se sua prática realmente difere daquela traçada pelo sistema hegemônico que se constitui competitivo e individualista. Os humanos não nascem individualistas ou cooperadores, vão aprendendo através da cultura que lhes é transmitida e vivida no contexto social a praticar esses ou aqueles princípios.

Ante a problemática enunciada, a questão que norteia este trabalho é: A organização coletivizada nos assentamentos do MST da Paraíba tem indicado uma práxis educativa em que se pode reconhecer o exercício da autogestão?

Diante desse questionamento, apresento como tese que: existe uma práxis educativa na organização coletiva dos(as) trabalhadores(as) que conduz ao exercício da autogestão. Referendo essa tese com base na hipótese de que o exercício da autogestão expressa na práxis educativa dos(as) trabalhadores(as) e de suas utopias constitui as possibilidades de autonomia e de participação que os fazem interferir em suas realidades e transformá-las.

Para não cair em generalizações, analisei o objeto de estudo sob a definição de sua categoria central, a autogestão, tendo como aporte teórico as ideias socialistas de Marx, Gramsci e Proudhon, e dos contemporâneos da Economia Solidária, Paul Singer e Cláudio Nascimento. Contudo, ao iniciar o processo de investigação e fundamentação teórica da tese, fui percebendo que eram importantes para o estudo os debates entre marxistas e anarquistas e as contribuições do socialismo utópico, assim como as concepções pedagógicas libertária/anarquista e da libertação/freireana.

Além da autogestão, a práxis e a utopia entraram neste estudo como subcategorias, pois logo percebi que as manifestações autogestionárias são regidas por dois outros princípios: a práxis, como perspectiva metodológica, e a utopia, como prospecção (re)alimentadora de um ideário/desejo de outra sociabilidade.

1.3 Atalhos encontrados pelo caminho

Muito da metodologia exposta neste trabalho e das opções teóricas foram sendo repensadas ao começar a cursar as disciplinas obrigatórias e optativas durante o Doutorado, e muitas incertezas e redefinições foram se apresentado e perpassando sua construção no que algumas das disciplinas ajudaram-me a (re)pensar a tese, sobretudo aquelas que, ao rever os fundamentos da Educação popular, deixaram-me vigilante quanto ao compromisso social e acadêmico de que não deve se desvincular.

As leituras escolhidas pelos professores bem como os livros, os textos, os filmes e as palestras realizadas com convidados fizeram-me repensar sobre a educação popular e sua importância. Não estou diante de um fenômeno, o da educação, só por ele ser útil à

socialização e à produção de novos conhecimentos, mas, ao se tratar, sobretudo, da educação popular, assumem-se outros compromissos, como o respeito aos saberes advindos do “senso comum” e com a ação política empreendida por aqueles que buscam transformações e um mundo melhor.

Refiro-me ao respeito aos saberes como o da narrativa de Ginzburg (2006), em sua obra “O queijo e os vermes”, que narra a história de Menochio, um moleiro italiano que, a partir de sua realidade e de seu ofício, interpretava a origem do mundo, explicando que tal fenômeno se originava da putrefação, exemplificando como surgem os vermes no processo de apodrecimento do leite.

Ginzburg apresenta em seu livro a sedutora visão desse moleiro em argumentar com o tribunal do Santo Ofício a partir de seus próprios conhecimentos. Contudo, foi condenado por esse tribunal, por considerar devaneios tais ideias. Em que pesem os tempos vividos por Menochio, que foram de desconfiança em toda a Europa, destaco os fundamentos da fé cristã, até então incontestes, mas abalados, posteriormente, pelas interpelações da Reforma Protestante, que colocou em cheque os dogmas do catolicismo romano.

Em outros momentos das disciplinas e, não menos refinados do que a narrativa de Ginzburg, levantaram-se discussões sobre estilos artísticos, cultura popular e poesia sertaneja, esta última, foco de estudos recentes do Professor Calado¹ (2009), que relaciona a arte com a Educação popular, em particular, com o tipo de Educação omnilateral, entendida como uma perspectiva pedagógica que contempla as várias dimensões da atividade humana; a religiosa, a cultural, a política, a antropológica, a histórica, entre outras. Isso me fez lembrar da circularidade da cultura, que, em tempos e espaços diferentes, manifesta a participação das pessoas, em suas várias expressões artísticas, e que se renovam nos diferentes tempos, a exemplo dos boliardos da Idade Média e dos hippies na Idade Contemporânea.

Mas é na cultura sertaneja que Calado (2009) encontra sua inspiração, e sua pesquisa sistematiza e reconhece as tradições, os saberes e a criatividade desse estilo cultural, publicizado em seu livro, “Florilégio de estrofes da poesia sertaneja”.

Nessa mesma linha de valorização do saber sertanejo, Taddei (2009) expõe seu trabalho “Os profetas da chuva do sertão” como produção midiática, na qual focaliza as atividades de previsão climática, realizadas através de leituras baseadas no próprio cotidiano dos agricultores sertanejos. Apresenta o autor um evento anual que acontece na cidade de Quixadá, no Ceará brasileiro, a Reunião Anual dos Profetas da Chuva do Sertão. Na descrição de Taddei, o profeta é o sujeito que sabe fazer prognóstico. E conclui que a utilização dos recursos midiáticos e das novas identidades sociais relacionadas aos agricultores ganha um novo lugar social em suas formas de conhecimento relacionadas ao ambiental.

¹ CALADO, Alder Júlio. Sociólogo, educador popular e professor aposentado da UFPB. Desde os anos 60, acompanha a trajetória dos movimentos sociais populares no Nordeste.

Trabalhos como esse, em que se valoriza a produção de conhecimento popular, consideram e projetam as atividades desses sujeitos. Seu pedaço de terra, seu chão, sua história de vida, os prognósticos em que se assenta seu futuro; da plantação, de uma boa colheita, de vida. Assim são esperançosos esses homens e mulheres simples desse vasto território brasileiro. Essa esperança também é visível nos depoimentos dos(as) personagens reais, no filme de Eduardo Coutinho, “O fim e o princípio”, em cujo roteiro é apresentada a história de vida de várias pessoas do sertão da Paraíba. Essas histórias revelam as representações que circundam o imaginário desses indivíduos. O filme capta da cultura desses(as) sertanejos(as) alguns de seus saberes manifestos em práticas, como os das parteiras e das rezadeiras.

Ao tentar relacionar o objeto deste estudo com os livros, os textos, as palestras e os filmes trabalhados nas disciplinas, observei, assim como Taddei, que há uma preocupação com as iniciativas modernizantes de desenvolvimento que reorientam os planejamentos macroeconômicos, que buscam potencializar o capital no meio rural, representado pelo agronegócio. Risco de suprimir a agricultura familiar e uma cultura de partilha e solidariedade entre pequenos agricultores.

1.4 Na trilha da metodologia

O presente estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, entendida em sua possibilidade de perceber e compreender a dinâmica entre o mundo real e os sujeitos, apreendendo seus significados objetivos e simbólicos.

Como a respectiva abordagem teórico-metodológica não se pauta em padrões rígidos e estruturalmente fechados, facilita a relação entre o pesquisador e o objeto, bem como a apreensão dos diversos significados que corporificam o objeto em sua realidade, como assinala Triviños (1987, p.123): “O investigador, sem dúvida, ao iniciar qualquer tipo de busca, parte premunido de certas ideias gerais, elaboradas conscientemente ou não”. Nesse sentido, é imprescindível munir-se de técnicas de investigação e de algumas questões para desenvolver a pesquisa, sabendo que muitas desses questionamentos, no transcorrer do estudo, poderão ser reconstituídas diante da dinamicidade do conhecimento. Essa dinamicidade se apresenta nos próprios sujeitos sociais que compõem a parte empírica de investigação desta pesquisa – os integrantes do MST, dos assentamentos dos municípios de Riachão do Poço, Mari, Patos, Catingueira, Remígio, São Miguel de Taipu e Pitimbu. Essa é a espacialidade que compõe o campo de pesquisa empírica. A opção por esses territórios se justifica pela distribuição de espaçamentos geográficos, de modo que contemplasse diferentes regiões do estado da Paraíba, onde se encontra esse movimento social, e a existência de cooperativas e

associações, para que pudesse apreender, na concreticidade desses diferentes espaços, elementos que evidenciassem o exercício da autogestão.

Para visitar cada assentamento, campo da pesquisa, planejei e agendei as visitas, fiz contato com alguns integrantes pertencentes à coordenação estadual do MST, aqui da Paraíba, para que me indicassem pessoas e lideranças locais desses assentamentos, que me ajudariam a encontrar os representantes das associações e das cooperativas que responderiam ao questionário, contudo, chegando *in loco*, nem sempre os encontrava, razão por que, em muitos momentos, foi necessário mudar os sujeitos, ou seja, na ausência do presidente ou do vice, respondiam ao questionário o tesoureiro, o secretário ou outro membro da direção atual ou da anterior.

Assim, quando encontrava as pessoas que me eram referenciadas para responder ao questionário², apresentavam-me e lhes explicavam as razões pelas quais estava realizando a pesquisa. Apliquei esse questionário como procedimento para a coleta dos dados, com o intuito de diagnosticar a situação da gestão nesses assentamentos, representados por instituições coletivas, como as associações e as cooperativas.

A metodologia para esse procedimento consiste na replicação de metodologias sociais, ou seja, o questionário aplicado foi utilizado a partir do construído pela Secretaria Nacional de Economia Solidária – SENAES - para o último mapeamento da Economia Solidária, de dois mil e nove, dados que irão alimentar o Sistema de Informação de Economia Solidária – SIES - sistema desenvolvido como um instrumento para identificar e registrar informações de empreendimentos econômicos solidários, entidades de apoio e fomento à economia solidária e de suas políticas públicas.

Esse formulário está estruturado em nove seções: a seção primeira consiste em identificar e abranger o empreendimento; a segunda busca identificar as características predominantes dos(as) sócios(as); a terceira se volta para as características gerais do empreendimento; a quarta trata da tipificação e do dimensionamento da atividade econômica e da situação de trabalhos dos(as) sócios(as); a quinta tem como dimensão a situação de trabalho dos(as) sócios(as); a sexta objetiva colher informações sobre investimentos, acesso a créditos e apoios; a sétima cuida da gestão do empreendimento; a oitava compreende a dimensão sociopolítica e ambiental, e a nona, que se estrutura nas apreciações subjetivas a respeito dos empreendimentos econômicos solidários.

Desse formulário, a sétima seção, que busca verificar a situação da autogestão nos empreendimentos de economia solidária, composta por doze itens, foi a que mais me interessou, devido à sua objetividade e por responder, a princípio, a partir da coleta e das análises dos dados, a situação da autogestão em assentamentos do MST na Paraíba, conforme

² Conforme o modelo em anexo no final deste trabalho.

quadro³ demonstrativo abaixo, em apresento as cooperativas/associações onde apliquei o questionário, seus respectivos assentamentos, o número de sócios de cada um e em quais municípios estão localizados.

Quadro 1 - Identificação da cooperativa/associação

Município		Assentamento	Nome do empreendimento	Nº de sócios
1	Riachão do Poço	Chico Mendes	Cooperativa de Produção Agropecuária Campo verde – COPAVE	35
2	São Miguel de Taipu	Antônio Conselheiro	Associação dos Trabalhadores Rurais do Assentamento Antônio Conselheiro	70
3	Patos	Patativa do Assaré	Associação dos Agricultores do Assentamento Patativa do Assaré	55
4	Mari	Zumbi dos Palmares	Cooperativa de Produção Agropecuária do Assentamento Zumbi dos Palmares – COOPAZ	80
5	Catingueira	Nossa Senhora Aparecida	Associação Nossa Senhora Aparecida	65
6	Remígio	Oziel Pereira	Cooperativa Agropecuária do Assentamento Oziel Pereira-COOPAP	50
7	Pitimbu	Nova Vida	Cooperativa Agrícola Mista dos Produtores Rurais do Assentamento Nova Vida- LTDA	140

Organizadora – LINS, Lucicléa Teixeira (2012).

³ Para a identificação das ilustrações, estou seguindo as orientações da ABNT NBR 14724:2011, cuja recomendação é de que qualquer que seja o tipo de ilustração, sua identificação deve aparecer na parte superior, precedida da palavra designativa (desenho, esquema, fluxograma, fotografia, gráfico, mapa, organograma, planta, quadro, retrato, figura, imagem, entre outros), seguida de seu número de ordem de ocorrência no texto, em algarismos arábicos, travessão e do respectivo título. Após a ilustração, na parte inferior, indicar a fonte consultada (elemento obrigatório, mesmo que seja produção do próprio autor), legenda, notas e outras informações necessárias à sua compreensão (se houver).

O questionário aplicado nos assentamentos é estruturado em duas seções: a primeira, que identifica o empreendimento, como mostra o quadro acima; e a segunda, que se caracteriza pela busca de informações acerca da práxis educativa de organização e da gestão de empreendimentos solidários nos assentamentos, ou seja, busca identificar elementos que possam apontar para o exercício da autogestão nos mesmos.

A segunda seção do questionário constitui-se de treze questões, que se respaldam no da SENAES, com exceção da nona questão, que alterei para saber o quantitativo de homens e de mulheres nas associações ou cooperativas, e da décima terceira, que acrescentei para saber se existe área de uso coletivo no assentamento e se é utilizada.

Também recorri à observação participante, uma técnica que, como afirma Cruz Neto (1994, p.59), consiste “no contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos”. Nessa perspectiva, o pesquisador se insere no cotidiano do objeto de análise, atento à sua dinâmica. Nas observações, procurei entender, através das posturas e das falas dos sujeitos da pesquisa, inclusive o que estava subjacente e silenciado, as interfaces de uma práxis educativa, presentes na participação desses sujeitos, em suas organizações coletivas, associações e cooperativas, no que poderia apontar, naquele contexto, o exercício da autogestão. Durante as observações participantes, realizei anotações, que constituíram um diário de campo utilizado para registrar, selecionar e analisar os dados obtidos. Sobre a utilização desse recurso, Cruz Neto (1994, p. 63-64) assevera:

Nele diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas (...) Quanto mais rico forem feitas anotações nesse diário, maior será o auxílio que oferecerá à descrição do objeto estudado.

As observações e as anotações no diário de campo deram-me suporte para as interlocuções com os sujeitos da pesquisa, de modo que fui aprofundando a compreensão em torno do objeto de estudo. Também foi feita análise documental, a fim de buscar mais elementos teóricos e outros resultantes da prática acerca da temática estudada. A análise documental, para Richardson (1999, p.230), “consiste em uma série de operações que visam estudar e analisar um ou vários documentos para descobrir as circunstâncias sociais e econômicas com as quais podem estar relacionados”.

Para o levantamento dos dados nas fontes documentais, analisei publicações, livros, artigos, documento base da conferência nacional de economia solidária, manuais,

como os elaborados para subsidiar o seminário sobre o mapeamento da economia solidária de 2009, produções resultantes do mapeamento de 2005, dissertações e teses, sobretudo na área de Educação que tratam em suas pesquisas de temáticas correlacionadas ao fenômeno aqui em estudo. Também fiz pesquisa na *web*⁴, onde encontrei outras fontes de informações e dados, a exemplo do site do Ministério do Trabalho em Emprego – MTE, onde se encontra um *link* que hospeda a página da SENAES.

Para caracterizar cada assentamento *lócus* da pesquisa, recorri aos Projetos de Desenvolvimento de Assentamento – PDA, porém não consegui de todos, razão por que realizei entrevistas para obter o histórico de luta e a derivação dos assentamentos - se é resultante de um processo de resistência ou ocupação. Entrevistei integrantes dos assentamentos, todos ligados ao MST, e uma liderança estadual, que me forneceu dados históricos dos assentamentos. Recorri também à internet para complementar algumas das informações.

Mais uma vez, apliquei a técnica de entrevista, em outro momento, entrevistando Cláudio Nascimento, militante e teórico da autogestão que já trabalhou como educador na Rede de Educação - Cidadã – Recid; assessor do Centro de Formação em Economia Solidária – Nacional; ex-coordenador de Educação em Economia Solidária da SENAES. É autor de vários ensaios sobre autogestão, economia solidária, pedagogia da autogestão e socialismo autogestionário. É professor convidado do Curso de Especialização Economia Solidária e Tecnologia Social na América Latina (Unicamp).

Para realizar essa entrevista, aproveitei uma oportunidade por ocasião de sua vinda a Recife para participar de um encontro de educadores da mata-sul de Pernambuco. Tanto as entrevistas realizadas com sujeitos do MST ligados aos assentamentos quanto a feita com Cláudio Nascimento foram abertas, sem roteiro pré-estabelecido, a fim de deixar os entrevistados à vontade para falar durante a interlocução que tivemos, mas centrando o diálogo, no caso dos primeiros, no histórico do assentamento, e, no segundo, na categoria autogestão.

Quanto à análise dos dados coletados através do questionário, das observações, das entrevistas e dos documentos, empreguei a técnica de Análise de Conteúdo que, sob a concepção de Bardin (1977, p.21, apud TRIVIÑOS, 1987, p.160), “presta-se para o

⁴ Web é o mesmo que World Wide Web, e significa rede de alcance mundial.

estudo das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências”, ajudando a desvendar as ideias subjacentes. Já Berelson (1952, p.13, apud GIL, 1994, p.163) define a análise de conteúdo como uma técnica de investigação que, através de uma descrição objetiva, sistemática e qualitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade interpretar essas mesmas comunicações, através da comunicação oral ou escrita. O objetivo é apreender de seu conteúdo aquilo a que se propõe a analisar, apoiados em teorias que fundamentem o estudo. A análise de conteúdo é um instrumento importante na validação interpretativa dos dados da pesquisa.

Assim, à medida que fui analisando os dados obtidos através do questionário, das observações e dos conteúdos dos documentos, fui diluindo-os na elaboração dos capítulos. Essa foi a forma de exposição pela qual optei, por distribuir os dados transversalmente pelos capítulos da tese.

O objeto de estudo, ou seja, a práxis educativa nos processos de organização coletiva nos assentamentos do MST na Paraíba, é conduzido pelo método histórico-dialético, destacando o mundo concreto como primeiro movimento, ou seja, tem como ponto de partida o fenômeno de estudo, mediante dados e revisões bibliográficas; o segundo movimento reside na explicitação de uma práxis em que evidencie o exercício da autogestão, presente na organização coletiva dos assentados; o terceiro momento, o concreto pensado, consiste nas reflexões e nas contribuições para as análises do estudo, de modo que possa ajudar a desvelar as contradições inerentes ao fenômeno pesquisado, em que o movimento acerca da práxis educativa nos processos de organização coletiva nos assentamentos do MST na Paraíba favoreça detectar o exercício da autogestão.

Na exposição da pesquisa, esses três momentos estão presentes em cada capítulo, onde, inicialmente, contextualizo o enfoque proposto em cada capítulo; depois o analiso, esmiuçando o enfoque apresentado, fundamentando-o a partir do arcabouço teórico e dos dados empíricos e, em seguida, apresento uma nova síntese, o que vai antecipando alguns resultados.

Outra opção presente nos itens de abertura ou subitens dos capítulos foi por palavras como mapas, atalhos, caminhos, dentre outros, o que sugere uma aproximação com a realidade do cotidiano do campo.

1.5 O mapa do caminho

Aqui exponho o mapa, ou seja, registro o que se tem pesquisado na produção acadêmica acerca do universo dos processos educativos nos movimentos sociais populares, o que configura, nesse sentido, num estado da arte. Depois desse feito, percebo as brechas encontradas nas produções acadêmicas, que considero que se precisa avançar.

Entendendo o trabalho como um princípio educativo e estando presente nos pressupostos filosóficos do MST, o da “Educação para o trabalho e a cooperação”, busquei reconhecer tal princípio em sua organização coletiva, em um processo constituidor e revelador de ações autogestionárias, através de sua práxis educativa.

Pesquisar produções acadêmicas, nos últimos quatro anos, a respeito da proposta de pesquisa enunciada na introdução deste trabalho, orienta esse primeiro capítulo, o que constitui seu “estado da arte”. Preconiza um esforço investigativo de conhecer o que se tem produzido no campo da produção do conhecimento sobre a educação, no contexto dos movimentos sociais, na perspectiva de sua organização coletiva e da gestão.

Para o levantamento dessa produção, consultei dissertações e teses em programas de pós-graduação em Educação, sob o crivo das seguintes palavras-chave: MST, economia solidária, autogestão e educação do campo. Entretanto, deparei-me com dissertações e teses correlacionadas ao tema, em outras áreas de conhecimento, como Ciências Sociais, Economia, Engenharia de Produção, Letras, Psicologia Social, só para citar algumas das áreas que vêm produzindo conhecimento voltado para o universo dos movimentos sociais. No entanto, concentrei-me em pesquisar apenas os das pós-graduações em Educação, área de concentração da tese.

A investigação realizada contemplou produções a partir de 2006, considerando que, sob a orientação da *Capes*⁵, os programas de pós-graduação devem dispor de bancos de dados em seus *sites* com as dissertações e as teses desse ano em diante. Contudo, identifiquei que alguns programas ainda não os disponibilizaram, e outros não têm informações atualizadas e suficientes⁶.

Na pesquisa feita nos *sites* dos programas de pós-graduação em Educação, identifiquei cinquenta e seis trabalhos, dissertações e teses, que discutem problemáticas acerca de práticas educativas nos movimentos sociais do campo, sobretudo naquilo que me interessava, referente à práxis que conduz ao exercício da autogestão, nos próprios

⁵ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

⁶ A princípio, privilegiei pesquisar programas de pós-graduação das universidades públicas, e só depois, foi que verifiquei alguns do trabalho do setor privado, levando em consideração que programas privados como o da UNISINOS vêm contribuindo para a elaboração de conhecimentos sobre a economia solidária, especificamente.

processos de organização coletiva dos trabalhadores. Li os resumos dos trabalhos que estavam relacionados ao objeto de estudo, buscando perceber seus objetivos e aportes teórico-metodológicos utilizados, e quando era necessário, recorria à leitura do trabalho na íntegra.

Na busca por compreender bem mais o campo do conhecimento desses trabalhos identificados, a partir de suas temáticas e objetivos, distribuí-os em cinco grupos que caracterizam as propostas de pesquisas de cada um desses estudos. O primeiro preconiza estudos sobre os processos educativos escolares; o segundo aborda a Educação e o desenvolvimento sustentável e solidário; no terceiro, encontram-se pesquisas que analisam as aprendizagens e os saberes nos processos organizativos e de formação política no universo dos movimentos sociais; o quarto trata de gênero e de juventude; e o quinto grupo trata de temas relacionados a políticas públicas, sobretudo as de formação de professores(as).

Um elemento importante para a revisão bibliográfica foi a pesquisa realizada pela Professora Souza (2007)⁷, apresentada na ANPED, sobre a produção científica em Educação nos movimentos sociais do campo, e que me norteou nos procedimentos teóricos e metodológicos adotados nesse estado da arte, assim como para os avanços na produção de conhecimento daqueles(as) que se propõem a pesquisar temáticas recorrentes aos movimentos sociais. Para a referida professora, os estudos sobre Educação e os movimentos sociais do campo adquiriram novas configurações com a criação do setor de Educação do MST e do debate sobre educação do campo na condição de paradigma que se opõe à educação rural. Ela concebe, ainda, que a educação do campo vem conquistando espaço na Academia devido a três fatores: a participação dos movimentos sociais na sociedade; o diálogo entre movimento social e sociedade política, com seu desdobramento na construção de políticas públicas voltadas para a educação do campo; e a ampliação de grupos de pesquisa registrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, dedicado à realidade educacional do campo no Brasil.

Espaço conquistado também na produção teórica dos trabalhos já consagradas de autores(as) como Maria Nobre Damasceno, Jacques Therrien, Julieta Calazans, Miguel Arroyo, Roseli Caldart, Bernardo Mançano, José de Souza Martins, Grzybowski, entre

⁷ Outro trabalho, nessa direção, também importante, sobretudo em sua metodologia adotada, é o de Sposito, 2009, que focaliza as pesquisas sobre juventude.

outros e outras; e os que vêm se consolidando, elaborando conhecimentos acerca da educação do campo, em suas diferentes e possíveis difusões, como a própria Maria Antônia de Souza (PR), Célia Vendramini (SC), Sônia Beltrane (SC), Marlene Ribeiro (RS), Celi Tafarel (BA), Maria do Socorro Xavier (UFPB), Sônia Meire (UFSE), Eliane Dayse (UFC), entre outros e outras.⁸

Souza (idem) localizou 165 pesquisas, dissertações e teses, no período de 1987 a 2007, e realizou estudo em 108 delas. A autora categorizou sua análise em seis temáticas oriundas das pesquisas identificadas, quais sejam: 1- Proposta pedagógica oficial e proposta pedagógica do MST; 2- Escola de assentamento e cotidiano pedagógico; 3 – Cooperativismo, trabalho e educação; 4 – Princípio educativo do trabalho cooperativo; 5 – Etnomatemática e educação no MST; 6 – Programa nacional de educação na reforma agrária e educação de jovens e adultos.

Já os trabalhos por mim identificados e analisados, do recorte da temática aos aportes teóricos e metodológicos, ora se aproximam, ora se distanciam da pesquisa realizada por Souza (2007). Esses trabalhos estão distribuídos em grupos temáticos, com a finalidade de se compreenderem suas propostas de pesquisa e, nesse ínterim, buscar avançar nas lacunas deixadas por eles. No quadro 2, registro os grupos, respectivamente.

Quadro 2 - Agrupamento por temas correlatos

Tema	Quantidade	(%)
Processos educativos escolares	05	8,92
Práticas educativas e desenvolvimento sustentável e solidário	14	25
Perspectivas sobre aprendizagens nos processos organizativos e de formação política	14	25
Gênero e juventude	03	5,36
Políticas públicas / formação de professor	20	35,72
Total	56	100

Organizadora – LINS, Lucicléa Teixeira (2012)

Na perspectiva dos Processos Educativos Escolares, destaco o trabalho de Borba (2008), que estudou as práticas pedagógicas que acontecem nas escolas do campo sobre a

⁸ Todas essas referências estão registradas no trabalho da Prof. Dra. Maria Antônia de Souza.

perspectiva da educação do campo, como projeto político-pedagógico emancipatório construído no interior das lutas e da resistência dos movimentos sociais de educação do campo. Ela conclui que “há ainda muito que fazer para chegarmos a uma educação como processo de humanização dos seres humanos, a partir dos interesses e necessidades dos educandos e das educandas, na intenção de um projeto democrático aos povos do campo”.

Costa (2008), em sua dissertação sobre a emancipação como inédito-viável da educação do campo, realizou uma pesquisa cuja metodologia proposta trata de um estudo etnográfico no cotidiano de uma escola rural, cujo enfoque se volta para a compreensão, a interpretação e a narração da emancipação como inédito-viável no projeto de educação do campo. A autora preconiza, nesse trabalho, a contribuição das ideias de Paulo Freire para a emancipação de mulheres e homens do campo e observou que o MST qualifica o pensamento freireano, ao contemporaneizar a resistência da luta do oprimido nas muitas marchas que a escola promove e contribui para a resistência e a luta do movimento. Trabalhos com propostas desse tipo também foram localizados em outros programas de pós-graduação, o que tem sido significativo para repensar novas estratégias pedagógicas relativas à qualidade da educação escolar do campo.

Assim, as práticas educativas voltadas para o desenvolvimento sustentável e solidário, que se expressam nas experiências do Movimento de Economia Solidária, são espaços estratégicos de organização produtiva sob princípios da cooperação e da solidariedade entre o conjunto de trabalhadores(as). Nessa direção, destaco o trabalho de Lima (2006) sobre a solidariedade como um princípio pedagógico em um estudo de caso sobre a usina Catende/PE. A autora refere que

a solidariedade apresenta-se, como saber que recompõe a possibilidade de uma ordem social baseada no respeito às diferenças e na defesa das igualdades de direitos a partir dos princípios de reciprocidade e interdependência. E onde suas condições epistemológicas são também éticas na medida em que procuram não desarticular a cultura e a economia na construção da vida e do conhecimento.

Em outros dos catorze trabalhos do agrupamento - práticas educativas e desenvolvimento sustentável e solidário - também encontrei outras discussões, mesmo que subjacentes, como sobre a autogestão, o que enuncia outras possibilidades de organização e gestão participativa, pois as transformações, acentuadamente a partir da década de 1980, que têm delineado o mundo do trabalho, deflagrou um crescente número de pessoas expropriadas, sobretudo do emprego formal, e ativou uma onda de violência urbana e rural; promoveu a perda de direitos sociais e trabalhistas conquistados; desmontou a organização sindical que, de vanguarda das lutas da classe trabalhadora, passou a centrar sua luta na mera manutenção do

emprego. Contudo, nesse cenário excludente e de dificuldades enunciadas, outros modelos de organização socioeconômica que integram a dimensão do trabalho, numa perspectiva de produção coletiva e respeito ao ser humano, têm-se desenvolvido em várias experiências rurais e urbanas.

Essas experiências buscam devolver aos sujeitos sua dignidade, desenvolvendo um projeto de economia que propicia, nas relações sociais, uma dinâmica de colaboração solidária, que os (re)coloca como sujeitos efetivos das atividades que desenvolvem, sem que os veja como mera mercadoria, mas como seres que podem produzir, pensar e transformar sua realidade, diferentemente das relações que são praticadas pelo mercado capitalista, que se utiliza do trabalho humano e domina o lucro dessa produção em detrimento daqueles que o produziram de fato. Conforme Marx (1987, p.90), o capitalismo, em suas relações sociais, tende a transformar tudo em mercadoria, e nessa relação, inserido está o ser humano, e a “produção domina o homem, e não, o homem o processo de produção”.

Já sobre as aprendizagens nos processos organizativos e de formação política, foco de pesquisa em catorze trabalhos identificados, os trabalhos de Silva (2008), Veras (2007), Santos (2009) e Lins (2006) contemplam a centralidade discursiva acerca de conceitos como formação política, militância e práxis, que contribuem para evidenciar as estratégias de formação política e da produção de saberes dos sujeitos envolvidos nos movimentos sociais do campo, em particular, o MST.

Para Lins (ibid), a formação política que o MST realiza é resultante de seus princípios filosóficos, pedagógicos e ideológicos e se alicerça no princípio dos *Conteúdos Formativos Socialmente Úteis*, revelando-se, efetivamente, na prática dos seus(as) educadores(as), por meio da qual os conteúdos trabalhados na formação política relacionam-se com o princípio ideológico almejado e se tornam instrumentos para o desenvolvimento intelectual do indivíduo, porquanto o ajudam a se fazer um educador(a) dirigente⁹, um educador(a) da causa do povo, de sua classe e para sua classe. Nesse sentido, os conteúdos formais e não formais são elementos essenciais para o desenvolvimento e a constituição da práxis que subsidiam filosoficamente a educação do MST, o que contribui para se compreender a conjuntura em que estão inseridos.

Outro aspecto relevante desses trabalhos é sua articulação com a educação popular, como premissa educativa constituidora de um projeto emancipatório de mulheres e de homens. A emancipação é uma categoria presente nesses trabalhos e configura-se como um dos elementos fundantes da educação popular, porquanto indispensável ao pensar de uma prática educativa diferenciada, concebida como social. Nessa perspectiva, os trabalhos de Melo Neto (2004), Souza (2006a), Calado (2008), entre outros e outras, são referenciais para se

⁹ Parafraseando Gramsci, 1989.

analisarem a emancipação e outros constituintes da educação popular, fundamentando as discussões acerca de suas significações e práticas.

Uma das prospecções atribuídas à emancipação é de “romper” com as amarras, seja de ordem econômica, política ou cultural, sobre as quais se encontra o ser humano. A educação, nessa perspectiva, como um pressuposto da emancipação, apresenta-se como um elemento de mudança, não que, por si só, ela seja propulsora de transformação, mas, sem ela, é pouco provável que se empreendam mudanças.

Sobre a questão de gênero relacionada aos aspectos educativos nos movimentos sociais, o trabalho de Chaves (2009) traz uma investigação sobre o conceito de gênero na produção escrita do MST, que denuncia a situação de opressão à mulher e a luta por sua formação e participação como militante. A autora defende a tese de que as relações de gênero, no MST, coadunam-se com a educação popular contemporânea, uma vez que tende a incluir diversas dimensões da opressão, além da de classe e de gênero, à sua práxis político-educativa, desafiando paradigmas tradicionais e desafiando-se no traçado de objetivos e estratégias condizentes com o seu projeto de mudança social.

Cherfen (2009) traz em seu trabalho a investigação de um processo de incubação de uma marcenaria coletiva autogestionária, a Madeirate, no Assentamento Pirituba II, localizado no município de Itapeva/SP, e cujo trabalho foi assumido por mulheres agricultoras que iniciaram um empreendimento coletivo. O projeto integrava a possibilidade de trabalho e de renda. O aporte conceitual a que a autora recorre são as questões de gênero relacionadas à **Economia Solidária**, na perspectiva da autogestão. A Economia Solidária, em seu trabalho, corresponde a uma busca de formas alternativas para a construção de um processo produtivo que contemple uma solidariedade por meio da qual seja possível relacionar o trabalho à possibilidade de melhores condições de vida, em meio à ideologia capitalista dominante.

A autora apresenta como resultado a identificação de inúmeras aprendizagens construídas por mulheres no trabalho autogestionário. Com isso, busca contribuir com outros processos e com as práticas desse gênero envolvidas nos empreendimentos solidários. Esse processo de aprendizagem ajudou as mulheres a se tornarem protagonistas de suas vidas, mostrando que é preciso denunciar os processos de exclusão em que vivem, mas também anunciar possibilidades de transformações históricas.

Santos (2006) traz uma discussão sobre a evasão da juventude nos assentamentos da reforma agrária, na qual buscou esclarecer os impactos que o capitalismo impõe sobre a vida dos camponeses pobres, de modo geral, e da sua juventude, em específico, e verificou, através da caracterização das condições de vida dos assentados, os aspectos ligados à evasão da juventude. O autor adotou as categorias trabalho, produção e cultura, para analisar as causas da evasão da juventude, e percebeu que os jovens têm saído dos assentamentos devido a um conjunto de fatores, relacionados às condições socioeconômicas e à falta de condições materiais voltadas para o lazer, a cultura e a educação. Isso preocupa os assentados, já que a continuidade do assentamento, como expressão da conquista da terra, fica ameaçada pelo “envelhecimento” dos moradores e pela falta de identidade dos mais jovens, devido às dificuldades de produzir suas vidas, o que os afasta das lutas defendidas pelo movimento.

Quanto às políticas públicas, em particular, as voltadas para a formação e a qualificação de professores das áreas do campo, constituem o maior número de trabalhos realizados e identificados, como visto no quadro mostrado anteriormente, 35,72%. Esse aspecto preconiza uma preocupação: a necessidade de políticas públicas pelo direito à educação, protagonizado pelos movimentos sociais do campo.

Em busca de evidenciar e fortalecer a implementação dessas políticas públicas, tem-se no PRONERA¹⁰ o principal foco de pesquisas, como os estudos de caso de Andrade (2006), Vansuita (2007) e Cordeiro (2009). Porém, também encontrei trabalho sobre o contexto das políticas públicas para a infância do campo, a partir da pesquisa de Velloso (2008), sobre currículo e diretrizes para a educação do campo, em Brito (2006) e em Silva (2008), e sobre financiamento, em Gama (2008) e em Pereira (2008).

A mesma triagem realizada nos programas de pós-graduação também foi feita no GT 03: Movimentos Sociais e Educação da Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em Educação - ANPED, do ano de 2005 em diante, nos quais encontrei os artigos registrados abaixo, no quadro três, que têm sido referenciados no decorrer desta pesquisa.

Quadro 3 - Temas relacionados. ANPED - GT 03 Educação e Movimentos Sociais

Título	Autor	Ano

10 Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, criado em 1998.

1- Cultura, política e educação no movimento de economia solidária	MASCARENHAS, Thais Silva.	2008
2- Movimento nacional de educação do campo: uma trajetória em construção	MUNARIM, Antônio.	2008
3- A pesquisa em educação e movimentos sociais do campo	SOUZA, Maria Antônia.	2008
4- Movimentos sociais e coletivos libertários: reflexões sobre a autogestão	SOUZA, Sandro Soares de.	2007
5- As práticas do movimento cooperativo como lugares de educação	FRANTZ, Walter; SCHÖNARDIE, Paulo	2007
6- A experiência de escolarização de trabalhadores rurais em Baturité – Ceará: a construção ou a destituição do direito à educação no campo?	PEREIRA, Sônia.	2006
7- <u>Mulheres e seus saberes engravidando outra economia</u>	FISCHER, Maria Clara Bueno; ZIEBELL, clair ribeiro	2005
8- A educação do campo em foco: avanços e perspectivas da pedagogia da alternância em minas gerais	SILVA, Lourdes Helena da	2005
9- Pedagogia da terra: diálogos entre MST e universidade (sessão pôsteres)	FOERSTE, Erineu.	2005

Organizadora – LINS, Lucicléa Teixeira (2012).

No ano de dois mil e onze, participei do XI Congresso Luso-afro-brasileiro de Ciências Sociais, em Salvador-Brasil, na Universidade Federal da Bahia – UFBA, onde, naquela ocasião, quatro grupos de trabalho se propuseram a discutir sobre o movimento de economia solidária em suas várias nuances: o GT 84 - Dimensão e perspectivas da economia solidária; - GT 85 - Economia Solidária: o trabalho autogestionário como princípio educativo; o GT 86 - Empreendedorismo social, trabalho associado e economia solidária; e o GT 90 - Políticas públicas de economia solidária. Esses grupos de trabalhos reuniram *oitenta e um* artigos inscritos acerca da produção de conhecimento sobre a economia solidária. Nos anexos, encontram-se catalogados os trabalhos apresentados nos GTs acima descritos.

Os trabalhos analisados baseiam-se em referenciais teóricos quase todos transversais, sobretudo na perspectiva teórica marxista. Suas bases teóricas e metodológicas se apoiam em

categorias como no conceito de diálogo pautado por Habermas (2001), sobre a ação comunicativa e na dialogicidade elaborada por Freire (1992 e 2005). Esses aspectos fortalecem a noção dos sujeitos comunicativos, atuantes em seus contextos, portanto, capazes de transformá-los.

Outros aportes apontam para um paradigma socialista da educação no que diz respeito às ações pedagógicas não diretivas e referenciadas em pensadores como Pistrak, Makarenko, Gramsci, Martí, Monacorda, Mészáros, entre outros. Fortalece a noção de educação libertária e questiona os princípios de autoridade e de “legitimidade” dos sistemas públicos, correspondentes à proposta de educação socialista e anarquista, via uma práxis educativa para a autogestão.

Nesses trabalhos, há evidências das teorias de cunho socialista. Esse modelo de sociedade ainda continua a ser um referencial para os que vêm construindo alternativas para a sociedade capitalista, onde o princípio educativo com/para valores humanistas e socialistas destina-se à renúncia, ao desprendimento dos valores forjados pelo capitalismo, que banalizam as relações permeadas pelo coletivismo e a solidariedade, incentivando a competição e o individualismo.

O socialismo, como modelo de sociedade que tem elementos fundantes na teoria marxista, continua a alimentar a luta de muitos movimentos sociais que se compreendem nessa perspectiva teórica. Lins (2006) destaca, nessa compreensão, a existência do MST, sua constituição como movimento social cujas matrizes teóricas são fundamentadas no Marxismo, a partir da perspectiva marxiana. Ao observar a produção de sua literatura, fica bastante explícito seu referencial teórico, que se baseia em Marx, Engels, Lênin, Rosa Luxemburgo, Mao Tse-tung, Gramsci, Pistrak, Makarenko, Freire, entre outros e outras.¹¹

Estudos clássicos como o de Rossi (1981) corroboram com a preocupação dos que pensam e fazem opção por uma educação comprometida com a classe trabalhadora e buscam, com essa opção, construir outras formas de relações numa sociedade justa e solidária. Nessa obra, ele passeia entre as ideias de Pistrak a Paulo Freire, passa por outros autores e apresenta aos leitores(as) sua contribuição, numa perspectiva educacional para além da liberal.

Outras pesquisas trazem, em sua fundamentação teórica, a concepção de escola unitária, elaborada pelo italiano Antonio Gramsci. Seus fundamentos estão numa proposta educativa socialista, baseada no método do materialismo histórico-dialético. Gramsci atribui à escola e à educação uma nova perspectiva, a de se constituir em espaços de hegemonia, como

¹¹ Nessa direção, a coletânea de Ademir Bogo, intitulada, *A Teoria da Organização Política* (2005, 2006), Vol I, II e III, respectivamente, reúne as contribuições dos principais pensadores marxistas.

evidenciou ao criticar a reforma educacional de Gentile¹² por ter criado um tipo de escola instrumental, produtora de técnicos e reprodutora da compartimentação social, por meio da difusão de conhecimentos propícios apenas ao funcionamento do mundo da produção. Contrapondo-se a essa perspectiva, Gramsci (1989, p.118) apresentou o tipo de escola unitária com o seguinte significado:

A tendência, hoje, é de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) (...) A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir essa linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibra equanimamente o desenvolvimento das capacidades de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Desse tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo.

Em sua concepção, a escola deve combinar os aspectos técnicos com o desenvolvimento das capacidades intelectivas e ser um espaço de apreensão e difusão do conhecimento em suas relações sociais, políticas e culturais.

[...] deve-se evitar a multiplicação e graduação dos tipos de escolas profissional, criando-se, ao contrário, um tipo de escola preparatória (elementar média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entretanto como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (1989, p.136).

Pode-se perceber, na formulação gramsciana sobre a escola, sua dimensão política e pedagógica, e através dessa ação a escola pode ser um instrumento de desvelamento da ideologia dominante, que ensina às classes subalternas uma qualidade de ensino que contribua para sua emancipação, tornando-os agentes com capacidade reflexiva transformadora, ou seja, intelectual e dirigente.

A proposição educativa de Gramsci é direcionada para a emancipação das classes subalternas, portanto, uma das finalidades da escola é de contribuir para a elevação da consciência ingênua à consciência filosófica. O modo de produção capitalista fragmentou o processo educativo omnilateral¹³ e deslocou-o para o atendimento às necessidades técnicas/produtivas. A unilateralidade desse processo é criticada por Gramsci (1989, p.118), no tipo de escola pretensamente interessada implementada pela burguesia italiana, pois ele compreende que

¹² Giovanni Gentile foi ministro da Educação na Itália entre os anos de 1922 e 1924.

¹³ Educação omnilateral é uma perspectiva pedagógica que contempla as várias dimensões humana: a religiosa, a cultural, a política, a econômica.

a tendência, hoje, é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa” ou conservar delas tão somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados.

Gramsci se posiciona contrário à funcionalidade da escola pensada sob a égide da burguesia, que pretendia atender às necessidades do capitalismo e impor a dimensão especialista profissional como princípio educativo. Ele não descarta a função técnica da escola (escola do trabalho) como princípio, porém a vê como um meio pela qual a classe subalterna poderá elaborar suas ideologias, valorizando no espaço escolar sua competência em formar intelectuais que possam “[...] pensar, estudar, dirigir ou controlar quem dirige” (*op.cit*, p.136).

Outra relevância da crítica gramsciana remetida ao tipo de escola “desinteressada” está na concepção ideológica subjacente ao conceito, ou seja, a escola é um espaço de disputa ideológica entre as classes, onde não há desinteresse, mas, interesses. Assim, a elite defende uma formação escolar voltada para o mercado e a manutenção de seu *status quo*, enquanto que a classe trabalhadora, uma formação ampla, omnilateral, que não só evidencie, mas concretize sua aspiração de se tornar dirigente. Como visto, a perspectiva teórica gramsciana tem respaldado vários estudos, como sua concepção de escola unitária, por exemplo. Para ele,

a escola unitária ou de formação humanista (entendido esse termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (*ibid*, p.121).

Já em outros trabalhos, sobretudo aqueles relacionados às relações produtivas coletivas delineadas no cenário rural, pesquisas vêm sendo desenvolvidas (GAIGER, 2000; SILVA, 2001; EID, 2004; VENDRAMINI, 2000, SINGER, 2000 e 2005), destacando, entre outras coisas, algumas mudanças nesse cenário, tanto de ordem econômica quanto de organização social, o que configura novas percepções sobre esse contexto, antes visto tão somente como sinônimo de atraso, violência e exploração, herança de nosso processo histórico de colonização baseado na grande propriedade e no trabalho escravo (PRADO JÚNIOR, 2004).

O fenômeno da Educação, com suas várias possibilidades de discussão, tem propiciado a construção teórica de um conhecimento fortalecido pelos valores socialistas e suas contribuições, na perspectiva de se pensar num fazer pedagógico, que passa pelo campo da educação popular como um processo formativo constituidor de teorias e práticas emancipatórias.

Diante das discussões até aqui conferidas, tem-se a perspectiva marcante de construções novas, mas não tão novas alternativas no campo das relações sociais, produtivas e organizativas. Sobre isso, registram-se preocupações com tais relações, em tantas alternativas que se apresentam hodiernamente recompostas por uma sociedade tecnológica e informacional. Tomaremos por base os falanstérios a *La Fourier*, quando a realidade se apresenta cada vez mais dinâmica e complexa? Nesse sentido, abrem-se perspectivas trazidas pelas proposições de autores e movimentos sociais que reconstroem o sentido do coletivo, da participação e da autonomia. Essas proposições estão permeadas por desejos, críticas e esforços nesse sentido, a exemplo dos movimentos de luta pela terra, que buscam, com a conquista da terra, sua autonomia e sustentabilidade. Outro exemplo é o movimento de economia solidária, cujo desafio é a luta pela construção e reconhecimento de outro modelo de desenvolvimento pautado no trabalho associado, na propriedade coletiva, na cooperação, autogestão, na sustentabilidade e na solidariedade.

Pergunto, no entanto, em que o conhecimento produzido, especificamente, no campo do fenômeno da Educação e dos movimentos sociais, tem contribuído para alimentar e fortalecer a possibilidade de construção de uma sociedade melhor? Esse tem sido o esforço das muitas contribuições acadêmicas, como aqui exposto. É preciso reconhecer o esforço científico dessa vasta produção sobre o fenômeno da Educação e dos movimentos sociais, em suas várias dimensões. No entanto, importante também é reconhecer sua insuficiência, o que faz desse fenômeno um campo aberto a novas problematizações e estudos.

Muitas produções, principalmente as relacionadas ao MST, têm sido objeto de críticas, sobretudo acerca de seu teor ingênuo, idealizante e superficial. É o caso das críticas feitas por Navarro (2005), para quem as análises sobre o MST têm sido insuficientes, tanto pela acriticidade às ações do Movimento quanto pela repetição dos temas, ou mesmo pela falta de enfoques mais ambiciosos. Na crítica de Navarro, está subjacente a falta de rigor científico, mas sobressai o vínculo ideológico e militante do pesquisador com o movimento. Exemplifica, nessa direção, os trabalhos de Bernardo Mançano Fernandes e de Roseli Caldart.

A crítica de Navarro (idem) se apoia à de Martins (2000, p.69, apud, NAVARRO, 2005, p.194), quando ele discorre que o silêncio dos pobres também vem da usurpação de suas palavras por aqueles que, não sendo verdadeiros representantes, impõe-lhes um silêncio ainda mais grave, da fala postiça e inautêntica. Tanto Martins como Navarro chamam à atenção daqueles cuja pretensão é a de serem porta-vozes dos oprimidos e dos subalternizados.

Diante dessas críticas e do que fui percebendo na identificação dos trabalhos realizados nas pós-graduações em Educação, seus objetivos, metodologias e opções teóricas, compreendo que a proposta desta pesquisa poderá contribuir e avançar no

conjunto de conhecimentos produzidos no campo da Educação e dos movimentos sociais populares.

Assim, na proposta de pesquisa acerca da práxis educativa nos processos de organização coletiva nos assentamentos do MST na Paraíba, conferi-me a responsabilidade de discutir sobre a natureza histórica, conceitual e empírica, de modo a compreender a importância de seu lugar no atual contexto da sociedade e, nesse ínterim, contribuir para o avanço de novos conhecimentos sobre esse fenômeno.

As pesquisas da Professora Maria Antônia de Souza (2006; 2007), aqui já referenciada, e o caderno sobre pesquisa da Associação Nacional de Cooperação Agrícola – ANCA - sugerem uma agenda de pesquisas que sejam realizadas por aqueles que desejam avançar no conhecimento acerca dos movimentos sociais, em particular, os do campo.

Para Souza (2006), a educação e a cooperação nos assentamentos precisam de mais estudos, principalmente, avaliar os impactos que a educação orientada para o trabalho e para a conscientização política tem provocado; aprofundar estudos sobre a emergência da educação do campo e sua inserção na agenda política, entre outras sugestões feitas pela autora. Já a ANCA propõe temas que vão desde a formação de quadros, passando pelas estratégias de construção do sistema cooperativista dos assentados e das assentadas, até a organização da própria cooperativa.

1.6 Caracterização dos assentamentos *lôcus* da pesquisa

Os assentamentos rurais são espaços organizativos de luta, de sociabilidade e de projetos de vida com dignidade, em que a conquista da terra representa justiça social e acesso a direitos elementares como o trabalho.

Para Bergamasco e Norder (1996, p.8 e 9), os assentamentos rurais podem ser classificados da seguinte forma:

Projetos de colonização, formulados durante o regime militar, a partir dos anos 70, visando a ocupação de áreas devolutas e a expansão de fronteiras; reassentamentos de populações atingidas por barragens de usinas hidrelétricas; planos estaduais de valorização de terras públicas e de regularização processória; programas de reforma agrária, via desapropriação por interesse social, com base no Estatuto da Terra (de 1964), parcialmente implementado a partir de 1986 sob a égide do Plano Nacional de Reforma Agrária, iniciado no Governo Sarney e a criação de reservas extrativistas para seringueiros da região amazônicas e outras atividades relacionadas ao aproveitamento de recursos naturais renováveis.

Os projetos de desapropriação de áreas de terras para fim de assentamentos foram pautas de vários governos, sobretudo a partir dos anos de 1980, na pós-redemocratização do país. No entanto há, ainda, muitas famílias a serem assistidas e assentadas pela política de reforma agrária. Quanto aos projetos de assentamentos, há particularidades e, no caso brasileiro, existe uma diferença na origem e em sua estruturação. Segundo Silva (2003, p.92), são duas as formas de assentamentos rurais no Brasil:

Aquela que se caracteriza como *resistência*, na qual os camponeses resistem à expulsão da terra onde moram e trabalham, especialmente os que vivem na condição de morador, como também por *ocupação* numa determinada propriedade rural para conseguirem a terra. Nesse sentido ocorrem duas estratégias na luta pela conquista da terra, que resultam em dois tipos de assentamentos: de resistência e ocupação. No segundo caso, a população oriunda de várias localidades rurais e urbanas é readaptada a um “novo espaço de vida e trabalho”, enquanto no primeiro, com relação aos camponeses que residiam há mais de décadas na propriedade, a transformação se dá no tocante à divisão da terra com a posse, como também nas relações de trabalho e vida.

No caso específico dos assentamentos lócus da pesquisa empírica desta tese, a maioria das áreas se constituiu nos processos de luta como de ocupação, também resistentes aos conflitos que foram decorrentes do enfrentamento que realizaram para conquistar a terra.

1.6.1 Assentamento Patativa do Assaré / Patos-PB

Ao analisar o Projeto de Desenvolvimento de Assentamento - PDA - do Assentamento Patativa do Assaré, verifiquei algumas de suas características que passo a descrever. Ele está localizado no Distrito de Santa Gertrudes, município de Patos – PB, a 320 km da capital João Pessoa. Tem a mesma capacidade de suporte para sessenta famílias, segundo informações do PDA. Atualmente, tem cinquenta e sete assentadas, mas ainda restam vagas, que já estão em processo de preenchimento. O número de famílias totaliza 250 pessoas, 137 homens e 113 mulheres.¹⁴

O Assentamento Patativa do Assaré localiza-se no semiárido da Paraíba, com todas as limitações e peculiaridades climáticas próprias dessa região. Adota técnicas e cuidados especiais de manejo para o desenvolvimento sustentável local. Dessa forma, compreende o nível de conscientização das famílias assentadas no que se refere à preservação do meio ambiente e à busca de conhecimentos para a adoção de práticas adequadas e apropriadas que

¹⁴ Conforme PDA do assentamento 2005.

contribuam para se manter essa preservação, pois, nos registros do PDA desse assentamento, as famílias ali residentes já entendem a preservação de suas áreas.

As terras do Assentamento estão distribuídas em áreas de preservação permanente, reserva legal, pastagem e áreas de plantação. As terras dos baixios localizam-se nas proximidades do Rio Panati e do açude da Lama, são utilizadas para práticas de agricultura familiar e, após a colheita, os restos vegetais são utilizados como cobertura vegetal, junto com a vegetação rasteira nativa.

MAPA 01: Localização do município de Patos



Fonte: PDA/INCRA

O processo de formação do Assentamento Patativa do Assaré¹⁵ teve início no ano de 1998, quando um grupo de famílias (62), do distrito de Santa Gertrudes e de Patos – PB, em dezesseis de dezembro daquele ano, ocupou a Fazenda Jacu e construiu um acampamento na subida da ladeira, após o mata-burro na entrada da fazenda. Passaram-se noventa dias, até que, em março do ano de mil novecentos e noventa e nove, sofreram o primeiro despejo.

A comitiva policial veio com cerca de oitenta e cinco policiais armados, acompanhados e liderados por um major de nome Moraes e carros de apoio (caminhões e ambulância). O major ordenou que desmanchassem os barracos e desocupassem a área. Assim fizeram e se deslocaram para o distrito de Santa Gertrudes, onde ficaram abrigados em um quarto cedido por um morador do lugar. Em 29 de dezembro de 2002, voltaram à área e fixaram acampamento. Com o passar dos dias, o número de famílias foi aumentando, porém, elas sofreram o segundo despejo, no dia 05 de abril de 2003, quando cerca de cem policiais expulsaram novamente os acampados da área. Apesar de não ter havido conflito, parte dos barracos dos acampados foi queimada por um dos funcionários da fazenda.

¹⁵ Histórico também obtido e adaptado a partir do PDA do referido assentamento.

As famílias não reagiram, e com o apoio do Padre Luciano Dias, permaneceram por quinze dias na Cruz da Menina;¹⁶ depois, foram para a ponte do Rio Panati, dentro da área, mas logo deixaram o local devido a uma cheia e foram para outro local da fazenda. Passados quarenta e três dias, representantes do INCRA foram cadastrar as famílias, inicialmente, quarenta e cinco; na segunda vez, cadastraram mais cinquenta.

As famílias logo resolveram mudar o acampamento para perto do açude da lama, onde ficaram por dois meses; em seguida, montaram novos barracos nas proximidades do alojamento, de onde tinham sido expulsas pela última vez. O MST atua desde o início do processo de luta de acampamento e na organização do Assentamento.

A maioria das pessoas que compõem o assentamento são originárias da microrregião de Patos e do Distrito de Santa Gertrudes. Embora grande parte não residisse na área, muitas mantinham relações diretas com a referida área assentada, nas formas tradicionais de diaristas e meeiros, ou exploravam suas terras para o pastoreio do gado.

Fotografia 1- Açude da Lama



Fonte: PDA-Incra/MST

O Assentamento Patativa do Assaré dispõe de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental – EMEF - que funciona num prédio sem divisão interna, com apenas uma sala de aula e um pequeno cômodo destinado à cantina. Não existe estrutura de banheiros, o prédio dispõe de um alpendre que é utilizado como área de recreação pelos/as os/as alunos/as.

¹⁶ Complexo religioso da cidade de Patos – PB.

A escola, fundada em 1996, funciona nos turnos da manhã e da tarde, é mantida pela Prefeitura de Patos e é reconhecida pelo Ministério da Educação – MEC.

Fotografia 2 - Escola do Assentamento Patativa do Assaré



Fonte: PDA/2005. Secretaria do MST – PB

De modo geral, as famílias de Patativa do Assaré já exploram a pecuária bovina e já expressaram, em diagnóstico quantitativo realizado no PDA, a vontade de continuar expandindo essa atividade, que requer, naturalmente, a adoção de práticas comunitárias, visto que algumas áreas destinadas a essa exploração são coletivas.

Destaca-se, ainda, a disponibilidade para a composição de grupos de trabalho e formação de mutirões para execução de atividades em áreas coletivas de usufruto comunitário. As decisões ou acordos entre os assentados são aprovados em assembleias e documentados em atas. Sempre que é necessário, instituem-se medidas que garantam o cumprimento de deveres individuais em função do bem-estar do grupo.

1.6.2 Assentamento Zumbi dos Palmares – Mari/Pb

O Assentamento Zumbi dos Palmares está localizado no município de Mari/PB, na Microrregião de Sapé. Tem um total de 85 famílias¹⁷, distribuídas em uma área de 1.063,37 ha. A agrovila comporta um espaçamento que facilita a criação de animais de pequeno porte e o plantio de árvores frutíferas. Esse parcelamento foi feito, segundo as informações do PDA desse assentamento, desde as discussões no acampamento, nas reuniões dos núcleos de família. As residências são construídas de alvenaria e existe esgoto sanitário; a forma de agrovila foi construída para facilitar o desenvolvimento social da comunidade.

¹⁷ Conforme PDA do assentamento/2010.

A área do centro e a da Cooperativa funcionam como uma espécie de sede para os assentados, pois essas áreas servem para montar as estruturas de uso coletivo, como: escolas, postos de saúde, igrejas, entre outros. As estradas carroçáveis do Assentamento têm área de 11,538 ha. Nos lotes, tem-se uma intercalação de pastagem e plantio de culturas anuais, com destaque para a cultura da mandioca. A soma desses lotes totaliza 593,430 ha, bem aproveitados com agropecuária.

Mapa 02- Mapa de localização do Município de Mari



A reserva legal do Assentamento está localizada na parte central e é destinada à preservação de espécies nativas, tanto da fauna local quanto da flora. Essa área tem um total de 218,13 ha, dos quais apenas 188,490 ha se encontram em bom estado de preservação.

Fotografia 3 - Visão parcial da reserva legal



Fonte – ATES - AGEMTE

Fotografia 4 – Plantação de mandioca



Fonte – ATES - AGEMTE

No PDA do Assentamento Zumbi dos Palmares, encontrei registrado que, no dia vinte de abril do ano de dois mil e nove, foi realizada uma entrevista com o militante do MST e

também assentado na referida área, o Sr. Lucinaldo Pedro da Silva¹⁸. Segundo ele, o processo de criação do Assentamento se deu da forma que passo a descrever.

A terra foi ocupada no segundo semestre de 2001 e, em 20 de março de 2002, foram despejados pela primeira vez. Nesse período, havia, na fazenda, 10 hectares de feijão plantado, que foram destruídos pelo antigo proprietário junto com alguns posseiros. Após o despejo, foram acampar no Assentamento Tiradentes, onde passaram apenas oito dias, e, logo depois, voltaram a ocupar a Fazenda Cafundó. Na ocasião, eram sessenta e cinco famílias. Logo após a volta, em 28/03/2002, houve o segundo despejo, contudo voltaram a acampar no Assentamento Tiradentes. Dessa vez, passaram dezesseis dias.

Os dois despejos foram feitos com ordem judicial. Para isso, foi utilizada a força policial militar. Segundo o depoimento de Lucinaldo, no primeiro despejo, cerca de 150 policiais fizeram cumprir a ordem de reintegração, e no segundo, cerca de 300. Depois do segundo despejo, na volta, as famílias estrategicamente ocuparam a sede da fazenda, quando já eram 90 famílias. As pessoas que ocuparam as terras eram das cidades de Belém, João Pessoa, Santa Rita, Mari, Itabaiana, Água Preta/PE e Vitória de Santo Antão/PE.

Ainda segundo Lucinaldo, o INCRA já havia feito a vistoria na terra e dado como improdutivo o imóvel. No final de 2002 (novembro), emitiu a primeira imissão de posse, que foi derrubada em dezembro de 2002 pela 2ª vara agrária de Pernambuco. Em fevereiro de 2003, em torno de 20 homens armados tocaram fogo em dez barracas, bateram em acampados, dispararam vários tiros e roubaram aparelhos eletrodomésticos dos acampados. Estavam em busca das lideranças do movimento que, naquele dia, não se encontravam na área. Depois desse episódio, cerca de 40 familiares foram embora da terra com medo.

O INCRA e a polícia foram acionados, e houve uma audiência, mas simplesmente nada aconteceu. Na ocasião, a mídia e representantes dos direitos humanos foram até o local, porém o caso não repercutiu. O ano de 2003 foi o mais complicado, pois, frequentemente, surgiam ameaças de despejo.

Em junho de 2004, receberam nova imissão de posse, dessa vez, definitiva. Nesse mesmo ano, passou a ser Assentamento. Antes de se tornar Zumbi dos Palmares, a área era conhecida por *Che Guevara*. Depois de estudos sobre as ligas camponesas e da questão da monocultura da cana de açúcar, os assentados optaram pelo nome *Zumbi dos Palmares* por acharem mais representativo para a luta do povo camponês. No início, foram 74 famílias, mesmo que o INCRA alegasse que a área só comportava 60. Em um acordo entre INCRA e MST, foram feitos 74 cadastros. Logo depois, foi criada uma portaria que permitiu o cadastro de mais quatro famílias, e o PA ficou com 78 famílias cadastradas. Mais uma portaria foi

¹⁸ Lucinaldo participou da luta pela terra e é hoje uma das principais lideranças dentro do Assentamento, de cuja história é profundo conhecedor, segundo alguns depoimentos.

criada e, dessa vez, sete famílias foram cadastradas. Perante o INCRA, oficialmente, o total foi de 85 famílias cadastradas.

As principais atividades desenvolvidas no Assentamento estão relacionadas à agricultura, principalmente para subsistência, centrando-se no cultivo de culturas tradicionais como feijão, milho, fava e a mandioca. O Projeto de Assentamento Zumbi dos Palmares é organizado por núcleo de famílias. Existem oito núcleos formados e, aproximadamente, de 10 a 12 famílias por cada núcleo, com o objetivo de facilitar a prestação de contas, discutir os problemas internos e propor e encaminhar soluções para as necessidades urgentes. A cooperativa funciona com o intuito de organizar a comercialização da produção.

1.6.3 Assentamento Nossa Senhora Aparecida – Catingueira/Pb

O Assentamento Nossa Senhora Aparecida fica a oeste de Catingueira, cidade da região do Sertão paraibano, microrregião de Piancó. Limita-se, a Oeste, com o município de Emas, ao Sul, com o município de Olho d' Água, a Sudeste, com Mãe d' Água, a Leste, com Santa Teresinha, e a Norte, com os municípios de Malta, Condado, São Bentinho e Cajazeirinhas. Da capital, João Pessoa, até a cidade de Catingueira, percorrem-se 347 km. O acesso é feito pela BR 230, sentido João Pessoa - Campina Grande/ Patos. Em Patos, toma-se a BR 361, sentido Patos/Piancó. Em seguida, trafegam-se 41 km e se chega à cidade de Catingueira.

Mapa 03 - Mapa de localização do município de Catingueira



Fonte: PDA/Incra

O processo de luta do Assentamento Nossa Senhora Aparecida começou em 2004, com a mobilização dos agricultores no município de Catingueira, por intermédio do MST, que levantou acampamento na propriedade. Vale salientar que mais de 80% dos agricultores assentados eram moradores. Houve despejo e resistência por parte do proprietário, o Sr. José Gayoso, que desmobilizou os acampados, porém a propriedade de nome *Curtume* era prioridade na pauta de vistoria de área do MST com o INCRA. Em 2006, foi feita vistoria, e a propriedade, detentora de um grande débito financeiro, referente a um projeto enviado ao governo federal, através da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), foi considerada como improdutivo. Esse débito contribuiu para o processo de desapropriação em meados de 2008.

Segundo informações do PDA do Assentamento Nossa Senhora Aparecida, a população é formada por 56 famílias, que totalizam 238 pessoas, das quais, 108 são homens e 130, mulheres. Vê-se que existe um percentual maior de mulheres em relação ao de homens. Desse total, têm-se 130 jovens, e 108 adultos maiores de 21 anos.

Caracterizando o grau de instrução da população assentada, o PDA desse assentamento registra que 68 pessoas não foram alfabetizadas, 75 não têm o Ensino Fundamental I completo, 18 concluíram o Ensino Fundamental I, 23 estudam entre o sexto e o nono anos do Ensino Fundamental II, oito cursaram o Ensino Médio incompleto, cinco concluíram o Ensino Médio, dois têm nível superior incompleto, e um, nível superior completo.

Ainda em relação às informações presentes nos dados do PDA desse assentamento, 96 pessoas estão vinculadas à Associação dos Trabalhadores Rurais do Assentamento Nossa Senhora Aparecida, entre eles, 26 mulheres e 11 jovens, o que contempla um bom número de pessoas associadas. No entanto, nas informações que me foram passadas, no dia em que apliquei o questionário no assentamento, era que a associação contava com sessenta e cinco sócios.

No município, encontra-se o Conselho do Programa de Redução da Pobreza Rural – PRPR, que tem ajudado a se pensar e executar projetos para o campo, tendo como objetivo discutir programas, propostas e projetos que viabilizem infraestruturas básicas para a permanência do homem no campo, como também projetos produtivos com o mesmo intuito. O PRPR pode provocar impactos mais significativos na vida dos assentados, tendo em vista que seu objetivo principal é de reduzir a pobreza rural.

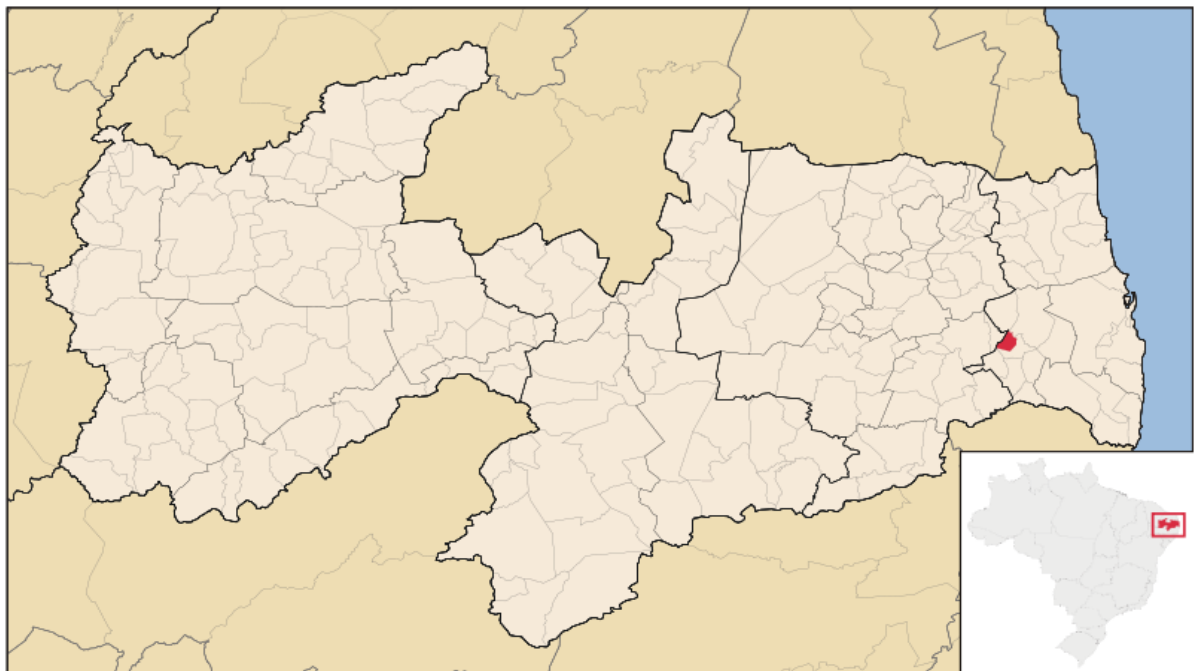
Com base nas informações encontradas no projeto do assentamento - PDA, não é possível averiguar, com clareza, o nível de êxodo rural da juventude, no entanto, percebe-se nos registros que existe essa preocupação e que é comum os jovens saírem para morar na

cidade, tendo em vista que a sede do município é muito próxima do assentamento, e isso facilita sua interação com a área urbana.

1.6.4 Assentamento Chico Mendes – Riachão do Poço/Pb

O município de **Riachão do Poço** está localizado na Mesorregião da Mata Paraibana. Sua área é de 39 km,² que representa 0.0692% do Estado. A sede do município tem uma altitude aproximada de 82 metros e está distante da capital a 43,7 Km. O acesso é feito a partir de João Pessoa, pelas rodovias BR 230/PB 055.

Mapa 04- Mapa de localização do município de Riachão do Poço



Fonte: wikipedia.org

A Fazenda Ipanema, nome anterior do Assentamento Chico Mendes, foi ocupada no dia 16 de dezembro do ano de 1998, por 130 famílias dos municípios de Mari, Riachão do Poço, Sapé e Cajá. Segundo informação da entrevista abaixo, concedida por uma moradora assentada, a ocupação foi pacífica, mas o objetivo era de conquistar outra área. Em dezembro de 1999, foi cedida a emissão de posse para 120 famílias que continuaram na luta por acesso a políticas públicas que contemplem a melhoria da qualidade de vida da população moradora do campo.

Vejamos o depoimento da moradora assentada acerca do processo de luta que resultou na criação do Assentamento Chico Mendes:

No dia sete de outubro de mil novecentos e noventa e oito, quarenta e cinco famílias Sem Terra ocuparam a fazenda Soares de Oliveira no

município de Mari. Onde essa ocupação, foi feita depois de varias reuniões de base nas associações de bairro em Mari.

No dia nove de outubro, por volta das dez horas da manhã, fomos surpreendidos pelo oficial de justiça e policiais que chegaram para fazer o despejo. Fomos despejados e ficamos acampados a beira da BR, durante quinze dias.

Após quinze dias, reocupemos a fazenda Soares de Oliveira com cento e trinta famílias, que seguiram em marcha até o local para fazer a reocupação. Saímos em marcha as onze horas da noite e chegamos na área por volta das cinco horas da manhã.

Formos reprimidos varias vezes pelos pistoleiros, quando íamos pegar água no açude da fazenda. Enfrentamos muita perseguição dos pistoleiros durante todo esse período.

No dia nove de novembro, fomos despejados novamente e voltamos para a beira da BR. Durante esse período, o fazendeiro colocava varias boiada de gados na fazenda. Até que sabemos que a terra era produtiva.

No dia 16 de dezembro, após muita repressão, luta e sofrimentos, decidimos ocuparmos outra fazenda. A fazenda Ipanema, com 130 famílias, as onze horas da noite. A ocupação foi pacifica e, após muitas lutas e sofrimentos, hoje permanecemos aqui.

Mesmo essa terra não havendo conflito, tivemos varias dificuldades, dificuldades essa de manter-se na terra no período muito seco. Onde nem água para beber não existia nessa fazenda, cesta básica nunca existiu para essas famílias acampadas.

O nosso tempo de acampamento era negociando nas prefeituras, muitas vezes era preciso ocupar. Campanha de alimento, pedágio nas BR. Até que comesse a chover e molhar a terra para podermos cultivar.

A nossa história é como um trem de viagem, em cada estação desembarcava e embarcava, mas a luta nunca parava, e com isto varias famílias desistia e outras continuavam a historia.

Durante todo o período debaixo da lona preta, nos organizamos em núcleos de famílias, onde era reunião pra lá, reunião pra cá, discutindo varias formas de se organizar. Como se organizar na terra, escolher um nome do acampamento, com a escola e outras coisas mais.

No período, nos preocupamos com a educação dos nossos filhos e logo formemos uma comissão para articular na prefeitura a escola do acampamento. O município não aceitava existir escola no acampamento por não termos moradia de tijolos.

Com muita luta, conseguimos garantir o transporte escolar para os nossos filhos poder ter acesso à escola no município de Riachão do Poço e estudar.

Hoje, lembrando o que passamos, o que sofremos, vimos, é na luta que se conquista e contamos vitorias.

Vitórias essa que, em um ano de acampamento, conquistamos a posse da terra. Foi motivo de muita alegria para todos nós, receber a noticia de emissão de posse na semana de natal, foi um presente. Presente esse que nunca vamos esquecer.

Teve muitos convidados, era Sem Terra pra todo lado, teve mística, teve forró, teve do bom e do melhor que nesse lugar em outra festa eu nunca vi. Tanta carne, tanta bebida e um povo tão feliz.

Em dois mil, fundamos uma cooperativa e uma associação; no mesmo ano, uma escola de 1ª a 4ª serie, onde conseguimos que a

“escola fosse do assentamento e o assentamento fosse da escola”, professores são de fora, decisão do município. A única forma que temos, que é do nosso jeito, é a turma de EJA. Que não é uma professora, mais sim, uma educadora, e com varias dificuldade vai mostrando com o respeito que a educação do campo não é esmola, mas sim é direito.

Vimos que precisava preservar as estrutura existente, organizamos nossas moradias em duas agrovilas, cada uma com sessenta casas, existindo cento e vinte famílias no nosso assentamento, onde uma parte se encontra a sede da cooperativa e a outra se encontra a associação, mas quem dividi esse povo mesmo é um grande Riachão.

É um sonho sonhado junto que se torna realidade, é povo lutando unido com vitória para comunidade. Foi assim que aconteceu nas conquistas dos nossos créditos e na reforma de nossas casas, mas estamos comemorando também, outra vitória.

Onde antes que era seco, água de barreiro para viver, hoje não precisa correr porque dentro de nossas casas só é preciso abrir a torneira que é água pra valer.

São sete anos de conquistas, muita coisa pra contar, mas história não Para porque tem muito o que se conquistar.

Queremos reafirmar, diante da bandeira, que o nosso compromisso com o MST é com a luta pela terra até a Reforma Agrária acontecer.

Depoimento de uma moradora assentada (2012).

Conforme as informações obtidas na entrevista, para organizar e estruturar o assentamento, ele foi dividido em duas agrovilas, cada uma com 60 casas, onde as famílias se organizam também através da cooperativa na Agrovila I, localizada na antiga fazenda Ipanema, e da associação na Agrovila II, localizada na antiga Fazenda Bela Vista. Essas duas instituições coletivas buscam organizar e comercializar os produtos do assentamento, como também receber os créditos para custeá-lo e estruturá-lo.

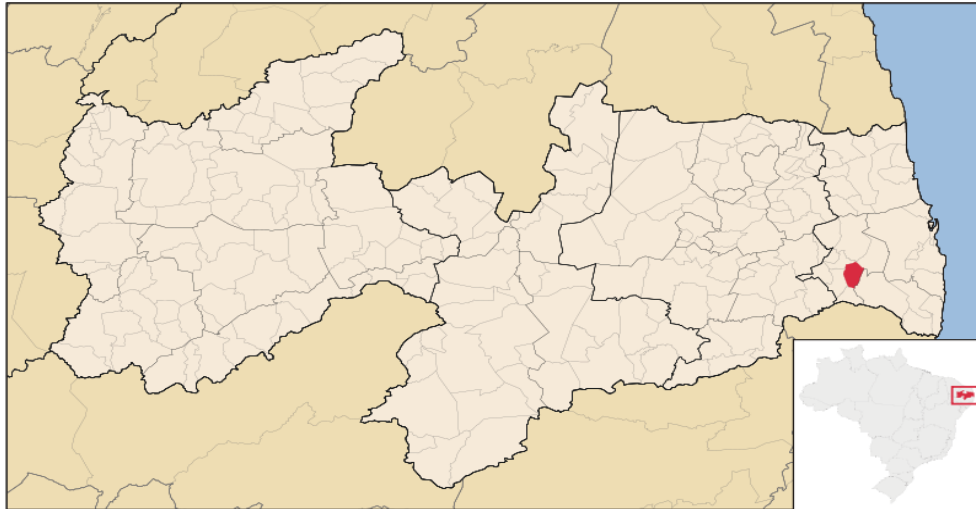
Também se percebe que, na luta desses(as) trabalhadores(as), foi considerado que era necessário o acesso ao conhecimento formal, quando passaram a reivindicar escola para o assentamento que contemplasse o atendimento às crianças, aos jovens e aos adultos. Além disso, o depoimento descreve os conflitos e as angústias da luta pela posse da terra sonhada e a felicidade do sonho concretizado.

1.6.5 Assentamento Antônio Conselheiro – São Miguel de Taipu – Pb

O município de São Miguel de Taipu, onde está localizado o Assentamento Oziel Pereira, tem uma área de 93 km², que representa 0.1639% do Estado, 0.006% da Região e 0.0011% de todo o território brasileiro. A sede do município tem uma altitude aproximada de

45 metros, e dista 41,1 Km da capital. O acesso é feito a partir de João Pessoa, pelas rodovias BR 230/PB 048.

Mapa 05 - Mapa de localização do município de São Miguel de Taipu



Fonte: wikipedia.org

Quanto à história de luta desse assentamento, colhi algumas informações, numa entrevista com uma militante do MST, que me passou um breve histórico dos principais fatos que marcaram sua conquista, e cujas palavras registro abaixo:

Em 22 de janeiro de 1999, um grupo de agricultores remanescentes de um conflito existente na antiga usina Borborema em Pirpirituba, organizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, ocuparam a Fazenda Itapuã, localizada no Km 64 da BR 230, no município de São Miguel de Taipu. Esse grupo já vinha de um processo de luta de mais de três anos e com a inviabilidade da desapropriação daquele imóvel por parte do INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) e, após um processo de negociação, foi apresentado como uma possibilidade por parte do INCRA e Banco do Brasil a fazenda Riacho do Sangue em Rio Tinto. O fato é que esse imóvel já era alvo de conflito por parte dos índios locais, e como a FUNASA não viabilizava a demarcação da área e, consequentemente, não resgatava o imóvel para quitar dívidas com o Banco do Brasil, esse, numa manobra leviana, oferta o imóvel para o INCRA, o que veio a ocasionar um atrito, *a priori*, entre o grupo dos Sem terra, que foram até o imóvel, e o grupo dos caboclos (índios) que lá viviam e lutavam por aquelas terras. Tal conflito durou pouco, até porque os índios jamais poderiam ser vistos como inimigos e os mesmo não foram os responsáveis por ter levado aquele grupo de Sem Terra para esse imóvel. Resolvido esta página, o grupo do MST foi levado para o Assentamento Canudos, onde os mesmo iriam ficar provisoriamente até que fosse viabilizado pelo INCRA uma nova proposta de Assentamento. Cansados de esperar e sem confiança no órgão federal, o qual tinha a sua frente, na época, o Sr. Marcio Araújo,

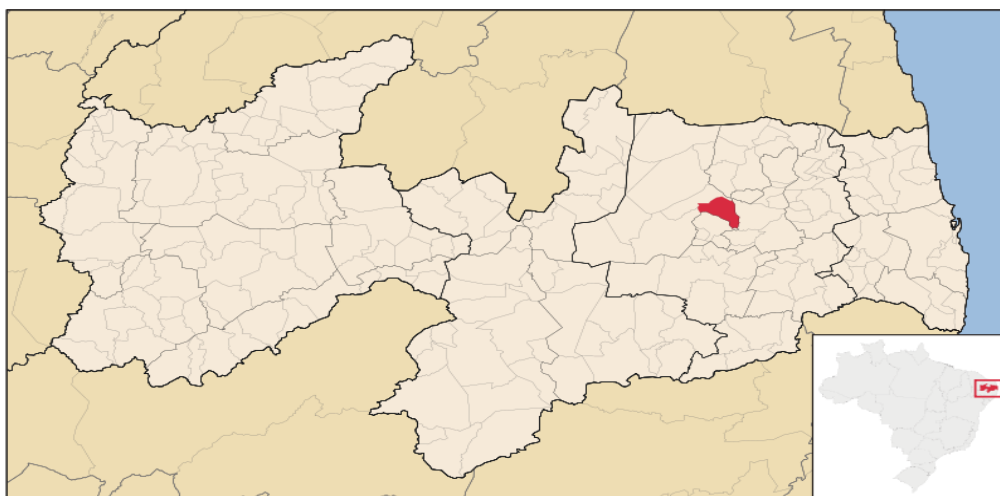
os agricultores Sem Terra resolveram, em 22 de janeiro de 2009, ocuparem a fazenda Itapuã de propriedade da CIA Usina São João. Esse conflito veio a se tornar o mais violento do Estado da Paraíba, haja vista a força empreendida pelo latifúndio, agronegócio e a resistência adotada pelo grupo de famílias. Por diversas vezes, agricultores foram torturados, lavouras destruídas, tiros alvejados. A usina São João contratou uma verdadeira milícia, composta por jagunços da Usina e policiais militares, esses aterrorizavam paulatinamente os agricultores Sem Terra. Em 07 de julho de 1999, por volta das 14:00 hs, um grupo de funcionários da Usina São João, resguardado por uma milícia fortemente armados foram destruir o roçado coletivo de feijão das famílias acampadas, na ocasião, houve resistência e posteriormente um massacre por parte dos homens da usina, resultado final: mais de 05 ha de feijão no ponto de colheita totalmente destruído e envenenados, duas pessoas feridas a bala e o Sr. Antônio Joaquim Teotônio assassinado com um disparo de Rifle 44. Muitas ações foram desenvolvidas pelo MST desse imóvel, como forma de resistência e em memória da luta daquela comunidade, onde felizmente, em dezembro de 1999, o imóvel foi tomado na posse pelos agricultores que, em memória da luta, batizaram esse Assentamento com o nome de Antônio Conselheiro, alusão à guerra de Canudos. Hoje vivem 120 famílias assentadas que, com dignidade, criam seus filhos, produzem alimentos, criam gado e provam com o seu próprio exemplo que a Reforma Agrária e a possibilidade mais viável de desenvolvimento econômico e justiça social.

Depoimento de uma militante do MST (2013).

1.6.6 Assentamento Oziel Pereira – Remígio – Pb

O município de Remígio encontra-se localizado no agreste paraibano. Sua área é de 178 km², o que representa 0.3155% do estado da Paraíba. Sua sede tem uma altitude aproximada de 593 metros, e o acesso para a capital é feito a partir de João Pessoa, pelas rodovias BR 230/BR 104.

Mapa 06 - Mapa de localização do município de Remígio



Fonte: wikipedia.org

No relato da entrevista realizada com uma assentada, além da descrição acerca do processo de organização entre os(as) agricultores(as), desde os primeiros momentos do acampamento até a conquista da área, a entrevistada informou outros detalhes sobre a sociabilidade entre os assentados e seus conflitos, relatou a divisão que ocorreu nele e que, no momento, eles têm optado por uma agricultura agroecológica. Vejamos:

Com a passagem da macha do MST no ano de 1998 pela cidade de Remígio. O movimento teve a informação que no município havia uma grande propriedade improdutiva, que já tinha sido vistoriada e declarada improdutiva, só que não tinha quem tivesse que organizasse o povo para ir ocupar, na fazenda havia cinco moradores, e vários agricultores que trabalhavam de meia no inverno e depois da colheita entregava o roçado de volta para o fazendeiro, esses agricultores moravam em volta da fazenda e que antes eram moradores da mesma totalizando 150 famílias, mais todos foram expulsos juntos com suas famílias.

A ocupação da fazenda Queimadas realizou-se no dia 23 de setembro de 1998, com a participação de 200 acampados, organizado pelo o movimento dos sem terra (MST) e a participação do STR de Remígio e a juventude da igreja (Euzébio, Rose e irmão Ronaldo). Com duas semanas de acampamento ouve um despejo e muitos acampados desistiram por medo, no dia 21 de dezembro de 1998 chegou a desapropriação da fazenda Queimadas, mais o numero de acampados não era suficiente para o novo assentamento, e chegaram novos acampados, uns de Lagoa de Roça e Esperança, ao mesmo tempo ouve um despejo em Belém na fazenda do governador José Maranhão e eles vieram para o acampamento da fazenda Queimadas, totalizando o numero de 150 acampado. Chegando a hora de organizar o assentamento, escolhemos o nome de Oziel Pereira em homenagem a um militante do MST assassinado no massacre de Eldorado do Carajás em Belém do Pará, foi criado uma associação para poder receber os créditos do INCRA, junho de 1999 chega a emissão de posse, o primeiro crédito foi liberado em agosto de 1999 (o fomento no valor de 800 reais). Com o passar do tempo a maioria dos assentados foram para suas casas na cidade e nas comunidades vizinhas do assentamento, ficando apenas as famílias que vieram de outras cidades e pessoas que não tinham onde morar, essas pessoas tocavam a organização do assentamento, e quem estavam foram não se adequavam e não obedecia a organização e com a chegada da ATECEL para fazer o PDA do assentamento começaram as desavenças, ouve muitas confusão entre os assentados, ameaças de mortes, emboscadas com feridos a balas, tudo porque o sindicato queria ter o poder da organização do assentamento, a situação ficou tão complicada que o INCRA teve que dividir o assentamento, ficando Oziel Pereira com 50 famílias e o novo assentamento com 100 famílias, Oziel Pereira organizado pelo o MST, onde organizou os assentados em uma Cooperativa e o assentamento Queimadas pelo o STR que continuou com a associação. Como o governo de Fernando Henrique não invertia na Reforma Agrária o segundo credito que era para construir as casas só saiu em 2003, Oziel Pereira construiu as casas em duas agrovilas, uma tem o nome de agrovila do cajá, fica mais próxima à cidade de Remígio e perto da pista. A outra agrovila

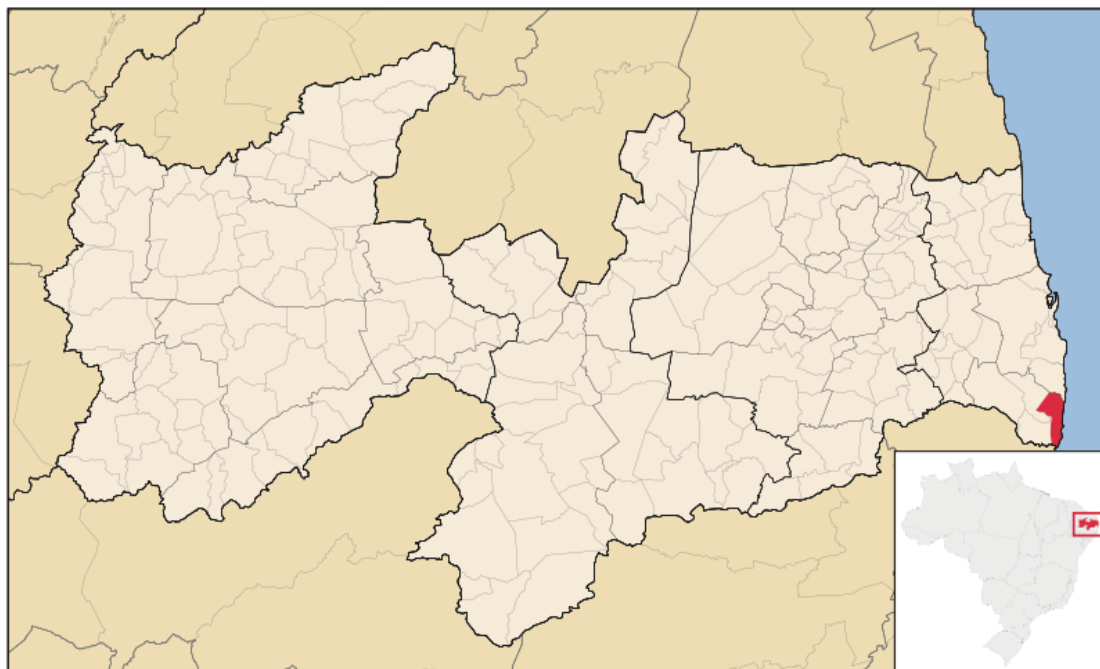
fica na outra extremidades do assentamento na comunidade de Lagoa do Jogo passando a se chamar agrovila de Lagoa do Jogo. Depois de construída as casa tivemos direito ao credito do PRONAF. A que era do valor de R\$12 mil reais, para estruturação dos lotes. Em 2006 sai o terceiro credito que é o semiárido, para abastecimento de água e onde a maioria dos assentados optaram por construir cisternas. Nos anos seguintes o assentamento tem a parceria da ASPTA, do STR hoje com nova gestão e com a organização do MST. O assentamento hoje é considerado um assentamento agroecológico, pois a maioria dos assentados produz agroecologicamente, temos varias experiências dentro do assentamento como canteiros econômicos, barragens subterrânea, biodigestores, hortas medicinais, dois bancos de sementes, fundo rotativo solidário, cisternas calçadão e tanques de pedra, grupos de mulheres. Desde 2009 temos assistência técnica, em 2009 a 2010 era a COONAP, e de 2011 até hoje somos acompanhados pelo a COOPTERA, que e uma empresa representante do MST acompanhada pelo setor de produção.

Depoimento de uma assentada (2013)

1.6.7 Assentamento Nova Vida – Pitimbu – Pb

O Assentamento Nova Vida foi criado, oficialmente, no de 1995, com 132 famílias assentadas. Está localizado no município de Pitimbu.

Mapa 07 - Mapa de localização do município de Pitimbu



Fonte: wikipedia.org

Para a conquista desse assentamento, processou-se um longo e conflituoso período, como descrito no artigo de autoria de Alvarenga e Soares (2004, p.07), que relatam a história de luta dos trabalhadores rurais para conquistar um pedaço de terra.

Com o exemplo advindo do conflito de Camocim (1978), que gerou o primeiro assentamento na região, os(as) trabalhadores(as) rurais residentes em Pitimbu e municípios circunvizinhos reiniciam, no início da década de 90, um novo processo de luta pela conquista da terra. Um grupo de agricultores formado por antigos moradores, arrendatários e posseiros, todos expulsos da terra, em consequência da expansão do canavial, apoiados pela Comissão Pastoral da Terra – CPT, uniu-se a dezenas de famílias, que, sem terra e sem trabalho, viviam nas periferias das cidades circunvizinhas a Pitimbu, para ocuparem uma área da antiga fazenda Abiahy. Era o ano de 1993, e o grupo contava também com o apoio do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. A ocupação não teve o sucesso esperado porque a fazenda ocupada era registrada como área urbana, não podendo ser desapropriada pelos critérios elencados pelo Incra. Em junho do mesmo ano, as famílias ocuparam outra parte da fazenda. Dessa vez, invadiram outra parte da Fazenda Corvoada, deparando-se com dois problemas fundamentais: primeiro, as terras encontravam-se em processo de desapropriação, e, segundo, o local já estava ocupado por 34 famílias, gerando conflitos entre os (as) trabalhadores(as) rurais e as entidades representativas do movimento: CPT e MST. As negociações foram abertas chegando ao consenso que a “terra dava para todos”. Por ocasião da desapropriação, foram selecionadas pelo INCRA 34 famílias, do total de 68 acampadas.

Essa situação, no entanto, não desanimou os(as) agricultores(as) a irem em busca de conquistar seu sonhado pedaço de terra para trabalhar. E as autoras (idem, p.07) continuam:

Reunidos com lideranças do MST, organizaram-se para nova ocupação, dessa vez com mais determinação, disciplina e união. Contando com a adesão de mais de cem (100) famílias de rendeiros¹⁹ que trabalhavam na fazenda Pasa do Abiai, invadiram a mesma e enfrentaram as ameaças de despejos, de prisão e até de morte, com a certeza da vitória e da construção de uma *Nova Vida*. A esperança da vida nova originou o nome do assentamento: Assentamento Nova Vida.

Ainda segundo as autoras, no Assentamento Nova Vida, os(as) agricultores(as) assentados(as) trabalham, sobretudo, com a agricultura e cultivam o feijão, o inhame, a macaxeira, a mandioca, a batata e o milho. As frutas são o coco, a graviola, o maracujá, a acerola e o mamão. Toda plantação vai para o consumo interno, no próprio assentamento, e o

¹⁹ Pessoas que trabalham em uma área de terra pagando uma quantia por ano ao proprietário.

excedente é vendido para os atravessadores de Recife – PE, de João Pessoa – PB e de Alhandra – PB. O número de famílias que vendem os próprios produtos nas feiras livres da região ainda é bastante reduzido. Os(as) agricultores(as) assentados(as) fazem uso da adubação orgânica e da adubação química, e alguns possuem irrigação.

Fotografia 5 - Assentamento Nova Vida



Fonte: multivisualnet.org

2 CONCEITO DE AUTOGESTÃO: CONSTRUÇÃO E VARIEDADES HISTÓRICAS NA LUTA CAMPONESA

A autogestão é a abertura ao possível.

Henri Lefebvre

Com essa contextualização, há de se trazer a questão da autogestão. Antes, porém, é necessário que se faça um percurso conceitual dentro das contribuições do Marxismo, do anarquismo, do socialismo utópico e da pedagogia libertária. Esta última tem, em seu arcabouço teórico e metodológico, a possibilidade de transposição de conceito, de modo que se reconhece, nos projetos sociais e em experiências permeados pela educação popular, a presença da autogestão, como princípio orientador de práxis, de concepções e de outro fazer pedagógico.

Hodiernamente, a autogestão tem sido tomada como pressuposto de várias experiências que se declaram participativas, solidárias e cooperativas. Essas experiências estão, mais precisamente, dentro de um campo de ação em movimento, que tem tomado corpo em alguns lugares do mundo e no Brasil, o que se denomina de Economia Solidária, Socioeconomia, Economia de Comunhão, Economia Solidária Popular, entre outras denominações. Mas a autogestão não se limita às experiências de Economia Solidária, porquanto está presente na organização das comunidades comunais, em projetos pedagógicos, em diferentes contextos históricos, na organização colegiada dos(as) trabalhadores(as) e nas propostas de sociedade sem opressor nem oprimidos.

A autogestão tem sido expressa em práticas de gestão, em que os próprios trabalhadores decidem, no conjunto de suas relações produtivas, o que fazer. Fundamentada em princípios outros que a pressupõem - a cooperação, a solidariedade, a igualdade e a democracia - tem fundamentos políticos próprios, embora tenha sido reivindicada também pelos liberais. Por isso, é preciso saber distinguir suas concepções e intencionalidades, como a iniciativa do Instituto Camargo Corrêa, um grupo capitalista mineiro, que divulgou a promoção de um seminário intitulado “Cooperativas: empreendimentos econômico-sociais para o desenvolvimento sustentável”, o que provocou indignação por parte dos Fóruns de Economia Solidária.

Em diversos espaços organizativos, a autogestão é evocada e vivenciada, a exemplo das cooperativas, das associações, dos sindicatos, dos coletivos rurais, das escolas, dos grupos informais de produção, de comercialização, de consumo, entre outras formas de organização coletiva. No entanto, tem na Educação o instituinte político e formativo por meio do qual se buscam disseminar concepções de homem e de sociedade. Contudo, essa categoria precisa ser

potencializada nos processos educativos no interior dos movimentos sociais. Segundo as respostas que obtive da sexta questão do questionário aplicado, que versava sobre a realização de atividades formativas, todos os empreendimentos pesquisados responderam ter desenvolvido atividades de formação para seus sócios e foram unânicos em suas respostas, mas nisso também reside a necessidade de se perceber até que ponto essas ações educativas têm efetivamente contribuído para se pensar no exercício da autogestão.

Em relação à questão sete do questionário aplicado, sobre o que se tem trabalhado nas atividades de formação no interior dos empreendimentos, elenquei algumas temáticas que são propositivas, incluindo a autogestão, conforme mostra o quadro abaixo.

Quadro 4 – Temas trabalhados

7. Em caso de sim, quais foram os temas tratados? (resposta múltipla)		Quantitativo
1	Economia Solidária, autogestão, cooperativismo	6
2	Formação política e social	6
3	Gestão, contabilidade, questões jurídicas	4
4	Formação técnica ou profissional (atividades específicas, funções de produção etc.)	4
5	Motivação, dimensão subjetiva	3
6	Questões de gênero	4
7	Questões étnicas e raciais	1
8	Organização do trabalho, saúde e segurança no trabalho	4
9	Questões ambientais	7
10	Elevação da escolaridade, educação formal e/ou profissional	5
11	Outras. Quais?	3

Organizadora – LINS, Lucicléa Teixeira (2012).

Na resposta do item 11, no quadro anterior, os três empreendimentos que declararam a realização de “outras” formas de formação explicitaram ter feito parcerias com o Empreender²⁰, principalmente pela necessidade de adquirir empréstimos e desenvolver atividades sobre associativismo e sobre viabilização de projetos. Porém, tem-se, ainda, a preocupação com a formação, pois, apesar de seis empreendimentos terem respondido que realizam formação para a “Economia Solidária, Autogestão e Cooperativismo”, o que mais se

²⁰ É uma política de microcrédito, que tem como prioridade o fomento ao empreendedorismo e à inovação, através da concessão de crédito individual e a grupos.

discute é sobre cooperativismo e/ou associativismo, conforme análise documental realizada no PDA do Assentamento Patativa do Assaré.

Nesse assentamento, têm-se desenvolvido atividades formativas que envolvem os(as) assentados(as), através da Assistência Técnica, Social e Ambiental – ATES, em convênio com o INCRA e a COOPTERA – Cooperativa de Prestação de Serviços Técnicos dos Assentamentos da Reforma Agrária, a saber: três capacitações: uma sobre manejo sanitário de animais, ordenha e qualidade do leite; outra que esclarecia dúvidas acerca de vacinas e vacinação e outra sobre produção de feno; duas oficinas: a primeira sobre gestão/gerenciamento e associativismo, e a segunda, sobre gestão/gerenciamento e cooperativismo; quatro encontros regionais de avaliação da ATES e um encontro de formação básica em manejo florestal no semiárido.

Percebe-se, todavia, a forma fragmentária e pontual em que se elabora esse processo educativo, instruído por agentes externos que cumprem aquilo para que foram designados. Diferente é se pensar em processos educativos *com* e *para* as pessoas, os quais sejam também educadores de sua própria formação. É o que alerta Cláudio Nascimento, em entrevista concedida, quando afirma:

Na pedagogia da autogestão, a gente parte do que na autogestão é um dos elementos estruturantes, a questão dos meios de produção da propriedade social/comum, se nas experiências os trabalhadores detém os meios de produção nas cooperativas, empreendimentos, associações, então cada espaço desses tem que ser uma escola, uma escola comum na vida. A pedagogia da autogestão significa o quê? Que os trabalhadores, a primeira coisa que eles têm é o controle do processo de trabalho, e construir o conhecimento que tá implícito na experiência que eles estão desenvolvendo, então em cada local é necessário que cada trabalhador seja um educador também, e não que seja alguém de fora que venha pra fazer atividade educativa no local de trabalho. (NASCIMENTO, 2012)

Em sua proposição, a pedagogia para a autogestão tem seu movimento de dentro para fora, ou seja, é do interior dos ambientes de trabalho e de suas relações que tem que nascer essa necessidade:

O que a gente teria que desenvolver seria uma rede de educadores dentro dos próprios locais de trabalho, e aí fazer o que? O que eu chamava de greve pedagógica ou parada pedagógica, o que é necessário lá, cada um tem o seu processo de produção, mas eles têm um controle desse processo e em cada uma vez por semana para uma hora o processo para produzir conhecimento em torno da própria experiência, discutir um tema, discutir outro, das mais variadas questões, tem toda uma metodologia, faz uma roda de conversa e levanta as questões e vamos tem um ponto aqui que pode chamar alguém de fora, no campo o pessoal faz isso. Você faz a discussão, alguma coisa para experimentar, e que em cada associação ou cada cooperativa os próprios trabalhadores assumam o processo de formação (NASCIMENTO, 2012).

A autogestão se diferencia do modelo de gestão convencional, que se orienta pelas teorias da administração científica. Esse modelo convencional é heterogestionário, o que significa gestão por outros, que não sejam pelos próprios trabalhadores.

No início do Século XX, surgiram os primeiros trabalhos de cunho científico, em relação à administração. Um dos principais teóricos clássicos da administração foi Frederik Taylor, engenheiro, de formação americana, sua primeira atividade profissional foi a de mestre, em uma fábrica. Taylor, em 1903, publicou o livro *Shop Management*. Nessa época, ele se ocupou em fazer experiências que aumentassem a eficiência no trabalho. Sua teoria residia em que, numa empresa, não deveria haver o desperdício, e sim, uma máxima eficiência do trabalho, e para que isso acontecesse, era necessário que cada empregado trabalhasse de forma eficiente, em um espaço de tempo muito curto, que era muito lucrativo para a empresa (MOTTA, 2000).

Outra atitude importante que o trabalhador tinha que observar era a de executar as suas tarefas e não interferir nas dos outros. Nesse sentido, o trabalhador se tornaria cada vez mais especializado e eficiente em sua função. Em contrapartida, o trabalho se tornou cada vez mais enfadonho e monótono. O que se percebe, nesse estilo de trabalho, como bem mostra o filme *Tempos Modernos*, de Charlie Chaplin (1936), é a alienação do trabalho repetitivo, que causou muitos transtornos decorrentes do excesso de trabalho, inclusive de sua saúde mental e física. Porém, para os donos das empresas, o que interessava mesmo era o lucro, não importava a que custo os trabalhadores exerciam suas funções.

Outro importante teórico da administração foi Henri Fayol, também engenheiro, que se dedicou a fazer análises lógico-dedutivas para aplicar na administração. É de Fayol a clássica

divisão das funções do administrador de planejar, organizar, coordenar, comandar e controlar. Esses princípios são empregados até hoje por muitos empresários.

Para Motta (2000, p.6), o movimento de administração científica do Século XX, segundo o qual o homem é um ser altamente racional, ressaltou o racionalismo.

Uma das ideias centrais do Movimento de Administração Científica é a de que o homem é um ser eminentemente racional e que ao tomar uma decisão conhece todos os cursos de ação disponíveis, bem como as consequências da opção por qualquer um deles. Pode assim escolher sempre a melhor alternativa e maximizar os resultados de sua decisão. Segundo essa escola, fá-lo em termos de lucros, sendo, portanto, os valores do homem tidos, previamente, como econômicos.

Mais uma vez, percebe-se o quanto o econômico é valorizado nessa teoria, em relação a qualquer outra dimensão da existência humana. O ser humano é realmente um ser racional, mas não se podem esquecer suas outras dimensões.

Outro pensamento inserido na Administração Científica ou Escola Clássica é a de que o administrador tem que ser forte nas suas decisões e comandar os seus subordinados com firmeza, como assevera Motta (idem, p.03):

O pensamento central dessa escola pode ser resumido na afirmação de que alguém será um bom administrador à medida que planejar cuidadosamente seus passos, que organizar e coordenar racionalmente as atividades de seus subordinados e que souber comandar e controlar tais atividades.

Essa lógica reforça a heterogestão. Tudo tem que ser milimetricamente analisado e estudado para, *a posteriori*, colocar-se em prática. Outro aspecto é o controle das ações dos subordinados, em que o administrador/gestor tem que estar a par de tudo o que os seus “subordinados” estão fazendo para poder controlá-los. Para a maioria dos teóricos, como Taylor e Fayol, por exemplo, o econômico, a hierarquização e o racional são a base da administração.

Como ressalta Arruda (2003), as abordagens administrativas de Taylor e Fayol não só representavam os valores da sociedade naquela época como também atendiam aos interesses

de uma minoria da população, porquanto mantinham seu *status quo* e permaneciam no poder. Henry Ford (1863-1947) implantou o taylorismo em sua empresa de automóveis, a *Ford Motor Company*. No entanto, o processo produtivo anterior foi inovado e passou a ser conhecido como fordismo. Nele, a automação do homem é quase que completa e transforma o operário numa engrenagem, uma peça agregada à máquina. A especialização desse processo produtivo estava longe de ser humanizante.

Ressalte-se, no entanto, que a sociedade evoluiu e, com ela, as teorias, como aconteceu com a administração. No final da década de 1920 e início de 1930, estabeleceram-se outras propostas através da Escola de Relações Humanas, orientada por George Elton Mayo. Com essa proposta, foram introduzidos novos aspectos na teoria da organização, que, de acordo com Arruda (2003), destacou a motivação, a integração, a cooperação, a participação, a satisfação no trabalho, a liderança e o bem-estar social, aspectos introduzidos na teoria da administração e utilizados por muitos administradores até hoje. Há de se destacar, no entanto, que, mesmo com esses novos elementos incorporados nas formas de gestão, ela continua sendo heterogestionária, hierarquizada e privada. Porém, Mayo não divergia em tudo dos teóricos anteriores a ele, pois também defendia a divisão do trabalho em planejamento e execução, ou seja, entre o trabalho intelectual e o manual, o que reforça o controle do processo de produção entre os trabalhadores.

Para o capitalismo, esse tipo de teoria foi de grande valia, pois propiciou para as empresas mais controle sobre seus comandados. Mas não foram apenas as empresas que acolheram esse tipo de administração burocrática, outras instituições também lançaram mão dela e a reproduziram, como, por exemplo, as instituições escolares, religiosas, sociais e a própria administração pública.

Diante dessas teorias, que assolam as práticas de gestão nos mais variados organismos da sociedade, é destoante a ideia de autogestão e de uma economia cuja centralidade está no social. Nesse sentido, para compreender melhor a autogestão, é necessário, primeiramente, entender outra categoria que a pressupõe - a autonomia. Porém não irei aprofundá-la aqui, apenas apresentá-la como pressuposto necessário para se pensar na autogestão.

Para tanto, deve-se fazer uma revisão na literatura sobre a pedagogia libertária e/ou anarquista, sob alguns indícios transmitidos por pesquisadores dessa área, através de cujas formulações deixaram pistas a serem seguidas para o entendimento de concepções que fundamentam as mais diferentes tendências e correntes educacionais, reveladoras de uma práxis educativa voltada para a classe trabalhadora. É na pedagogia libertária, ou anarquista, como também é conhecida, que se encontram as primeiras concepções sobre a autogestão como categoria teórica e prática, agregadora de ideal político, econômico e pedagógico.

Nessa trilha de compreensão conceitual da teoria social, as contribuições do campo marxista também têm ajudado a clarificar as análises sobre a categoria autogestão e demarcam seu lugar interpretativo para este estudo, procurando também traçar relação da autogestão com a educação popular, a partir das experiências teóricas e práticas potencializadas por essa concepção educativa, em que se tem investido na autonomia e na participação dos sujeitos nos processos democráticos. Essa incursão busca perceber também como tem sido entendida a autogestão no movimento de Economia Solidária, já que enfatiza essa categoria como um de seus princípios, indagando se estaria ela condizente com suas origens.

Essas são questões postas para que se possa entender que tendências educacionais se expressam na realização de uma práxis educativa autogestionária. Contudo, é importante, primeiramente, entender a etimologia da palavra autogestão e a autonomia que a pressupõe.

2.1 Para além da etimologia

Etimologicamente, a palavra autonomia deriva do grego e é composta por dois radicais: *autós* (por si mesmo) e *nomos* (lei). Portanto, significa lei própria, governar a si mesmo, dar a si sua própria lei. Diferencia-se da heteronomia, *hetero* (outro) e *nomos* (lei). É uma palavra polissêmica, que pode significar independência, autodeterminação, liberdade. Traduzindo-se nas mais diferentes dimensões da vida humana, a exemplo da liberdade política, em que se tem o direito à escolha partidária e sindical, entre outras representações e da liberdade religiosa, com autonomia para escolher que fé se deseja professar ou não professar.

O filósofo Immanuel Kant foi quem, já na modernidade, elaborou uma conceituação sobre autonomia, inclusive para se contrapor à preconizada pelo Iluminismo que, para ele, era instrumental e heterônomo. Na concepção desse filósofo, autonomia é o lugar, por excelência, de expressão da liberdade humana, que é determinada pelos princípios da razão prática, em que suas escolhas são independentes da vontade e dos desejos e se rege pela lei moral (ZATTI, 2007).

Para Zatti (idem), ao longo da história, o conceito de autonomia foi assumindo significados diferentes, e para entendê-la, é preciso olhar o contexto teórico e histórico que a envolveu. Aqui, não me deterei nesse percurso, pois minha intenção é, apenas, de apresentá-la como pressuposto à autogestão.

Melo Neto (1997) resgata da tradição filosófica alguns autores que com a autonomia se preocuparam e com suas formulações asseguraram ao termo máximas no campo da Filosofia, a exemplo de Kant, Spencer, Voltaire, Sartre, dentre outros. Tendo a autonomia como exemplo de liberdade de expressão, Voltaire postulou: “Não estou de acordo com o que diz, mas lutarei até o fim para que você tenha o direito de dizê-lo”. A autonomia é entendida pelo autor como condição de cada um poder governar a si próprio. Interliga-se à liberdade e se

apoia nas formulações kantianas a respeito da capacidade que tem o indivíduo de agir por si mesmo.

Para Ribeiro (2010, p.262), a autonomia no pensamento liberal é limitada:

A autonomia no pensamento liberal assume dois sentidos; um deles é o de autogoverno ou de independência vinculada às lutas pelas conquistas de governos republicanos que, durante muito tempo, restringiram o voto aos homens brancos, cristãos, letrados e proprietários. O outro é a autonomia da vontade, restrita ao pensamento, pois o súdito pode raciocinar o quanto quiser desde que, ao final, obedeça às leis do soberano.

Já nos projetos das classes populares, a autonomia é ressignificada como perspectiva de emancipação individual e coletiva, ou seja, um exercício em construção, que tem na dimensão do particular para o geral a busca pela conquista da emancipação. Embora viva, a exemplo do movimento camponês, marcada a autonomia, por relações contraditórias, “de um lado, o camponês luta para manter-se na terra, para definir o seu que-fazer, principalmente o tempo de trabalho; de outro, está submetido às determinações do mercado sobre o que, como, quando e quanto produzir” (RIBEIRO, *ibid*, p.288).

Diante dessa correlação de forças, os movimentos sociais têm aprendido a dimensionar suas capacidades de mobilizações, potencializando-se como sujeitos individuais e coletivos. Segundo Scherer-Warren (1987), a autonomia consiste numa dialética entre opressão e libertação, que permeia as relações dos indivíduos em seus campos de atuação, que se caracterizam em polos: de um lado, os que aspiram à realização da liberdade e procuram formas organizativas para lutar e resistir contra os que estão do outro lado e que preferem manter a opressão.

Com Freire, em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (1996), esse princípio não é apenas referenciado como parte da própria natureza educativa, mas como parte da própria vocação ontológica, do respeito e da liberdade de cada indivíduo como imperativo ético.

A autonomia é pressuposto para a autogestão, porém, neste estudo, compreende-se a autogestão como expressão de práxis educativas a serem potencializadas nos diversos espaços da vida social, como a gestão nas escolas, nas associações, nas cooperativas, nos sindicatos, na universidade e na construção de políticas públicas. Quanto à autogestão, reúne, em sua construção, dois vocábulos, *autós* de origem grega, e gestão, que vem do latim. Numa tradução livre, poderíamos dizer que a autogestão é

fundamentada na autonomia humana, no governo de muitos, autonomia expressa na coletividade.

É um termo também bastante polissêmico, em que se encontram posições as mais divergentes e complementares, como a que é apresentada por Nildo Viana, no texto intitulado Democracia e Autogestão²¹, em que o autor concebe a democracia moderna como o princípio da representação, da qual a autogestão se distanciaria por ser defendida por alguns como forma de democracia direta. Mas há aqueles que também a defendem como complementar a essa forma democrática. Viana retoma a ideia do Italiano Togliatti, que afirmou a existência de um nexos indissolúvel entre democracia e autogestão e que, no processo de aprofundamento da democracia, chegaria um momento em que conviveriam harmonicamente as instituições de democracia representativa e as instituições de democracia de base (conselhos de fábricas, de bairros).

Assim, coexiste uma dualidade de poderes, como, por exemplo, o período da Revolução Russa,²² com os *soviets* (conselhos operários), e o poder, através do Estado.

A posição antagônica considera a autogestão para além da democracia direta e contempla a necessidade de se construírem outros tipos de sociabilidade, fundamentada em outras relações, baseadas na coletividade e no autogoverno. Na proposta de sociedade comunista, seria ela autogovernada pelos produtores. Essa posição é defendida por Marx, em sua ideia acerca da livre associação dos produtores, indícios para o entendimento de uma práxis autogestionária.

Viana (p.61) posiciona-se, argumentando que a “questão da compatibilidade ou incompatibilidade entre democracia e autogestão depende da definição fornecida a esses termos”. Ele faz tal definição a partir das contribuições da filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin, cujos conceitos são expressão da realidade, mas também se pode pensar em “conceitos antecipadores”.

Como conceito antecipador de modo de produção, a autogestão seria a determinação das relações desse modo. Viana (p.66 e 67) destaca que a autogestão não é apenas a forma política (democracia direta) do comunismo nem mero “método de gestão de empresas”, mas “uma relação de produção que se generaliza e se expande para todas as esferas da vida social [...] A autogestão significa que os próprios produtores associados dirigem sua atividade e o produto dela derivado”.

Ainda em suas definições (p.64), “a participação, o controle operário, a cogestão e as cooperativas podem existir no interior do modo capitalista e são assimiláveis por ele”.

²¹ Mimiografado.

²² A Revolução Russa foi um período de muitos conflitos e de consolidação na prática do ideário socialista, iniciada em 1917; derrubou a autocracia russa, levando ao poder o partido bolchevique, sobretudo na pessoa de um de seus líderes, Vladimir Lênin.

Contudo, nesse contexto, a autogestão só pode existir em locais isolados por um curto período de tempo e em confronto com o conjunto da sociedade capitalista (Estado, mercado). Dessa forma, um dos dois vencerá, e a experiência autogestionária ou a generalização da autogestão será destruída em nível nacional e, posteriormente, mundial.

Em sua concepção, como a democracia representativa é uma forma com a qual a sociedade capitalista se relaciona, não se pode pensar em transportá-la para outra sociedade, ao se pensar, sobretudo, em uma sociedade autogestionária, sob seus argumentos de que “a democracia representativa fora do capitalismo é um anacronismo” (idem, p. 69). Segundo ele, pensar em autogestão como modo de produção que se estende a todo o tecido social é um conceito antecipador, que expressa uma realidade ainda não existente. Nesse sentido, a autogestão social é distinta e incompatível com a democracia representativa. Ele acaba por se render ao *dever*, quando expressa que “a autogestão seria o conceito de uma sociedade futura e, portanto, incompatível com as relações sociais, e, por conseguinte, conceitos, de nossa sociedade” (p.70).

Os pilares da autogestão, em sua interface conceitual, utilizados na organização socioeconômica e escolar, encontram-se registrados nas ideias preconizadas pelos pensadores libertários anarquistas, inicialmente por Proudhon, Bakunin e Kropotkin. Para eles, não bastava resolver apenas o tipo de organização política se não se resolvesse também a gestão da economia, ora exploradora²³. Em sua proposta de organização econômica, Proudhon, propunha um sistema econômico que seria o mutualismo, ou seja, uma forma administrativa autogestionária, que, no âmbito da economia, seria representada pelas cooperativas nos aspectos da produção e da distribuição, e onde a gestão reuniria a ampla participação comunitária em suas decisões e condução.

O ideário anarquista tinha, no federalismo e no mutualismo, a proposta de substituição ao Estado. Essas foram ideias de organização política e econômica expressas por esses pensadores, e cuja práxis central era a autogestão.

[...] podemos perceber momentos históricos em que o projeto de construção da autonomia traduz-se socialmente em experiências de organização da produção em que procura-se um gerenciamento não separado da instância mesmo do trabalho, mas realizado pelos próprios produtores; a essas experiências convencionou-se chamar, principalmente a partir da segunda metade desse Século, de autogestão. (GALLO, 1995, 153).

²³ O movimento anarquista ou libertário surgiu em meados do Século XIX, gestado na efervescência das ideias socialistas que se contrapunham à sociedade capitalista.

Para Gallo (1995a, p.154), a autogestão, no ideário anarquista, compreende dois níveis: “o estritamente econômico – da gestão da produção – e o político da luta pela descentralização do poder em nível social”. Segundo ele, a autogestão está conceitualmente mais ligada ao Século XIX que ao XX. E foi matéria trabalhada por duas correntes do socialismo, de pontos de vista diferentes: o Anarquismo e o Marxismo²⁴. No Marxismo, a perspectiva da autogestão estava voltada para a forma de reunião em associações organizadas pelos operários, de uma sociedade autogerida. A esse respeito, Tragtenberg (1986, apud, GALLO, 1995a, p. 156) traz algumas informações: “O embrião de uma associação emerge do processo de luta de classes e, depois, dá lugar à constituição de uma associação operária de luta e de existência comum, sem hierarquia e sem dirigentes ou dirigidos”.

Tragtenberg assinala que, “assim, para Marx, desenvolver a associação – tenha ela esse nome ou comissão de fábricas, comitês de greve, conselho operário – é fazer da luta através dessa associação uma luta pela associação” (idem. p.156).

Criticando a pouca contribuição do Marxismo com a autogestão, Gallo (1995a, p.158) diz ser ela insuficiente.

Poderíamos afirmar que, aparte a organização da sociedade comunista (pós-dissolução do Estado), a questão da autogestão não apresenta uma posição de destaque no pensamento de Marx; as próprias associações operárias por ele defendidas como essenciais na luta de classes acabam por cair na ambiguidade do diretivismo político pelos comunistas (leia-se por comunistas os revolucionários profissionais de Lênin e, mais apuradamente, os intelectuais orgânicos no dizer de Gramsci).

Na perspectiva dessa citação, à primeira vista, parece que a autogestão não pode ser concretizada em todas as suas virtualidades, senão em uma perspectiva resolutamente anarquista. Passo, então, a entendê-la, em Marx e, em seguida, em Gramsci, em suas ideias acerca do protagonismo da classe trabalhadora na luta para se tornar a classe dirigente.

Marx, em sua época, criticou veementemente as relações em que se estabelecia o capitalismo: salários subumanos, divisão do trabalho, propriedade privada, jornada de trabalho, desemprego²⁵, entre outras questões, e é sobre essas discussões também que a economia solidária tem se centrado, com seus teóricos se fundamentando não só no Marxismo, mas

²⁴ A esse respeito, é importante salientar que os estudos de Gallo, na referida obra, limitam-se às contribuições anarquistas para uma pedagogia libertária, cujo foco central é a autogestão.

²⁵ Nos Manuscritos Econômicos Filosóficos, Marx desnaturaliza o desemprego ao criticar a visão da economia clássica que apenas considerava trabalhador o indivíduo empregado.

também em outras abordagens e perspectivas sociais, a exemplo do socialismo utópico, do anarquismo e da doutrina social da igreja católica.

Para Marx (1983, p.24), os humanos são produtos das circunstâncias, segundo as quais elaboram sua “consciência”. “O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina seu ser, mas, pelo contrário, o seu ser social é que determina sua consciência”. Ele chama à atenção para a alienação desse processo que desvirtua a realidade, que deve ser enxergada em sua essência e contradição, motivada para uma práxis revolucionária, que tem como motor a luta de classes. Também, em sua concepção, a Educação formal, estatal, era determinista e, portanto, não serviria aos interesses da classe trabalhadora, tampouco à revolução. Consequentemente, também, não atenderia aos anseios de uma sociedade comunista.

Marx também criticou Owen, e, por conseguinte, os socialistas utópicos, por não terem analisado as forças estruturantes em que se assenta o capitalismo na determinação do meio. Em suas obras, *A Ideologia Alemã*, e o *Manifesto do Partido Comunista*, Marx faz críticas aos “socialistas utópicos”, acusa-os de “socialismo pequeno-burguês” e acaba por dar uma conotação negativista à palavra utopia:

Ainda sonham com a realização experimental de suas *utopias* sociais: de fundar falanstérios isolados, de fundar “colônias residenciais”, de erigir uma Pequena Icária”_ décima - segunda edição de formato reduzido de Nova Jerusalém. E para dar realidade a todos esses castelos no ar, vêm-se obrigados a apelar para os bons sentimentos e as bolsas dos filantropos burgueses (MARX; ENGELS, 1998, p.60).

Suas críticas faziam-se também à rejeição que os socialistas utópicos dispensavam aos trabalhadores como classe, subestimando-os em suas capacidades de constituírem um movimento revolucionário. Os socialistas utópicos apelavam para as boas intenções daqueles que, em parte, seriam eles vocacionados a “libertá-los”, pois

rejeitam toda ação política e, especialmente, toda ação revolucionária. Desejam alcançar seus objetivos por meios pacíficos e procurar, através de pequenos experimentos, necessariamente condenados ao fracasso, e pela força do exemplo, pavimentar o caminho para o novo evangelho social (MARX; ENGELS, 1998, p.58).

Mas, em outros momentos, Marx acaba reconhecendo a importância da contribuição de Owen para o sistema cooperativista:

Mas estava reservado uma vitória ainda maior da economia política do trabalho sobre a economia política da propriedade. Estamos falando do movimento cooperativo, especialmente as fábricas cooperativas criadas pelos esforços independentes de poucas intrépidas mãos. O valor desses experimentos sociais grandiosos não podem ser subestimados. Por fatos e não por argumentos, eles mostraram que a produção em grande escala, e de acordo com os mandamentos da ciência moderna. Pode ser conduzida sem a existência de uma classe de mestres empregando uma classe de mãos; e que não é necessário para produzir que os instrumentos de trabalho estejam monopolizados como instrumentos de dominação e exploração conta o próprio trabalhador; e que, como o trabalho escravo, como o trabalho servil, o trabalho contratado não é senão uma forma transitória inferior, destinada a desaparecer perante o trabalho associado que cumpre sua tarefa com motivação, disposição, e um coração alegre. Na Inglaterra as sementes do sistema cooperativo foram plantadas por Robert Owen; as experiências dos trabalhadores tentados nos continentes foram, de fato, a aplicação prática das teorias, não inventadas, mas proclamada em voz alta em 1848 (MARX, Manifesto Inaugural da Associação Internacional dos Trabalhadores, 1864. Apud, Vieira, p. 54).

Ele também propõe a redistribuição de terra em associações e aboliu a propriedade privada. Nessa forma de organização, há indícios de relações autogestionárias:

A associação, aplicada à terra, compartilha as vantagens econômicas das propriedades de terra em larga escala, e em primeiro, traz à tona a realização da tendência original inerente da divisão [da terra], a saber, igualdade. Do mesmo modo, a associação também restabelece, agora sob bases racionais não mais mediadas pela servidão, senhorio e tolo misticismo da propriedade, os laços íntimos do homem com a terra, à medida que a terra deixa de ser um objeto de pilhagem e torna-se por meio do trabalho livre e do usufruto livre

novamente uma verdadeira propriedade pessoal do homem. (MARX, Renda da Terra, 1844, Apud, Vieira, p. 46).

Tem-se, no entanto, na associação do trabalho livre, autônomo, mediado pelos próprios trabalhadores, algumas pistas de práticas autogestionárias, ao se pensar nessas associações como espaços coletivos de produção e de gestão, apesar das contradições que envolvem os trabalhadores, que têm lutado pela propriedade privada, a exemplo dos movimentos sociais do campo, em que se deseja, em última instância, a posse do lote.

Para Marx, a abolição da propriedade privada significaria a realização da emancipação humana, em que as associações carregam consigo o sentido do aprendizado humano de viver, conviver e produzir juntos. Marx fala sobre o autogoverno dos produtores em substituição ao Estado, o que pressupõe uma sociedade autogestionária.

Desde o início do desenvolvimento industrial, muitas revoltas foram deflagradas pelos(as) trabalhadores(as) contra as condições de vida e de trabalho humilhantes resultantes daquele tipo de desenvolvimento. Contudo, ocorreu também a busca por alternativas pela constituição de princípios de convivência social, pautados na cooperação, e não, na competição. Surgiram muitas cooperativas e sindicatos pela Europa, que se diferenciavam e faziam frente ao liberalismo, que defendia como princípio os interesses pessoais e a competição como estímulo ao desenvolvimento das atividades econômicas.

A tradição do Socialismo utópico, a partir das ideias de um de seus precursores, o socialista inglês Robert Owen (1771/1858), cujas ideias originaram a primeira cooperativa de produção na Europa, teve o mérito de ter gestado o embrião de vários movimentos no interior da classe trabalhadora (IANNONE, 1992), de cujas ideias surgiu a Sociedade dos Probos Pioneiros de Rochdale, no ano de 1844. A experiência de Rochdale foi um grande laboratório - o início da descoberta das regras sociais de como trabalhar juntos. Na França, o cooperativismo foi incentivado por Fourier, Saint-Simon e Louis Blanc, que procuravam formar cooperativas de produção, principalmente com os trabalhadores arruinados pela revolução industrial.

Segundo Vieira (2005), não poderíamos falar em obras escritas por Owen, pois seus escritos foram mais de divulgação e panfletagem de suas propostas, visando mais propagá-las do que discuti-las. Tinha Owen uma preocupação com a moral dos indivíduos, razão pela qual se assentava sua proposta educativa voltada para a moralização. No ideal igualitário de sociedade de Robert Owen, Charles Fourier e Saint Simon buscaram encorajar os ricos a dividirem seus bens. Este último acreditava que “as classes trabalhadoras não se podem elevar a menos que as classes superiores lhes estendam a mão” (ibid, p.221). Esses socialistas utópicos foram duramente criticados por Marx e Engels em *O Manifesto Comunista*, escrito

em 1848, por seu romantismo em apelar para o “bom senso” dos capitalistas e por não acreditarem em uma ação emancipadora forjada pela própria classe trabalhadora. Marx e Engels (1998b, p.58), a esse respeito,

(...) rejeitam toda ação política e, especialmente, toda ação revolucionária. Desejam alcançar seus objetivos por meios pacíficos e procurar, através de pequenos experimentos, necessariamente condenados ao fracasso, e pela força do exemplo, pavimentar o caminho para o novo evangelho social.

Marx e Engels acreditavam que a passagem do capitalismo para o socialismo se daria através da revolução protagonizada pelo proletariado, e não, apelando para a “boa vontade” da burguesia.

As ideias de Owen são compreendidas entre as matrizes históricas que apontam para as origens, em diferentes tempos e espaços, dos princípios que fundamentam o aprendizado de convivência social coletiva, sob os pressupostos da colaboração, da partilha e da solidariedade, princípios que também regem a perspectiva social, que se apresenta como Economia Solidária. Apesar das críticas a Owen, do seu paternalismo e ao próprio fracasso de suas experiências, reconhece-se seu esforço de iniciativa econômica e social que envolvia possibilidades de convivência, baseada no trabalho e na solidariedade, mesmo que por ele mesmo vigiado.

Ainda segundo Vieira (2005), Owen foi reconhecido pela área de conhecimento da administração como o primeiro administrador que invocou a gestão de pessoas e não apenas das máquinas, das técnicas e dos processos. Seu legado postulou a importância da cooperação e do planejamento harmonioso para a sociedade. Para ele, o mundo deveria viver livre da pobreza e da infelicidade.

Experiência semelhante a essa ocorrera na América Latina, no Paraguai, sob a orientação da Companhia de Jesus, entre os Séculos XVII e XVIII. Os jesuítas organizaram as tribos guaranis em comunidades igualitárias. Cada família tinha a posse de uma parte de terra e a cultivava privadamente, no entanto, a maior parte da terra era cultivada coletivamente, e a produção distribuída entre os que tinham trabalhado nos campos, com uma reserva para os doentes, os idosos e os órfãos. Essa foi uma experiência religiosa que se pautava pelos princípios do cristianismo, a partir dos exemplos dos primeiros cristãos descritos pela bíblia em que viviam juntos e tinham tudo em comum. Vendando suas propriedades e bens, repartiam entre eles à medida que alguém tinha necessidade.

Outro marxista que também contribuiu nessa direção, para a associação dos trabalhadores foi Gramsci, com os conselhos de fábrica, no entanto, para Gallo (1995a), sua

preposição foi muito mais de cogestão, onde os trabalhadores tinham participação junto aos capitalistas nas decisões de condução das fábricas. Gramsci, tanto quanto Marx, também nos fornece em suas construções teóricas, sobretudo com os conselhos de fábrica, uma concepção marxista de autogestão, mesmo que o termo autogestão tenha aparecido primeiramente entre os anarquistas e tenha ganhado mais notoriedade nas formulações a partir da segunda metade do Século XX, no entanto ao considerar os termos de autogoverno e autoeducação dos trabalhadores presente nas ideias socialistas desses pensadores, o que permite considerar a trajetória da autogestão implícita na luta da classe trabalhadora e na práxis revolucionária por ela empreendida.

Para Carvalho²⁶, no período das ocupações de fábricas pelos trabalhadores, sobretudo em Turim, entre 1919-1920, Gramsci reflete acerca dos preceitos de Marx, segundo o qual o proletariado deveria se apropriar dos meios de produção. Esse referencial possui um arcabouço teórico que nos permite compreender os alcances, as possibilidades e os limites das experiências autogestionárias até os dias de hoje.

As experiências concretas, de gestão socialista, estão historicamente presentes nos conselhos de fábrica e nos *soviets*, pós Revolução Russa. Os conselhos de fábrica correspondiam ao âmbito exclusivo da produção, integrado ao proletariado; já os *soviets*, ou Conselhos dos Trabalhadores, como também se conhece, eram mais amplos, integrando além dos operários, camponeses e soldados.

Gramsci em sua defesa pelas comissões internas de fábrica acreditava na construção de um Estado Socialista Italiano, onde essas comissões configurariam como embrião, a exemplo dos Conselhos de Trabalhadores Russo, o modelo para o Estado Proletário. Esse novo Estado tinha no sistema de conselhos, sua base de representação. Para ele o movimento dos comissários de Turim representou a negação de toda a forma de individualismo, como início de um grande processo histórico no qual os trabalhadores adquiririam consciência de sua unidade indissolúvel na esfera produtiva. Mesmo com a derrota do movimento conselhistas, Gramsci considera a relevância dessa experiência, pois, “foi de grande importância educativa, já que demonstrou que a união prática entre os operários e camponeses é possível”, (GRAMSCI, 2004, p.397. *apud*, CARVALHO p.05).

Como visto, mesmo aquelas experiências autogestionárias que não foram avante, a exemplo das anarquistas, das owenistas e dos conselhos de fábrica proposto por Gramsci, mesmo assim, seu legado tornou-se embrionário para outras tentativas surgidas posteriormente, o que tem permitido, por essas experiências, se pensar em uma práxis de autogestão.

²⁶ A autora faz um ensaio sobre a contribuição do pensamento gramsciano para os conselhos operários e a autogestão.

Nessa compreensão, assevera Carvalho, que mesmo com a derrota, Gramsci viu a necessidade de se criar um programa socialista na Itália, renovando o aparelho sindical e a criação do Partido Comunista Italiano, em 1921, pois, a partir da experiência dos conselhos, Gramsci passou a vislumbrar um possível controle operário da qual se assentou parte de suas reflexões. Onde os trabalhadores passariam a ser classe dirigente, ou seja, controlaria não só os meios de produção, mas conquistariam também o Estado.

Para Mandel (1973, *apud* CARVALHO) com toda a reestruturação capitalista, que no final do Século XX, desloca-se a centralidade de luta das classes em torno da distribuição para as questões do trabalho e da produção, o controle operário, máxima marxista, em torno do autogoverno da classe trabalhadora, tem sido desviado pela política de “colaboração”, “participação” e “cogestão”, e mesmo da “autogestão”, no entanto, qualquer uma dessas categorias sem a forte presença da autonomia, esvazia qualquer perspectiva de mudança de um modo de produção alternativo, e ainda faz com que o próprio capitalismo se fortaleça.

Apoiada em Singer (2002), em que a economia solidária possui um caráter essencialmente anticapitalista, e sendo a autogestão um pressuposto desse modelo econômico, Carvalho considera, no entanto, que os defensores da autogestão acreditam que através dela é possível promover o desenvolvimanto humano e conferir à economia solidária a possibilidade de se contribuir com uma alternativa moral superior ao capitalismo.

A autogestão, em sua essência, não sugere apenas uma gestão compartilhada, mas, fundamentalmente, outro modo de produção que superaria o próprio capitalismo, e onde se construiriam outras formas de relações sociais e de produção, contudo, ela tem sido uma metodologia adotada para se contrapor ao capitalismo, uma cultura como propõe Singer, o que indica seu caráter em permanente construção.

Para Singer (2002), a economia solidária se apresenta em um modo de produção intersticial que, aproveitando-se das brechas deixadas pelo capitalismo, iria minando-o, a exemplo do que acontece no meio rural, onde eliminar o atravessador é sempre um avanço para o trabalhador no controle de sua produção e comercialização da mesma.

Mesmo sofrendo todas as críticas a um possível assistencialismo, uma vez que busca desenvolver ações de geração de trabalho e renda, que, em sua forma de conceber, utiliza-se dos parâmetros do capitalismo, a exemplo da produção e do consumo, nisso se tem a forma dialética de ser, das contradições do próprio capitalismo de buscar a síntese para outro modo de produção. A figura abaixo exemplifica esse processo, ao apresentar o movimento permanente de luta no interior do capitalismo, uma práxis revolucionária que busca construir, sob outros princípios, outro modo de produção - a autogestão.



Embora muitos sejam críticos da Economia Solidária, mesmo aqueles que se posicionam na esquerda e, por conseguinte, contrários também à autogestão, não se pode negar a historicidade das experiências que buscaram alternativas ao capitalismo e justiça social. Um exemplo dos que fazem críticas à Economia Solidária é a de Goulart (2012), que a concebe como contrarrevolucionária, reacionária, coisa passada de socialista utópico. Continua o autor sua arguição:

Numa época em que todos os governantes e muitos sindicalistas falam de “economia solidária”, a autogestão, ou a cooperativa, são apontados como a solução para salvar os empregos. Só que isto não salva emprego e desagrega a luta e as organizações dos trabalhadores. Só a estatização dá uma verdadeira perspectiva para os trabalhadores em luta.

Ele acrescenta que as teorias que se vêm produzindo acerca da Economia Solidária, em particular, as de Paul Singer, não passam de

justificativas ‘teóricas’ para essa ação eminentemente política de criar

cooperativas em vez de defender os empregos e salvar o parque fabril. E a partir daí vai misturando conceitos, deformando outros e compondo uma incrível e eclética miscelânea com aparência de teoria.

Serge Goulart também faz duras críticas à relação da “Teoria” da Economia Solidária com a Doutrina Social da Igreja Católica. Para ele, essa doutrina, surgida com a encíclica "Rerum Novarum", de Leão XIII, em 1891, foi criada como reação contra o capitalismo, que enterrava o regime feudal e constituía o Estado republicano laico e democrático, liquidando o poder mundial do Vaticano, mas também como reação contra os socialistas que, ao surgir das contradições do capitalismo, buscaram dissolver as bases da estrutura das riquezas e do poder que o próprio Vaticano havia erigido em mais de mil anos de existência. Assim, a doutrina

Social da Igreja, na leitura desse crítico, constitui-se lutando contra o capitalismo e contra o socialismo. Para o autor, esse é o fundamento católico da defesa das cooperativas na referida “Economia Solidária”.

Ainda com as críticas à economia solidária, Demo (2002) infere que a discussão em torno dessa perspectiva é complexa e exacerbada. Reúne em sua crítica análises de publicações de Paul Singer, Gabriel Kraychete, José Luís Corragio, Luiz Inácio Gaiger, Marcos Arruda, entre outros. Em sua opinião, ao se referir aos que anunciam um tipo de economia alternativa, seriam “aqueles que garimpam na margem do sistema sinais proféticos, por exemplo, em formação da economia popular” (idem, p.10-11).

Voltando a Gramsci, em suas experiências sobre os conselhos, residiam críticas aos sindicatos, por seu “reformismo,” e ao Partido Socialista Italiano, pela sua “passividade”, e sua incessante busca pela revolução. Carvalho (*op. cit*) argumenta que existe um equívoco por parte de alguns estudiosos da economia solidária ao se utilizarem do arcabouço teórico gramsciano para fundamentar o movimento de economia solidária e a autogestão. Ela entende que Gramsci não corrobora com uma “alternativa” economicista desenvolvida no interior do capitalismo, uma vez que a centralidade de suas elaborações era a revolução.

Na compreensão de Carvalho, o movimento de economia solidária seria uma forma de ajustamento, de inclusão das pessoas no mercado capitalista, que se apropriam e precarizam essas experiências alternativas. No entanto, no movimento de economia solidária, há estudiosos²⁷ e militantes que acreditam na possibilidade de, através dessa via alternativa, construir-se outra economia, voltada para o social, o que não faz do uso das categorias granscianas indevidas aos pressupostos de análises da economia solidária. Com os conselhos de fábrica e os conselhos dos trabalhadores, temos resultados de experiências históricas, pistas da práxis empreendida por mulheres e homens para garantirem sua participação e autonomia no controle da produção. Nascimento (2009), em seu trabalho sobre autogestão e a recuperação de fábricas pelos trabalhadores, descreve as greves e as intervenções dos trabalhadores italianos a partir de 1960. Essas lutas resultaram de um grande processo de acumulação de forças desses trabalhadores:

Nessa perspectiva, de 1968 a 1973, o movimento operário italiano apresentou características inegáveis de iniciativas espontâneas, de autogestão das lutas e de participação de massa e de democracia direta; enfim, de autonomia operaria, e capacidade dos trabalhadores para elaborar suas próprias reivindicações, de uma parte, e capacidade de invenção, gestão e organização de seus próprios modos de intervir, de outra parte (idem p.53).

²⁷ Como, por exemplo, Paul Singer, Gabriel Kraychete, Euclides Mance, Cláudio Nascimento, Luís Inácio Gaiger e Roberto Marinho.

O exemplo italiano estimulou a participação dos trabalhadores, a partir dos conselhos de delegados, que os desafiaram a criar estruturas organizativas e representativas de massa, associando a luta econômica à luta política. A tradição dos conselhos na Itália resultou em conflitos baseados na espontaneidade operária. Para Nascimento (Idem, p.54), “a experiência mais significativa de autogestão das lutas e da livre expressão de uma verdadeira democracia operária, foi a da FIAT – Turim, a partir de maio 1969”. Segundo o autor acima citado, esse contexto fez surgirem o “Movimento de Delegados Operários” e as “Assembleias dos Trabalhadores”, em cujas práxis se fizeram reconhecer como instância de representação operária e, por conseguinte, de suas reivindicações.

A organização, as mobilizações e as experiências geradas por esses operários disseminaram as ideias da classe trabalhadora e fortaleceram a classe dominante, e por imperar economicamente, acaba por introjectar, nas outras classes, a aceitação de suas ideias, estabelecendo sua hegemonia. E não é só na economia que a classe dominante assegura o “consentimento”²⁸ das massas, ela utiliza-se de outros aparelhos, como a escola e os meios de comunicação, para universalizar sua ideologia. Portanto, Gramsci (1991) avança no entendimento marxista sobre ideologia, que não está apenas no domínio econômico, mas também no político e no cultural.

Gramsci, em suas análises sobre o papel dos intelectuais orgânicos, aponta que a função deles era de elaborar e produzir ideologias, mesmo que, historicamente, essa função tenha sido exercida pela classe dominante. Os efeitos da modernidade organizaram outros tipos de intelectuais provenientes dos partidos e dos sindicatos, que têm a missão de elevar o nível intelectual das camadas populares, “o que significa trabalhar na criação de elites de intelectuais de novo tipo, que surjam diretamente da massa e que permaneçam em contato com ela para tornarem-se os seus sustentáculos” (GRAMSCI, 1991, p.27).

Ademais, a constituição desses intelectuais também consiste na missão de desenvolver uma percepção de mundo criticamente, o que corresponde à superação do senso comum em consciência filosófica. Nesse sentido, a concepção ideológica desse processo, em Gramsci, aponta para a não dicotomização entre prática (experiência) e teoria (conhecimento), de maneira que essa superação “inova continuamente o mundo físico e social, torne-se o fundamento de uma nova e integral concepção do mundo”

²⁸ Coloco a palavra entre aspas, porque esse “consentimento” se dá também por meios coercitivos.

(GRAMSCI, 1982, p.08), comportando, pois, uma práxis educativa em exercício na relação entre os intelectuais e as massas.

A autogestão sempre esteve presente na história da humanidade, nas lutas populares e de classes pela consolidação da participação, da autonomia e da justiça, como descreve Nascimento (2009). Para ele, na Inglaterra, no período industrial, a luta principal não era só pelo trabalho e salário. Mas, como o povo poderia controlar o mercado e o preço das mercadorias? Isso, hoje, na discussão da Economia Solidária, tematiza-se em torno da discussão do *preço justo*. E nos lembra do historiador Thompson (1987) que, em seu livro sobre a Formação da Classe Operária Inglesa, descreve os motins e os saques como estratégias das classes trabalhadoras empobrecidas que as utilizavam como forma de controlar o mercado.

Então, se um dono de um armazém tinha um estoque de cereais, e os preços estavam altos, as pessoas se organizavam e negociavam o preço justo para a mercadoria, porém, muitas vezes, ocorria o saque, e o que eles faziam? “Eles saqueavam tudo e levavam para feira, para o mercado e vendiam no preço justo e devolviam o dinheiro para o indivíduo, porque o problema não era ter o dinheiro, não era acumular, o problema era que as pessoas tivessem alimentos num preço justo”. Tem-se, nessas atitudes, uma prática de organização coletiva e autônoma dos indivíduos. Porém isso não ocorreu apenas na Inglaterra, mas em toda a Europa, em sua formação histórica, social e econômica. Na Revolução Francesa, os conselhos faziam-se presentes. Os comitês revolucionários germinaram toda uma participação popular, a exemplo dos *San culotes* durante a Revolução, não só em Paris, mas em toda a França.

A própria Comuna de Paris, quando foi proclamada, trazia um programa autogestionário e destacava a organização dos conselhos nas fábricas, a redução da jornada de trabalho, a eleição da direção da fábrica pelos trabalhadores, que aspiravam, no conjunto das forças políticas e sociais, a outro modelo de sociedade, e isso não foi apenas expresso em seu programa, mas efetivamente colocado em prática. Na Rússia, com o nome de Sovietes, conselhos operários representavam experiências de autogestão, e as ideias dos anarquistas de implantação do federalismo em substituição ao Estado eram elaboradas numa perspectiva de autogestão.

Assim, as experiências de autogestão aparecem em vários ciclos históricos, de Gramsci, em Turim, com os conselhos operários; com Rosa Luxemburgo e a Liga Spartacus, mas uma estratégia também autogestionária; na Iugoslávia, onde institucionalizou a autogestão; nas sociedades comunais na América Latina (entre os Incas, Astecas e Maias); nas muitas experiências campesinas fundamentadas nos laços de solidariedade e de apoio mútuo.

Como parafraseou Nascimento (2012), lembrando Shakespeare, “não interessa como é que tu vais dar o nome da rosa, vai ter uma cor e vai ter o mesmo perfume, mas é uma rosa”. Assim, percebe-se a proeza das experiências de autogestão, em seus aspectos singulares,

contudo, presente em muitos momentos históricos que movem os desejos por mudanças e justiça social.

2.2 Contextualização do conceito no projeto dos libertários

Ao se observar pelo prisma conceitual anarquista, a plena realização da autogestão só se daria quando as estruturas da sociedade fossem outras, em sua proposta, a do federalismo.

Chevallard (1985), matemático francês que publicou um livro sobre transposição didática, obra sobre processo de ensino e aprendizagem, infere a possibilidade de se converterem determinados conteúdos a serem ensinados, de modo a torná-los mais compreensíveis, ou seja, contextualizá-los. Isso torna possível a aplicação de determinados sistemas de teorias e conceitos em contextos diferentes daqueles nos quais e para os quais foram pensados.

Como construção histórica, é perceptível a presença da autogestão em muitos projetos sociais que foram e que estão sendo vivenciados. Costa, Oliveira e Melo Neto (2006, p.58), a respeito dos constitutivos da autogestão, afirmam que “a autogestão entre os trabalhadores não se constitui apenas de um ideário ou um objetivo. Há uma experiência histórica estabelecida pelas lutas das classes”.

Pontuando alguns desses momentos históricos, ao mesmo tempo em que conceitua a autogestão, Tragtenberg enfatiza:

Autogestão – é o controle direto dos meios de produção pelos produtores auto-organizados em comitês de fábrica, comitês de inter-fábricas, federação ou confederação de comitês. Significa a integração do econômico com o político, através do controle operário da produção e da democracia direta, substituindo, assim, o tecnocrata administrador e o político profissional da democracia representativa. Momentos históricos da autogestão foram a Comuna de Paris (1871), a Revolução Russa de 1917, a Revolução Camponesa na Ucrânia (1918-1920), a Guerra Civil Espanhola (1936-1939). (1986, apud, GALLO, 1995a, p. 155).

Assim, e como tem sido demonstrado, não foi apenas nas práticas dos anarquistas que a autogestão esteve presente. Marx e Gramsci contribuíram, assim como os socialistas utópicos Robert Owen, Charles Fourier, Saint-Simon e Louis Blanc, cada um a seu modo.

Contemporaneamente, muitas experiências, nessa mesma direção, têm se apresentado como continuadoras da luta histórica de mulheres e homens por alternativas ao capitalismo. No Brasil, mais precisamente a partir de 1960, muitos trabalhadores têm se organizado em torno da autogestão. Experiências como a da Usina Catende²⁹ têm sido significativas para a concretização dessa prática, assim como os esforços, nessa perspectiva, feitos por centrais sindicais, movimentos sociais populares, coletivos comunitários e gestões de órgãos públicos. Essas experiências que se congregam ao Movimento de Economia Solidária têm fortalecido políticas públicas destinadas a potencializar atividades de geração de trabalho e de renda e de combater a pobreza no Brasil.

Comumente a essa ideia, compreende-se um aspecto que foi central no anarquismo, qual seja: sua repulsa à centralização e ao autoritarismo, propondo como prática de organização social a autogestão. Verifica-se esse antiautoritarismo nas propostas educativas de alguns educadores anarquistas, que contribuíram, mostrando, na prática, a possibilidade de outro fazer pedagógico, construindo um itinerário educativo, com a participação de todos(as) os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, reconhece-se a autogestão nas concepções e nas tendências pedagógicas efetivadas em ações educativas. Sobre as tendências pedagógicas, duas correntes se consolidaram no pensamento pedagógico brasileiro: a Corrente Liberal e a Corrente Crítica. Com diferentes tendências³⁰, aspectos teóricos e metodológicos que conduzem os processos pedagógicos. Subjacentes a esses processos, estão suas intencionalidades, o tipo de sujeito e de sociedade que pretendem construir.

Convém enfatizar que a reflexão sobre essas intencionalidades tem conduzido preocupações, não apenas sobre o papel que desempenha a escola, no conjunto de atividades pedagógicas que desenvolve, mas também acerca das ações pedagógicas norteadoras de projetos sociais, a exemplo das pautadas pelos movimentos sociais populares, o que, de fato, tem contribuído para a constituição de sujeitos críticos e autônomos que, na coletividade, sejam autogestionários.

A corrente liberal expressa concepções sobre a educação fundamentada na ideologia do liberalismo político e econômico, advindos do Século XVIII, e se orienta por uma perspectiva funcionalista da educação³¹. Não irei aqui aprofundar tal tendência, pois a que me interessa é a corrente crítica e sua concepção libertária de educação.

²⁹ Localizada na zona da mata do Estado de Pernambuco, a usina Catende, depois que faliu, na década de 1980, passou por um processo de reestruturação, em que os próprios trabalhadores assumiram o controle da usina, regendo-se pelos princípios da autogestão.

³⁰ Saviani (1998) considera como tendências “determinadas orientações gerais à luz das quais e no seio das quais se desenvolvem determinadas orientações específicas, subsumidas pelo termo ‘correntes’”.

³¹ Na perspectiva funcionalista, Durkheim (1967, p.81) assegura que “o homem que a educação deve realizar, em cada um de nós, não é o homem que a natureza fez, mas o homem que a sociedade quer que

A pedagogia libertária, ou anarquista, como também é conhecida, confere plena autonomia da sociedade na iniciativa da educação, em relação ao Estado. Essa concepção é pouco estudada, portanto, são escassas referências a seu respeito, e os livros de história e de Filosofia da Educação pouco tratam dessa tendência, assim como as publicações voltadas para a aplicação da área educacional: metodologia do ensino, didática, currículo, entre outros.

Para Saviani (2005), dentre as concepções pedagógicas contra-hegemônicas, a concepção libertária teve um papel importante na pedagogia do movimento operário, nas primeiras décadas do Século XX. Em sua descrição, Saviani registra que a educação, entre os libertários, ocupava uma posição central e se expressava em dois movimentos concomitantes: “a crítica à educação burguesa e a formulação da própria concepção pedagógica que se materializava na criação de escolas autônomas e autogeridas” (idem, p.23), influências provenientes de Paul Robin e Ferrer. No entanto, a pedagogia libertária é indispensável à compreensão do fenômeno da autogestão como ideário social e perspectiva educacional. Nos estudos de Gallo (1995a e 1995b), encontram-se concepções teóricas e algumas experiências postas em práticas por educadores que se orientaram por esse ideário. Outros trabalhos são também reconhecidos por seus estudos sobre o anarquismo e a pedagogia libertária, a exemplo de Tragtemberg (1986) e Jomini (1990).

É recorrente ouvir críticas sobre a pedagogia anarquista que, segundo Gallo (1995a), vai desde as dos liberais, que a acusam de subversiva e radical, às dos educadores progressistas, que a definem como ingênua e utópica. Mas, por que será que incomodam tanto suas ideias? Seria possível hoje colocar em prática princípios do ideário anarquista? Seja no âmbito escolar, como as experienciadas por educadores anarquistas, ou em outros espaços, que também se constituem educativos, a exemplo dos de produção, a autogestão tem sido evocada como pressuposto. No entanto, tem sido tomada para si também pelos liberais, apesar de que o máximo permitido é uma coparticipação vigiada, pois não cabe no liberalismo tal princípio, porquanto é antagônico aos seus fundamentos.

Historicamente, algumas experiências pedagógicas libertárias foram postas em prática por educadores anarquistas. Uma delas foi realizada pelo pedagogo Paul Robin (1837-1912). Robin foi o primeiro educador a trabalhar as diversas questões teóricas discutidas no meio socialista. Colocou em prática os fundamentos do que ele chamou de Educação Integral, visto que acreditava que a educação deveria educar integralmente, por isso centrou seus esforços quando dirigiu, durante catorze anos, o Orfanato Prévost em Cempuis. A educação integral, em sua proposta, deveria trabalhar os aspectos físicos, profissionais, intelectuais e morais, além da

ele seja; e ela o quer conforme o reclame a sua economia interna, o seu equilíbrio”. Portanto, para o autor, a funcionalidade da educação é de desenvolver o espírito coletivo do indivíduo, resignado à existência do sujeito social prostrado a uma condição de submissão, e não, de autonomia, em relação às instâncias política, moral e econômica.

coletividade onde esse indivíduo está inserido e do aprendizado que ela também gera (GALLO, 1995b).

Não menos importante nas práticas de experiências libertárias foi Sébastien Faure, cerca de quase duas décadas após as experiências de Robin. Faure, em trabalho numa comunidade escolar que dirigia e que denominou de *La Ruche* (A Colméia), via na escola a chance de se construir uma célula social, onde o trabalho individual de cada um, organizado, contribuía com o trabalho geral da comunidade. Cada um produzia conforme suas possibilidades, retirando da comunidade o suficiente para sobreviver dignamente, de forma justa e feliz. O projeto político e pedagógico de *La Ruche*, de formação profissional politécnica, era realizado em múltiplas oficinas.

Outro educador que também colocou em prática os ideários libertários foi Ferrer I Guàrdia, com sua pedagogia racional. Segundo os estudos de Gallo (1995^a, p.199), ele considerava

que a educação libertária não é aquela em que a criança é deixada solta à sua própria sorte, dê-se a isso o nome de não-diretividade, autogestão ou qualquer outro; uma educação libertária é aquela em que busca-se uma construção da liberdade de forma consciente, responsável e irreversível. Uma educação, enfim, em que a autogestão não se esconde numa sala de aula, mas é o objetivo da construção de uma nova estrutura social; uma educação onde a autogestão não é essencialmente o meio da ação, mas é o fim a ser atingido.

Esses foram alguns dos vanguardistas da educação libertária. Aqui no Brasil, tem-se nas contribuições do Professor do Colégio do Pedro II, José de Oiticica, na primeira metade do Século XX, algumas dessas ideias difundidas. Também outra experiência de uma práxis anarquista foi o da Colônia Cecília, no Paraná, no ano de 1890, que tinha a sua frente o italiano Giovanni Rossi que, juntamente com outros italianos que com ele para cá vieram, organizou, sob o mote da produção comunitária “de cada um, de acordo com as suas possibilidades, e a cada, um de acordo com as suas necessidades”, uma experiência de base no comunismo anarquista.

Segundo De Marcos e Fabrini (2010), em Cecília, todas as decisões eram tomadas em assembleias, de que todos participavam com direito a voz e voto, independentemente de sexo, idade ou função que desempenhava na comunidade. Após algumas discordâncias entre seus membros e dificuldades financeiras, a experiência dessa comunidade chegou ao fim em 1894.

Na história da educação brasileira, a pedagogia anarquista, inserida no contexto do início do Século XX, por meio de imigrantes espanhóis, italianos e portugueses, contribuiu para se pensar em práticas escolares não autoritárias e laicas, que superassem o ensino confessional e a doutrinação do Estado. Suas concepções pedagógicas, fundamentadas, sobretudo, na pedagogia racional libertária, elaborada por Ferrer, apostavam na formação de mentes livres e racionais.

Foram criadas as Escolas Modernas. No Brasil, a primeira foi inaugurada, segundo Kassick (2008), em São Paulo, em 1912. Essas escolas eram pioneiras em turmas de ambos os sexos e de jovens e crianças de diferentes classes sociais. No mesmo artigo do autor citado, ele afirma que não só escolas foram criadas pelos anarquistas, eles também criaram centros de cultura e uma universidade popular. Acreditavam que a educação anárquica contribuiria para criar pessoas conscientes da necessidade de derrubar o Estado e a propriedade. Para tanto, preciso era que esses indivíduos tivessem condições de governar por si mesmos, concretizando na organização da sociedade um modelo de autogestão. Porém essas experiências foram duramente combatidas pelo Estado brasileiro e pela Igreja, como descreve Kassick (2008, p.145), rememorando um trecho de uma notícia publicada pela Igreja no jornal A Gazeta do Povo, no dia 19 de fevereiro de 1910:

Todo mundo já sabe que em São Paulo trata-se de fundar uns institutos para a corrupção do operário, nos moldes da Escola de Barcelona, o ninho do anarquismo de onde saíram os piores bandidos prontos a impor suas ideias, custasse embora o que custou. Ora, uma tal casa de perversão do povo vai constituir um perigo máximo para São Paulo. E é preciso acrescentar que não somos só nós os católicos que ficaremos expostos a sanha dos irresponsáveis que saíssem da Escola Moderna. Brasileiros e patriotas, havemos todos de sentir o desgosto, uma vez realizados os intuitos da impiedade avançada, de ver insultada a pátria, achincalhadas as nossas autoridades, menosprezadas as nossas tradições de povo livre, por estrangeiros ingratos que abusam do nosso excesso de hospitalidade e tolerância. (...) A Escola Moderna vai pregar a anarquia, estabelecer cursos de filosofia transcendental, discutir a existência de Deus e semear a discórdia... Depois, será a dinamite em ação.

O Estado e os setores conservadores da Igreja não só reprimiram o movimento anarquista e sua concepção de educação, por vê-la como subversiva e um perigo para a nação,

como também combateram todas as manifestações que colocassem em discussão e na instabilidade o poder do Estado, e na iminência, a propriedade privada. Assim, reagiram também contra vários movimentos populares, quer fossem regidos por ideias messiânicas, socialistas, ou apenas pelo desejo de liberdade. Isso era o suficiente para serem considerados um perigo social.

2.3 Prenúncios de autogestão nos movimentos sociais do campo na segunda metade do Século XX: a luta pela liberdade

As lutas pela realização de ideais e por melhoria das condições de vida e de trabalho sempre estiveram presentes na história do povo brasileiro. Nos tempos da escravidão, os escravos fugiam das fazendas e formavam os quilombos, que se constituíam em territórios de resistência, de liberdade e de autonomia. Atualmente, a historiografia considera até mesmo os suicídios praticados pelos negros como uma última forma de resistir à opressão senhorial, a todo o revés do domínio do colonizador sobre suas vidas. A tática de guerrilha utilizada pela resistência negra foi motivo de temor da classe dominante, pois era exemplo de rebeldia que caracterizava os movimentos populares. O quilombo dos Palmares, nas figuras de Zumbi e de Ganga Zumba, criou, dentro de uma sociedade aristocrática e exploradora, um modelo comunitário, de mais igualdade e justiça, dentro de uma sociedade díspar, que era o Brasil colônia da época.

Durante o Brasil Império, em especial, durante a regência, por ter sido um período muito tumultuado, grandes conflitos ocorreram entre os grupos conservadores dominantes e as camadas sociais populares que, expropriadas, buscaram emancipa-se da condição de miséria a que estavam submetidos pelas então oligarquias. No período regencial, eclodiram vários movimentos sociais, manifestações advindas das classes menos abastadas, como os cabanos do Pará (1835-40), de Pernambuco e de Alagoas (1832-35), passando pela Sabinada (1837-38), na Bahia, até chegar à Farroupilha dos grandes estancioneiros no Rio Grande do Sul (1835-45). Vejo a insatisfação de várias camadas sociais que foram contidas pelo abuso da força do imperador D. Pedro I, amparado pelas elites imperiais. Esses movimentos, junto com outros, como a Balaiada (1838-41), no Maranhão, e as revoltas dos Malês, na Bahia, em 1835, são provas concretas de que várias camadas representativas da sociedade brasileira contestavam sobremaneira a opressão que, mesmo depois de rompidos os laços com a coroa portuguesa, permaneciam concentradas nas elites dominantes. Apesar de a revolução praieira de 1848 ter ocorrido no segundo reinado, marca o segundo ciclo das revoltas no período regencial.

Os conflitos deflagrados, naquele momento, representaram os desejos de liberdade e de mudanças das classes populares. Desses revoltosos, surgiram muitos líderes que disputaram, política e ideologicamente, o comando das províncias. Apesar de essas revoltas terem sido

duramente reprimidas, demonstraram que, se organizados, os contestadores poderiam incomodar muito. Para isso, usavam de várias estratégias, como os motins e as depredações, contudo o que buscavam mesmo era o atendimento a um mínimo de direitos e do reconhecimento de sua dignidade como ser humano.

Já no período republicano, conflitos como o de Canudos (1893-1897) demonstraram comoventemente a resistência sertaneja à opressão das elites e ao modelo de latifúndio explorador. Foi um movimento social messiânico liderado pelo então beato Antônio Conselheiro. Ocorreu no povoado de Belo Monte, na Bahia e reuniu quase trinta mil sertanejos que, unidos pela miséria comum que lhes era imposta, construíram, durante a pequena existência de Canudos, uma comunidade que em muitos aspectos lembrava as comunidades primitivas, baseadas na propriedade comum, na proteção, e em Canudos, em particular, congregavam-se também em torno de um elemento místico - a fé católica arcaica que era sobremaneira diferente daquela orientada pelo Vaticano. A solidariedade que uniu a população excluída é um exemplo clássico, na história brasileira, que desmistifica a tese de que o povo brasileiro é submisso e se acomoda com as intempéries das classes dominantes.

Ainda no período republicano, outro movimento camponês, também com bases religiosas em sua essência, eclodiu no interior de Santa Catarina - a revolta camponesa do Contestado (1912-1916), também conhecida como Guerra do Contestado. Os adeptos dessa batalha peculiar, os conhecidos romeiros, que seguiam os monges João Maria e José Maria, eram quase todos posseiros que foram expulsos pelos fazendeiros e pelas companhias colonizadoras de terras.

Novamente se vê outro exemplo de insatisfação populacional em função dos agravos dos latifúndios que predominavam desde as origens da nossa colonização e se perpetuam causando atraso, impactando transformações substanciais para a vida dos mais necessitados, criando um fosso que separa os grandes proprietários da maioria de desprovidos que fazem parte da sociedade brasileira. No Contestado, organizaram uma comunidade onde o comércio convencional foi praticamente abolido, utilizando o sistema de trocas entre seus membros. No entanto, sofreram também a intervenção oficial da recém-criada República e foram massacrados pelas tropas do Exército.

Mais uma situação em que aqueles que contestam a ordem estabelecida recebem de volta a ação violenta e sanguinária, que era empregada desde os primeiros movimentos que iam de encontro à Coroa portuguesa, era a atitude autoritária para podar o desejo de liberdade daqueles que acreditavam na possibilidade de um mundo melhor. Essas revoltas foram motivadas pelo predomínio dos latifúndios improdutivos, razão principal da miséria histórica da população camponesa. Como as condições mínimas de existência humana não eram atendidas, como a remuneração justa, questões relativas à saúde pública e elemento básico para

subsistência, como a alimentação, o clima de insatisfação se agravava, e isso fazia com que as revoltas acontecessem de maneira bastante violenta.

Esses movimentos são apenas algumas das muitas manifestações de cunho popular que marcaram a nossa lenta história para que avançássemos em relação aos direitos básicos da maioria que forma a nação brasileira. Gohn (2001) faz um verdadeiro mapeamento desses movimentos, e percebemos que tais conflitos que, pela história tradicional, são tratados como episódios separados, na realidade, em seu bojo, são elos capazes de construir a cidadania brasileira. Não a que vinha de cima para baixo, forjada por iluministas como John Locke, Thomas Hobbes, Jean-Jacques Rousseau, mas aquela articulada pelos desejos das camadas subalternas.

A luta dos movimentos sociais traz uma rede de ações que contribuíram para a verdadeira formação do estado brasileiro. Esses acontecimentos não tiveram pausa histórica, aqui e acolá, foram marcando a história e o território brasileiros. Na segunda metade do Século XX, tomaram outra conotação, numa sociedade onde já predominavam as oligarquias dissidentes daquelas presas ao coronelismo da política do café com leite e dos governadores; a sociedade já se urbanizava e se industrializava. Inclusive, as novas tecnologias dessa industrialização atingiram o campo e foram motivo de conflitos sob uma nova configuração - modelos arcaicos convivendo com os emergentes.

Nesse período, o Brasil foi marcado pela emergência de novos conflitos no campo, que reacenderam a luta pela reforma agrária, porém de forma mais acirrada e contundente, pois essa fase era constituída de novos processos organizativos e representava, de forma mais madura, os anseios dos trabalhadores do campo: as ligas camponesas ganham força; cria-se o Estatuto da Terra, em pleno regime militar, usado até os dias atuais; aparecem novas representações, como o MST e o MAB.

Martins (1981, p.67) afirma que, a partir de 1950, os movimentos sociais do campo foram marcados por novas formas de organização dos camponeses, com um caráter de classes:

Se até 1940 o messianismo e o cangaço foram as formas dominantes de organização e de manifestação da rebeldia camponesa, a partir dos anos 50 a liga camponesa e os sindicatos serão as formas mais importantes de organização e luta política dos camponeses.

O quadro abaixo representa, cronologicamente, os fatos que marcaram esse momento histórico das lutas dos trabalhadores do campo, visando expor, com mais clareza, esse processo tão complexo e conturbado que foi o período:

Quadro 5 - História social do campo, Brasil 1944-2005: uma cronologia

Ano	Acontecimento
1944	Decreto-lei n.7038/44, que definia a representação sindical paralela entre trabalhadores e patrões no meio rural.
1945	Decreto-lei n.7449/45, que definia a formação de associações rurais como organizações mistas, não submetidas a critérios de enquadramento profissional, mas a jurisdição territorial de base municipal, com uma representação em nível estadual, por meio das federações.
1945	Aparecimento das primeiras associações de lavradores
1949	Aparecimento do primeiro número do jornal <i>Terra Livre</i>
1953	Primeiro Congresso de Lavradores
1954	Segundo Congresso de Lavradores e criação da União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB).
1955	Criação do Serviço Social Rural
1955	Criação da Liga Camponesa da Galileia (Pernambuco)
1960	Surgimento do Movimento dos Agricultores Sem-serra (MASTER), no Rio Grande do Sul
1961	Congresso Camponês de Belo Horizonte
1962	Aparecimento do Jornal <i>Liga</i> , editado pelas Ligas Camponesas do Brasil
1962	Regulamentação da sindicalização rural
1963	Criação da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG)
1963	Aprovação nacional do Estatuto do Trabalhador Rural pelo Congresso Nacional
1964	Greves dos canavieiros pernambucanos
1964	Golpe militar (31 de março)
1964	Aprovação pelo Congresso Nacional do Estatuto da Terra (novembro)
1967	Criação do FUNRURAL

1	
197 5	Criação da Comissão Pastoral da Terra
197 9	Primeiras ocupações organizadas de terra no sul do Brasil
197 9	Greve dos canavieiros de Pernambuco, dando início a um ciclo que se repetiria nos anos seguintes em Pernambuco e em outros estados do Nordeste e do Sudeste.
198 4	Criação formal do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem-terra (MST) Greve de Guariba em São Paulo
198 4	Movimento das “Diretas já”
198 5	Início da Nova República Proposta do I Plano Nacional de Reforma Agrária
199 1	Primeiro Grito da Terra Brasil
199 6	Criação do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA)
200 1	Criação da Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar do Sul (FETRAF-Sul)
200 5	Criação da Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar do Brasil (FETRAF-Brasil)

Fonte: MEDEIROS (2010).

Segundo Medeiros (2010), as questões que reacenderam a problemática em torno da reforma agrária, na segunda metade do Século XX, não foram inteiramente novas, mas foram tomando espaços pela ênfase dada à luta camponesa, que se pautava na permanência do trabalhador em seu lugar de produção. Esse entendimento correspondia à noção de direito sobre a posse da terra trabalhada e pela crítica à sua concentração e improdutividade. Essas questões foram alentadas pelo Partido Comunista Brasileiro – PCB, que ajudou na organização dos trabalhadores do campo, inclusive na criação da União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil – ULTAB, no ano de 1954.

Em 1955, em Pernambuco, foi criada a Sociedade Agrícola de Plantadores e Pecuáristas de Pernambuco - SAPPP, a primeira Liga Camponesa do Brasil, no Engenho Galileia, município de Vitória de Santo Antão. A SAPPP nasceu como uma sociedade de auxílio mútuo, cujas reivindicações tinham caráter assistencialista: criação de uma escola e de

um caixa que servia para prestar auxílio funerário ou médico, como forma de ter acesso a crédito para sementes e ferramentas.

Ameaçados com repressão policial, aumento do foro³² e expulsão do engenho, os trabalhadores da Galileia reagiram e começaram a resistir. Essa atitude “gerou a base organizacional sob a qual se levantou o movimento das ligas camponesas” (JACCLOUD, 1990, p.34).

Os foreiros de Galileia procuraram em Recife ajuda das forças políticas progressistas. Esse apoio concretizou a formação do comitê político interpartidário formado pelos deputados Ignácio Valadares Filho e José Dias da Silva, da UDN; Francisco Julião de Paula, do PSB; Clodomir Moraes³³ e Paulo Viana de Queiroz, do PTB; pelo vereador José Guimarães Sobrinho, do PST; pelo prefeito de Paulista – PE, Cunha Primo, do PSD, e pelo advogado Djaci Magalhães, do PCB. Contudo o deputado socialista e também advogado, Francisco Julião, passou a defender os foreiros tentando impedir uma ação de despejo movida contra os trabalhadores rurais da Galileia.

Ainda segundo Jaccoud (idem, p. 34), “iniciava-se assim a organização das ligas sobre a base das reivindicações mais imediatas do campesinato naquele período, quais sejam, resistência ao processo de expulsão da terra e contra as diversas formas de expropriação”. Esse fato redimensionou as questões dos camponeses e levou-as ao conhecimento da sociedade, com o aparato dos meios de comunicação de massa - rádio, jornais e panfletos. Tais questões chegaram até os tribunais, em petições pela desapropriação e posse da terra trabalhada.

Para Medeiros (2010), as Ligas eram o principal concorrente do PCB, pela representação dos camponeses. Para ela, uma das divergências entre essas duas entidades residia na concepção que se tinha acerca da reforma agrária. Enquanto o PCB defendia a parceria³⁴ e o arrendamento por parte dos trabalhadores do campo, as Ligas acreditavam que a reforma agrária teria que eliminar todas as formas provisórias e precárias do trabalho no campo.

Três anos depois da criação da SAPPP, em fevereiro de 1958, na Paraíba, foi criada a Liga Camponesa de Sapé, sob as lideranças de João Pedro Teixeira, Nego Fuba e Pedro Fazendeiro. Para Pereira (2009), essa Liga é considerada uma das mais poderosas então constituídas, pelo contingente de pessoas que conseguiu arregimentar - cerca de dez mil associados; e pelas vitórias que foram conquistando, a exemplo da redução do foro. “A principal bandeira de luta das Ligas Camponesas paraibanas era pelo fim do cambão, uma lei criada pelos patrões, que obrigava o camponês e toda a sua família a trabalharem gratuitamente

³² Tributo pago pelo foreiro ao proprietário da terra em dinheiro ou em gêneros.

³³ O deputado Clodomir Moraes também era ligado ao PCB.

³⁴ Lavradores que pagavam o uso da terra, com a entrega de parte do que produzissem.

de um a três dias por semana” (ibid, p. 102). O exemplo dos camponeses de Sapé abriu caminho para o surgimento de várias outras Ligas.

E como as ligas se espalharam por várias regiões do estado da Paraíba, foi criada, em novembro de 1961, em João Pessoa, a Federação das Ligas Camponesas da Paraíba, que reuniu dezoito Ligas, e teve presidente Francisco de Assis Lemos, e como vice, João Pedro Teixeira. Contudo as ligas sofreram muitas perseguições e foram alvo de violência por parte dos fazendeiros e dos usineiros, ou seja, representantes dos grandes proprietários, que usaram, inclusive, do aparato policial contra os camponeses, estratégia comumente manifestada do uso da força pública para sufocar lutas por direitos básicos que dignificam homens e mulheres. Contradição histórica é o uso das milícias que deveriam proteger a população e fazem o inverso, servindo às classes hegemônicas.

Além daquelas, outras perseguições ocorreram por parte de setores conservadores da Igreja Católica, como refere Silva (2003, p.48), em sua tese doutoral:

Na Paraíba, a política de organização dos trabalhadores rurais, desenvolvida pela igreja católica, teve seu marco inicial nos anos sessenta, especialmente através da Campanha de Educação Popular – CEPLAR – que, juntamente com os Círculos Operários Católicos e demais organizações ligadas à igreja, objetivava a criação de uma estrutura organizativa no meio rural, priorizando o sindicalismo, com o intuito político de neutralizar as interferências das forças de esquerdas inseridas no movimento camponês, daquela época, representadas principalmente pelas Ligas Camponesas e pelo Partido Comunista Brasileiro.

A postura política e ideológica da Igreja era de extremo conservadorismo, posto que considerava as ligas camponesas subversivas com o agravante de ser apoiada pelo PCB. Nesse sentido, incentivou a sindicalização rural, o que, ideologicamente, configurava sua defesa à propriedade privada, elemento dos rudimentos, historicamente construídos ao longo do tempo pela própria ação eclesiástica.

A Igreja concorria com outros setores pela representação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, o que caracterizava a intencionalidade em tutelar esse segmento social, como descreve Silva (idem, p.53):

Com a estruturação dessa frente de Sindicalização Rural no Estado, fica determinada a existência de um “comando político e religioso” sobre os camponeses firmados em três frentes: o Estado, através de

suas instituições; a Igreja Católica, por meio de suas paróquias/vigários; e os senhores de engenho, por intermédio do poder local, constituído por eles, seus capangas, capatazes, entre outros.

No próprio interior da igreja, aconteciam disputas de diferentes segmentos pelo controle político dos trabalhadores rurais, a saber: um conservador, outro progressista e um de esquerda:

Uma ala era comandada pelo alto clero, sua grande maioria posicionava-se contrária à reforma agrária e à politização do trabalhador rural, combatendo tanto as Ligas Camponesas como os sindicatos rurais. Outra tendência era liderada pelo bispo de Natal, Dom Eugênio Sales, que tinha como objetivo organizar os trabalhadores em sindicatos rurais. A última era formada pela ala de esquerda católica: objetivava lutar pela reforma agrária com base na lei, respeitando o direito à propriedade. Tinha sua atuação através da Ação Popular – AP – e investia na formação de lideranças sindicais rurais, numa visão de Educação popular (Idem, p.56).

A Ação Popular – AP - acabou por influenciar outros segmentos, como a própria CEPLAR, que se redefine contra a ala conservadora da Igreja que combatia o movimento camponês. Contudo, a conjuntura só mudou de fato quando assumiu o novo bispo da Arquidiocese da Paraíba, Dom José Maria Pires, em 1966. Nesse novo contexto, a Igreja passou a assumir uma postura em defesa das classes populares trabalhadoras, numa postura diferente da que assumira antes.

No início da década de 1960, tiveram os trabalhadores do campo alguns direitos reconhecidos, como o da sindicalização, e em novembro de 1964, foi aprovado o Estatuto da Terra, que estabelecia os termos e os objetivos da reforma agrária usado até hoje. Evidentemente, desagradou a ala patronal, que tentava desmoralizar os camponeses, sob o pretexto de sublevação e de estarem associados com os comunistas. Com o golpe militar, muitas lideranças camponesas foram presas, outras, mortas ou forçadas à clandestinidade. Os sindicatos sofreram intervenções e passaram a ser controlados por grupos que não tinham propensão de salvaguardar os interesses dos trabalhadores, pois, ao contrário, representavam, naquele momento, o aparelho repressor que era o próprio Estado. Com a criação da Comissão Pastoral da Terra – CPT, em 1975, a Igreja católica começou a mediar os conflitos fundiários,

denunciando as práticas assistencialistas dos sindicatos e ajudando a organizar e a politizar os trabalhadores do campo.

Para Medeiros (2010), o final da década de 1970 e o início dos anos de 1980 marcaram um novo ciclo de lutas no campo, com continuidades e rupturas em relação às lutas anteriores. Ocorre a emergência de demarcar, política e socialmente, a afirmação de novas identidades como os sem-terra, os atingidos por barragens, os seringueiros, as quebradeiras de coco, os povos da floresta e os ribeirinhos que, com suas especificidades, começaram a ganhar visibilidade e a pontuar suas necessidades, para que fossem atendidas através de políticas públicas.

Cresceu também o debate acerca da valorização da agricultura familiar como importância econômica e social para o Brasil Medeiros (ibid, p. 131) enuncia que,

sob essa perspectiva, temas antes considerados de menor importância, como a discussão de alternativas de comercialização, a experimentação de formas de produção associadas, o estímulo à constituição de agroindústrias, as implicações das escolhas tecnológicas, as dimensões ambientais da produção agrícola, passaram a ser valorizados e a ganhar outros significados como indicadores de novos caminhos possíveis.

Esse reordenamento das lutas sociais populares, conseqüentemente, difundiu novas reações por parte das organizações patronais, que entraram em cena com a criação de mais uma entidade de representação, a União Democrática Ruralista – UDR, setor radical que combate as propostas reformistas de uma política agrária de caráter redistributivo, e reacendeu as tradicionais práticas de violência no campo.

Quanto aos movimentos sociais populares, detêm uma práxis educativa manifestada nos aprendizados que os sujeitos coletivos ali envolvidos vão adquirindo e que os conduzem a tomar iniciativas e decisões conjuntas. Isso denota o exercício da autogestão, presente nessas experiências, de Canudos ao MST. Nessas manifestações de resistências e de lutas, há um projeto de sociedade que vislumbra a emancipação, a autonomia e a equidade entre as pessoas, o que potencializa o grupo e contribui para que fortaleça os seus projetos de mudança social e gera, nesse processo pedagógico, atitudes, habilidades e valores que permeiam suas ações.

Nesse processo pedagógico, alimentado por um forte desejo de mudança, a participação desses indivíduos é fundamental. Essas experiências comportam uma forte presença da educação popular, cuja essência é permeada por uma práxis educativa, interlocutora e politizante, porquanto busca construir novas sociabilidades e tem como

princípios o respeito ao ser humano e a busca pela garantia do atendimento material e imaterial necessários a sua existência com dignidade.

Compreendendo um pouco mais da categoria autogestão, em campo histórico e conceitual, passo a expor, no capítulo subsequente, a imbricação da autogestão com a práxis da educação popular, na busca investigar o que, nas experiências de educação popular, é possível reconhecer do exercício da autogestão.

3 EDUCAÇÃO POPULAR E A PRÁXIS DA AUTOGESTÃO

Os camponeses isolados apenas constituem um amontoado de camponeses, não formam uma classe, não senão estiverem organizados.

Karl Marx – 18 Brumário

A partir do levantamento de produções sobre educação, no contexto dos movimentos sociais, no primeiro capítulo, a educação, como fenômeno humano, tem servido a diversas propostas em sua modalidade formal/escolarizada e não formal, tanto para atender às situações de permanência, opressão e desigualdade, quanto para buscar a emancipação humana, num projeto social de construção de uma hegemonia popular, opção presente e apontada no conjunto de trabalhos pesquisados.

Nesse sentido, compreender a educação e suas repercussões sócio-históricas permite-me questionar a propósito de tal projeto, que Educação a serviria. Nessa perspectiva, pode-se averiguar que, mesmo centrada no desejo de mulheres e homens, a educação, sobretudo a institucionalizada, estatal, durante muito tempo, não foi dirigida às classes populares. Essa condição de opressão submetiam à ignorância mulheres, homens, jovens, crianças e adultos. Nessa direção, entende-se quais intencionalidades e práticas foram proferidas pelos agentes de controle social, numa perspectiva funcionalista da Educação, em que se enquadraram as pessoas num tipo de ensino técnico-instrumental que lhes atendesse e as conformasse tão somente ao desenvolvimento do capital.

No Brasil, historicamente, a educação tem sido marcada por relações de desigualdade, entre elas, podem-se destacar as dificuldades ao acesso, qualidade e permanência na rede formal de ensino público, laico e gratuito, o que resulta, ainda, nos índices de pessoas analfabetas, conforme registro de pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2003, sobre o analfabetismo no Brasil, com base nos dados do censo demográfico do IBGE/2000, que apresenta uma redução nesse índice, nos anos de 1900 a 2000.

Figura 1- Taxa de analfabetismo no Brasil – 1900/2000

Tabela 2 – Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais - Brasil - 1900/2000

Ano	População de 15 anos ou mais		
	Total ⁽¹⁾	Analfabeta ⁽¹⁾	Taxa de Analfabetismo
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.356	25,9
1991	94.891	18.682	19,7
2000	119.533	16.295	13,6

Fonte: IBGE, Censo Demográfico.

Nota: (1) Em milhares.

Esse percurso histórico da educação brasileira, de dificuldades ao acesso, qualidade e permanência em suas mais variadas nuances, vem desde a época colonial, quando as relações entre educação e catequização se remetem à subordinação imposta pelos colonizadores aos nativos, em detrimento de sua cultura local, os quais eram obrigados a incorporar elementos culturais dos colonizadores, como a língua portuguesa e a religião católica que, a propósito, foram estratégias utilizadas pelos colonizadores para explorar e dominar os indígenas e seu *habitat*³⁵.

Já nos anos de 1920 e 1930, foram-se delineando questionamentos e críticas acerca da educação tradicional, sobretudo a de matriz religiosa. Com pretensão de romper com esse modelo, ocorreu o movimento *Escola Novista*, influenciado pelos ideais liberais, principalmente os norte-americanos, trazidos pelos filhos das elites que lá estudaram. Segundo Aranha (2006, p.302), “os liberais democráticos eram simpatizantes da Escola Nova, e seus divulgadores estavam imbuídos da esperança de democratizar e transformar a sociedade por meio da escola”. Em 1932, é lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação, que defendia uma escola pública, gratuita, laica, sob responsabilidade do Estado. Esse documento foi assinado por 26 educadores, entre eles, Anísio Teixeira³⁶, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho.

Nessa trajetória histórica, outras concepções de educação vêm coexistindo. Antes, porém, de apresentá-las, voltemos à questão inicial desse item: na perspectiva de um projeto social de construção de uma hegemonia popular, que educação a serviria? Respondo a essa

³⁵ Sobre as concepções pedagógicas na história da educação brasileira, Saviani (2005) escreveu um artigo com esse mesmo título, que traz informações de cunho histórico, importantes para se entenderem as concepções pedagógicas e as teorias da Educação, desde a influência religiosa e jesuítica, até a concepção renovadora da Educação, passando pela concepção pedagógica produtivista.

³⁶ As ideias educacionais de Anísio Teixeira foram influenciadas pelo pensamento pragmático do filósofo americano John Dewey.

questão, discorrendo sobre a educação popular, por vislumbrar, nessa metodologia educativa, o ensejo das classes subalternas de participarem das decisões sociais e de terem acesso ao ensino público, gratuito, laico, de qualidade e de responsabilidade do Estado, apresentando-se, nesse sentido, como um projeto educativo emancipatório, perspectiva presente nos trabalhos analisados e que, agora, passo a olhar, sob o filtro conceitual dessa prática educativa e de sua concepção de homem/mulher e de sociedade.

A educação popular será aqui concebida como prática educativa e como concepção filosófica. Originou-se no Brasil, a partir da década de 1950, por meio das práticas de educação de adultos, como educação de base, especificamente, por meio das experiências de Paulo Freire e de sua educação libertadora. Contudo, conceituar a educação popular não é uma tarefa fácil, considerando seu aspecto polissêmico e de multiplicidade de experiências e intencionalidades. Essa dificuldade se expressa pelas diferentes posições que o termo assume na perspectiva histórica e filosófica de diversos autores(as).

Para Melo Neto (2004), o termo *popular* já se encontrava presente em esboços de projetos políticos e programas de governo, como o delineado pela Aliança Nacional Libertadora – ANL, nos anos de 1935. O popular, nessa formulação, expressava o interesse da participação popular das massas na busca pela democracia e pela liberdade de expressão.

Numa perspectiva educativa, a partir do final dos anos de 1950, com a atuação do educador Paulo Freire, o termo assume uma postura política na Educação. Essa atuação se dissipa com o golpe militar em 1964, quando muitos intelectuais são exilados do Brasil, inclusive o próprio Freire. Posterior a esse contexto, surgiram propostas educativas ditas “populares”, na tentativa de desvirtuar essas primeiras experiências, como as Cruzadas ABC e o MOBREAL. Essas propostas foram incentivadas pelo governo militar, eclodido pelo golpe de 1964. Desde então, outras significações e denominações vêm sendo apresentadas, como a de Garcia (1982), em que a educação popular traz consigo as denominações de educação de adultos, educação de base, educação extraescolar, educação permanente, entre outras denominações.

Outras compreensões, sobretudo nas décadas de 1970 e 1980, foram realizadas, apresentando um caráter político na direção dessa perspectiva educativa. Nesse sentido, a educação popular, em sua atribuição histórica, compreende-se como extensão do ensino elementar (BEISIEGEL, 1988; PAIVA, 1986) e a partir da contribuição do pensamento freireano, como educação conscientizadora e libertadora.

Beisiegel, ao conceituar a educação popular, parte também do entendimento de uma educação como um “direito de todos”, princípio que pressupõe a extensão do ensino à população de um modo geral. O atendimento às camadas populares em relação ao acesso ao ensino público aconteceu, segundo o autor, através de políticas públicas forçadas pela participação das classes populares, ao reivindicar o ensino secundário, como forma de

ascender socialmente. Essa disseminação do ensino público para as classes populares tem sido sua perspectiva de educação popular.

Segundo Souza (2006), os movimentos sociais foram o solo fértil que fez com que surgissem várias experiências que, depois, foram denominadas pelos estudiosos de educação não escolar, não formal, informal e, na América Latina, permitiu a construção da educação popular que fecundou essas experiências não escolares, mas também, escolares.

Para Gohn (2001), a educação popular e os movimentos sociais populares³⁷ têm uma espécie de elemento em comum, que torna seus objetivos próximos: é o fato de trabalharem com as populações tidas como carentes e marginalizadas da sociedade - essa tem sido mais uma visão. Diante dessa proximidade é que se entende porque a educação popular, em alguns momentos, foi confundida como um movimento social, entendimento presente entre as décadas de 1970 e 1980, devido à crescente mobilização da sociedade, que, mesmo num período de grande repressão política e social, atuou no enfrentamento que deslegitimou o Estado autoritário.

Outros(as) autores(as) e suas devidas concepções sobre educação popular, nesse mesmo contexto, são apontados(as) no trabalho de Melo Neto (2004), como a concepção de Manfredi (1980), que expressa uma educação para a autonomia, enquanto seja capaz de gerar um saber instrumento na construção de direção política; Wanderley (1979/80) vincula o conceito ao de classes populares, em que traduz seus interesses; Bezerra (1980) associa as práticas da educação popular ao exercício da cidadania, em que a maioria possa assumir seu papel sócio-político. Ele entende que o conceito de educação popular retoma o sentido de resistência; para Brandão (1980), o popular vincula-se à classe e à liberdade; já Souza (1999) articula o popular aos movimentos sociais, suas reivindicações e denúncias.

A partir de 1980, a educação popular incorporou propostas e tentativas de implantar nos espaços escolares públicos sua metodologia, qual seja: sua primazia que aponta para o *constructo* de relação educacional, que vivencie a participação, o diálogo e a autonomia entre os sujeitos desse processo, o que implica a contribuição para que mulheres e homens pudessem intervir nos próprios rumos e na própria realidade.

Na perspectiva de ação pedagógica e concepção filosófica, a educação popular tomou proporções em defesa da escola pública de qualidade e cidadã e passou das práticas informais às formais. A respeito das tentativas de implantar, nos espaços escolares públicos, a metodologia da educação popular, Gadotti (1998) postula três dimensões acerca dessa proposta: a Escola Pública Popular, que está associada à proposta de tornar popular o público;

³⁷ Acrescenta-se, aqui, como fazem muitos autores, o **adjetivo popular**, pelo fato de nem todo movimento social se qualificar como popular. Existem mesmo aqueles que empreendem ações contra esses, a exemplo da bancada ruralista que tem representação, inclusive, no Congresso Nacional.

a Escola Pública Popular Autônoma, no sentido de se autogovernar, e Escola Cidadã, que seria autônoma e integrante de um sistema único (público) e descentralizante (popular).

Brandão (2002), em sua formulação acerca da educação popular na Escola Cidadã, registra que ela deverá se contrapor ao modelo de educação dirigido aos interesses do mercado. O autor sugere que uma educação devotada para a formação da pessoa cidadã é a concepção e a prática de um fazer que se aprende na escola e fora dela, que considera o alcance do ser livre e crítico.

Contrárias a todas essas concepções, outras propostas vêm coexistindo, colocando-se, de um lado, propostas de educação popular/emancipadora, e do outro, propostas educacionais de cunho estatal, funcional e tecnicista. Essas duas tendências continuam presentes na sociedade hodierna. Quanto à primazia da educação popular como metodologia, Vasconcelos (2004) aponta para um tipo de relação educacional que vivencie a participação, o diálogo e a autonomia entre os sujeitos desse processo. A implicação é a de contribuir para que mulheres e homens decidam sobre seus próprios rumos, com a preocupação de superar uma condição que, historicamente, foi imposta às classes populares, reduzidas a objeto, depósito de conhecimento.

O referido autor vem contribuindo com a discussão sobre a educação popular no setor da saúde, onde a participação de profissionais dessa área, nas experiências de educação popular, a partir dos anos de 1970, trouxe para esse setor uma cultura de relação com as classes populares, o que representou uma ruptura com a tradição elitista e normatizadora da educação em saúde.

Segundo Brandão (1982, p.42), há muitas propostas educativas que se dão fora da escola, mas que utilizam métodos verticais de relação entre educador e educando. A educação popular não objetiva criar sujeitos subalternos, mas que visem participar do esforço coletivo, para a organização do trabalho político que, passo a passo, abra caminho para a conquista de sua autonomia e de seus direitos. A educação popular busca trabalhar pedagogicamente o homem e os grupos envolvidos no processo de participação popular, fomentando práticas educativas coletivizadas de aprendizado e investigação, de modo a promover o crescimento da capacidade de análise crítica sobre a realidade e o aperfeiçoamento das estratégias de luta e de enfrentamento, apresentando-se como estratégia de redirecionamento da vida social e da construção da participação popular nos processos decisórios da sociedade.

Para Leher (2007), a educação é parte da estratégia política em que os setores dominantes têm empreendido esforços para caracterizá-la e aprisioná-la como um campo guiado pela razão utilitarista. Por sua vez, os movimentos sociais, os partidos socialistas e os setores progressistas da Igreja conferem prioridade à educação popular. Para ele, a educação popular está no âmago da estratégia de luta pelo socialismo, como acentuou Gramsci a propósito da cultura e da formação política, razão por que sua força ou fraqueza tem uma

relação direta com a correlação de forças com o Estado da auto-organização das forças populares.

Como redimensionar o lugar da educação popular, hoje? Preocupando-se com a formação de educadores dirigentes na acepção gramsciana, na ascensão das camadas populares aos setores de decisão na esfera política e social. Pergunto qual protagonismo das lutas sociais, hoje, e o lugar da educação popular e de suas estratégias, seja no movimento dos grupos envolvidos na saúde, nos movimentos sociais populares, para a consolidação de outra economia, como a que vem sendo postulada pelo Movimento de Economia Solidária.

Um elemento importante de ser (re)contextualizado e frequentemente revisto na postura e na prática dos educadores populares, como nos lembra Vasconcelos (2004), é o fato de a educação popular tomar, como ponto de partida de seu processo pedagógico, o saber anterior do educando. Seja no trabalho, na vida social, ou mesmo na luta pela sobrevivência e pela transformação da realidade, as pessoas vão adquirindo um entendimento sobre a sua inserção na sociedade e na natureza. Para esse autor, na educação popular, não basta que o conteúdo discutido seja revolucionário se o processo de discussão se mantém de cima para baixo.

Outro aspecto metodológico da educação popular que deve ser registrado enfatiza sua busca por ampliação de espaços de intersecção e interação cultural e da produção colaborativa do conhecimento. Em sua metodologia, as abordagens de pesquisa-ação e pesquisa participante compreendem uma maneira participativa, compartilhada e solidária de produzir e de elaborar o conhecimento.

Essa perspectiva de produção de conhecimento tem, na América Latina, representantes como Fals Borba, Michel Thiollent, Oscar Jara, Marcela Gajardo, Danilo Streck, Carlos Rodrigues Brandão, entre outros e outras que orquestram possibilidades de pesquisas alternativas, demonstrando que é possível colocar o conhecimento e, por conseguinte, a ciência a serviço do social. Essa assertiva corrobora a epígrafe de abertura deste capítulo, em que Bertold Brecht declara que a única finalidade da ciência é de aliviar a miséria humana.

Nessas abordagens, envolvem-se os diversos atores num determinado problema de pesquisa. A construção de conhecimento é compartilhada, assim como a elaboração das estratégias necessária à superação do problema da pesquisa, quando é o caso das pesquisas de intervenção. Procura-se problematizar, em discussões abertas, interativas e participativas, o que está incomodando e oprimindo e, em consenso, buscam-se alternativas para superá-los. Assim, eleva-se a voz daqueles(as) que historicamente foram silenciados, e cujos discursos foram sendo desqualificados.

A construção do conhecimento compartilhado passa também pela dimensão do envolvimento, da postura e da prática do pesquisador, que aqui não tem nada de neutro. A esse respeito, Calado (2008) registra que é preciso que tais protagonistas, entre outras coisas, sejam

peessoas que externem amorosidade, capazes de recuperar a primazia da perspectiva classista e utilize-se da memória histórica, para recuperar lutas, façanhas e conquistas do passado.

Continua o autor traçando o perfil desse pesquisador/educador, orientando que não abram mão do persistente exercício de crítica e autocrítica da realidade social. No relacionamento com as pessoas e os grupos de base, saibam pôr em prática uma pedagogia da escuta e mostrem-se efetivamente empenhados em seu processo de formação continuada, realimentada por uma perspectiva de formação omnilateral, que considera as várias dimensões da existência humana - a política, a econômica, a afetiva, a espiritual, dentre outras.

Outra condição posta por Calado (idem) é a efetivação de um projeto de educação popular cuja marca principal seja o compromisso de assegurar as condições mais favoráveis ao processo de humanização, ou seja, recuperar e fortalecer, nas macro e microrrelações do dia a dia, o horizonte classista; investir maciçamente e de forma crescente e qualitativa, no processo de formação contínua do conjunto de seus membros, de modo a implicar uma formação integral, omnilateral.

Essa formação precisa ser capaz de desenvolver as mais distintas potencialidades dos seus membros, numa perspectiva humanizadora. É necessário, também, exercitar a memória histórica; superar a armadilha dos instrumentos da democracia burguesa; incentivar a alternância de cargos e funções e fazer um bom uso de múltiplas linguagens nos processos de aprendizagens (música, poesia, teatro, desenho, fotos, vídeo, etc.). Além disso, os educandos interlocutores devem empregar uma linguagem compreensível. Compreende-se, diante do anunciado pelo autor, o perfil de um educador popular, principalmente por se apoiar no diálogo como princípio educativo, capaz de fazer com que os sujeitos desse processo se sintam protagonistas na produção de um conhecimento coletivo, nas mudanças sociais e na construção de outra sociabilidade.

Diante do esforço exposto por Calado, quais outras contribuições podemos (re)visitar ao considerar o envolvimento entre Educação Popular e movimentos sociais?

Souza (2006a) enfatiza que, nos últimos 45 anos, vem sendo difícil construir consensos em torno da educação popular, apesar de existir a possibilidade de diálogos. Para ele, as práticas e os saberes produzidos nas últimas décadas, no interior da educação popular e nos movimentos sociais, têm contribuído para reorientar a produção acadêmica, especialmente as ciências humanas/sociais, entre elas, a Pedagogia.

Já em outra publicação, o mesmo autor (2007) assume sua definição de educação popular como uma pedagogia que conceitua a educação como um conjunto de atividades culturais. Essas atividades se constituem em uma prática e uma teoria de educação não

escolar, que pode ser útil à educação escolar, para o desenvolvimento da cultura, com vistas a superar as negatividades de todas e quaisquer culturas e afirmar e impulsionar suas positivities.

Nessa sua ideia, há uma preocupação que envolve a educação popular - as atividades culturais e o desenvolvimento da cultura. O autor sugere que a multiculturalidade poderá ser a característica fundamental de uma sociedade democrática expansiva, pois nos remeteria à construção da unidade nesse complexo que é a diversidade.

Essa perspectiva do autor constitui-se em utopia na esperança de uma nova configuração da convivência humana (em suas dimensões econômicas, políticas, religiosas e gnosiológicas). Nessa dimensão, para que haja a construção da unidade na diversidade, é preciso mobilizar e organizar os oprimidos, os excluídos, os explorados, os subordinados e promover uma ética de respeito entre os diferentes.

Na concepção freireana, a educação popular, por definição emancipadora, é aquela que possibilita ao homem discutir corajosamente sobre suas problemáticas e o adverte dos perigos de seu tempo, para que, conscientizado, ganhe a força e a coragem de lutar, ao invés de “ser levado e arrastado à perdição de seu próprio ‘eu’, submetido às prescrições alheias” (FREIRE, 1983. pp. 89-90). Essa educação o coloca numa posição de diálogo constante com o outro e o predispõe a constantes revisões e análise crítica de seus “achados”. Também deve levá-lo a certa rebeldia, em seu sentido humanizado.

É o que Freire vai chamar de transitividade ingênua, que faz parte de um momento de transição social. Para ele, vive-se uma transitoriedade, que ele entende como um período em que as antigas configurações sociais estão sendo substituídas por outras. “Em última análise, toda temática e o conjunto de suas tarefas, ao rachar-se a sociedade, assumiram uma nova coloração” (ibid, p. 47). Nesse sentido, para Freire, o que importa, realmente, ao “ajudar-se o homem é ajudá-lo a ajudar-se (E aos povos também). É fazê-lo agente de sua própria recuperação. E repetamos, pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas” (ibid, p. 58).

Freire depreende uma noção de educação como instrumento fundamental de mobilização social e inclusão cultural, que deve se fazer presente na sociedade de sujeitos emersos criticamente no processo emancipatório social. Uma educação humanizadora, que não tem condições de se dar pela força, pelo medo ou pelo engano.

Mas, por uma Educação que, por ser Educação, haverá de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição. Uma Educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. Educação que levasse em consideração os

vários graus de poder de captação do homem brasileiro da mais alta importância no sentido de sua humanização (ibid, pp. 58-59).

Enfim, uma educação omnilateral, que se faça presente nos mais diversos âmbitos sociais, tanto formais quanto não formais, e que seja traduzida nas práticas e nos desejos daqueles que lutam por uma melhor qualidade de vida para si mesmo e para o planeta.

Assim, tem a educação popular uma práxis educativa voltada para a coletividade, uma educação que prepara mulheres e homens para lidarem com uma multiplicidade de desafios; uma formação coletiva para lidar com o coletivo; uma educação centrada em sujeitos conscientes e críticos, ou seja, uma práxis educativa que busca valorizar o coletivo e seus projetos comuns. Não apenas o eu, mas o nós, em sua pluralidade de conhecimentos e possibilidades, que recoloca a tomada de superação de uma consciência naturalizada. Mas, o que seria mesmo essa práxis?

3.1 Entendendo a práxis

A valorização da prática ou da teoria, por si só, remete-nos ao desafio de retomar alguns apontamentos históricos e elementos constitutivos dessas categorias, de modo a pensar em outra que traduz sua expressão de síntese - a práxis - em que reside a dialeticidade entre teoria e prática. Nessa perspectiva, articulo a discussão da autogestão como exercício de uma prática (re)criadora de novas práxis, na perspectiva de uma sociabilidade colaboradora, justa e solidária.

Essa reflexão incorre sobre o entendimento de uma práxis autogestionária, como proposta de gestão participativa e democrática nos processos de organização coletiva. É o que já constatei em dados obtidos no instrumento utilizado na pesquisa empírica, questões quatro e cinco do questionário aplicado, conforme demonstrativo abaixo.

Quadro 6 – Participação nas assembleias

4. Quantos (as) sócios (as) participaram da última assembleia geral e/ou reunião coletiva? (resposta única)		Quantitativo
1	Todos (as)	0
2	Mais de 2/3 (65%)	5
3	Em torno da metade	2
4	Menos da metade	0

Organizadora – LINS, Lucicléa Teixeira (2012).

Pensar a participação dos sujeitos em processos coletivos exige o cuidado de enxergar a teia de relações que se faz presente e atuante nas relações sociais que vão se estabelecendo para se compreenderem as dimensões do cenário que se vêm delineando na sociedade. A noção de transformação social para que os humanos tenham uma qualidade de vida melhor pressupõe a conexão entre vertentes econômicas, sociais, culturais, históricas e educacionais, que se convergem numa dinâmica contínua e possível de traçar um panorama da realidade atual e do pretense futuro que se deseja.

As dimensões políticas e educativas imbricadas numa perspectiva da educação popular, como práxis educativa emancipadora, têm levado a se adentrar numa concepção mais ampla de participação social nas questões que envolvem os grupos coletivos. Mas, como encontrar caminhos possíveis da participação humana e social e do exercício da autogestão presente nesses processos?

Nesse sentido, as reflexões e as contribuições do pensamento freireano, no tocante à discussão dos processos participativos, mostram esse processo como ato político e educativo dos que optam por trabalhar movido pelo desejo de autonomia, seja na escola pública, na academia, nos movimentos sociais e nos espaços produtivos. Em seu livro, *Educação como Prática da Liberdade* (1983), Freire destaca, nos meados da década de 1960, a fragilidade democrática na então realidade brasileira, oriunda de um processo colonizado, o que resultou numa cultura de pouca participação da população nos processos de tomada de decisão do país. Porém, é preciso considerar o que Freire chama de “emersão do povo” e suas reivindicações, ou seja, a participação efetiva da população de modo consciente e crítico e, nesse sentido, a necessidade de uma “educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (idem, p. 88). Para ele, as características competição e individualismo são resultado de um processo histórico de construção social e cultural, no Brasil, de importação de um modelo de Estado democrático que não correspondeu às necessidades da realidade nacional na época. Isso aconteceu não apenas pela falta de experiência de *autogoverno* “mas também e, sobretudo quando não tínhamos ainda condições capazes de oferecer ao “povo” inexperimentado, circunstâncias ou clima para as primeiras experiências verdadeiramente democráticas” (idem, p. 79).

No dizer do autor, a concepção democrática vivida pelo país foi superposta de uma estrutura economicamente feudal e uma estrutura social em que “o homem vivia vencido, esmagado e ‘mudo’, uma forma política e social, cujos fundamentos exigiam, ao contrário do mutismo, a dialogação, a participação e a responsabilidade política e social” (idem, *ibid*).

Não se reduzindo tão-somente a uma das dimensões de que participa – a natural e a cultural – da primeira, pelo seu aspecto biológico, da segunda, pelo seu poder criador, o homem pode ser eminentemente

interferidor. Sua ingerência, senão quando destorcida e acidentalmente, não lhe permite ser um simples espectador, a quem não fosse lícito interferir sobre a realidade para modificá-la. Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem no domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura (FREIRE, 1983, p. 41).

O autor acrescenta que aquele que ele chama de radical “não pode ser um centrista ou um direitista, não se detém ou se antecipa a História, sem que se corra o risco de uma punição”. Ele não é somente um espectador do processo de transformação histórica, mas cada vez mais sujeito, pois é um crítico que capta as contradições, mas não como proprietário. “Reconhece, porém, que, se não pode deter nem antecipar, pode e deve, como sujeito, com outros sujeitos, ajudar e acelerar as transformações, na medida em que conhece para poder interferir” (idem).

Assim, a (re)leitura dessa obra contribui para refletir sobre práticas participativas, permeadas por uma pedagogia que tem seu fundamento na educação popular como práxis emancipatória. Isso vem influenciando práticas e metodologias alternativas, a exemplo da pesquisa participante e da pesquisa-ação (BRANDÃO, 1999; BRANDÃO E STRECK, 2006), seja na Academia, no ensino, na pesquisa ou na extensão, nos movimentos sociais e nos processos educativos, formais e não formais, enfim, nos vários setores que agregam em suas intencionalidades e ações a participação como elemento de fortalecimento do coletivo e de uma gestão democrática.

Como demonstram os dados expressos no quadro sete, têm-se modificado a concepção e a prática de participação, sobretudo no interior dos movimentos sociais que a incentivam. No contexto pesquisado, quais seriam então as formas de participação desses sujeitos, no que se refere à potencialidade dos seus processos coletivos e autônomos, como atores ativos de transformação social, cultural, política e econômica, que alicerça os pilares efetivamente democráticos e solidários, como representado na formulação epistemológica de Freire?

Numa práxis autogestionária, há os elementos representados no quadro abaixo, indícios da potencialização do exercício da autogestão nos assentamentos rurais pesquisados.

Quadro 7 – Formas de participação

5. Quais outras formas de participação dos (as) sócios (as)? (resposta múltipla)		Quantitativo
1	Acesso a registros e informações do empreendimento	7
2	Participação nas decisões cotidianas do empreendimento	7
3	Atividades de formação	6

4	Atividades culturais e recreativas	6
5	Informes sobre a conjuntura geral e/ou sobre economia solidária	6
6	Outras. Quais?	3
7	Não existem outras formas	-

Organizadora – LINS, Lucicléa Teixeira (2012).

Dentre as outras formas de participação dos (as) sócios (as), estão atividades que discutem gênero, em específico, a produtividade para as mulheres e atividades realizadas em parcerias com o Governo do Estado, através do Projeto Cooperar, do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI - do Serviço Brasileiro de Apoio às Micros e Pequenas Empresas – SEBRAE - e do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural-SENAR. Outras formas de participação, também expressas pelos entrevistados, são os encontros entre os assentados para comemorarem o aniversário e a conquista do assentamento.

Essas formas de participação, na concepção freireana, são aquelas que possibilitam ao homem e à mulher discussões corajosa de suas problemáticas, advertindo-os dos perigos de seu tempo para que, conscientizados, ganhem a força e a coragem de lutar, ao invés de “ser levado e arrastado à perdição de seu próprio ‘eu’, submetido às prescrições alheias” (1983, pp. 89-90). Essa educação o coloca numa posição de diálogo constante com o outro e o predispõe a constantes revisões e análise crítica de seus “achados”. Também os leva a certa rebeldia. Freire (idem) também nos fala da “postura radical” diante de um tempo de transição na sociedade, cujos alicerces maiores são a construção cultural e a historicidade.

Não se reduzindo tão-somente a uma das dimensões de que participa – a natural e a cultural – da primeira, pelo seu aspecto biológico, da segunda, pelo seu poder criador, o homem pode ser eminentemente interferidor. Sua ingerência, senão quando destorcida e acidentalmente, não lhe permite ser um simples espectador, a quem não fosse lícito interferir sobre a realidade para modificá-la. Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem no domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura (ibid, 1983, p. 41).

E ainda para o mesmo autor, aquele que ele chama de radical “não pode ser um centrista ou um direitista, não se detém ou se antecipa a História, sem que se corra o risco de uma punição” (FREIRE, 1983). Ele não é somente um espectador do processo de transformação histórica, mas cada vez mais, sujeito, pois é um crítico que capta as contradições, mas não como proprietário. “Reconhece, porém, que se não pode deter nem antecipar, pode e deve como sujeito com outros sujeitos ajudar e acelerar as transformações, na medida em que conhece para poder interferir” (idem).

Nesse aspecto, de uma ação pedagógica que conduz à participação, consequentemente, a presença dos sujeitos nesse processo não se constituirá como massa amorfa, mas como sujeitos da práxis, por refletirem sobre sua realidade e sobre em que é preciso, interferir, para transformá-la. Nesse movimento, há uma diferença entre a prática e a práxis.

A categoria prática pode ser entendida, em sentido amplo, como toda ação humana. E como o conjunto de realizações empreendidas por grupos coletivizados ou de modo individual, é o que dá sentido à existência e às experiências vivenciadas pelos humanos, diferenciando-os de outros seres por sua capacidade de intervir no mundo. Pimenta (1995), relacionando o conceito de prática com o de formação docente, explicita vários entendimentos pelos quais a categoria passou - das experiências a serem adquiridas ou reproduzidas através da observação, ao conjunto de ações empreendidas, porém desarticulada da teoria, até o entendimento de unidade entre prática e teoria.

Vasquez (2007), em análise sobre a práxis, introdutoriamente, faz uma reflexão sobre a prática criadora e a repetitiva. A prática criadora é aquela cuja realização preconiza a transformação, pensada aprioristicamente, sobre uma dada realidade, que parte, então, de uma ação consciente. Já a prática repetitiva se expressa de modo espontâneo, mecânico, utilitário, sob o prisma do senso comum.

Nessa discussão, o autor (re)significa o termo, remetendo-o a uma dimensão ampliada como categoria metodológica do materialismo histórico, usando o termo práxis, mesmo estando etimologicamente esses dois vocábulos (prática e práxis) associados, porém o autor enfatiza a práxis como categoria que é utilizada no campo filosófico, conceituando-a como a categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação. Assim, Vázquez, na obra citada, realiza um estudo com apontamentos históricos e conceituais que fundamentam a validação de tal categoria.

Assim, em relação à teoria e à prática, o filósofo grego Platão não só as separa como valoriza a teoria em detrimento da prática. Essa tradição foi muito forte entre os filósofos gregos de sua época. Para ele, a vida teórica se eleva ao ato de contemplação, prerrogativa dos homens livres, pois os atos de produção material e o mundo empírico seriam atividades próprias de escravos. Portanto, “Platão isola a teoria das atividades práticas” (VÁZQUEZ, 2007, p.38).

Aristóteles endossou o ponto de vista de Platão, e a relação que ambos fazem de uma possível unidade entre teoria e prática é na práxis política. No entanto, mesmo nessa, a primazia continua sendo da teoria. “Portanto, a unidade platônica da teoria e prática não passa da diluição da prática na teoria” (Idem. p. 39).

Ainda percorrendo essa linha histórico-conceitual, Vasquez enfatiza que, no Renascimento³⁸ - a consciência renascentista da práxis - “o homem deixa de ser um mero animal teórico para ser também sujeito ativo, construtor e criador do mundo” (Idem. p.43). Essa mudança pode ser atribuída ao novo contexto social de consolidação do capitalismo e do uso do método científico e da técnica e aos interesses da burguesia e do progresso econômico. O conhecimento deixa de ser especulativo para ser aplicado na vida prática e material, objetivando transformar a sociedade.

Porém, não foi ainda nesse período que a práxis se afirmou como categoria filosófica de análise e transformação da realidade, pois a consciência filosófica renascentista da práxis, mesmo não rejeitando a atividade prática material produtiva, coloca-a em plano inferior, ou seja, o trabalho desenvolvido por artesãos, mecânicos, agricultores, dentre outros, é relegado a um segundo plano e considerado trabalho corrente do homem comum, que não exige muito esforço intelectual para ser executado. A divisão social do trabalho empreendido pelas novas relações no mundo do capital reforçou a separação entre trabalho físico e intelectual.

Com Marx e Engels foi que a práxis passou a ser evocada como possível de unidade e não mais entendida na polaridade teoria-prática. Em seus estudos, Vasquez aponta que Marx e Engels criticam a concepção economicista da práxis produtiva em sua limitação. Segundo os seus estudos, a partir das elaborações realizadas pelos economistas clássicos do Século XVIII, essa limitação operosa ofuscava o que eles desvelam - que, na relação de transformação da natureza, o homem transforma também sua humanidade.

Vê-se que, nas relações de trabalho estabelecidas na esfera social, implicam a atividade prática produtiva do homem e sua flexão sobre tal prática, que reflete sobre ela, a ponto de modificá-la. É nesse movimento praxiológico que Marx e Engels também revelam a existência da *mais-valia* - uma teorização sobre a exploração do trabalho nas relações produtivas efetivadas no sistema capitalista.

A práxis é, no Marxismo, a categoria central de concepção de mundo e da história, uma práxis que se propõe a ser revolucionária e transformadora. É justamente nesse ponto que o Marxismo se diferencia das demais filosofias anteriores, por unir, em sua interpretação de mundo, o modo como o homem pode transformá-lo (MARX, 1987).

O conceito de práxis explicita o significado de uma relação dialética entre a teoria e a prática, que é de reciprocidade. “Isto quer dizer que uma não pode ser compreendida sem a outra porque ambas são presentes, numa constante relação de troca mútua, constituindo as ações humanas, ou seja, a práxis” (ARANHA, 1989, p. 09).

³⁸ Período histórico que assinala o fim da Idade Média e o início da Idade Moderna, aproximadamente, entre os fins do Século XIII e meados do Século XVII. Foi marcado por transformações na sociedade nas esferas econômicas, políticas, religiosas e cultural.

Entende-se a práxis não só como categoria filosófica da ação humana, mas também no contexto social das relações empreendidas pelos humanos. Essas relações conjugam a prática e a teoria, em que esta é expressão dos esforços explicativos daquela. Aranha (idem) analisa a práxis numa perspectiva da divisão social do trabalho, no contexto da sociedade capitalista, auferindo sobre suas intencionalidades. Nesse tipo de sociedade, existe uma separação deliberada entre os que exercem atividades mais práticas, e isso separa o trabalho intelectual do manual. Existem, na emissão dessa ideia, uma distorção e uma intencionalidade.

Deliberadamente, há uma intenção de se impedir que as pessoas se apoderem de aparatos teóricos, de modo que possam compreender a realidade e suas contradições. Quanto mais desagregadas forem, melhor para o sistema hegemônico. Nesse sentido, é distorcida e desqualificada a práxis que dissemina a ideia de que ela não é necessária para o exercício de atividades em que predomina a atividade manual. Sobre essa questão, Gramsci entende que todo trabalho, seja físico ou mental, requer certo grau de intelectualidade, de consciência racional sobre sua ação:

Não existe trabalho puramente físico e de que mesmo a expressão de Taylor, “gorila amestrado”, é uma metáfora para indicar um limite numa certa direção: em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora (1989, p.07).

Assim, Gramsci admite que todos (as) são capazes de pensar e efetivar transformações, elevando sua consciência ao nível da racionalidade crítica. Nisso consiste a superação do senso comum,³⁹ na elevação do pensar ao nível da consciência crítica, da capacidade de elaboração filosófica e de concepções de mundo. E como o senso comum tem uma concepção de mundo desagregada de suas reais circunstâncias e determinismo, necessário seria sua superação por uma concepção de mundo coerente e crítica, que indica superação da ideologia dominante, pois “a base de sustentação da ideologia dominante é o senso comum” (MOCHCOWITH, 2001, p.14). Assim, a práxis se realiza no exercício da consciência filosófica, na elevação da consciência a tal ponto.

Em Gramsci, a práxis ganha mais notoriedade por se instituir no campo teórico, como designação do próprio Marxismo, expressando-se como filosofia da práxis. A princípio, como estratégia para driblar a censura fascista italiana a seus escritos, contudo, torna-se o termo a própria síntese do Marxismo.

As interfaces dessa síntese acerca da práxis configuram propostas que resgatam e sustentam o debate sobre a possibilidade de gestão partilhada através dos produtores

³⁹ A esse respeito, Gramsci (1989; 1991) exemplifica citando a religião e o folclore.

associados, que são indícios para o exercício de uma autogestão. Esse debate vem sendo travado, hodiernamente, pelo Movimento de Economia Solidária, expressa através de projetos políticos, educacionais e econômicos, ao preconizar a autogestão como um dos pilares constituintes de sua práxis.

Voltando ao questionamento que tem norteado este trabalho, pergunto: a organização coletiva nos assentamentos do MST da Paraíba tem indicado uma práxis educativa em que se pode reconhecer o exercício da autogestão? A preocupação, aqui, não é de dar respostas definitivas a esse questionamento, pois a reconheço como campo aberto de compreensão e formulações teóricas e práticas em movimento. O que tenho exposto, a partir dos procedimentos metodológicos do estudo, da fundamentação teórica e das análises dos dados, é que se deve compreender e reconhecer nos processos educativos desenvolvidos na organização coletiva desses sujeitos uma práxis que nos dá pistas de um potencial exercício para a autogestão.

Em leitura realizada no Caderno de Educação: Princípios da Educação do MST (2004), publicação desse Movimento, identifiquei que sua práxis educativa se realiza na intencionalidade e na ação desses sujeitos coletivos, ao tentar modificar a realidade imediata, oportunizando a tomada de decisões e resoluções dos problemas simples aos mais complexos, em que a aprendizagem, à medida que vai acontecendo, volta-se sobre a própria ação, refletindo, avaliando e projetando sobre seus resultados novas proposições.

Nesse sentido, compreende-se que os espaços provocativos de reflexão são gerados por meio dos processos organizativos e do conjunto de ações educativas tomadas pelo coletivo de trabalhadores(as), em que a prática se remete à teoria num ato de (re)construção de atitudes acerca da realidade, sob o crivo da razão.

Essa confluência se relaciona profundamente com o movimento ação-reflexão-ação, ou seja, estar debruçado sobre a realidade, praticá-la e se voltar sobre a mesma, refletindo-a em um exercício constante e dinâmico que propicia avanços significativos na ação e na autonomia dos sujeitos. A ideia que se tem é de que se deve pensar/repensar a prática como um processo permanente e continuado de aprendizado. Na perspectiva do MST,

educar para a ação transformadora isto quer dizer que precisamos de pessoas capazes de articular, com cada vez mais competência, teoria e prática, prática e teoria. Quem não sabe ligar uma coisa com a outra, um problema com outro, quem não sabe juntar o que estuda na escola ou num curso, com a sua vida do dia-a-dia, com as questões que aparecem no trabalho, na militância, nas relações com as outras pessoas, não pode ser chamado de “bem educado” e não consegue dar conta dos grandes desafios que temos no contexto social de hoje, como cidadãos e como integrantes do MST (MST, 2004, p.11).

Efetivamente se deseja, como resultado do processo educativo, que o agente social adquira desenvoltura para lidar com as dificuldades que surgem e seja capaz de resolvê-las, projetando na realidade objetiva a articulação entre teoria e prática. O termo prática, como foi dito, tradicionalmente, está ligado às atividades imediatas do gênero humano e assume, nessa perspectiva, um tom pejorativo de sua correspondência com a consciência. No entanto, o termo escapa a essa compreensão quando articula a ação humana (prática) às elucubrações teóricas, o que resultando numa consciência filosófica renovadora e se torna atividade praxiológica. A respeito da prática, encontramos nas publicações do Movimento que

é necessário e possível desencadear um movimento formativo que possibilite, nos vários tempos e espaços de Educação em que os sujeitos vivem e convivem, um repensar constante sobre a prática e a teoria fazendo um entrelaçamento entre ambas para que as pessoas possam avançar na construção do conhecimento, de forma consciente, solidária e rigorosa (CADERNOS DO ITERRA nº 10 p.22).

A citação enfatiza a relevância valorativa da prática e sua combinação com a teoria, elementos contributivos para a (re)construção de seus conhecimentos e ações. Em Gramsci (1991), a combinação entre teoria e prática é feita através de um processo contínuo e construtivo de seus resultados. A compreensão crítica do pensador é no sentido de que os resultados dessa combinação superem a consciência ingênua que resulte em outra crítica. O pressuposto da práxis tem ajudado os sujeitos coletivos a refletirem sobre suas práticas educativas e a executar e aprimorar ações concretas⁴⁰. Da prática se extraem sua reflexão e intencionalidade, decorrentes de um projeto de sociedade que busca firmar a emancipação da classe trabalhadora.

Silva (2008) defende a ideia de que a práxis cotidiana, ou seja, as atividades de formação política e as lutas coletivas engendradas por trabalhadores(as) rurais, integrantes de setores de organizações populares, constitui-se em espaços multidimensionais de aprendizado e que esses sujeitos, no cotidiano de luta por reivindicações, “constroem e aprofundam saberes, em diferentes dimensões: intelectual, afetiva, volitiva e prática” (Idem. p.158).

Esse cotidiano de luta denota uma práxis que se caracteriza como cotidiana, por tecer dimensões educativas, como a tomada de consciência de uma realidade excludente, o que

⁴⁰ A realização praxiológica nos processos educativos do MST é bem perceptível na pedagogia da alternância, que combina tempo-escola e tempo-comunidade e inaugura um processo inovador de formação em que a escolarização recebida (teoria) é aplicada (prática) em seu exercício com a comunidade escolar.

oportuniza a esses agentes sociais desvelarem as contradições dessa realidade, ao mesmo tempo em que se tornam protagonistas de sua transformação.

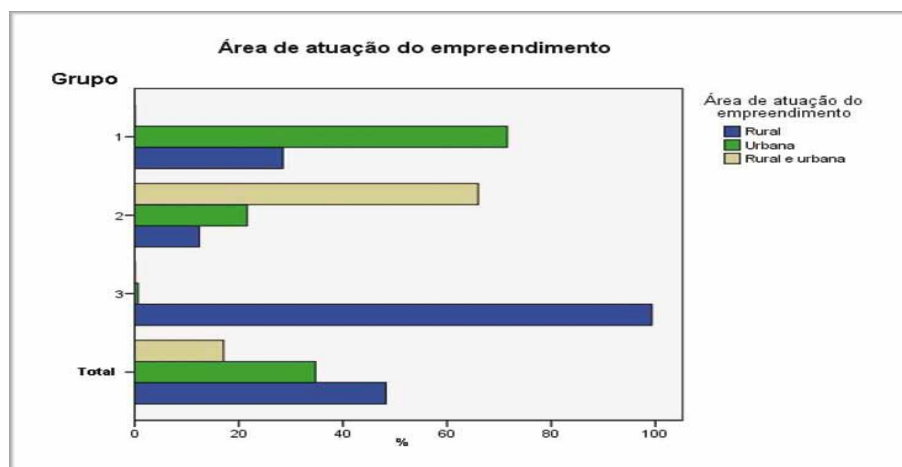
Assim, a reflexão sobre a dialeticidade das categorias prática e práxis é entendida, de acordo com os estudos de Vasquez (2007), como uma atividade humana transformadora da realidade natural e do homem, e, na abordagem gramsciana, sobre a elevação da consciência ingênua à consciência filosófica. A práxis, em seu sentido filosófico e político, articulada ao exercício da autogestão nos processos produtivos coletivizados, empreendidos pelos trabalhadores(as), confere protagonismo e valoriza suas potencialidades, através de ação educativa (re)criadora de novas práticas, na perspectiva de uma sociabilidade colaboradora, justa e solidária, com a perspectiva de gestão participativa e democrática.

3.2 Práxis autogestionária

No enunciado exposto na introdução deste estudo, expus que a educação para o trabalho e a cooperação se estabelece como um dos princípios filosóficos do MST. Assim, tenho buscado reconhecê-lo em sua organização coletiva, em um processo constituidor de uma práxis autogestionária, que se define como espaços de organização produtivos sob o princípio da autogestão, onde os(as) trabalhadores(as), agora sem a presença do patrão, administram, coletivamente, sua produção.

Para a Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho - UNITRABALHO, o maior percentual de atuação dos empreendimentos econômicos solidários encontra-se na área rural, conforme demonstrativo do quadro abaixo:

Figura 2 - Áreas de atuação



Fonte: UNITRABALHO, 2010.

Outrossim, ao revisitar o conceito de práxis e como ela aponta para uma cultura autogestionária, legado do trabalho coletivo, da luta histórica da classe trabalhadora, aqui expressa pelo campesinato, pergunto: como reconhecer práxis educativas que se constituam como potencializadoras do exercício da autogestão no processo de organização produtiva desses(as) trabalhadores(as)?

Entendo por práxis educativa, como já defini na introdução deste trabalho, o conjunto de ações pedagógicas, organizadas sob a perspectiva de encontros formais ou não formais: reuniões, assembleias, atos públicos, marchas, ocupações, cursos de formação política, dentre outros, que se constituem em espaços de reivindicação política, como também da socialização e apreensão de saberes, portanto, esferas de aprendizagens. Essa práxis, vivenciada nos processos de organização produtiva, sob o princípio da autogestão, em o conjunto de trabalhadores(as) tem a prerrogativa de decidir de modo colegiado sobre sua produção, define-se em espaços potencializadores da emancipação política e cidadã desses(as) trabalhadores(as).

Nesse contexto, concebe-se a autogestão como um elemento de emancipação de mulheres e de homens. Uma das formas de concretude dessa emancipação parte da rejeição de uma situação em que se negam condições dignas à sua existência, o que provoca conflitos, denúncias e proposições alternativas a essa situação (LINS: 2006), pois uma das atribuições da emancipação é “romper” com as amarras, seja de ordem econômica, política ou cultural, sob as quais se encontra o ser humano.

Para a Anteag⁴¹, a “autogestão é um modelo de organização em que o relacionamento e as atividades econômicas combinam propriedade e/ou controle efetivo dos meios de produção com participação democrática da gestão”. Nesse sentido, compreende-se a autogestão como uma práxis em que o controle dos meios de produção, assim como as decisões em torno do processo produtivo, pertence aos próprios trabalhadores. Do concreto, ou seja, o chão da produção, às abstrações que permeiam todo esse processo, tem-se na práxis uma dialeticidade que resulta nas novas sínteses que vão surgindo. Então, pode-se entender que há certo consenso em se tratando da autogestão, quando ela expressa uma práxis que busca se efetivar como premissa que vislumbra alicerçar os fundamentos para as relações de uma sociedade socialista, desejos presentes nas ações dos que buscam consolidar a Economia Solidária.

Assim, a autogestão, como também afirma a SENAES⁴², preconiza orientações para um conjunto de práticas democráticas participativas nas decisões estratégicas e

⁴¹ ANTEAG – Associação Nacional dos Trabalhadores em Empresas de Autogestão e Participação Acionária.

⁴² Secretaria Nacional de Economia Solidária – SENAES. Ver documento nas referências.

cotidianas dos empreendimentos, sobretudo no que se refere à escolha de dirigentes e de coordenação das ações em seus diversos graus e interesses, nas definições dos processos de trabalho, nas decisões sobre a aplicação e a distribuição dos resultados e dos excedentes, além da propriedade coletiva da totalidade ou de parte dos bens e meios de produção do empreendimento. Ela pressupõe a autonomia do conjunto dos trabalhadores envolvidos em determinada organização produtiva. Numa organização regida por esse princípio, todos os trabalhadores têm os mesmos direitos nos processos de participação e decisão do coletivo. Isso requer conhecimento e descortinação de muitos simulacros postos como verdadeiros.

Nos grupos de produção autogestionários, não existe a figura do patrão, e o dono dos meios de produção é o próprio trabalhador. Isso representa uma diferença da maioria dos empreendimentos convencionais. Sua construção é feita em uma práxis educativa constante e quotidiana, em um movimento em que as relações de trabalho têm no coletivo e na valorização do humano seu elemento central.

Uma práxis educativa que contemple o exercício da autogestão busca, no (re)surgimento das relações socioeconômicas, iniciativas voltadas para a construção de um outro *modos vivendi*, ou seja, iniciativas de participação e autonomia dos sujeitos ali envolvidos, conforme vimos nos quadros seis e sete, que evidenciam esse exercício.

A conjuntura atual da agricultura familiar, ou camponesa, como também é conhecida, tem sido identificada por gestores, militantes e pesquisadores, como um dos segmentos da Economia Solidária que, mesmo antes de existir como uma política pública, os camponeses já praticavam o princípio da cooperação e da solidariedade entre eles, seja através do organismo Cooperativa/Associação ou da ajuda mútua tão presente nos trabalhos de colaboração entre agricultores, práticas que sempre fizeram parte de seu cotidiano, a exemplo dos mutirões.

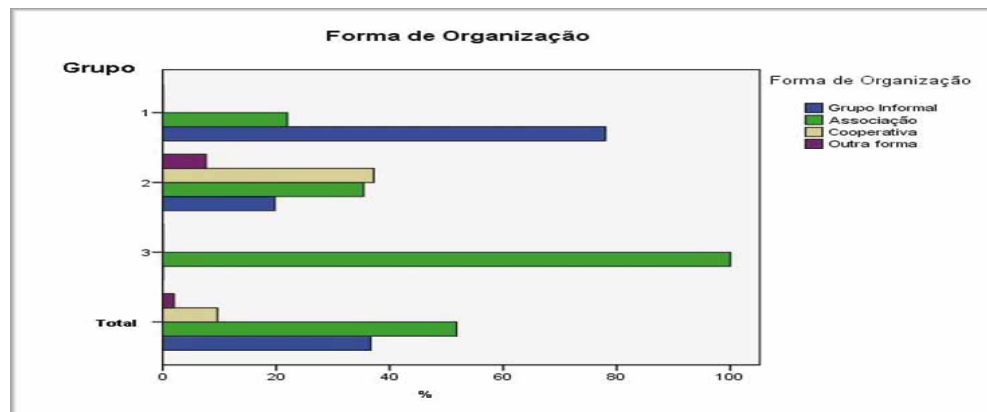
O termo mutirão, para Sabourin (2009), designa dois tipos de cooperação camponesa de origem autóctone: um, que diz respeito aos bens comuns e coletivos (construção ou manutenção de rodovia, escola, barragem ou cisterna), e outro, a formas de trabalho coletivo (desmatar um terreno, montar uma cerca, construir uma casa). Contudo, muitos protagonistas dos movimentos sociais do campo não se reconhecem na Economia Solidária e, até, desconhecem esse termo, como constatei ao aplicar o questionário em assentamentos do MST na Paraíba.

Conforme dados do SIES, 41% dos empreendimentos solidários mapeados estão desenvolvendo atividades no setor agrícola. Esses dados também são reiterados pelo IBGE,

por meio do Censo da Agricultura Familiar de 2006. Segundo as informações, 60% dos agricultores familiares estão organizados coletivamente em associações ou cooperativas.

Pesquisa da Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho – UNITRABALHO – sobre as tipologias dos empreendimentos econômicos solidários no Brasil (CULTI, 2010), aponta para o trabalho associado como a principal forma de organização dos(as) trabalhadores(as) que se caracterizam na perspectiva da economia solidária.

Figura 3 - Formas de organização



Fonte: UNITRABALHO, 2010.

A forma coletiva de produção entre agricultores camponeses foi sendo alavancada durante o governo Lula, dentro do campo das políticas públicas, a exemplo do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar - PRONAF, do Programa de Aquisição de Alimentos - PAA, do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE, da Assistência Técnica e Extensão Rural – ATER, dentre outros, e da própria criação de um ministério só para cuidar das questões desse setor, o Ministério de Desenvolvimento Agrário – MDA, criado em 1999, no então governo do presidente Fernando Henrique Cardoso.

Segundo Sabourin (2009), desde 1995, existe um reconhecimento oficial de uma política específica de apoio à agricultura familiar, a partir da criação da Secretaria de Desenvolvimento Rural, no âmbito do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento – MAPA; em 1999, foi criada a Secretaria de Agricultura Familiar, no Ministério de Desenvolvimento Agrário – MDA; já a partir de 2003, o MDA passou a comportar três secretarias: a SAF, que administra o Pronaf e a política nacional de assistência técnica e extensão rural; A Secretaria de Reorganização Agrária – SRA, que cuida do Incra e da reforma agrária; e a Secretaria de Desenvolvimento Territorial, SDT, encarregada de implantar novas abordagens de desenvolvimento rural.

Essa organização setorial dos ministérios, segundo Sabourin (idem, p.151), tem levado

a uma separação das políticas de desenvolvimento rural, agrícola, social e ambiental, e a especialização das secretarias em função dos

públicos-alvo: agricultores familiares, beneficiários da reforma agrária ou das infraestruturas públicas de irrigação, produtores da agricultura patronal, etc.

O que causa também uma política dualística entre agricultores familiares (MDA), e patronais (MAPA). Porém o cenário agrícola vem mudando, o que exige um novo olhar para o campo. São novas ruralidades que se apresentam e que reconstróem a própria organização social nesse espaço.

Apesar de a agricultura continuar sendo a principal fonte de ocupação e renda para os trabalhadores do campo, o espaço rural brasileiro não é mais definido apenas pela agricultura, pois, como apontam as pesquisas de Silva (2001), em seu projeto intitulado Rurbano, as funções agrícolas e não agrícolas que reconfiguram as ofertas de trabalho no campo, muitas vezes, têm causado um maior atrativo de oportunidades de trabalho para a população do campo e da cidade.

Essas atividades são denominadas de agrobusiness e se caracterizam pela presença no espaço rural de atividades como pesque-pague, turismo rural, hotéis-fazenda, fabricação de doces e móveis, entre outras. Silva (ibid) afirma que, antigamente, esses bens produzidos destinavam-se ao autoconsumo e passaram a ser oferta de mercado, produzidos exclusivamente para a venda.

Na fonte documental analisada do Assentamento Patativa do Assaré, em seu PDA, verifiquei que existem outras atividades profissionais não agrícolas sendo desempenhadas pelos assentados:

A experiência e profissão principal de todas as famílias assentadas é a agricultura, porém algumas pessoas possuem outras habilidades, que elas próprias classificaram de secundárias, tais como professora polivalente, pedreiro, doméstica, e servente de pedreiro. (PDA – Assentamento Patativa do Assaré).

Nesse cenário, a pauta reivindicativa dos movimentos sociais do campo tem também se modificado na conjuntura do atual governo de Dilma Rousseff. Movimentos Sociais como o MST têm redimensionado suas estratégias de luta, o que muda, também, sua práxis e redireciona suas estratégias de luta para o atendimento de outras questões.

Em entrevista à Agência Brasil⁴³, em fevereiro de 2011, Gilmar Mauro, da coordenação nacional do MST, declarou que o movimento preservaria sua autonomia em relação à política do governo Dilma e reconheceu, com restrições, os avanços na questão agrária e na distribuição de renda nos últimos anos. Para o integrante desse movimento, essa

⁴³ Fonte: http://agenciabrasil.ebc.com.br/home/-/journal_content/56/19523/3193489

evolução ocorreu sem a necessária diminuição da concentração fundiária e a alteração do modelo de exploração do solo o que, para o MST, põe em risco os recursos naturais.

Temos uma pauta emergencial para discutir com ela [a presidenta Dilma], mas, acima de tudo, temos uma pauta de médio prazo que acreditamos ser uma pauta da sociedade brasileira e tem a ver com o tipo de reforma agrária. Se nós continuarmos com a reforma agrária dentro da lógica de mercado não tem mais sentido. Se pensarmos um outro tipo de utilização do solo, dos recursos naturais, da água, numa perspectiva de preservação para o futuro, evidentemente, a reforma agrária passa a ser uma coisa moderna. Também queremos discutir sobre alimentação. Se a sociedade brasileira quer continuar consumindo alimentos altamente contaminados, então, também não tem sentido uma reforma agrária e uma agricultura familiar fortalecida (Gilmar Mauro em entrevista a Agência Brasil, 2011).

Diante do teor discursivo da entrevista, entende-se que a questão que pontua a pauta reivindicativa do MST, perante o governo, tem mudado. Anteriormente se lutava pelas distribuições de terras, agora, a preocupação é com a preservação do solo, com o uso dos recursos naturais e com a alimentação orgânica.

Essas são questões que fazem dessa mudança de estratégias a síntese de uma permanente mudança, ou seja, na própria dialeticidade do cotidiano, das relações que vão sendo postas, algumas questões vão sendo atendidas, ao passo que vão surgindo outras, que são, inclusive, consequência dessas primeiras reivindicações. Ao se adquirir a terra, por exemplo, é preciso também discutir como será usada sem comprometer o meio ambiente e o futuro das gerações vindouras. Esses são desafios que se apresentam, e essa dinamicidade configura uma práxis, que vai se articulando ao aprendizado desses sujeitos sociais.

Nos últimos dados publicados pelo Sistema Nacional de Informações em Economia Solidária – SIES, resultantes do mapeamento em Economia Solidária do ano de 2007, na Paraíba, 65,3% das atividades econômicas desenvolvidas pelos empreendimentos solidários são resultantes do setor rural, a maioria associada à agricultura familiar de subsistência. No que diz respeito à gestão dos empreendimentos, visto de modo geral entre urbanos e rurais, as instâncias de direção e coordenação dos empreendimentos têm nas assembleias de sócios(as), 76,5%, expressão máxima da participação de seus membros nesse coletivo.

No questionário que apliquei (ver quadro abaixo), obtive o seguinte cenário quanto às instâncias de direção e coordenação do empreendimento, o que confirma os dados do SIES.

Quadro 8 – Instâncias dos empreendimentos

1. Quais as instâncias de direção e coordenação do empreendimento? (resposta múltipla)	Quantitativo
---	--------------

1.	Assembleia de sócios (as) ou reunião do coletivo de sócios (as)	7
2.	Coordenação/Diretoria/Conselho Diretor	7
3.	Conselho Consultivo ou similar	1
4.	Conselho Administrativo ou similar	2
5.	Conselho Fiscal ou similar	7
6.	Comissão ou Conselho de Ética	0
7.	Grupos de Trabalho, Comissões ou Núcleos	0
8.	Outra. Qual?	3

Organizadora – LINS, Lucicléa Teixeira (2012).

As assembleias constituem uma das principais instâncias de participação desses(as) trabalhadores(as). Conforme o quadro acima, a frequência dos(as) sócios(as) nas assembleias tem sido de mais de 2/3. Isso demonstra que esses sujeitos coletivos se interessam em participar dessa instância. Na oitava alternativa do mesmo quadro, em que busco identificar “outras” instâncias, encontrei, nas respostas dos entrevistados, uma coordenação de núcleos de famílias, especificamente, no Assentamento Chico Mendes, no município de Riachão do Poço. Os assentados contam com essa estrutura para organizar as famílias e sua produção. A coordenação desse assentamento é ligada ao MST. Esse movimento representa, também, “outra” instância de direção e coordenação do empreendimento. Situação semelhante a essa encontrei no Assentamento Nova Vida, em Pitimbu, onde existe uma comissão de comercialização que organiza a venda da produção dos assentados, inclusive no repasse direto para a Companhia Nacional de Abastecimento Agrícola - CONAB.

Quanto à participação dos sócios assentados nas decisões da cooperativa/associação, tem-se, na maioria dos itens propostos, a participação efetiva dos associados/cooperados, o que indica uma práxis autogestionária em exercício, nessas instâncias representativas, e sugere uma práxis educativa, num processo desafiante que envolve esses sujeitos em um aprendizado constante, por meio do qual eles precisam decidir e encaminhar a própria organização e condução do grupo.

Quadro 9 – Decisões das assembleias

2. O que é decidido em assembleia geral / reunião do coletivo de sócios	Quantitativo
---	--------------

(as)? (resposta múltipla)		
1	Escolha da direção do empreendimento econômico solidário	7
2	Contratações e remunerações/ retiradas dos (as) sócios (as)	2
3	Admissão e exclusão de sócios (as)	7
4	Estatuto/Regimento interno	7
5	Empréstimos/ financiamentos	7
6	Aquisições e venda de patrimônio	4
7	Plano de trabalho/ planejamento estratégico	7
8	Prestação de contas	7
9	Representação ou participação dos (as) sócios (as) em eventos.	7
10	Definições sobre as atividades cotidianas do empreendimento	7

Organizadora – LINS, Lucicléa Teixeira (2012).

Os itens nove e dez do quadro acima especificam a representação ou participação dos(as) sócios(as) em eventos e as definições sobre as atividades cotidianas do empreendimento. A depender da situação, a própria diretoria toma decisões sem, necessariamente, passar pela assembleia dos sócios, foi o que alguns entrevistados externaram. Também identifiquei, na análise documental, especificamente no PDA do Assentamento Patativa de Assaré, a forma de gestão colegiada entre os(as) assentados(as). Um deles aponta para indícios, em potencial, do exercício da autogestão, como expressam estes trechos:

As famílias estão organizadas em cinco 05 (cinco) núcleos de família, os quais são tidos como espaços de estudos, discussões e tomadas de decisões, em relação ao próprio grupo e ao conjunto do Assentamento. Os núcleos realizam atividades coletivas como conserto de cercas e limpeza de açudes, sem que haja dia específico, os trabalhos são feitos conforme a necessidade e entendimento de cada núcleo (PDA do assentamento Patativa do Assaré).

Até para a implantação de projetos futuros, tem, no modelo de gestão colegiada e participativa, a forma como os(as) assentados(as) conduzem esses processos, como mostram os trechos abaixo:

Essa atividade será implantada, organizada e gerida pelos núcleos de família, com assessoramento e acompanhamento técnico da ATES,

através da qualificação de pessoas, para construção das barragens e posterior uso das áreas barrageadas, as quais serão de uso coletivo das famílias assentadas.

Reuniões sistemáticas dos núcleos de famílias com finalidades formativas, informativas e de divisão e execução de tarefas, rotatividade de funções e ampliação de responsabilidades. Sendo papel da associação incentivar e contribuir com a organicidade de tais coletivos (PDA do Assentamento Patativa do Assaré).

Já quanto à periodicidade das assembleias, elas são pouco regulares, como demonstra o quadro seguinte, o que já compromete a participação dos sócios nas decisões e na condução da cooperativa/associação e corre-se o risco de se tomarem decisões verticalizadas, ou seja, a partir da própria direção/coordenação dessas instâncias.

Quadro 10 – Periodicidade das assembleias/reuniões

3. Qual a periodicidade de realização da assembleia geral e/ou reunião coletiva de sócios (as) no empreendimento? (resposta única)		Quantitativo
1	Anual ou mais de 1 ano	2
2	Semestral	0
3	Bimestral ou trimestral	0
4	Mensal	3
5	Semanal ou quinzenal	1
6	Diariamente	
7	Não realiza assembleia geral e/ou reunião coletiva de sócios (as).	1

Organizadora – LINS, Lucicléa Teixeira (2012).

No item, “Não realiza assembleia geral e/ou reunião coletiva de sócios (as)”, o que respondeu a essa alternativa o fez ao declarar que só se reúnem quando é necessário. Em outros itens, além de realizar as assembleias periódicas, quando precisam, fazem as extraordinárias. Outros falaram realizar mensalmente, mas que não estavam realizando com essa periodicidade. O que respondeu semanal/quinzenal também declarou que faz mais reuniões do que assembleias. Têm as reuniões um caráter centrado nas informações; já as assembleias se caracterizam como deliberativas. Segundo um dos empreendimentos que optou pela realização anual, a assembleia seria para relatar a prestação de contas, mas que mensalmente realizavam as reuniões dos núcleos de famílias e da coordenação geral.

Esses percentuais, todavia, ainda são frágeis para indicar uma vivência de fato autogestionária nesses empreendimentos, sobretudo na falta de rotatividade de gestão no interior das associações e das cooperativas, o que compromete a autonomia, a participação e,

por definição, a autogestão. Isso eu observei nas visitas aos assentamentos e nas interlocuções com os sujeitos da pesquisa, o que ratifica a tese desta pesquisa que aponta a autogestão, como um exercício, um esforço daqueles(as) que buscam construir relações de gestão democráticas e participativas.

A oitava questão do questionário aplicado do quadro nove versa sobre a alternância de poder na coordenação das associações e das cooperativas nos assentamentos. Pelo menos em dois, dos sete empreendimentos pesquisados, as mesmas pessoas estão há mais de quatro anos assumindo o cargo de direção.

Quadro 11- Alternância de poder

8. Há quanto tempo o atual coordenador e/ou presidente exerce o cargo no empreendimento? (resposta única)		Quantitativo
1	Menos de um ano	1
2	De 1 a 2 anos	3
3	De 2 a 4 anos	1
4	De 4 a 6 anos	2
5	De 6 a 10 anos	-
6	Mais de 10 anos	-
7	Não se aplica	-

Organizadora – LINS, Lucicléa Teixeira (2012).

A respeito da alternância de poder, Calado (2008, p.234), ao explicitar o conceito de educação popular, assinala algumas características que a potencializam e destaca que a educação popular deverá favorecer “permanentemente o rodízio ou a alternância de funções e cargos entre os seus protagonistas”. Em outra citação, na mesma obra, ao descrever o perfil dos protagonistas capazes de alimentar esse processo, ele anuncia:

Articulado ao mecanismo da alternância de cargos e funções, cumpre sublinhar o processo de radicalização democrática, ao interno dos Movimentos, de modo a implicar, por exemplo, a descentralização das decisões, por meio da atuação orgânica e decisiva dos organismos de base, qualquer que seja o nome que se lhes dê [conselhos, células, brigadas...] (idem, 2008, p.237).

Esses são vícios reproduzidos mesmo pelos movimentos sociais populares, que têm como princípio a organização coletiva, e como uma de suas matrizes pedagógicas, a preocupação com a formação de quadros, pressuposto que norteia a perspectiva política dos movimentos populares.

Ainda acerca da alternância do poder e de uma pedagogia que oportunize a reflexão sobre sua necessidade, Nascimento (2012) assevera:

Como é que a gente faz o exercício da democracia direta nas nossas cooperativas e associações, com revogação de mandatos, a cada dois anos em que você substitui cinquenta por cento dos dirigentes? Como é que você quebra o peso de pessoas que já tem uma liderança? Que sem ela não acontece nada, não é? Faz como? Você vê, o cara foi presidente da cooperativa, e quando tem os encontros, é sempre a mesma pessoa que vai com o discurso, que leva a experiência (...) quando tem oficina de formação, roda de conversa da experiência, essas pessoas não podem participar, porque estar em outros compromissos, e aí como é que fica? Como a gente fez outra vez, uma greve pedagógica, uma parada pedagógica, dá uma parada no processo de trabalho e fazer uma roda de conversa, uma coisa de quarenta minutos, trocar ideia, e agora, o pessoal diz: mas se parar, a gente não atende o mercado? Bom, e o que você tá construindo? Tem uma possibilidade de construir outra experimentação pedagógica numa lógica que o mercado não vê. Como é que você faz pra pegar esse possível e transformar numa realidade?

É importante ressaltar que centralizar as funções em uma única pessoa tem comprometido efetivamente a participação das outras nos processos decisórios e nas experimentações da democracia direta e toda uma perspectiva educativa que busca oportunizar aprendizados, no sentido da formação política e da rotatividade de cargos, encerrando, por vezes, a existência de experiências que não continuam ou não avançam, porque os grupos não prepararam seus quadros. Essa perspectiva de organização coletiva comporta a pedagogia para a cooperação, a solidariedade, a partilha e uma permanente ressignificação do coletivo. As atividades de apropriação coletiva dos meios de produção regem uma elevada consciência política e organizativa do que precisa superar, ou seja, o individualismo inerente ao capitalismo.

Uma práxis autogestionária implica uma consciência coletiva que pressupõe um trabalho coletivo. Essa dialética, presente nas relações desses trabalhadores, gera um aprendizado por meio do qual o trabalhador percebe a força e a necessidade do que é estar junto e de partilhar saber e poder. Numa perspectiva pedagógica regida pela educação popular, tendo em mente a emancipação de mulheres e de homens e o exercício da autogestão em suas relações, a não alternância de poder é um problema, e um risco, a centralização e a reprodução de posturas autoritárias.

3.3 A autogestão entre os sujeitos coletivos

As mudanças que vêm ocorrendo nas últimas décadas, no setor rural, apontam para a urgência de políticas sociais para esse setor. Segundo dados do IBGE⁴⁴, em 1960, 40% da população brasileira morava na cidade, enquanto 60% viviam no campo. Uma década depois, tínhamos 52.904.744 habitantes na zona urbana e 41.603.838 na zona rural; em 1996, a população urbana era de 123.083.167 e a rural, apenas de 33.997.406, o que corresponde a 25,5% da população; em 2000, a população urbana continuou crescendo e chegou a 137.953.959 milhões de habitantes, e a população rural, em torno de 31.845.211.

Já o censo demográfico de 2010 mostrou que o número de pessoas que moram em áreas rurais continua diminuindo no país, porém num ritmo menor do que na década anterior. De acordo com a pesquisa, a população rural no país perdeu dois milhões de pessoas, entre 2000 e 2010, o que representa metade dos quatro milhões que foram para as cidades na década anterior. No último censo, a média de habitantes que deixavam a zona rural era de 1,31% a cada ano, enquanto, na atual, a amostra média caiu para 0,65%. Nas décadas de 1970 e 1980, o que demarcou os movimentos migratórios foi a mecanização da agricultura e a consequente expulsão da mão de obra. Atualmente, esse movimento continua ocorrendo, porém em menor intensidade.

Em 2000, da população brasileira, 81,25% (137.953.959 pessoas) viviam em situação urbana, e 18,75% (31.845.211 pessoas), em situação rural. Já em 2010, apenas 15,65% da população (29.852.986 pessoas) viviam em situação rural, contra 84,35% em situação urbana (160.879.708 pessoas).⁴⁵

Figura 4 - População rural brasileira

⁴⁴ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

⁴⁵ *O Censo 2010 indica 190.732.694 pessoas para a população brasileira. Em comparação com o Censo 2000, ocorreu um aumento de 20.933.524 pessoas. Esse número demonstra que o crescimento da população brasileira, no período, foi de 12,3%, inferior ao observado na década anterior (15,6% entre 1991 e 2000). O Censo 2010 mostra também que a população é mais urbanizada que há 10 anos: em 2000, 81% dos brasileiros viviam em áreas urbanas, agora são 84%.*

Região	Estado	total da população 2010	total da população 2000	taxa de crescimento 2000-2010*	Total de homens	Total de mulheres	total da população urbana	total da população rural
N	Rondônia	1.560.501	1.379.787	1,24	793.224	767.277	1.142.648	417.853
N	Acre	732.793	557.526	2,77	367.864	364.929	532.080	200.713
N	Amazonas	3.480.937	2.812.557	2,15	1.751.328	1.729.609	2.755.756	725.181
N	Roraima	461.227	324.397	3,36	229.343	221.884	344.780	106.447
N	Pará	7.588.078	6.192.307	2,05	3.825.245	3.762.833	5.197.118	2.390.960
N	Amapá	668.689	477.032	3,44	334.674	334.015	600.561	68.128
N	Tocantins	1.383.463	1.157.098	1,80	702.451	681.002	1.090.241	293.212
NE	Maranhão	6.569.683	5.651.475	1,52	3.258.860	3.310.823	4.143.728	2.425.955
NE	Piauí	3.119.015	2.843.278	0,93	1.528.796	1.590.219	2.051.316	1.067.699
NE	Ceará	8.448.055	7.430.661	1,29	4.118.066	4.329.989	6.343.990	2.104.065
NE	Rio Grande do Norte	3.168.133	2.776.782	1,33	1.548.731	1.619.402	2.465.439	702.694
NE	Paraíba	3.766.834	3.443.825	0,90	1.824.495	1.942.339	2.839.002	927.832
NE	Pernambuco	8.796.032	7.918.344	1,06	4.229.897	4.566.135	7.049.868	1.746.164
NE	Alagoas	3.120.922	2.822.621	1,01	1.511.947	1.608.975	2.298.091	822.831
NE	Sergipe	2.068.031	1.784.475	1,49	1.005.049	1.062.982	1.520.243	547.788
NE	Bahia	14.021.432	13.070.250	0,70	6.880.368	7.141.064	10.105.218	3.916.214
SE	Minas Gerais	19.595.309	17.891.494	0,91	9.640.895	9.954.614	16.713.654	2.881.655
SE	Espírito Santo	3.512.672	3.097.232	1,27	1.729.670	1.783.002	2.928.993	583.679
SE	Rio de Janeiro	15.993.583	14.391.282	1,06	7.626.920	8.366.663	15.466.996	526.587
SE	São Paulo	41.252.160	37.032.403	1,08	20.071.766	21.180.394	39.552.234	1.699.926
S	Paraná	10.439.601	9.563.468	0,88	5.128.503	5.311.098	8.906.442	1.533.159
S	Santa Catarina	6.249.682	5.356.360	1,55	3.101.087	3.148.595	5.249.197	1.000.485
S	Rio Grande do Sul	10.695.532	10.187.798	0,49	5.205.705	5.489.827	9.102.241	1.593.291
CO	Mato Grosso do Sul	2.449.341	2.078.001	1,66	1.220.175	1.229.166	2.097.716	351.625
CO	Mato Grosso	3.033.991	2.504.353	1,94	1.548.894	1.485.097	2.484.838	549.153
CO	Goiás	6.004.045	5.003.228	1,84	2.981.542	3.022.503	5.421.069	582.976
CO	Distrito Federal	2.562.963	2.051.146	2,25	1.225.237	1.337.726	2.476.249	86.714
N	Região Norte	15.865.678	12.900.704	2,09	8.004.129	7.861.549	11.663.184	4.202.494
NE	Região Nordeste	53.078.137	47.741.711	1,07	25.906.209	27.171.928	38.816.895	14.261.242
SE	Região Sudeste	80.353.724	72.412.411	1,05	39.069.051	41.284.673	74.661.877	5.691.847
S	Região Sul	27.384.815	25.107.616	0,87	13.435.295	13.949.520	23.257.880	4.126.935
CO	Região Centro-Oeste	14.050.340	11.636.728	1,90	6.975.848	7.074.492	12.479.872	1.570.468
	BRASIL	190.732.694	169.799.170	1,17	93.390.532	97.342.162	160.879.708	29.852.986

Fonte: IBGE, 2012.

Nesse cenário, as modificações, a cada década, não aconteceram sem motivações. A migração cada vez mais acentuada de milhares de contingentes de pessoas da zona rural para a urbana tem na falta de políticas sociais para esse setor seu principal problema. Historicamente, as políticas sociais para o desenvolvimento da população rural têm subestimado a capacidade de seus moradores e se apresentado capengas, descontextualizadas e como na tradição do velho caudilhismo, moeda de troca de votos e favores.

Durante muito tempo, a educação imaginada para esse setor era baseada apenas na alfabetização, em que bastava aprender as primeiras letras para assinar o nome, tirar os documentos que lhes dariam o “título de cidadão”, o que culminava no direito a votar. Pelo menos foi assim praticada até o surgimento de ideias como as de Fernando de Azevedo, Paulo Freire e outros pensadores que os seguiram, quando se pôde colocar em evidência a capacidade do(a) trabalhador(a) do campo e da cidade de aprender e produzir, inclusive conhecimento.

Das propostas educacionais dos Jesuítas, durante o Brasil Colônia, passando pelas reformas de Benjamin Constant, em 1890; a Lei Francisco Campos, de 1931, dentre tantas outras, até chegar às LDBs, 1961 e 1996, respectivamente, a educação pensada para a população do campo, dentro desse conjunto de leis, reformas, decretos e campanhas, não

erradicou o analfabetismo, muito menos oportunizou ao homem e à mulher do campo o acesso ao conhecimento de qualidade para transformar sua realidade com o uso, inclusive, dos avanços tecnológicos (MARINHO, 2008). Se isso não aconteceu quando esse contingente era expressivo em números, hoje só tem acontecido por meio de pressão, através da organização desses sujeitos, representado por movimentos sociais populares, pautando reivindicações como os a favor de uma educação de qualidade, por uma economia solidária, pela preservação do meio ambiente, por um desenvolvimento local sustentável, entre outros.

Ao dizer que a educação é importante para as transformações de determinados contextos, estou me referindo à educação como um fenômeno abrangente, e não, estritamente, a escolar. A educação é um componente importante para a transformação, como dizia Freire (2003), e nesses mesmos termos, reforça Arroyo (2008), a educação, por si só, não transforma, mas, sem ela, fica difícil obter mudanças. Assim como para a consolidação de uma cultura autogestionária, participativa e democrática, necessita de uma forte base educativa, e não vai ser qualquer educação que lhe servirá, porquanto tem que ser popular. Porém, esse adjetivo, associado ao fenômeno da educação, confere-lhes não só uma concepção, mas também uma prática, assim como no entendimento de Calado (2008, p.230):

Educação Popular como o processo formativo permanente, protagonizada pela classe trabalhadora e seus aliados, continuamente alimentada pela Utopia em permanente construção de uma sociedade economicamente justa, socialmente solidária, politicamente igualitária, culturalmente diversa, dentro de um processo coerentemente marcado por práticas, procedimentos, dinâmicas e posturas correspondentes ao mesmo horizonte.

Tem-se, no meio rural, uma tradição fortemente reprodutivista de ensino, o que acaba por influenciar as outras relações sociais, como a gestão, por exemplo. Então, as formas de organização em outras instâncias, como as associações e as cooperativas dentro dos assentamentos, têm também sido reprodutivistas de uma cultura baseada na concentração do poder nas mãos de poucas pessoas, o que se pode também traduzir em individualismo/egoísmo, de ambos os lados, por parte do(a) trabalhador(a) que, por uma cultura paternalista, aposta sempre numa determinada liderança, e isso compromete a alternância do poder, e por parte dos líderes, que, devido ao personalismo e ao interesse, acabam por se apropriar dessas instâncias, comprometendo a formação de quadros para que outros, a posterior, assumam-os.

No Brasil, os problemas agrários datam do período do descobrimento, quando, sob a perspectiva administrativa portuguesa de povoamento da colônia, dividiram-se as terras brasileiras em capitanias hereditárias e sesmarias. No entanto, muitas dessas terras não foram povoadas nem se produziu nelas. Portanto, foram devolvidas à Coroa portuguesa as chamadas

terras devolutas, que foram alvos de posseiros que se apropriaram delas e deram início conjuntamente com as sesmarias que produziam aos latifúndios escravistas (SILVA, 2007). Contudo, no início do Século XIX, com a ausência de leis que regulassem a posse das terras devolutas e com a extinção das sesmarias, muitos pequenos agricultores tornaram-se proprietários de pequenos sítios, porém a maioria das terras estava concentrada na mãos dos latifundiários.

Primeiramente, sob a produção da cana de açúcar e, depois, do café, primeiro e segundo ciclos econômicos brasileiros respectivamente, tiveram como mão de obra inicial a escrava, que, a partir de 1850, com a lei Eusébio de Queiroz, que proibiu a comercialização de escravos para o Brasil, foi sendo substituída, aos poucos, pelo trabalho assalariado dos imigrantes europeus. Em 1850, foi também criada a Lei de Terras, cujo texto dizia que todas as terras devolutas só poderiam ser adquiridas mediante compra e venda, e o dinheiro dessa transação seria destinado pelo governo para a vinda dos colonos europeus. Ainda segundo Silva (idem), o período que vai de 1850/1888 marca a decadência do latifúndio escravista.

A produção de alimentos nos latifúndios era, comumente, feita por pequenos agricultores que pagavam uma renda ao proprietário da terra. Às vezes, eram produzidos alimentos pelos escravos “nos “seus tempos livres” – domingos, feriados ou depois de ter terminada a jornada no eito” (SILVA, 2007, p.26-27). Mas, quando o preço do açúcar ou do café aumentava no mercado de exportação, todas as terras e o trabalho escravo eram usados para aumentar a produção. Momentos em que havia fome na colônia e se estimulava a produção dos pequenos agricultores para abastecer as vilas, as cidades e os próprios latifúndios.

No final do Século XIX e início do XX, começou um incipiente aparecimento de pequenas fábricas que, no processo de urbanização e da crise do café no país, acompanhara-o. Segundo Silva (idem), o período que vai de 1933 a 1955 foi consolidando o setor industrial, e o país foi se deslocando do setor cafeeiro-exportador. Essas mudanças atingiram também a própria agricultura, que foi se industrializando para dar conta dos grandes setores industriais, e se tornou, inclusive, consumidora de maquinário e de insumos.

A partir dos anos sessenta, no Brasil, foi acontecendo um aumento da concentração fundiária sob três principais aspectos: a modernização da agricultura no Centro-sul; o Nordeste, que permaneceu sem muitas transformações no conjunto de suas relações fundiárias, e a região da Amazônia, que expandiu significativamente suas fronteiras agrícolas. Esses aspectos representaram uma adesão ao desenvolvimento capitalista na agricultura, que, conseqüentemente, culminou com a concentração fundiária dele decorrente e contribuiu para o processo de urbanização do país, devido à expropriação das condições de trabalho de muitos dos trabalhadores dessas regiões.

Nos trabalhos de Guzmán e Molina (2005) sobre a evolução do conceito de campesinato, dentro de uma perspectiva que eles chamam de Pensamento Social Agrário Alternativo, tal perspectiva se apresenta como um conjunto de orientações explicativas por atores coletivos, como categorias intelectuais ou paradigmáticas, ao responder às questões relativas ao campesinato, à agricultura e às relações delas decorrentes.

Na mesma obra, os autores se propõem a fazer uma incursão pelo pensamento social agrário para apresentar marcos teóricos que se movam numa práxis intelectual e política contra o capitalismo, pois a antiga tradição dos estudos campesinos nasce como uma tentativa desesperada de impedir o desenvolvimento do capitalismo, pela ação coletiva que objetivava evitar a desorganização social, a exploração econômica e a depredação sociocultural que tal processo gerava nas comunidades rurais.

Quanto à tradição dos estudos agrários, o *narodnismo* constituiu-se como a primeira corrente que, na efervescência dos debates políticos na Europa no Século XIX, evidenciou questões socioeconômicas e políticas das comunidades rurais, pelo direito consuetudinário camponês (idem p. 20). Essa corrente, o *narodnismo*, tinha duas vertentes, uma anarquista, e outra marxista. O *narodnismo*, na Rússia czarista, foi muito expressivo e é apresentado por Guzmán e Molina como uma práxis intelectual e política de enfrentamento contra o capitalismo sob os seguintes traços: o desvelamento das falsas fórmulas de participação democrática; o discurso da legalidade, que vai de encontro ao bem-estar dos indivíduos; a solidariedade versus a competitividade capitalista; o freio do desenvolvimento do capitalismo Russo, mediante a extensão de relações sociais do coletivismo camponês; o papel dos intelectuais críticos⁴⁶ que, junto com o povo, difundiria mecanismos de cooperação solidária de modo a potencializar a justiça e a moral (GUZMÁN E MOLINA, p. 23, idem).

Os estudiosos do *narodnismo* russo, ao analisar as vantagens e as desvantagens do desenvolvimento do capitalismo nas experiências europeias, concluem que a Rússia poderia eleger outra via de produção no setor rural sem precisar passar pela agressão capitalista. Nessa compreensão, isso aconteceria com as ações solidárias do coletivismo camponês, para evitar o sofrimento e a exploração que sobre as comunidades rurais geravam a mercantilização das formas da vida e da natureza. Esse potencial seria construído mediante a cooperação solidária entre camponeses, técnicos e intelectuais.

⁴⁶ Para Gramsci, o papel dos intelectuais consistia na superação do senso comum, na elevação do pensar ao nível da consciência crítica, capacidade de elaboração filosófica e de concepções de mundo. E como o senso comum tinha uma concepção de mundo desagregada de suas reais circunstâncias e determinismo, teria que superar a concepção de mundo coerente e crítica, que indica superação da ideologia dominante, pois “a base de sustentação da ideologia dominante é o senso comum” (MOCHCOWITH, 2001, p.14).

Nos trabalhos sobre a questão agrária, pouco se tem falado sobre as contribuições anarquistas com o processo de socialização da terra e dos meios produtivos. No entanto, na tradição dos estudos agrários, há influências de pensadores anarquistas que sobre essa questão se debruçaram. Bakunin foi um desses teóricos, para quem a Rússia da segunda metade do Século XIX reunia as condições objetivas para uma revolução social. Bakunin explicitou alguns elementos negativos e outros positivos da consciência histórica do povo russo. Os positivos seriam: a) a convicção de que a terra pertencia integralmente ao povo; b) a posse da terra era um direito não do indivíduo, mas sim, da comunidade rural (*do mir*), que a repartiria entre seus membros; c) a autonomia política e a capacidade administrativa e gerencial do *mir* que provocava hostilidade em relação ao Estado. Já os pontos negativos que atrasavam a emancipação do povo russo eram: a) o patriarcalismo; b) a absorção do indivíduo pelo *mir*; c) a confiança no tsar (ibid, idem, pp. 28-29).

Para chegar, no entanto, à emancipação social, os traços negativos teriam que desaparecer. Nas elaborações de Bakunin, essa confiança no tsar atrapalhava o olhar dos camponeses para a necessidade de se articularem entre as várias comunidades rurais para a criação de uma federação de comunidades rurais livremente unidas, ou seja, a miséria e a dominação social em que se encontravam os camponeses russos seriam o fator propulsor da revolução e da emancipação social, por meio da qual esses camponeses passariam a ter autonomia política em suas respectivas comunidades, e a federação seria o modelo de organização política.

Kropotkin, seguidor de Bakunin, introduziu o *apoio mútuo* como importante para a existência humana, noção que ele contrapôs às ideias naturalistas de Huxley. Para Kropotkin, a comuna rural representava o espaço organizativo que desenvolvia a ajuda mútua entre seus membros.

No entendimento de Guzmán e Molina (2005, p.35), o anarquismo agrário se define como uma teoria da revolução na qual o campesinato é uma classe revolucionária em potencial, já que reúne: 1- o apoio mútuo; 2- a estrutura organizativa e material, que poderá superar o atraso através da ação social coletiva; 3- o princípio moral da aversão à exploração do trabalho e do trabalhador; 4- a rebeldia natural.

Nessa direção, as contribuições de duas escolas socialistas, o Anarquismo e o Marxismo, foram bastante significativos para o entendimento do campesinato, de sua luta e de suas ideias sobre as formas de gestão. A respeito dessas contribuições, De Marcos e Fabrini (2010) asseveram que o próprio Marx realizou alguns estudos sobre a questão agrária e os camponeses, quando escreveu acerca da situação de miséria em que se encontravam os viticultores de Mosella, exigindo do governo providências urgentes para solucionar tal problema.

Os mesmos autores (idem, p.18), ao referenciar o trabalho de Hegedus⁴⁷, descrevem que Marx, conjuntamente com Engels, em 1848, ao postular as reivindicações do partido comunista na Alemanha, formulara o programa camponês, cujas resoluções mais importantes diziam respeito à abolição dos direitos feudais (impostos, taxas, etc); transformar as propriedades feudais, assim como as hipotecas sobre a terra em propriedades do Estado, transformando-as em meio de uma agricultura de larga escala. Contudo, diante do “fracasso” da revolução, Marx reviu sua posição sobre os camponeses, ao criticar os que não aderiram ao levante na França em 1848: “[...] no Ocidente a classe camponesa não mais pode ser uma força revolucionária autônoma, ainda que a classe operária tenha necessidade de que os camponeses a apoiem e a aceitem como seu aliado natural e guia” (HEGEDUS, 1984, p.152 *Apud*. DE MARCOS e FABRINI, 2010, p.19). Porém, a partir de então, Marx passou a se ocupar das especificações das leis para a agricultura e estruturou a ideia de renda fundiária e os programas agrários socialistas que vislumbravam a nacionalização da propriedade fundiária.

Tem-se, no entanto, uma polêmica sobre os programas agrários durante a I Internacional (1864), quando os marxistas, apoiados pelas delegações inglesas, alemã e belga, defendiam a nacionalização das terras e a formação de grandes unidades produtivas. Já Proudhon, apoiado pelos franceses e italianos, queria a propriedade privada, ou propriedade domínio, que seria uma extensão de terra suficiente para ser trabalhada pela família. Dois anos após essa polêmica, no Congresso de Bruxelas, o programa agrário foi votado, e saíram vitoriosos os marxistas. Tendo na gestão em larga escala, outro indicativo do congresso, onde as instâncias teriam na formação de cooperativas suas representações (HEGEDUS, 1984, p.156 *Apud*. DE MARCOS e FABRINI, 2010, p.21).

Ainda sobre a descrição do mesmo autor, essa era uma visão “linha dura” da questão agrária, em que a concepção era de uma agricultura de larga escala, e a propriedade camponesa de produção familiar era coisa do passado. Essa prática, historicamente, sempre havia provocado a miséria constante e o trabalho desumano do camponês. O projeto, agora tinha uma produção ampla que atendia à população industrial, o que levaria o camponês ao status de operário industrial. Com o passar do tempo, porém, reconhece-se que, em alguns setores, a pequena unidade camponesa seria mais eficiente.⁴⁸ O próprio Engels, ao escrever em 1894, *A questão camponesa na França e na Alemanha*, esboçara essa compreensão.

⁴⁷ HEGEDUS, A. A questão agrária. In Hobsbawm, E. J. História do Marxismo: o Marxismo na época da segunda internacional (terceira parte). Vol. IV. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. pp.149-171

⁴⁸ A respeito da importância da agricultura familiar, no atual contexto da agricultura brasileira e de segurança alimentar, fontes da radioagência, em estudos realizados a partir dos dados do IBGE, dos censos agropecuários de 1995/96 e 2006, afirmam que, com crédito de R\$ 1 bilhão, o agronegócio produziu apenas a metade do valor. Os estudos da pesquisa coordenada pela Professora Rosemeire Aparecida de Almeida, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), asseveraram que, no final de 2010, a safra brasileira de grãos batera o recorde nacional e atingiria a marca de 148 milhões de toneladas, segundo informou o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A área a ser colhida é de 46,7 milhões de hectares, 1% inferior ao último ano. Ela analisou as transformações

Quanto aos anarquistas, Proudhon é uma referência das mais importantes para essa corrente, por ter sido o primeiro a usar o termo “anarquia” e a se intitular anarquista, embora o movimento só tivesse existido a partir de Bakunin. Na proposta anarquista, com o momento em que fosse garantido o livre acesso a todos os meios necessários para desenvolver as suas faculdades de acordo com suas possibilidades, a sociedade seria organizada em comunas autogeridas e que buscariam alcançar a autossuficiência, por meio da diversificação da produção e que respeitasse o meio ambiente e os saberes locais (MARCOS e FABRINI, 2010, p.30). Essas são práticas que conhecemos hoje sob a denominação de desenvolvimento local sustentável. Essas eram propostas tanto da corrente socialista coletivista quanto da comunista

49.

Ainda sobre o conceito de campesinato, Martins (1981) assevera que o termo “camponês”, recente no Brasil, data dos anos de 1950, e sua origem política é associada às reivindicações latino-americanas em torno dos “campesinos”. Sabourin (2009) completa que, no Brasil, o campesinato se assume como categoria política e não apenas científica, como nos estudos dos clássicos do modelo camponês, a exemplo de Eric Wolf e Henri Mendras.

No caso brasileiro, em específico, houve um prejuízo acerca dessa categoria com o período deflagrado em 1964, a ditadura militar, que interrompeu as experiências organizadas pelos trabalhadores do campo em torno das Ligas Camponesas. No entanto, para Wanderley (1996, apud SABOURIN, 2009, p.30), parte desse campesinato brasileiro evoluiu e se representaria hoje pela agricultura familiar. Apesar de toda a repressão auferida no período da ditadura, com o processo de redemocratização do País, ressurgiu a organização dos trabalhadores do campo, reunidos em Movimentos Sociais, congregando um projeto social pontuado em uma pauta reivindicativa, orientados por uma práxis que interage em suas ações e em lutas cotidianas, direcionadas por suas intencionalidades que objetivamente se revelam no que desejam conquistar; expressa, em suas ideias, crenças, utopias, afinidades e sentimento de pertença do grupo, pois existe uma cultura de ajuda mútua e cooperação entre os camponeses.

territoriais ocorridas nos estados do Paraná e do Mato Grosso do Sul e chegou a resultados surpreendentes. Em entrevista à Radioagência NP, a professora garante que a agricultura familiar é responsável pela comida que está na mesa do brasileiro. Ela anuncia que o agronegócio recebeu financiamento de R\$ 1 bilhão e produziu apenas a metade desse valor. Já as pequenas propriedades multiplicaram por 20 a quantia recebida. Disponível em <http://www.radioagencianp.com.br/9277-com-credito-de-um-bilhao-de-reais-agronegocio-so-produziu-metade-do-valor>. Acesso em 10 de abril de 2012.

⁴⁹ A escola coletivista originada por Bakunin, cujas ideias se referiam à organização espontânea do trabalho e da propriedade coletivizadas em associações produtivas organizadas em comunas federadas. Para ele, a terra deveria pertencer somente a quem com suas próprias mãos a trabalhar-se e de modo coletivo, “de cada um de acordo com as suas possibilidades e a cada um de acordo com o seu trabalho”. Já o comunismo anarquista teve como expoente Kropotkin. Para ele, também, todos deveriam ter acesso às riquezas, com seu próprio trabalho, retiraria o quanto necessário para garantir o bem-estar “de cada um, de acordo com as suas possibilidades e a cada um de acordo com as suas necessidades”. Ainda segundo essa concepção, a produção deveria ser de bens de necessidade, e não, de luxo, e a necessidade de consumir determinaria o que, como e quanto produzir.

Esse caráter tem por base, segundo Sabourin (ibid), uma prática coletiva da reciprocidade, “uso de recursos comunitários, transmissão intergeracional de bens (doação de animais, terras, dotes e dotações), transmissão do saber pela família e pelas redes sociais”.

O retorno à utilização do termo camponês, reapropriado pelos movimentos dos trabalhadores do campo, fortaleceu suas lutas visto que, durante o período militar (1964-1984), as organizações que se orientavam como camponesas eram os sindicatos rurais e algumas cooperativas que funcionavam sob o controle do Estado.

Esse retorno compreende não só à volta do uso ao termo, mas às novas configurações que, a partir de então, redimensionaram a luta desses sujeitos, ao se rediscutir sobre o projeto de reforma agrária para o país e a implantação de políticas públicas específicas, a exemplo do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar – PRONAF- e do Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária – PRONERA.

Essa participação também vem sendo incentivada na produção coletiva desenvolvida no MST, sobretudo a partir da década de 1980, quando o movimento se respaldou no modelo cubano das Cooperativas de Produção Agropecuária – CPAs. Embora, em Cuba e no Brasil, as cooperativas tenham sido denominadas de CPAs, no Brasil, não ocorreu muita semelhança com o modelo cubano devido às substanciais diferenças políticas, econômicas e sociais, como referem De Marcos e Fabrini (2010), pois existem, entre assentados, divergências de concepção que não foram superadas na organização da luta e, dentro dos assentamentos, harmonia e conflitos, afinidades e desacordos, coesão e cisão, nas relações ali estabelecidas. Essa é a dinâmica na luta e dos avanços dados pelo movimento.

Ainda nessa compreensão, tendo em vista a necessidade de fortalecer a cooperação agrícola entre os assentados, o MST tem estimulado várias formas de produção coletivas, como

mutirões e trocas de serviços; núcleo de produção; associações; grupos semicoletivos; grupos coletivos; cooperativas de prestação de serviços; cooperativas de prestação de serviços regionais; cooperativas de crédito; cooperativas de produção agropecuária (CPAs).
(CONCRAB, 1998, p.61, APUD DE MARCO E FABRINI, 2010, p.108).

O Movimento também entende que a produção coletiva é mais eficiente que a produção familiar. Ele concebe que

a cooperação agrícola é o jeito de juntar ou somar os esforços de cada agricultor individual, para fazer coisas em conjunto. Comprar ferramentas, juntas de bois, comprar máquinas. É até chegar ao ponto de ter tudo em conjunto. (MST, 1993, p.08).

Nesse sentido, fica perceptível a existência do exercício de uma práxis autogestionária na proposta de produção coletiva no MST, porém essa proposição não está posta, ela tem sido construída dia a dia, nas limitações e contradições dos próprios assentados, que se dividem entre a agricultura familiar e a coletiva. Isso se justifica porque, no caso específico da autogestão nas cooperativas ou em outros espaços coletivos, a gestão não é realizada apenas pela família, mas também pelo grupo que a compõe. Porém, em particular, as CPAs, no Brasil, como orientação de produção nos assentamentos, não deram muito certo, pelo fato de sua concepção ser empresarial. Para De Marco e Fabrini (2010, p.113-114),

enquanto as CPAs significam um projeto de igualitarismo, racionalidade moderna, empresarial e de reprodução ampliada, os camponeses, por sua vez, possuem uma racionalidade simples de autoconsumo, pautando suas ações pelo atendimento das necessidades da família. São caminhos diferentes na construção da autonomia.

Essa concepção também é defendida por Henri Mendras (1978, p.11-20, apud Sabourin, 2009, p.30), quando escreveu que “o fato de que a terra, do ponto de vista da economia do grupo, é um meio de subsistência e não um capital a rentabilizar, faz com que não seja possível analisar o sistema econômico camponês nos termos da economia industrial”.

Esse desprendimento da rentabilidade faz com que se entenda a atuação dos dirigentes das cooperativas e associações, sobretudo aqueles que assumem a direção das mesmas, obtendo o trabalho de organizar e dirigir compartilhadamente essas instituições delas, sem, ao menos, ser remunerados. No questionário que apliquei, investiguei essa questão, quando perguntei, na questão dez, se os dirigentes das associações/cooperativas recebiam remuneração ou gratificação pelo exercício do cargo ou função. Em todos os assentamentos pesquisados, os entrevistados responderam que não. Contudo, em uma das cooperativas pesquisadas, explicaram que os dirigentes não são remunerados, mas pagam a uma secretária, uma pessoa que é responsável pela organização da comercialização, e ao motorista do trator da cooperativa, que recebem um pró-labore.

Os recursos desses tipos de empreendimento são poucos e destinados para a própria manutenção, como apresenta o quadro abaixo.

Quadro 12 – Rentabilidade dos empreendimentos

11. No ano anterior, os resultados da atividade econômica do empreendimento, sem contar as doações de recursos, caso existam, permitiram: (resposta única)		Quantitativo
1	Pagar as despesas e ter uma sobra/excedente.	4

2	Pagar as despesas e não ter nenhuma sobra.	1
3	Não deu para pagar as despesas.	2
4	Não se aplica (para empreendimentos que não visam esse tipo de resultado econômico coletivo).	-

Organizadora – LINS, Lucicléa Teixeira (2012).

Os que responderam ao item um do quadro acima obtiveram excedentes. Na questão de número 12 do questionário aplicado, perguntei qual foi o destino dessas sobras/excedentes. As respostas para essa questão é que foram destinadas para um fundo de reserva, com o fim de realizar investimento; já outros responderam que faziam um caixa para cobrir eventualidades.

Quanto à questão de número 13, em que procurei investigar a existência de área de cultivo coletivo no assentamento e se é utilizada, apenas um assentamento não a utiliza, mas que está planejando usá-la. Os demais responderam que os usam para plantar roça, aproveitar a pastagem e criar gado. Em um dos assentamentos pesquisado, têm eles uma pedreira que é administrada pela cooperativa, cuja renda é destinada para ela. Em outros assentamentos, as áreas coletivas são usadas por filhos de assentados que são sócios, mas não, assentados.

Também procurei saber sobre a participação dos sócios nos empreendimentos, quanto aos gêneros, como informa o quadro abaixo:

Quadro 13 – Números de sócios quanto ao gênero

09- Como se distribuem os gêneros no empreendimento				
Município		Assentamento	Mulheres	Homens
1	Riachão do Poço	Chico Mendes	12	23
2	São Miguel de Taipu	Antônio Conselheiro	20	50
3	Patos	Patativa do Assaré	15	40
4	Mari	Zumbi dos Palmares	06	74
5	Catingueira	Nossa Senhora Aparecida	14	51
6	Remígio	Oziel Pereira	30	20
7	Pitimbu	Nova Vida	25	115

Organizadora – LINS, Lucicléa Teixeira (2012).

Na questão número nove do questionário, sobre como se distribuem os gêneros no empreendimento, em seis assentamentos, a participação das mulheres na associação/cooperativas é inferior ao quantitativo dos homens; apenas em um é que se tem um número maior delas.

Ao tentar responder, a partir de apontamentos históricos e conceituais, sobre a práxis da autogestão, fico consciente de que esse esforço não esgota a reflexão acerca da temática, porquanto na pretensão é de enfatizá-la e torná-la foco de outras problematizações.

Ao se compreender a dimensão da práxis para o exercício da autogestão, pode-se partir da tomada de consciência desses(as) trabalhadores(as), da necessária partilha das decisões a serem realizadas no conjunto de suas relações. A organização produtiva de um empreendimento⁵⁰ passa por decisões que vão desde o que produzir até as estratégias de comercialização.

Para Gadotti (2009, p.32), a formação para uma gestão colaborativa, ou seja, a autogestão, “não se restringe a aspectos informativos e formativos, mas envolve também aspectos organizativos e produtivos”. Isso implica uma nova pedagogia, uma vez que, na sociedade em que vivemos, os princípios evocados são, em síntese, a competição e o individualismo. Já numa perspectiva autogestionária, o princípio é da participação, da partilha, da colaboração e da solidariedade.

A práxis da autogestão, acompanhada de sua dimensão educativa, contempla o que discorri a partir da ideia de Silva (2008), dos saberes aprofundados em deferentes dimensões e da formulação de Vásquez e de Gramsci acerca da elevação de consciência dos sujeitos sociais. Isso constitui uma práxis pedagógica que (re)educa, desconstruindo o que a ideologia hegemônica estrategicamente tenta engendrar nas mentes das pessoas, pois os humanos não nascem individualistas ou cooperadores, vão aprendendo, através da cultura que lhes é transmitida em seu contexto social, a praticar esses ou aqueles princípios, o que representa intencionalidades de diferentes setores. A esse respeito, infere o MST:

Ter uma intencionalidade pedagógica no que vamos ensinar, sobre nossas relações, nossa postura frente às demandas de formação da classe trabalhadora camponesa, nossa pertença à organização e o exercício da crítica propositiva e da autocrítica (MST, 2001, p.22-23).

A conotação ideológica da citação exemplifica a que se propõe sua ação educativa, o que responde, em parte, à necessidade de um projeto educativo revolucionário. Uma práxis educativa, efetivamente, tende a apostar nos pressupostos políticos para potencializar as ações e as interferências de seus atores na construção de novas relações sociais, o que configura uma educação por definição emancipadora, que

⁵⁰ Entende-se aqui por empreendimentos, sob a perspectiva da Economia Solidária, em que esses empreendimentos são organizações coletivas, tais como: associações, cooperativas, empresas autogestionárias, grupos de produção, clubes de troca, redes, etc. Cujos participantes exercem coletivamente a gestão das atividades, assim como a alocação dos resultados.

se orienta pelos princípios da educação popular que, em suas experiências, busca potencializar os processos de gestão participativa e compartilhada, indícios de autogestão.

Esse atrelamento decorre também da práxis e do posicionamento do próprio movimento de economia solidária, cuja perspectiva pedagógica é a educação popular. Ao dialogar com a educação popular, a economia solidária e, conseqüentemente, a autogestão

busca promover espaços de reflexão em que trabalhadores/as desenvolvam consciência crítica que leve a organização dessa classe e ao fim da opressão, seja econômica, política, social e/ou cultural. Essa Educação popular que está no seio dos movimentos sociais, oferece ferramentas que se moldam a partir de cada realidade. Essa Educação popular não oferece um modelo predeterminado e rígido. Não se constrói por uma cartilha ou um modelo pronto e acabado, Ao mesmo tempo em que procura transformar, ela se transforma, é um processo dialético, ou seja, de construção/ desconstrução/construção. Está inserida na própria dinâmica da vida (Fórum Brasileiro de Economia Solidária, 2008, p.39).

A diferença, nessa concepção e processo, é sua intencionalidade, no que diz respeito ao tipo de mulher e de homem que se deseja educar e ao tipo de sociedade que se quer construir. Nesse sentido, a educação popular que se propõe a ser libertadora e solidária busca a justiça social e econômica. “A partir dos movimentos sociais, a educação popular também se identifica com as propostas de desenvolvimento local, de construção de alternativas que venham a romper, e não conviver, com o sistema econômico dominante” (ibid, p. 40).

Assim, o próprio Fórum Nacional de Economia Solidária, ao construir sua metodologia de formação/educação, define que ela seria uma metodologia de educação popular em economia solidária, cujo ponto central é a autogestão.

O fórum, em sua metodologia, incorpora a participação, não como uma técnica, mas como uma estratégia fundante de valorização dos diversos saberes, superando, pela prática educativa, a separação entre trabalho manual, trabalho intelectual, trabalho produtivo trabalho reprodutivo (ibid, p.40).

Conforme citação, tem-se o resgate da participação como fundamento dos processos educativos, no sentido de que, com esse princípio, contribui-se para a organização de novas formas de produzir, consumir, comercializar e distribuir riquezas, o que significa uma metodologia autogestionária, orientada pela educação popular, e que busca a participação de todos os envolvidos na tomada de decisão e condução dos processos, que gera uma práxis e uma cultura autogestionária. Essa cultura quer dizer

reconhecimento e convivência com a diversidade de expressões humanas, que juntas, constroem, uma nova sociedade. Ela elabora metodologias que privilegiam a diversidade das linguagens (...) respeitando os tempos de aprendizagens, os repertórios, as expectativas e condições existentes em diferentes contextos. Uma metodologia autogestionária deve contemplar a participação radical de todos/as os/as envolvidos/as nos processos decisórios de planejamento, execução, avaliação e sistematização das atividades. A cultura autogestionária supõe o reconhecimento da diversidade das expressões humanas como definidoras de uma nova sociedade (Fórum Brasileiro de Economia Solidária, 2008, p.41).

Um dos desafios dessa metodologia é de promover uma relação entre teoria e prática, numa práxis de avaliação permanente, crítica e autocrítica. Outros desafios são postos pelo próprio fórum nacional de economia solidária, a saber: o desafio do(a) educador(a) de acompanhar as mudanças que ocorrem no território onde atua e na sociedade como um todo; a construção de instrumentos metodológicos de gestão, administração e planejamento, com linguagem adequada para a economia solidária, diferenciando-a do modo de produção capitalista; o desenvolvimento de metodologias que possam trabalhar e problematizar, na realidade do trabalho, a consciência de mundo, de classe e de transformação da realidade; articulação em redes e cadeias produtivas dos empreendimentos solidários. Esses e outros são desafios postos na própria dinamicidade do movimento de economia solidária e do exercício da autogestão e são princípios que devem permear as atividades educativas e de organização coletivas que declaram ser regidas pelos pressupostos que fundamentam a Economia, com destaque para a autogestão e, por conseguinte, orientados pela educação popular.

Nisso reside o cuidado, quando se pensa no trabalho pedagógico no interior dos empreendimentos econômicos solidários. O número desses empreendimentos é bem significativo na realidade brasileira - mais de vinte mil, conforme mostra o quadro abaixo, o que faz desses espaços um fenômeno a ser investigado e potencializado.

Figura 5 - Quantidade de Empreendimentos Econômicos Solidários, segundo a UF – Período de 2007

UF	Quantidade
TOTAL	21.859
Acre	543
Alagoas	284
Amazonas	461

UF	Quantidade
Amapá	157
Bahia	1.611
Ceará	1.854
Distrito Federal	386
Espírito Santo	520
Goiás	737
Maranhão	793
Minas Gerais	1.236
Mato Grosso do Sul	340
Mato Grosso	747
Pará	574
Paraíba	670
Pernambuco	1.526
Piauí	1.472
Paraná	808
Rio de Janeiro	1.343
Rio Grande do Norte	817
Rondônia	293
Roraima	126
Rio Grande do Sul	2.085
Santa Catarina	690
Sergipe	471
São Paulo	813
Tocantins	

Fonte SENAES - Mapeamento 2007.

Hoje, em torno da economia solidária, a educação popular permeia grande parte das práticas educativas em curso. No fortalecimento desse movimento, muitas orientações de editais, como da própria constituição dos Centros de Formação em Economia Solidárias -

CFES - apontam para uma matriz educativa cujo eixo norteador é a educação popular seu eixo norteador. Isso faz dessa abordagem educativa não apenas um parâmetro, mas o próprio princípio educativo, que direciona a práxis pedagógica alternativa, em que reside a própria autogestão. Para Cláudio Nascimento, existe uma matriz educativa nesse processo que, no caminho para a autogestão, a própria ação pedagógica tem que ser autogestionária. Ao falar sobre como se pensou inicialmente sobre os cursos de formação dos CEFES, fica explícito que eles tinham uma forte tendência a desenvolver uma autogestão no próprio processo pedagógico:

E falei: nós vamos fazer a pedagogia da autogestão e a autogestão na pedagogia, e o curso nosso, aqui, todinho, não vai ser só palestra. Nós vamos extrair o conhecimento da nossa própria experiência. O conhecimento que nós temos da nossa prática do nosso tempo todo de educador (...) Ficamos escrevendo, debatendo sobre isso pra construir o Projeto Político Pedagógico Participativo da rede dos Centros de formação (NASCIMENTO, 2012).

A educação popular, assim como o constituinte autogestão, compreende novas metodologias a serem adotadas nos processos pedagógicos, que se denomina de dinâmicas de grupo e rodas de diálogo, mas que extrapola o sentido da técnica educativa quando se objetiva a participação integral de todos ali envolvidos. Para Gutiérrez (1998, p.88), “a autogestão supõe da parte do educador muito interesse e um ‘deixar-se levar’ pela dinâmica do grupo e pelo imponderável que todo processo autogestionário traz consigo”. A indiferença às mudanças e a adoção de metodologias diretivas distorcem qualquer perspectiva de uma práxis autogestionária.

Educar para a autogestão exige ousadia e mudança de atitudes:

Essa mudança tende a gerar formas organizativas inéditas, em função do maior grau de autonomia que o processo autogestionário supõe. Essa autonomia, por sua vez, traduz-se em um princípio básico: que os integrantes da comunidade autogestionária vivam plenamente um processo eleito e criado por eles, fazendo com que o trabalho e as responsabilidades sejam gerados e assumidos pela própria dinâmica do processo “(ibid, p.89).

Essa perspectiva vislumbra concretizar uma práxis educativa para a autogestão, em que o processo educativo assume sua dimensão social, e as pessoas ali envolvidas tenderão a participar de um projeto de sociedade permeado pelo princípio da autonomia, da solidariedade e da partilha, desenvolvê-lo e contribuir com ele.

Pensar em uma educação para a autogestão, que se expresse como espaço, por excelência, de autonomia individual e coletiva dos sujeitos envolvidos, representa não só uma construção, mas também uma esperança.

Aqui, foi feito um esforço para entender a autogestão em seu arcabouço conceitual, no anarquismo, no Marxismo, no socialismo utópico e na pedagogia libertária, em seus instrumentais teóricos e metodológicos oportunizados a uma práxis educativa. Foi visto que o anarquismo tem uma pedagogia própria, com diretrizes que orientam para uma sociedade livre, autônoma e solidária.

O anarquismo e sua concepção libertária de educação colocam a mulher e o homem como protagonistas de suas próprias decisões. Na dialeticidade do individual ao coletivo, tem-se na autogestão o princípio político-educativo de uma vivência permanente de aprendizagem, que não está dada, mas em plena atividade, em construção, “não se trata de ensinar a autogestão, mas de viver autogestionariamente” (GUTIÉRREZ, 1998, p.73).

Pergunto se é possível uma vivência autogestionária numa sociedade capitalista. Não seria possível, em sua plenitude, pelo menos, não como pensada pela tendência libertária. No entanto, reconhecem-se os esforços que foram e que estão sendo feitos, no sentido de fortalecer uma cultura para a autogestão, o que reforça a ideia de que a autogestão é um devir, uma utopia.

4 AUTOGESTÃO E UTOPIA: APROXIMAÇÕES E POSSIBILIDADES

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. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

Eduardo Galeano

Como apresentado na epígrafe de Eduardo Galeano que abre este capítulo, a utopia, por estar sempre a nossa frente, seria um caminho a percorrer, um horizonte a nos guiar. Ao se compreender a autogestão como uma utopia, duas posições se colocam: a de ser a utopia irrealizável e, para os mais esperançosos, dir-se-ia ser a utopia um devir.

Como visão irrealizável, se a autogestão é uma utopia, ela estaria, apenas, no plano das ideias, impossível de se realizar no mundo real. Como devir, ela passa a ser um caminho a percorrer, como sugere Galeano, ou conforme Jean-Yves Leloup, ao recuperar o seu sentido autêntico, quando afirma que “a utopia não é o irrealizável, ela é o irrealizado”, pois não é algo impossível de ser realizado, mas é o *ainda não* realizado.

Não se trata de uma utopia como devaneio ingênuo e irrealizável, mas como visão prospectiva, portanto, um devir, algo pelo qual se possa guiar e construir outras possibilidades. Nos dizeres de Santos (2003), a utopia é a exploração de novas possibilidades em oposição ao que existe, em nome de algo radicalmente melhor que a humanidade tem direito de desejar e pelo qual vale a pena lutar.

O real não anula o ideal, temos que cortar as arestas do ideal e vivenciá-lo no real, como dizia Kant. Ou seja, vendo a autogestão como algo ideal, distante, utópico, ou mesmo irrealizável, porém, na concreticidade das experiências que buscam a participação de todos, num processo democrático de condução de uma organicidade, seja de ordem econômica, política ou educativa. Aí, há tentativas, possibilidades, práxis que conduz ao exercício da autogestão.

Para os que acreditam que a utopia é irrealizável, seriam as experiências autogestionárias castelos construídos no ar, desejo de ingênuos que acreditam, através dessa perspectiva, criar a transição para outro modo de produção, e a autogestão é esse próprio modo. Ao se pensar pelo viés marxista, à medida que os modos de produção se modificaram, tornaram-se cada vez mais complexos, o que não seria diferente com a autogestão, porquanto

ela tem, em seu arcabouço teórico e prático, uma complexidade em sua própria raiz epistemológica, como já visto.

Em relação ao entendimento da autogestão, compreendi, através da incursão conceitual nos capítulos anteriores, que esse termo surge, inicialmente, com os anarquistas. Contudo, as ideias socialistas anarquistas estariam para uma sociedade altamente consciente de seu senso de justiça e partilha dos bens necessários à existência digna de todas as pessoas, e o incentivo à participação dos indivíduos nas decisões das comunas dá-nos pistas de uma práxis autogestionária.

Na tradição marxista, particularmente em Marx e Gramsci, o termo assume outras denominações, como associação dos trabalhadores e autogoverno. Porém, ambos tinham em mente a realização de uma sociedade socialista, cada um, a seu modo, contribuiu para descortinar as contradições e explorar uma sociedade baseada no capital e, conseqüentemente, no lucro. Seria, talvez, o não uso desse termo por Marx, motivado pela sua indiferença em relação às ideias de Proudhon. Porém, as formas de se chegar à autogestão, em Marx, eram através da revolução dos trabalhadores; para os socialistas utópicos, seria a autogestão um consenso entre as pessoas ali reunidas. Para os anarquistas, um princípio sem o qual a sociedade socialista não existiria.

Ninguém vive sem utopia, caso isso aconteça, corre-se o risco de perder a ternura e/ou a esperança, é o que Ernest Bloch alertou os russos que lhes “faltou utopia”. Esse seu alerta deu-se pelo sectarismo que tomou conta da revolução, quando os militantes não se deixaram reger pelos princípios da unilateralidade. Portanto, precisamos da utopia para ladear as relações, mesmo aquelas ditas progressistas, revolucionárias. A utopia, nesse contexto, traduz-se em princípio ético, no respeito ao outro e, na autovigilância, quando se sobressaltam a arrogância, a centralização e os interesses próprios. A utopia não é um horizonte a se contemplar, é um caminho a se trilhar. Um caminho norteador de ações, de possibilidades que se realizam, em que residem a sua própria dialética e a práxis.

Pergunto, então, se o conjunto de trabalhadores estaria reunido em associações, em cooperativas, em grupos formais ou informais, em defesa da Economia Solidária, por acreditar que essa seja a alternativa para a superação do capitalismo, no que resultaria outro modo de produção sustentado pela solidariedade, participação e na autogestão, ou se essa não seria, para muitos dos ali envolvidos, uma forma de garantir, em curto ou médio prazo, o atendimento das necessidades básicas de sua existência material.

Acredito que ambas as possibilidades são possíveis. Ressalte-se, no entanto, que, mesmo para aqueles cuja intenção era de participar de um grupo/empreendimento solidário, como observava quando participava da incubadora da UPPB, Campus I, a INCUBES, e acompanhava grupos de produção, alguns dos sujeitos daqueles coletivos não tinham a intenção de fazer a revolução. No entanto, não se podem desmerecer as positivities das

experiências daquelas pessoas, pois, mesmo o grupo atuando como de apoio “subjetivo”, de “terapia ocupacional”, ou de garantia às necessidades materiais básicas, através de atividades de geração de renda, aqueles sujeitos sentiam-se orgulhosos, valorizados, agentes de um processo social, participantes de um grupo e de sua condução, num esforço que apontava para o exercício da autogestão.

As experiências de autogestão em torno da Economia Solidária realizam-se nesse exercício constante. Isso não é algo dado, pronto, mas uma construção permanente e incessante na consolidação de outros valores sociais. Porém as experiências autogestionárias contemporâneas estão cheias de contradições e reproduções, o que faz com que a autogestão oscile bastante, como afirma Cláudio Nascimento em entrevista:

(...) é uma mutação cultural. Você sai da heterogestão para a autogestão já é algo muito. O que demanda muito do ponto de vista subjetivo, do psicológico e cultural, você ainda implementar um processo autogestionário, que do que eu conheço, tem nas experiências da economia solidária graduação de auto-gestão, mas é autogestão? É só ver as pesquisas, tem sempre uma pessoa que manda nas coisas, um domínio muito grande, ou porque começou, ou porque transitava no fórum.

Contudo, a assertiva acima é de que não se pode tirar o mérito de muitas dessas práticas populares, associadas à Economia Solidária, pois aqueles que projetam na Economia Solidária a superação do capitalismo são herdeiros de ideias e práticas históricas, de uma utopia militante, cujo horizonte são a mudança social e a equidade.

4.1 A Autogestão como possibilidade/experimentação

Usando do próprio entendimento da palavra utopia, ou seja, antecipando um projeto de sociedade, e considerando que a autogestão é um devir, ela é utópica. Porém esse é um caminho que vem se realizando - aqui vale o uso do gerúndio para designar algo que está em processo. E como isso vem acontecendo? Através de um conjunto de experiências com os trabalhadores, num projeto por outra sociedade, ou seja, o socialismo. Como assevera Vásquez (2010, p.35), “uma nova sociedade, posterior ao capitalismo, que se distingue radicalmente desse pela socialização dos meios de produção, por novas relações e instituições sociais e por uma nova cultura”.

A autogestão é também expressão de uma sociedade que tem como fundamento das suas relações a coletividade. É um princípio que rege o coletivo, no incessante exercício por uma sociedade democrática, com a participação direta de seus membros, ou seja, participação radical de todos, indiscriminadamente no processo. Contudo, é necessário estar atento ao

excesso de prática, para não cair no puro ativismo da ação por ela mesma. Porém é necessário parar, refletir e avaliar a própria prática.

É uma prática muito comum, nas metodologias adotadas nos projetos de educação popular, a realização contínua do exercício de reflexões avaliativas e auto avaliativas como uma permanente disposição à crítica e à autocrítica. Esse exercício tem ajudado a se identificar, por meio das experiências de educação popular, suas limitações e potencialidades, para avançar em seus projetos.

A autogestão é expressão de autonomia humana, portanto é um dever. No entanto, ainda, um esforço, haja vista que, a depender da situação, do interesse, da necessidade e da perspectiva educativa, os humanos poderão se dispor a ser participativos, colaborativos e solidários e, a depender desses mesmos critérios, poderão ser o contrário - individualistas, competitivos e egoístas.

Na sociedade capitalista atual, a realização da autogestão, em sua plenitude, é irrealizável, temos sim, esforços nessa direção. Essa proposição é também apontada por Nildo Viana, quando fala da autogestão como um conceito antecipador, pois seria a autogestão o conceito de uma sociedade futura e, portanto, incompatível com as relações sociais da sociedade de hoje. Todos os esforços em torno de práxis autogestionárias se estabelecem, *a priori*, contra o autoritarismo e, por conseguinte, pela autonomia dos sujeitos. E isso não é algo dado, mas que vem sendo construído pelos esforços de todos aqueles que acreditam numa sociedade justa.

De antemão, é preciso quebrar uma cultura do silêncio e, por conseguinte, da opressão, como já advertia Freire (1983), e incentivar a participação plena das pessoas nos processos decisórios, porque pensar a atual conjuntura exige um esforço de enxergar as teias de relações presentes e atuantes para se compreenderem as dimensões do cenário social. A noção de uma práxis educativa que potencializa o exercício da autogestão pressupõe a conexão entre vertentes políticas, econômicas, sociais, culturais, históricas, educacionais, que se convergem para traçar uma utopia real na concreticidade das ações que vão se estabelecendo em cumprimento a esse desejo.

As dimensões políticas e educativas, imbricadas pela perspectiva da educação popular, como práxis educativa emancipadora, leva-nos a adentrar uma concepção mais ampla de participação social, questão que envolve os seres humanos não apenas como espécie no mundo, mas também diretamente seres de ação, que intervêm no mundo e transformam o estado das coisas que se apresentam.

Freire (1983, p. 39) já vislumbrara essa percepção participativa das pessoas, quando as entende como seres de relações, e não, apenas de contatos. Essas relações têm conotações plurais, transcendentais, críticas, consequentes e temporais. “É fundamental, contudo, partirmos de que o

homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo. Estar *com* o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é”. Assim, é preciso que se entendam as especificações das questões de uma concepção de educação politizada, para que se possam vislumbrar os caminhos possíveis da participação humana e social de maneira ampla, pois, como possibilidade, a utopia alimenta os desejos e os projetos de hoje e do futuro, e a lógica da cultura do capital tende a retirar essa ideia, ao privilegiar, sobretudo, o presente em detrimento do processo histórico. A utopia como possibilidade traz em si uma dialeticidade que aponta, inclusive, para as possibilidades presentes nas obras de Marx, da passagem do ideal para o real, através de uma práxis política e atuante na sociedade. Ora,

a obra do Marx é toda centrada em possibilidades, em seu conceito, que o mundo é um oceano de possibilidades abertas, que vai depender da práxis que o ser humano vai desenvolver, e o passado é presente e tem futuro. Então, as três categorias estão presentes na nossa vida e não propõe tirar o passado, o presente e nem o futuro. Então você tem dentro da categoria da possibilidade, as experimentações de autogestão e economia solidária. Elas estão nessas possibilidades (...). Então, em torno dessa categoria do possível você fundamenta a concepção da utopia concreta, não da utopia como um sonho. (...) É isso que eu coloco pra mim, **a autogestão é experimentação** não tem nada garantido, vai depender das ações que você desenvolve e das possibilidades que você pode desenvolver num sentido ou noutro. Tá germinando possibilidades nas experiências de economia solidárias, Catende podia ser outra coisa, não é? Não podia? Se pegasse os trabalhos do MST e fosse fundo e dizer suas possibilidades. O Henri Lefvire diz que a autogestão começa nas brechas do sistema. Ela começa e tende a se generalizar dependendo da prática que você desenvolve. Todas as experiências autogestionárias mostram isso (NASCIMENTO, 2012).

Nas várias experiências que foram vivenciadas em diferentes períodos históricos, como vimos nos capítulos anteriores, essas experimentações são construídas como possibilidades. Analisar profundamente essas experiências passadas é trazer para a realidade esses legados de possibilidades (re)alimentadoras de novos projetos. Trabalhar em torno das possibilidades é experimentação, e “o que é contra a utopia não é a realidade, é o pragmatismo” (NASCIMENTO, 2012).

Nesse sentido é que se enxerga também a ideia da autogestão pela vertente da possibilidade, e muitos entendimentos têm sido desenvolvidos, como reflete Eduardo Galeano, ao nos ajudar a compreender a autogestão como utopia que faz com que sempre se possa dar um passo à frente.

Também vamos encontrar essas experimentações em Paulo Freire, no que aponta para a construção de relações sociais que se fundamentam em princípios como o diálogo e a autonomia. Epistemologicamente, o sintagma inédito-viável empregado por ele expressa os

desejos e as possibilidades de mudanças dos atos humanos e do todo societal. Esse seu desejo está presente em sua recusa ao se pensar o fim do Socialismo e que, diante das condições sociais ainda tão entranhadas na sociedade, como a miséria, as injustiças e a opressão, a utopia socialista é necessária em sua intransigência para a concretização de justiça social.

O discurso contra a utopia socialista – o discurso liberal ou neoliberal – necessariamente e obviamente enaltece o avanço do capitalismo. Eu me recuso a pensar que se acabou o sonho socialista porque constato que as condições materiais e sociais que exigiram esse sonho estão aí. Estão aí a miséria, a injustiça e a opressão. E isso o capitalismo não resolve a não ser para uma minoria. Eu acho que nunca, nunca na nossa História, o sonho socialista foi tão visível, tão palpável e tão necessário quanto hoje, embora, talvez, de muito mais difícil concretização. (FREIRE, 2001, p.209).

O inédito viável é tratado por Freire, em suas obras *Pedagogia do Oprimido* (2005) e *da Esperança* (1992). Nesta última, na primeira nota, esclarece Ana Maria de Araújo Freire⁵¹ o que ela significa:

(...) essa categoria encerra nela toda uma crença no sonho possível e na utopia que virá, desde que os que fazem a sua história assim queiram, esperanças bem próprias de Freire. Para Freire as mulheres e os homens como corpos conscientes sabem bem ou mal de seus condicionamentos e de sua liberdade. Assim encontram, em suas vidas pessoal e social, obstáculos, barreiras que precisam ser vencidas. A essas barreiras ele chama de "situações-limites. Os homens e as mulheres têm várias atitudes diante dessas "situações-limites": ou as percebem como um obstáculo que não podem transpor, ou como algo que não querem transpor, ou ainda como algo que sabem que existe e que precisa ser rompido e então se empenham na sua superação (FREIRE, 1992, p.205).

Temos na explicação o aparecimento de outra categoria, a “situação-limite”, como pressuposto imprescindível para a realização do inédito viável. Os problemas decorrentes das situações de opressão com as quais as pessoas se deparam socialmente provocam a busca por resolvê-los:

As ações necessárias para romper as "situações-limites" Freire chama de "atos-limites". Esses se dirigem, então, à superação e à negação do dado, da aceitação dócil e passiva do que está aí, implicando dessa forma uma postura decidida frente ao mundo. As "situações-limites" implicam, pois, a existência daqueles e daquelas a quem direta ou indiretamente servem, os dominantes; e daqueles e daquelas a quem

⁵¹ Viúva de Paulo Freire.

se "negam" e se "freiam" as coisas, os oprimidos. Os primeiros vêem os temas-problemas encobertos pelas "situações-limites", daí os considerar como determinantes históricos e que nada há a fazer, só se adaptar a elas. Os segundos quando percebem claramente que os temas desafiadores da sociedade não estão encobertos pelas "situações-limites" quando passam a ser um "percebido-destacado", se sentem mobilizados a agir e a descobrirem o "inédito-viável" (ibid, p.206).

O ato do "inédito-viável" é a utopia alcançada, contudo consciente de sua inconclusão, age como possibilidade sendo, pois, "(...) em última instância, algo que o sonho utópico sabe que existe, mas que só será conseguido pela práxis libertadora" (idem, p.206).

Diante disso, as mulheres e os homens ultrapassam as situações-limites, superando-as através de suas ações sobre a realidade concreta, e aquilo que poderia ser, vem a ser, constata-se na possibilidade do real e vivido.

O "inédito-viável" é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um "percebido destacado" pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade (ibid, 1992, p.206).

Nesse sentido, ao agir para superar as situações-limites, agem pela dialiticidade, pois, conscientes dos problemas que os impedem de avançar, refletem e agem, derrubando as barreiras que os impediam de Ser-Mais. O inédito-viável, na teoria de Freire, tem a ver com a tomada de consciência das contradições sociais e a marcação de um posicionamento para transformar a realidade. Nesse movimento, o inédito-viável, agora não mais novo, "não é mais ele mesmo, mas a concretização dele no que ele tinha antes de inviável" (FREIRE, 1992, p. 207). Portanto, é a realização da utopia possível, das experimentações postas em prática, na dialetização da denúncia e do anúncio.

Essa tomada de consciência Freire (1983) caracteriza em três aspectos condicionados pela estrutura histórico-cultural: a consciência-intransitiva, a consciência ingênua e a consciência crítica. Ainda a respeito da tomada de consciência, Gramsci atribui aos intelectuais

orgânicos o trabalho de superação do senso comum,⁵² com o intuito de elevar o pensamento ao nível da consciência crítica, da capacidade de elaboração filosófica e de concepções de mundo.

Para Sherer-Warren (2005), o termo utopia tem sido usado com pluralidade de sentidos, entre eles, o de um projeto para mudança, como algo que lança para adiante, considerando seus aspectos ideológicos, quais sejam: a) uma crítica profunda das atuais condições sociais da vida; e b) um projeto de mudança como contraposição e melhoria da situação presente.

É no cotidiano, na realização das práticas, que as utopias são possíveis, porque é a partir do que se deseja e se vislumbra que se escolhe como caminhar. “E a passagem do que se propõe como ideal aquilo que ainda não temos, para o que é necessário e desejado, se faz somente pelo possível” (RIOS, 2011, p.109). Mas, onde encontrar as condições e as possibilidades para tal realização? Rios (idem, p. 109) responde com a seguinte afirmação: “no único espaço onde ela já existe, exatamente como possibilidade: o real, o já existente”.

Assim é a utopia da autogestão, que já existe como possibilidade no real, no mundo existente, nas ações concretas e nos desejos de muitos. O novo é *causa mortis* do velho, ou seja, ao se apresentar como possibilidade, a autogestão se faz presente em muitas práticas sociais alternativas ao capitalismo, fundamentada nos os princípios de democracia/participação, autonomia e igualdade. E aqui vale a pena retomar a ideia de Sherer-Warren, da utopia como projeto. A autogestão também cabe nessa ideia, ao se configurar nos projetos de outrora e hodiernamente, dos que desejam uma sociedade diferente. Ter utopia é projetar no futuro, no entanto relacionando-se com o presente. Owen não só pensou uma sociedade igualitária, ele a vivenciou na experiência de Rochedale, assim como os educadores/ libertários e tantas outras experiências autogestionárias.

A autogestão, como utopia ou como modo de gestão, é gestada nas ações dos seus idealizadores e militantes/praticantes. O que não se pode é deixar levar, apenas, pela projeção futura de algo que precisa ser fortalecido no presente, com erros e acertos, tampouco se limitar ao espontaneísmo, sem refletir e avaliar, porquanto isso exige o exercício da práxis. Aprioristicamente, a autogestão tem como pressuposto os princípios da participação, equidade, justiça e autonomia, que devem nortear as ações de seus projetos societários, explorar seus limites e possibilidades e avançar em suas ações. Ela abriga a utopia de outro modo de gestão,

⁵² O senso comum tem uma concepção de mundo desagregada de suas reais circunstâncias e determinismo. A esse respeito, Gramsci (1989; 1991) exemplifica citando a religião e o folclore, necessário é sua superação por uma concepção de mundo coerente e crítica, que indica superação da ideologia dominante, pois “a base de sustentação da ideologia dominante é o senso comum” (MOCHCOWITH, 2001, p.14).

que está ligado à esperança como necessidade ontológica. A esperança, em Freire (1992, p.11), traduz-se na espera, mas não de qualquer modo, “é por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã”.

Em seu livro *Pedagogia da Esperança*, Freire nos mostra a necessidade da esperança para a existência humana, visto que, sem ela, não se começa o embate, porque, "enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica" (ibid, p. 11). Freire (ibid, p.10) nos encoraja ao alertar que não podemos prescindir da esperança na luta por um mundo melhor: “Minha esperança é necessária mas não o suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas, sem ela, a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída”.

Para Rios (*op.cit*, p.112), a esperança não é somente pura espera, imobilismo, mas também

movimento. Ela é alimentada, sustentada exatamente pela ação do homem, que explora as potencialidades do presente, começando a criar aí o futuro. O conceito de esperança está próximo do conceito de horizonte. Quando chegamos a um horizonte, nos deparamos com outro. Se nossa esperança é atingida, certamente esperamos outra, sempre no sentido da utopia.

A autora aproxima os dois vocábulo - esperança e utopia - e desafia a enfrentar as situações de crise para a realização do esperado. No entanto, é preciso se mobilizar e planejar as ações.

Bloch⁵³ expandiu o conceito de utopia associando a realização de alternativas do que ainda-não-é (MISOCZKY *et al*: 2009), mas como possibilidades e potencialidade de realização, uma utopia concreta:

O que distingue a fantasia da função utópica da mera fantasia quimérica é o fato de apenas a primeira ter a seu favor um ainda-não-ser do tipo que pode ser esperado, isto é, que não gira nem se perde em torno de uma possibilidade vazia, mas antecipa psiquicamente um possível real. (BLOCH, 2005, p.144).

⁵³ Filósofo marxista judeu, nascido na Alemanha, vivenciou os acontecimentos da I Guerra Mundial e da ascensão do Nazismo.

Ainda sobre essa perspectiva, conceituando a utopia concreta, Bloch (ibid, p172) observa que ela se configura nas possibilidades do real, que ele concebe como processo, ou seja, “nas suas antecipações, caso sejam concretas, o ideal tem um correlato nos conteúdos objetivos da esperança, os da tendência latência. Esse correlato possibilita ideais éticos como exemplos e estéticos como pré-aparências, indicando para algo que possivelmente pode se tornar real”.

O universo da utopia é o da dialética das possibilidades, de perspectivas de novas oportunidades orientadoras pelo movimento da ação-reflexão-ação, que nos remete à crítica e a novas sínteses. Numa práxis autogestionária, haverá sempre o elemento da utopia, como dimensão prospectiva, e a autogestão é construída na práxis do cotidiano. O exercício da autogestão direciona a uma utopia que conduz à autogestão.

Boaventura de Sousa Santos, em seu livro, *Crítica da Razão Indolente*, expõe algumas ideias como alternativas possíveis para se enfrentar uma sociedade, que para ele, está em transição. Para Santos (2009:333), “é preciso reinventar mapas de emancipação social e subjetividades com capacidade e vontade de os usar”. Tal realização se assenta em duas condições: uma nova epistemologia e uma nova psicologia; a primeira, em que “a utopia recusa o fechamento do horizonte de expectativas e de possibilidades e cria alternativas”. Já a segunda indica que “a utopia recusa a subjetividade do conformismo e cria a vontade de lutar por alternativas”.

Santos reafirma aqui sua ideia que já fora traçada em outra obra, *Pela Mão de Alice* (2003), a de transformar a utopia em heterotopia, ou seja, ao invés de inventar um lugar totalmente outro, propõe uma deslocção radical dentro de um mesmo lugar, o nosso, isto é, sair do centro para as margens e experimentar a sociabilidade da fronteira. Esse processo supõe uma subjetividade coletiva para além da individual.

A perspectiva epistemológica traçada por esse autor sobre sua proposta paradigmática de um conhecimento prudente para uma vida decente, de novas possibilidades emancipatórias que, em sua elaboração, contempla a fronteira, o barroco e o sul e destaca o movimento sociológico entre margem e fronteira, ao qual é dada a vanguarda para a emancipação na transição paradigmática.

Em relação ao *sul*, destacado pelo autor, expressa a crítica às relações imperiais dos países de centro e a urgência de se desconstruir esse legado, para que, depois de identificada como injusta e desumanizante, possa conduzir vítimas e agressor à emancipação (idem, 2009:369). A proposição de Santos nos lembra de Freire (2005), que refere que, na relação entre o opressor e o oprimido, se este for libertado, aquele também o será.

Chegar a esse estado de autonomia confere reinventar novas formas de aprendizagens, de relacionamentos, de valorização do outro. Essas são pistas que as experiências de educação popular têm nos legado e são caminhos percorridos por autores aqui já citados, e muitos outros

e outras que os trilham em busca de outra sociabilidade: a que seja justa, democrática e solidária.

A essas experiências também se agregam as dos movimentos sociais, como o MST, que, desde 1986, vem se propondo a organizar sua produção no interior dos assentamentos, de modo coletivizado. Contudo, como aponta Singer (2005), passar para organização produtiva implicou romper a resistência ao cooperativismo, devido a uma série de experiências negativas apresentadas pelo modelo tradicional, desenvolvendo práticas fundamentadas por princípios solidários e com a participação do conjunto dos trabalhadores. Essas são práticas que pressupõem uma convivência fundamentada na colaboração e na solidariedade entre um coletivo que redescobre novos princípios sociais, como o de trabalhar juntos.

Por vezes, é a utopia tratada como algo irrealizável, impossível de se concretizar, contudo há os que, ao idealizar seus desejos, planejam ações para realizá-los. Para Silva (2002, p.52),

a utopia representa uma vontade interior de realizar sonhos, desejos, que vão gestando-se no campo da subjetividade humana, possibilitando a idealização ou experimentação de novos caminhos a ser trilhados ou não, dependendo das alternativas que desabrocharão por intermédio da própria utopia.

Silva (ibid, p.53) mostra a existência de duas possibilidades de utopia: uma que é pautada no ideal, que destaca a forma como os homens e as mulheres agem e idealizam, através do ato de sonhar, seus desejos e negam a realidade concreta em virtude de seus sonhos. Essa vertente encerra a utopia na pura abstração.

A segunda possibilidade vê na realidade concreta o cenário apropriado para o exercício do ato de sonhar. O autor, descrevendo essa contingência, explica⁵⁴ que o primeiro “que pensa a realidade pela tônica do ideal sai do contexto social e flutua no sonho que leva a elaborações abstratas distantes do mundo que o cerca”. Esses sonhos assemelham-se a “asas”; o segundo “almeja um futuro melhor para a sociedade onde convive e busca, através do concreto, projetar uma realidade social”, visando a uma sociedade melhor. Esses são como “raízes”, “suporte de toda árvore e, conseqüentemente, do seu crescimento e vida”. No entanto, à primeira vista, o entendimento por meio dessas figuras de linguagem parece ser antagônico, porém, o autor elabora uma explicação da complementariedade entre elas que, para ele, “é a condição intrínseca entre o pensar e o fazer relacionadamente. Essa combinação desencadeia numa concepção utópica postulada pela subjetividade e objetividade humana” (ibid, p. 53).

⁵⁴ Essa sua explicação é baseada nas ideias de Szachi (1972).

Sua percepção é de aproximação da utopia com as possibilidades do real, porque ele concebe a utopia como uma capacidade de sonhar, conquistar e mudar. Essa sua elaboração aponta para a própria filosofia da história, que configura as possibilidades dos sonhos alçados e que provocaram novas situações e mudanças no impulsionamento da história. Assim foi com Thomas More, que antecipou, em seu livro, *Utopia* no Século XVI, o sonho de uma república democrática em oposição à monarquia inglesa. Ele não vivenciou as mudanças decorrentes desse seu desejo que o tempo histórico concretizou.

Silva (ibid, p.55) destaca, ainda, em seu texto, que existem tipos de manifestações utópicas no decorrer da história da humanidade que os estudiosos agrupam em dois tipos: as escapistas e as heroicas:

As utopias escapistas são aquelas que propiciavam um distanciamento entre o ideal e o concreto e se expressavam de três maneiras: a primeira, um lugar idealizado que apenas existia no campo da imaginação. Exemplo desse tipo foi a *Utopia* de Thomas More. A segunda vincula-se a uma temporalidade histórico-concreta, assumindo, todavia, um caráter mais de um recorte temporal não experimentado, pois, pautava-se na transferência do concreto para um campo idealizado, um tempo do paraíso bíblico (...) A última utopia escapista está relacionada com a ideia de “ordem eterna”, vinculada a um pensamento transcendental, onde inexistia relação dessa com a vida terrestre, exaltando a ideia de vida eterna. O mundo é além do tempo e do espaço.

Em relação às utopias heroicas, essas partes de uma ação concreta configuram-se de duas maneiras: as monásticas e as políticas. As primeiras manifestam-se ao tentar criar núcleos isolados alternativos, nos quais estabelecem seus critérios e valores de vida. Exemplo dessa manifestação são “conventos, comunidades intelectuais, união de amigos, o cristianismo primitivo, hippies” (ibid, p.55). Já a heroica-política é representada por uma ação concreta que,

visando transformar o modelo da sociedade existente, assume formas e configurações reais, podendo representar o pensamento de um indivíduo ou grupo social que, através dos seus fundamentos, busca convencer a população para mudar a sociedade. É, nesse sentido, uma tentativa de submeter às pessoas a acreditarem em um novo ideal que se apresenta em oposição àquele que move a sociedade em que vivem, propondo a substituição daquelas relações marcadas “pelo mal” por outras relações “apresentadas como boas.

Nas utopias políticas, residem as pautas e as ações concretas de sujeitos, do indivíduo, ou da coletividade, a exemplo dos movimentos sociais, em seus projetos e estratégias concretas, em suas conquistas reais, como a conquista da terra pelos movimentos sociais do campo, ou da gestão de uma fábrica pelos trabalhadores. Esse movimento, porém, é cheio de

contradições, avanços e recuos, de momentos de fragilidades que, por vezes, fazem os sujeitos caírem nas garras da utopia escapista, como acontece, frequentemente, na própria posse da terra, o conformismo, esquecendo-se da necessidade de continuar a luta.

Diferentes percepções acerca da utopia foram apresentadas, mas, em sentidos diferentes, têm apontando para um mesmo objetivo - o desejo de mudanças e da construção de outra sociedade, pautada em outros princípios. Isso mostra que muitas utopias de outrora, como o socialismo, por exemplo, vêm sendo reconfiguradas nas pautas reivindicativas de sujeitos coletivos, como tenho apresentado nesta tese. No início do Século XIX, com os problemas decorrentes da Revolução Industrial, correntes socialistas surgiram. Cada uma, partindo de sua concepção de mundo e de sociedade, encontrou saídas para os problemas sociais.

Os socialistas utópicos, como depois ficaram conhecidos Saint-Simon, Fourier e Owen, apelaram para a manifestação da bondade humana, especificamente dos ricos na partilha de seus bens; os anarquistas propuseram a substituição do Estado por uma federação de conselhos; o Marxismo, que analisou os conflitos das classes e suas condições econômicas, evocou os trabalhadores a se organizarem a fim de tomar o poder político, constituindo a ditadura do proletariado.

É nessa direção utópica que a autogestão tem percorrido sua trajetória histórica, carregando consigo as possibilidades e as experimentações reais de um modelo social que vislumbra a participação efetiva das pessoas no rumo da sociedade. Essa será sempre uma arma a contra-atacar o capitalismo.

4.2 O socialismo autogestionário

A autogestão não é apenas um pressuposto da Economia Solidária, ela se configura como perspectiva societária, de produção e organização social, cujo fundamento se volta para a ampla participação das pessoas. Ao estar associada com o socialismo, indica sua oposição política e ideológica ao modo de produção capitalista. O socialismo se apresenta como outro modelo de sociedade, em cuja estrutura social reside o fim da sociedade de classes e, conseqüentemente, o da propriedade privada.

Ambos carregam intrinsecamente um ideal utópico centrado na contestação de um modelo socioeconômico excludente, que privilegia uma minoria. No entanto, o norte de suas utopias marca uma posição frente ao que se espera de mudança. Em relação à autogestão, Nascimento (2011, p.92) assevera que

é mais um “ideal” de democracia econômica e gestão coletiva que caracterizam um novo modo de produção. Contudo, esse “ideal”

expressa em formas distintas nos diversos momentos da história, como possibilidade concreta de os trabalhadores constituírem sua utopia de uma sociedade igualitária e socialista.

Nascimento traz a expressão “socialismo autogestionário”, para designar as experiências históricas dos(as) trabalhadores(as) que instituíram a experimentação como pressuposto de suas vivências, ao articular a ideia à experiência/experimentação. No caminho do socialismo autogestionário, ele ainda apresenta (NASCIMENTO, 2011, p.97) dois ângulos sob os quais se devem abordar a autogestão: o primeiro, numa visão societária, “como conteúdo do socialismo, regime que sucede ao capitalismo, através da revolução social, e desse modo, é modo de organização da sociedade”; e o segundo, a partir da organização dos trabalhadores, “como linha de ação e mobilização dos trabalhadores e cidadãos no cotidiano, em busca da construção dessa sociedade, é uma estratégia política”.

O socialismo autogestionário parte da negação e da rejeição de três elementos: a democracia liberal, o capitalismo de Estado e o socialismo de Estado (ibid, p.99).

E propõe três instâncias fundamentais:

1. A socialização dos meios de produção, que implica a abolição da propriedade privada dos recursos produtivos e sua substituição pela propriedade social, ou seja, a *autogestão social*;
2. A socialização do poder político, a participação dos cidadãos livres e iguais na formação coletiva de uma vontade política e no exercício direto da autoridade, ou seja, a *democracia direta*;
3. A transformação do mundo das relações intersubjetivas, no sentido de se afirmar a solidariedade, isto é a *revolução cultural do cotidiano*.

A autogestão tem o imperativo de se colocar em prática formas de democracia direta e de rejeitar a representativa, que tem suas bases na democracia liberal. A autogestão caracteriza-se como utopia concreta, que antecipa, nas possibilidades do real e das ações transformadoras, aquilo que já se tem como ideias (projetos). Não é um projeto pronto a se colocar em prática, mas um caminho a se percorrer pelas experimentações de um modelo alternativo - o socialismo.

Não podemos cair no engodo de pensar que, transformando a sociedade, quer dizer, abolindo a propriedade privada e seus meios de mercado se resolveria toda a questão, porque a autogestão perpassa o véis econômico, tem que descentralizar o Estado, gerir democraticamente a economia e educar as pessoas para consumirem de modo a pensar na sustentabilidade do planeta.

Nascimento (2012) menciona o termo “socialismo comunal” como designação dos estudos recentes que tem feito sobre a autogestão. Quando perguntado sobre se estava abandonando o “socialismo autogestionário”, ele explicou:

A autogestão não é coisa que surge no modo de produção capitalista, mas nas formações sociais muito antigas, hoje eu trabalho muito mais a autogestão comunal, uma coisa que eu venho estudando desde 2011 para cá. Dos povos originários, por exemplo, para mim a experiência de Palmares era de comuna, tinha um elemento de autogestão ali dentro, de Zumbi, Canudos. (...) A economia solidária, eu comecei até a dissociar, acham que é algo que surgiu devido à resistência ao desemprego, neoliberalismo etc. é uma coisa muito recente, mas não é isso, a economia solidária traz elementos da autogestão, uma série de elementos, pelas definições, nos princípios, nas conferências, as plenárias, tudo isso a questão da auto-gestão está colocada, e ela se reivindica como autogestionária, então não é uma coisa que vai surgir na década de 90 para cá, com a ideia do neoliberalismo, do desemprego, no início tinha muito isso, mas não estamos discutindo uma coisa só econômica, então é algo que eu diria tem um fundamento filosófico, ontológico, você tem que buscar uma concepção de trabalho que é filosófica, antropológica, o trabalho como Marx definia é a relação do homem como a natureza, entre os próprios seres humanos etc. Tem um ponto que nós temos de buscar na autogestão como elemento da economia solidária, é, aprofundar o conceito de trabalho e ver uma outra perspectiva, uma perspectiva do conceito muito clássico e não simplesmente trabalho assalariado, esse é um primeiro ponto, e aí vamos buscar quem são os pensadores que trabalham com isso. (NASCIMENTO, 2012).

E por que autogestão comunal?

É que um dos elementos definidor da autogestão estar na questão da propriedade comum, e aí você tem um vasto campo na sociedade pré-capitalista, e uma literatura interessantíssima nesse campo, vai encontrar experiência da Bolívia, do Equador, Peru, Venezuela, (...) a Venezuela era paróquia que veio da colonização e eles estão transformando isso em conselhos populares, conselhos populares nos bairros, aí juntando vários municípios e aqueles municípios baseados em conselhos populares pra pensarem todas as questões da vida social, não é só pensar orçamento participativo, é pensar todas as questões do conjunto da vida e formam uma comuna e o país vai ser de várias comunas, no campo mais amplo da sociedade é o estado comuna e isso estar na constituição, é um negócio assim (...) a gente ficou aí falando anos e anos da comuna de Paris, e isso é baseado em que? Nas experiências dos povos originários, nas formas de decisão política, nas comunidades, é onde tem os anciãos etc. E nas formas de produção que é comunitária, nos valores de solidariedade. E quando você vai vê estar lá na formação social dos Incas, dos Astecas, na Europa, como é que era lá antigamente na Europa toda, na África

essas formas de organização dos povos originalmente (NASCIMENTO, 2012).

O autor concebe que é a partir da propriedade comum, na formação social de vários povos diferentes, que se têm os indícios do exercício da autogestão. Indícios como as práticas de solidariedades e partilha que esses povos praticavam, seja na agricultura, na criação de animais, na defesa da comunidade ou na educação dos seus membros.

Em sua ótica, a autogestão comunal traria para as relações de hoje o que ele chama de (re)encantamento da vida:

Aí você vê ressurgindo experiências de autogestão no campo da produção, no campo do poder político, que não é mais o Estado, é o Estado Comuna, o Estado Comuna significa dizer que não é mais o Estado, é uma outra coisa, outro campo, eu chamo **(re)encantamento da vida** no campo da cultura digamos assim, da subjetividade que trás uma cosmovisão que é essa relação do homem com a natureza. Aí renasce na prática, muito concreta de experiências, de sociedades que tentam um outro modo de produção seria o modo de produção comunal, o Marx chamou isso já, ele usa, às vezes, o modo de produção asiática etc. e quando você vai vê, bom é o nosso pedaço aqui, mas você quando olha o mundo, eu não sei da Europa o que vai ressurgir de tudo aquilo, aqui não, o nosso processo no Brasil tem esse casamento, Quilombola? Metalúrgico? Empresa recuperada? Não é muito pouco isso, então essas experiências de comunidades, de territórios, esse é um ponto, o poder popular comunal digamos assim, como o socialismo essa ressurgindo com outra concepção. Aquilo que se falou na União Soviética lá tiveram quinhentas experiências da propriedade comum, o *mir*, como eles chamavam (NASCIMENTO, 2012).

Nessa sua nova configuração da autogestão, há uma preocupação ética de fundo, da própria continuidade da existência humana e do planeta. Para isso, chama a atenção sobre o que vem ocorrendo, principalmente na agricultura, “uma crise na área agrícola profunda, que estamos chegando num ponto que o pessoal está advertindo que nós vamos ter uma crise alimentar no mundo”. Porém, diante dessa sua preocupação, aponta para uma saída, a agroecologia: “aí nós vamos ter que correr para a agroecologia, nós temos essas experiências por aí, isso é fabuloso, vamos ter que ir pra isso, e aí cadê a cultura daquelas pessoas que sabiam fazer a agroecologia?”.

Essa crise tem se apresentado de modo predatório, baseado num modelo de desenvolvimento que não respeita os princípios das relações humanas fundamentado em valores solidários nem a natureza e ignora totalmente sua preservação como necessidade vital para a própria continuidade da espécie humana no planeta.

Referente à preocupação com o tipo de desenvolvimento praticado, encontram-se, na obra clássica de Furtado, *O Mito do Desenvolvimento Econômico* (1974), algumas considerações que, desde aquele momento, já se faziam presentes em suas análises em relação à condução do desenvolvimento vivenciado pela sociedade brasileira, tendo o problema de como sair do atraso econômico e da dependência em relação aos países de centro.

Não apenas como análise econômica, com viés político e sociológico, Celso Furtado levantou questões até hoje pertinentes ao estudar a economia e as questões correlatas. Sua tese de que o desenvolvimento é um mito, tem, em seu arcabouço discursivo, a centralidade da dependência econômica. Uma das questões que ele levantou e, talvez, pouco considerada ao (re)visitar sua obra, diz respeito ao impacto do processo de desenvolvimento econômico na natureza, tendo em vista que, naquele momento, no Brasil, as questões referentes à economia não eram redimensionadas para as preocupações com a natureza, com destaque para os problemas de impacto ambiental. Naquele contexto, essa discussão ainda era incipiente e só tomou corpo mais recentemente, com a consistência da noção sobre desenvolvimento voltado para a sustentabilidade, ramificação da economia ecológica já existente na Europa que remonta aos anos de 1960.

Furtado utiliza-se das categorias sociológica centro/periferia, em virtude de tornar entendível para os povos da periferia⁵⁵, para explicar que existem grupos que tentam “fazer compreender a necessidade de destruir o meio físico, para justificar formas de dependência que reforçam o caráter predatório do sistema produtivo” (1974: 75). Em outro momento de sua obra, faz menção à necessidade de uma “nova orientação do desenvolvimento (...) num sentido muito mais igualitário” (1974, p. 74).

Essa orientação tem sido revista e perseguida pela proposta e pela prática do movimento de economia solidária que vem implementado ações nesse sentido, através da sociedade civil, de gestores públicos e de entidades de assessoria e fomento, contribuindo com o avanço do movimento de economia solidária e de políticas públicas para esse setor.

Na perspectiva de consolidar uma política de justiça social, o movimento de economia solidária opta pelo **desenvolvimento como estratégia de organização econômica** fundamentada no trabalho associado, na propriedade coletiva, na cooperação e na autogestão.⁵⁶ Assim, procura avançar no reconhecimento do direito a outra economia que conduza a outro modelo de desenvolvimento, que seja justo, democrático e sustentável e que estabeleça relações horizontais e de alteridade no conjunto de trabalhadores e de parceiros envolvidos nesse processo.

⁵⁵ O Brasil, naquele momento histórico, era considerado como tal.

⁵⁶ Ver documento base da II CONAES, 2010.

Diante do modelo predatório assumido pelo sistema capitalista, que explora mulheres, homens e natureza, é necessário construir outros modelos de desenvolvimento. Para isso, o mesmo documento base sugere padrões alternativos de desenvolvimento que propiciem a sustentabilidade ambiental, a justiça socioeconômica e a radicalização da democracia. Há, nesse sentido, uma preocupação com o desenvolvimento crescente e desordenado da tecnologia. Cláudio Nascimento, em entrevista, havia comentado essa questão ao referir que não é por acaso que, quando o capital tem acirrado todo esse processo e chega a um momento em que transforma tudo em mercadoria, o ar, a água, a natureza passam a ser mercadorias também, e começa uma rebelião de povos para os quais a terra e o corpo têm o mesmo significado, o índio não separa uma coisa da outra, nem a mulher. Essa sua fala tem se respaldado em sua compreensão sobre a autogestão comunal, que ele entende como outro modo de viver:

É isso a autogestão, é uma filosofia, é uma economia, é uma erótica porque é outra relação com o corpo e com o universo, não é? Os símbolos são os símbolos do feminismo e aí você vai vê lá que papel as mulheres tinham nessas sociedades, um papel quase que hegemônico, elas tinham uma relação profunda com a natureza, com o universo, com os símbolos deles, a cobra, a lua etc. Quando você vai pra os povos originários, os Incas etc., você vai encontrar esses elementos. (...) Os símbolos dessas comunidades indígenas é o caracol, o símbolo da vida. Em Chiapas por exemplo, as comunidades que são alto geridas, chamam-se caracóis autogestionários, porque é o símbolo dos Maias, não é só dos Maias. O que isso tem? É uma reação, eu diria existencial a essa barbárie que o capital vem desenvolvendo, cada um reage de uma maneira, então é uma maneira de pensar outro modo de existência. (NASCIMENTO, 2012)

Todos os erros apresentados pelo desenvolvimento predatório desafiam aqueles(as) que desejam empreender uma sociedade melhor, que precisa, urgentemente, de (re)pensar o princípio de responsabilidade ética e a preocupação do bem-estar das gerações futuras, em que se firma o compromisso ético da geração atual.

As necessidades para o futuro serão, senão aquelas entrelaçadas com as do presente, que dependem de cuidados e de boa qualidade de vida e o desejo por melhorá-la. Para tanto, é necessária uma forte base educativa, realizada nos múltiplos espaços, para que se realize uma cultura autogestionária, possibilidade real de plena efetivação de modelo de gestão radical da participação humana e de sua autonomia.

A compreensão da autogestão, nessas suas vastas significações, como as apresentadas aqui na formulação epistemológica de Freire, sobre o inédito-viável; do socialismo autogestionário de Nascimento e da autogestão como um conceito antecipador, de Viana,

amplia a percepção sobre sua noção na perspectiva de uma utopia (projeto), na busca de experimentações de outro modo de produção e, por conseguinte, de outro modelo de sociedade.

A prospecção é de que a autogestão, como um modo de produção, chegaria a substituir o modo capitalista. Esse é o desejo que reside na utopia da autogestão, uma alternativa viável de participação e construção coletiva de autonomia dos sujeitos sociais, como atores ativos de transformação social, cultural, política, econômica, e que alicerces os pilares efetivamente democráticos e solidários. Contudo a autogestão tem se apresentado como uma experimentação, como experiências históricas da própria história das lutas dos trabalhadores. É como declara Nascimento em entrevista: “Não tem nada garantido que vai dá certo, é uma filosofia da história também”. “É reinventar, refundar o Estado, (re)encantar o mundo e socializar os meios de produção, e viver em estado comum, agora, vai dá certo?”.

Rosa, em uma das passagens do seu conhecido livro, Grande Sertão Veredas (1983), faz-nos refletir sobre as disparidades sociais e econômicas de nossa sociedade, pois, enquanto uns estão preocupados com “emprego, comida, saúde, outros se preocupam com riqueza, ser importante (...) negócios bons” (idem, p.15). De fato, as pessoas desejam alcançar uma condição melhor para suas existências, porém, enquanto uns querem se projetar, outros desejam algo vital para sua sobrevivência.

Diante disso, não dá para brincar “com país de pessoas, de carne e sangue, de mil-e-tantas misérias” (idem, ibidem). Nesse sentido, a valorização de alternativas socioeconômicas, como a autogestão, é fundamental para potencializar projetos com a participação de setores da sociedade civil e dos poderes públicos, na construção de experiências concretas que possam ser apresentadas como viáveis para as mulheres e os homens, tanto na produção quanto no consumo e na comercialização de produtos para o bem coletivo.

Ressalto que a miséria em que vive grande parte da população, reflexo histórico de nossa formação social e da ideologia dominante, leva muitos a viverem à espera de políticas públicas de caráter emergencial para resolver seus problemas, o que, geralmente, não acontece e acaba se configurando como uma utopia escapista e viciando as pessoas ao assistencialismo ainda tão arraigado em nossa sociedade, expressão de políticas ineficientes de caráter “inclusivo” para os setores oprimidos da população. Sobre isso, Rosa assevera que “uma coisa é pôr ideias arrançadas”, ou seja, prontas nas mentes das pessoas, uma ação ideologizante de quem busca manter sua hegemonia no campo social, político e econômico, o que garante seu *status quo*. É dessa maneira que se comporta o mercado capitalista, com sua ideologia liberalizante, dissemina em nossas mentes e que nos conforma ao individualismo e à competição em detrimento do coletivo, tentando manter na inércia as ações coletivas de sujeitos sociais.

Nessa perspectiva, a classe trabalhadora tem sido construtora de novos horizontes e de possibilidades, pois integra “um país de mil-e-tantas misérias” (idem, *ibid*, p.15). Porém é preciso ultrapassar as abstrações, que nos levam, ingenuamente, a imaginar que, na pura idealização, os problemas sejam solucionados. Deve-se atentar para pessoas de carne e de sangue, para o espírito humano que almeja colocação e, muitas vezes, destaque, mas, sobretudo, o atendimento básico e essencial a sua sobrevivência, como comida e moradia.

Rosa (*ibid*) faz uma reflexão sobre o espírito humano e seus sonhos (utopias), e sobre esse, por mais que queiram, nunca poderão controlá-lo, visto que faz parte da essência dos homens e das mulheres o desejo de ser livre e de buscar, diante de sua realidade adversa, outras alternativas.

CONSIDERAÇÕES

Nesta tese, investiguei a autogestão e assumi os objetivos de compreender seu exercício, em sua trajetória histórica e na práxis educativa dos processos de organização coletiva nos assentamentos do MST na PB, de identificar, na práxis educativa, indícios que evidenciem essa categoria autogestão e investigar, na trajetória histórica e nas experiências da autogestão, a presença da educação popular como concepção e práxis. Esses objetivos assumidos estão contemplados e diluídos nas discussões realizadas durante a trajetória de construção desta tese, nos quatro capítulos que a constituem.

Meu questionamento central foi saber se, na organização coletivizada dos assentamentos do MST da Paraíba, tem-se indicado uma práxis educativa por meio da qual se pode reconhecer o exercício da autogestão. A resposta positiva obtive na análise do questionário aplicado nos assentamentos investigados, nas observações participantes feitas *in loco* e noutros momentos em diálogo com os sujeitos da pesquisa, além das análises documentais.

Diante desse questionamento, apresentei a tese de que existe uma práxis educativa na organização coletiva dos(as) trabalhadores(as) que conduz ao exercício da autogestão. Essa assertiva foi confirmada durante a exposição da pesquisa. Referendi a respectiva tese, a partir da hipótese de que o exercício da autogestão, expressa na práxis educativa dos(as) trabalhadores(as) e de suas utopias, constitui as possibilidades de autonomia e participação que os fazem interferir em suas realidades e transformá-las.

Articulei elementos teóricos e conceituais, no campo do socialismo, com as ideias entre marxistas, anarquistas e as contribuições do socialismo utópico, como de contemporâneos da Economia Solidária, a exemplo de Paul Singer e Cláudio Nascimento. Essa articulação também feita sob os pressupostos da pedagogia libertária (anarquista), libertadora (freireana) e da educação popular.

Esta tese apresentou um viés utópico da autogestão e registrou que sua busca se estabelece contra o autoritarismo, por justiça social e pela autonomia dos sujeitos, pois alterar as atividades produtivas da forma como estão postas hegemonicamente e seu modo de gestão constitui não só um desafio, mas também a construção de um projeto social que recoloca a necessidade de se apontarem outras condições de organização social, de princípios educativos, respeito ao ser humano e busca por sua emancipação.

Propor e vivenciar a autogestão é sentir a tensão na fronteira, como aborda Santos (2009), porquanto, ao considerar os vários momentos históricos da sociedade, as práticas autoritárias sempre foram utilizadas como modo de controlar e castigar os indivíduos a

qualquer tipo de “rebeldia”. Portanto, inventar, no presente, alternativas em que se possa oportunizar a participação dos indivíduos e, por conseguinte, o exercício de sua autonomia, é um modo de se contrapor a toda forma de autoritarismo e vislumbrar horizontes permeados de uma práxis como caminho para a construção de uma cultura autogestionária.

A autogestão é, em síntese, uma práxis de gestão participativa de agentes sociais. Caminhar em direção ao exercício da autogestão, nas relações produtivas dos assentamentos, exige um esforço conjunto dos(as) assentados(as) e das lideranças locais, no sentido de transformar sua práxis cotidiana em vivência democrática, o que significa pensar o “eu” e o “nós” reciprocamente.

Entendendo, assim, a práxis como uma atividade transformadora da realidade, o exercício da autogestão terá como pressuposto a anterioridade e a simultaneidade do movimento praxiológico, como auxiliador de suas reflexões, explicações e intenções de seu processo. Assim, numa práxis educativa voltada para a coletividade, buscam-se uma pedagogia que prepara mulheres e homens para lidarem com uma multiplicidade de desafios, uma formação coletiva para se lidar com o coletivo e uma educação não centrada no sujeito, ou seja, que não contribua para reforçar o individualismo, mas que busque valorizar o coletivo e seus projetos comuns, em sua pluralidade de conhecimentos, sentidos e possibilidades, pressupondo a tomada de superação de uma consciência naturalizada, elevando-a a uma crítica.

Trata-se, pois, de uma práxis que se caracteriza como um conjunto de ações e reflexões características de um pensamento alternativo ao sistema dominante. Protagonizada por sujeitos coletivos e individuais que vislumbram o desenvolvimento das mais distintas potencialidades do ser humano, inclusive, ter consciência de seu inacabamento e de seu caráter relacional, historicamente condicionado, contudo não determinado, por isso mesmo vocacionado a ser livre.

Acredito que a educação pode proporcionar transformações, contudo não é qualquer projeto que se propõe a isso, esse é um projeto popular. Popular, não só porque está permeada por princípios que levam em consideração a participação dos sujeitos em sua construção, mas, sobretudo, porque faz de sua ação educativa um instrumento impulsionador de autonomia e de emancipação.

Conferir à concepção e à prática da educação popular uma ação pedagógica capaz de criar uma vivência (cultura) solidária e autogestionária é um esforço de elaboração teórica e de uma práxis educativa, comprometida, sobretudo, com a emancipação das maiorias oprimidas, exploradas, subordinadas, sem esperanças. Em síntese, uma educação emancipadora.

A educação popular tem contribuído para efetivar práticas democráticas, promover os direitos humanos, elaborar projetos de uma economia solidária popular e pôr em prática as pautas e as ações em geral dos movimentos sociais populares. Essa contribuição vem sendo

realizada através de processos educativos, com o objetivo de construir novas sociabilidades, visando resgatar valores éticos e respeitar o ser humano para uma convivência tolerante entre os diferentes.

Um dos elementos, como proposição, que precisa avançar para outras pesquisas é o aprofundamento da autogestão, como constituinte da educação popular, uma vez que tem estado presente em muitas experiências de educação popular, que tem como um dos seus princípios a gestão participativa e democrática entre seus integrantes.

Seria a autogestão mais um constituinte possível de integrar a educação popular? Pesquisadores⁵⁷ vêm tecendo um campo de análise para a educação popular, que considera como emancipadora e preconiza como seus constituintes a história, a cultura, o popular, a realidade, o trabalho, a autonomia, a liberdade e a igualdade, como componentes fundantes da educação popular. Em um dos trabalhos de Melo Neto e Rosas (2008),⁵⁸ uma coletânea de textos que discute sobre os constituintes da educação popular amplia-os para emancipação, igualdade, subjetividade, criatividade, diálogo, práxis, transformação, empoderamento, cultura e comunicação.

É importante salientar que, nessa obra, a discussão acerca da autogestão e da autonomia está ausente, mesmo estando subjacente a muitas das discussões apresentadas, pois, no prefácio da referida obra, junto com os constituintes descritos acima e o fenômeno epistemológico da educação popular, são apresentados outros aspectos como possíveis, e o exercício da autonomia é um pressuposto da autogestão, um desses aspectos.

Portanto, considero a autogestão como um dos constituintes da educação popular, presente em sua práxis, contudo essa proposição precisa ser aprofundada em pesquisas teóricas e empíricas posteriores.

Outros aspectos que também ficam como sugestões para serem estudados e aprofundados são:

- ✓ O fenômeno da autogestão em estudos de casos nos assentamentos para aprofundar a percepção a respeito de sua efetividade na prática coletiva entre trabalhadores(as) - Essa inquietação parte das observações que fiz, por meio das quais percebi a potencialidades de algumas cooperativas/associações;
- ✓ A relação de gênero nas cooperativas/associações é outro ponto que precisa ser pesquisado. Ainda é muito restrita a participação das

⁵⁷ Melo Neto (2004) elabora uma exposição sobre alguns constituintes em sua obra Educação Popular: enunciados teóricos. Volume 1 .

⁵⁸ Educação Popular: enunciados teóricos, volume 2, (2008), Melo Neto e Agostinho Rosas.

mulheres nos debates e nas decisões coletivas, apesar de representarem grande parte do número da população assentada. Nos assentamentos, como o Nova Vida, em Pitimbu, há uma experiência de cooperativa de mulheres que precisa ser foco de investigações, assim como outros projetos de geração de renda para as mulheres, que existem como políticas públicas nos assentamentos;

- ✓ O êxodo rural da juventude já vem sendo estudado, contudo continua sendo um fenômeno plausível de novos trabalhos, diante das novas (re)configurações que o meio rural vem sofrendo nos últimos anos, alvo de políticas públicas como o Projovem Campo – Saberes da Terra, que articula formação continuada e profissionalização para os jovens rurais;
- ✓ A presença da autogestão e como ela se manifesta nos espaços escolares, na educação formal.

Concluo este estudo, fazendo algumas críticas no sentido de ajudar os(as) assentados(as) a superarem algumas contradições presentes em suas organizações, que comprometem a efetivação da autogestão, pois o fato de as assembleias se realizarem anual ou semestralmente, ou seja, num longo período de tempo, como apontaram os dados empíricos em alguns assentamentos, compromete a participação e as decisões cotidianas entre esses associados.

Em outros casos, a participação pontual, em que muitas decisões ficam a cargo da direção/coordenação, reproduz a centralização e o poder de decisão na mão, apenas, dos representantes da diretoria/coordenação.

Como visto, o exercício da autogestão tem sido fragilizado, também, porque se cria muita expectativa em relação a um ou outro membro como sendo os preparados e capazes de assumir as funções de direção/coordenação, o que reduz a participação do coletivo e compromete a formação de quadros para o avanço do próprio projeto social do coletivo e a rotatividade dos cargos entre eles. Apesar de terem declarado nos questionários que promovem encontros de formação, em específico, sobre a discussão da autogestão, ela não aparece explicitamente, senão, transversalmente, na discussão sobre cooperativismo e associativismo.

A pesquisa também aponta que existem, na essência da autogestão, uma práxis e uma utopia que se apresentam, em vários momentos históricos, nas experiências socialistas, em seus projetos de organização da classe trabalhadora e de elevação da consciência e autonomia de mulheres e de homens. A autogestão, como um devir histórico, caracteriza por negar qualquer conduta de centralização, seja de ordem econômica ou social, portanto tem, na ampla participação das pessoas nos processos decisórios, seu foco central.

Assim, deixo esta provocação: a autogestão é possível nesse modelo vigente de sociedade, ou só o será sob outro paradigma socioeconômico, em que se consolidem outros *constructos* que fundamentem as relações sociais? Quais seriam os fundamentos necessários para (re)alimentar alternativas no interior de um modo de produção dominante?

Espero ter contribuído para a problematização de situações existentes na organização coletiva entre assentados(as) e aponto que é preciso continuar pesquisando a autogestão, de modo a contribuir com projetos sociais alternativos, que se contraponham ao capitalismo que é, essencialmente, individualista, competitivo e excludente.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Luciane Almeida Mascarenhas de. **O desafio da parceria na implementação do PRONERA:** o caso do Projeto Alfabetização Cidadã no Nordeste Paraense (2005-2006). 2006. Dissertação (Mestrado em educação). UFRN, Natal.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Moderna, 1989.
- ARRUDA, Ana Lúcia Borba. **Gestão da Educação e Políticas de Valorização do Magistério para o Ensino Fundamental na Atualidade:** A Resposta do Município de Panelas à Questão. 2003. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). **Por uma educação do campo.** Petrópolis: Vozes, 2008.
- ALVARENGA, Raquel Ferreira C. de; SOARES, Maria de Lourdes. **A luta pelo reconhecimento dos direitos:** o caso das trabalhadoras rurais do assentamento Nova Vida. In VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra, 2004. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/lab2004>. Acesso em: 20 dez 2012.
- AUTOGESTÃO. 2011. ANTEAG. Disponível em: www.anteag.org.br. Acesso em: 09 mar 2011.
- BERGAMASCO, Sônia M; NORDER, Luiz A. Cabello. **O que são os assentamentos rurais.** São Paulo: Brasiliense, 1996.
- BLOCH, Ernest. **O Princípio Esperança.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. v.1.
- BOGO, Ademar. **Teoria da organização política.** São Paulo: Expressão Popular, 2005. V.1. _____. **Teoria da organização política.** São Paulo: Expressão Popular, 2006. V.2.
- BORBA, Sara Ingrid. **Educação Rural:** Uma Realidade No Chão Sem Terra Da Escola Do Campo. 2008. Dissertação (Mestrado em educação). Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (Org.) **Pesquisa Participante:** o saber da partilha. Aparecida: Ideias e Letras, 2006.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Lutar com a palavra;** escritos sobre o trabalho do educador. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- _____. **A educação popular na escola cidadã.** Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- _____. **Pesquisa Participante.** São Paulo: Brasiliense, 1999.
- BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Secretária Nacional de Economia Solidária. SENAES. **Guia de Orientações e Procedimentos do SIES.** Brasília, DF, 2009. V.1.

_____.Secretária Nacional de Economia Solidária. Sistema Nacional de Informação em Economia Solidária - SIES. **A Economia Solidária no Estado da Paraíba**. Brasília, DF, 2008.

BEZERRA, Aída. As atividades em educação popular. In: **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BRITO, Diselma Marinho. O Currículo do Curso de Pedagogia da UFPA/CUBT e a Identidade Cultural das Populações do Campo. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém.

BURKE, James. **O presente dos fazedores de machados**: os dois gumes da história da cultura humana. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

CHAVES, Gislaine da Nóbrega. **O conceito de gênero no MST**: um estudo da sua produção escrita. 2009. Tese (Doutorado em educação) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

CALADO, Alder Júlio. Educação popular como processo humanizador: quais protagonistas? In: LINS, Lucicléa Teixeira; OLIVEIRA, Verônica de Lourdes Batista de (org.). **Educação popular e movimentos sociais**: aspectos multidimensionais na construção do saber. João Pessoa: UFPB / Ed Universitária, 2008.

_____.**Florilégio de estrofes da poesia sertaneja**. João Pessoa: Edições Buscas, 2009.

CARVALHO, Keila Lúcio de. **Conselhos Operários, Controle Operário e Autogestão**: A Atualidade da Contribuição de Gramsci. Disponível em: <http://www.nufipeuff.org/seminario> Acesso em: 20 abr 2012.

CHERFEN, Carolina Orquiza. **Mulheres marceneiras e autogestão na economia solidária**: aspectos transformadores e obstáculos a serem transpostos na incubação em assentamento rural. 2009. Dissertação (Mestrado em educação). UFSCar.

CORDEIRO, Georgina Negrao Kalife. **A Relação Teoria-Prática Do Curso De Formação De Professores Do Campo Na UFPA**. 2009. Tese (Doutorado em educação). UFRN, Natal.

COSTA, Francisco Xavier Pereira da; OLIVEIRA, Iolanda Carvalho de; MELO NETO, José Francisco de. **Incubação de empreendimento solidário popular**: fragmentos teóricos. João Pessoa: Ed Universitária da UFPB, 2006.

COSTA, Janaina Santana da. **A emancipação como inédito-viável da educação do campo**: uma viagem etnográfica a Escola Paulo Freire. 2008 . Dissertação (Mestrado em educação) PPGE/UFMT.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

CURSO NORMAL: projeto pedagógico. **Cadernos do Iterra**. Veranópolis: Instituto de Educação Josué de Castro, ano 4, n. 10, 2004.

Culti, Maria Nezilda. **Economia solidária no Brasil – Tipologia dos empreendimentos econômicos solidários** – São Paulo: Todos os Bichos, 2010.

DE MARCOS, Valeria; FABRINI, João Edimilson. **Os camponeses e a práxis da produção coletiva**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

EID, Farid. Análise sobre processos de formação de incubadoras universitárias da Unitrabalho e metodologias de incubação de empreendimentos de economia solidária. In: TIRIBA, Lia;

PLANO DE DESENVOLVIMENTO DE ASSENTAMENTO – PDA. ACA – PB/Convênio/INCRA. 2005. Assentamento Patativa do Assaré. Patos – PB.

PICANÇO, Iracy (Org.). **Trabalho e educação; arquitetos, abelhas e outros tecelões da economia popular solidária**. Aparecida: Idéias & Letras, 2004.

FÓRUM BRASILEIRO DE ECONOMIA SOLIDÁRIA. **Ousar a solidariedade**: partilha de práticas de economia social e solidária no Brasil e no Quebec. [s.l.], [s.n], 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. Direitos humanos e educação libertadora. In FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.) **Pedagogia dos sonhos possíveis – Paulo Freire**. São Paulo: Ed UNESP, 2001.

FURTADO, Celso. **O mito do desenvolvimento econômico**. Rio de Janeiro: Paz e terra. 1974.

GADOTTI, Moacir. **Economia Solidária Como Práxis Pedagógica**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

_____. **Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez, 1998.

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. **Educação Popular**: utopia latino-americana. São Paulo: Cortez, 1994.

GAIGER, Luiz Inácio. **As organizações do terceiro setor e a economia popular solidária**, 2000. disponível em: <http://www.ecosol.org.br>. Acesso em: 23 jan 2010.

GALLO, Silvio. **Educação anarquista**: um paradigma para hoje. Piracicaba: Ed. Unimep, 1995a.

_____. **Pedagogia do risco**: experiências anarquistas em educação. Campinas: Papius, 1995b.

GAMA, Sônia Maria Fonseca. **Financiamento da educação do campo na Amazônia paraense: uma análise nos investimentos do ministério da educação no estado do Pará**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPA.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos da Pesquisa Social**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GOHN, Maria da Gloria. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

GOULART, Serge. **O controle operário e a luta pela estatização contra a reacionária teoria da “economia solidária”**. Disponível em: <http://www.marxismo.org.br>. Acesso em: 14 abr 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais Orgânicos e a Formação da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1989.

_____. **Concepção dialética da História**. 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, Antonio; BORDIGA, Amadeo. **Conselhos de fábrica**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

GUTIÉRREZ, Francisco. **Educação como práxis política**. São Paulo: Summus, 1998.

GUZMÁN, Eduardo Sevilla; MOLINA, Manuel González. **Sobre a evolução do conceito de campesinato**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

HABERMAS, Jurgen. **Teoria de la acción comunicativa: crítica de la razón funcionalista**. Buenos Aires. Ed Taurus, 2001.

IANNONE, Roberto Antonio. **A Revolução Industrial**. São Paulo: Moderna, 1992.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS - INEP. **Mapa do analfabetismo no Brasil, relatório de pesquisa**, 2003.

JEZINE, Edineide. **A crise universidade e o compromisso social da extensão universitária**. João Pessoa: UFPB / Ed Universitária, 2006.

JOMINI, Regina Celia Mazoni. **Uma educação para a solidariedade: contribuições ao estudo das concepções e realizações educacionais dos anarquistas na República Velha**. Campinas, SP: Pontes, 1990.

KASSICK, Clovis Nicanor. Pedagogia Libertária na História da Educação Brasileira. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n.32, p.136-149, dez.2008. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes>, Acesso em 17 jun 2012.

LEHER, Roberto. Educação popular como estratégia política. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de, EDINEIDE, Jezine (Org.) **Educação e movimentos sociais: novos olhares**. Campinas: Alínea, 2007.

LIMA, Janayna Silva Cavalcante de. **A Solidariedade Como Princípio Pedagógico: Um Estudo De Caso Na Usina Catende Harmonia – PE.** 2006. Dissertação (Mestrado em educação), Universidade Federal de Pernambuco.

LINS, Lucicléa Teixeira. **A formação política das educadoras e educadores do MST.** 2006. Dissertação (Mestrado em educação), Centro de Educação, Universidade da Federal da Paraíba, João Pessoa.

LINS, Lucicléa Teixeira; OLIVEIRA, Verônica de Lourdes Batista (Org.). **Educação Popular e Movimentos Sociais: aspectos multidimensionais na construção do saber.** João Pessoa: Ed Universitária da UFPB, 2008.

MANFREDI, Silvia M. A educação popular no Brasil: uma releitura a partir de Antonio Gramsci. In: **A questão política da educação popular.** São Paulo: Brasiliense, 1980.

MARINHO, Ernandes Reis. **Um olhar sobre a educação rural brasileira.** Brasília, DF: Universa, 2008.

MARTINS, Paulo Emilio Matos. **A reinvenção do sertão.** Rio de Janeiro:FGV, 2001.

MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no brasil.** Petrópolis: Vozes, 1981.

MARX, Karl. **O Capital: crítica a economia política.** 11 ed. São Paulo: Bertrand Brasil – Difel, 1987. v.1

_____. **Contribuição à crítica da economia política.** Tradução de Maria Helena Barreiro Alves. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto comunista.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MEDEIROS, Leonilde Sérvolo. Movimentos Sociais no campo, lutas por direitos e reforma agrária na segunda metade do século XX. In: CARTER, Miguel (Org.); **Combatendo a desigualdade social: o MST e a reforma agrária no Brasil.** São Paulo: Ed UNESP, 2010.

MENDRAS, Henri. **Sociedades Camponesas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MELLO, Marco. **Pesquisa participante e educação popular: da intenção ao gesto.** Porto Alegre: IPPOA, 2005.

MELO NETO, José Francisco de. **Educação Popular: enunciados teóricos.** João Pessoa: UFPB / Ed Universitária, 2004.

_____. Autonomia e extensão universitária. In Revista de Extensão./UFPB/PRAC – Ano II, nº4 (abril 1997). pp11-23. João Pessoa. Ed da UFPB, 1997.

MISOCZKY, M. C. A; MORAES, J; FLORES, R. K. Bloch, Gramsci e Paulo Freire: referências fundamentais para os atos de denúncia e anúncio. **Cadernos EBAPE. BR.** Rio de Janeiro, v. 7, nº 3, artigo 4, Set. 2009. Disponível em: www.ebape.fgv.br. Acesso em: 02 jan 2013.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a Escola.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2001

MOTTA, Fernando C. Prestes. **Teoria Geral da Administração.** Uma introdução. 10. ed. [s.l.]. Biblioteca pioneira de administração e negócios, 2000.

MST. **Princípios da Educação do MST.** São Paulo, 2004. (Caderno de Educação n.8).

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra:** Acompanhamento às Escolas. São Paulo, 2001. (Boletim da Educação n.8).

NASCIMENTO, Claudio. **Do Beco dos Sapos aos Canaviais de Catende.** 2009. Disponível em: http://www.mte.gov.br/ecosolidaria/prog_becosapos.pdf Acesso em: 15 jan 2012.

_____. A autogestão e o “novo cooperativismo”. In: BENINI, Edi. et.al. **Gestão Pública e Trabalho Associado:** fundamentos e perspectivas. São Paulo: Outras Expressões, 2011.

_____. **Entrevista** concedida a LINS, Lucicléa Teixeira em Recife, 2012.

NAVARRO, Zander. O MST e a canonização da ação coletiva. In SANTOS, Boaventura de Sousa. **Produzir para viver:** os caminhos da produção não capitalista (Org.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

NUNES, Débora. **Incubação de empreendimentos de economia solidária:** uma aplicação da pedagogia da participação. São Paulo: Annablume, 2009.

PAIVA, Vanilda. **Perspectivas e dilemas da educação popular.** Rio de Janeiro: Graal, 1986.

PEREIRA, Ana Claudia Da Silva. **Condições de funcionamento de escolas do campo:** em busca de indicadores de custo-aluno-qualidade. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPA.

PEREIRA, Antonio Alberto. Pedagogia do movimento camponês na Paraíba: das Ligas aos assentamentos rurais. João Pessoa: Ideia/Ed Universitária da UFPB, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na Formação de Professores:** Unidade Teoria e Prática? São Paulo: Cortez, 1995.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo.** São Paulo: Brasiliense, 2004.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação:** liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROSAS, Agostinho da Silva; MELO NETO, José Francisco de. (Orgs.). **Educação popular – enunciados teóricos**. João Pessoa: Ed Universitária da UFPB, 2008. v.2

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão Veredas**. Rio de Janeiro: Olympio, 1983.

ROSSI, Wagner Gonçalves. **Pedagogia do trabalho: caminhos da educação socialista**. São Paulo: Moraes, 1981.

SABOURIN, Eric. **Camponeses no Brasil: entre a troca mercantil e a reciprocidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Franciele Soares dos. **Formação de educadores militantes no MST: a experiência do curso pedagogia da terra na UNIOESTE/PR**. 2009. Dissertação (Mestrado em educação), UFSC.

SANTOS, Fabiano Antonio dos. **Trabalho e Educação do Campo: A evasão da Juventude nos Assentamentos de Reforma Agrária - O Caso do Assentamento José Dias**. 2006. Dissertação (Mestrado em educação), UFPR.

SAUER, Sérgio. **Terra e modernidade: a reinvenção do campo brasileiro**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SAVIANI, Demerval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. 2005, mimeografado.

SAVIANI, Demerval *et al.* **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

SCOCUGLIA, Afonso Celso; JEZINE, Edineide. **Educação popular e movimentos sociais**. João Pessoa: Ed Universitária da UFPB, 2006.

SILVA, José Graziano da. **O que é questão agrária**. São Paulo. Brasiliense, 2007.

_____. **Velhos e novos mitos sobre o rural brasileiro**. 2001. Disponível em: www.eco.unicamp.br/projetos/rurbano.html. Acesso em: 15 abr 2010.

SILVA, Rita de Cássia Curvelo da. Educação Popular e Práxis: a ação política e educativa dos trabalhadores e das trabalhadoras do MST. In: ROSAS, Agostinho da Silva; MELO NETO, José Francisco de (Orgs.). **Educação Popular: enunciados teóricos**. V.2. João Pessoa: Ed Universitária da UFPB, 2008. v.2

_____. **Práxis Política No MST: produção de Saberes e de Sabedoria**. 2008. Tese (Doutorado em educação), Universidade da Federal da Paraíba, João Pessoa.

SILVA, Tânia Suely Nascimento. **Movimentos sociais e diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo:** para além dos limites institucionais e estruturais. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), UFPB.

SILVA, Severino Bezerra da. Assentamentos Rurais: Territórios de Conflito e Sociabilidade Camponesa. 2003. Tese (Doutorado em Educação), PUC, São Paulo.

_____. Utopia, sociedade e movimentos sociais. Revista Conceitos. João Pessoa. Associação dos docentes da UFPB, v.5, n.7, p.52-62, Jan./Jun. 2002.

SINGER, Paul. **A Economia Solidária no Brasil.** São Paulo: Ed Contexto, 2000.

_____. A recente ressurreição da economia solidária no Brasil. In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.) **Produzir para viver:** os caminhos e descaminhos da produção não capitalista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SISTEMA DE INFORMAÇÃO DA ECONOMIA SOLIDÁRIA – SIES. Ministério do trabalho e Emprego – MTE. **Secretaria Nacional de Economia Solidária – SENAES.** 2007. Disponível em: www.mte.gov.br/ecosolidaria/ecosolidaria_default.asp. Acesso em: 20 set 2012.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação e Cooperação nos Assentamentos do MST.** Ponta Grossa: UEPG, 2006.

_____. **A pesquisa em educação e movimentos sociais do campo.** 2007. Disponível em: www.anped.org. Acesso em 20 mai 2011.

SOUZA, João Francisco. Paradigmas teóricos dos movimentos sociais. In SCOCUGLIA, Afonso Celso; JEZINE, Edineide (Org.). **Educação popular e movimentos sociais.** João Pessoa: Ed Universitária da UFPB, 2006.

_____. **A democracia dos movimentos sociais populares:** uma comparação entre Brasil e México. Recife: Edições Bagaço, 1999.

SPOSITO, Marília Pontes. **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira :** educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006), Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

TADDEI, Renzo. Os Profetas da Chuva do Sertão como Produção Midiática. In: Reunião anual da Latin Studies Association, 2009, Rio de Janeiro. Mimiofado.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

THOMPSON, E. P. **A Formação da Classe Operária Inglesa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

VANSUITA, Ana Paula. **Educação de jovens e adultos do campo:** um estudo sobre o PRONERA em Santa Catarina. 2007. Dissertação (Mestrado em educação), UFSC.

VASCONCELOS, Eymar Mourão. Educação Popular: de uma prática alternativa à uma estratégia de gestão participativa das políticas de saúde. **PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, p, 67- 83, 2004.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VELLOSO, Renata Mendes. **O Contexto das políticas públicas para infância no campo**. 2008. Dissertação (Mestrado em educação).

VENDRAMINI, Célia R. **Terra, Trabalho e Educação**: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST. Ijuí: Ed da Ijuí, 2000.

VERAS, Clédia Inês Matos. **O Curso Prolongado do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Ceará e o Processo de Formação Política da Juventude**. 2007. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade da Paraíba – UFPB.

VIANA, Nildo. **Democracia e autogestão**. Mimiografado.

VIEIRA, Fabiano Mourão. **Coerência e aderência da economia solidária**: um estudo de caso dos coletivos de produção do MST no Mato Grosso do Sul. 2005. Tese (Doutorado em economia). USP, São Paulo.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. Apontamentos sobre educação popular. In VALLE, João E; QUEIROZ, José (Org.) **A cultura do povo**. São Paulo: Cortez, 1979

_____. Educação popular e o processo de democratização. In: **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

ZATTI, Vicente. **A educação para a autonomia em Immanuel Kant e Paulo Freire**. 2007. Dissertação (Mestrado em filosofia), UFRGS, Porto alegre.

APÊNDICE

Questionário⁵⁹

Data da entrevista: ____/____/____

Seção I – Identificação do empreendimento:

1. Assentamento _____
2. Município _____
3. Nome do empreendimento _____
4. Número de sócios _____

Seção II – Gestão do empreendimento

1. Quais às instâncias de direção e de coordenação do empreendimento? **(resposta múltipla)**

- 1() Assembleia de sócios (as) ou reunião do coletivo de sócios (as)
- 2() Coordenação/Diretoria/Conselho Diretor
- 3() Conselho Consultivo ou similar
- 4() Conselho Administrativo ou similar
- 5() Conselho Fiscal ou similar
- 6() Comissão ou Conselho de Ética
- 7() Grupos de trabalho, comissões ou núcleos
- 8() Outra. Qual? _____

2. O que é decidido em assembleia geral/reunião do coletivo de sócios (as)? **(resposta múltipla)**

- 1() Escolha da direção do empreendimento econômico solidário
- 2() Contratações e remunerações/ retiradas dos (as) sócios (as)
- 3() Admissão e exclusão de sócios (as)
- 4() Regimento interno
- 5() Empréstimos/ financiamentos
- 6() Aquisições e venda de patrimônio
- 7() Plano de trabalho/ planejamento estratégico
- 8() Prestação de contas
- 9() Representação ou participação dos (as) sócios (as) em eventos

⁵⁹ Questionário elaborado e aplicado pela SENAES para o mapeamento de Economia Solidária, 2009, exceto a décima terceira questão e com modificação da nona.

10() Definições sobre as atividades cotidianas do empreendimento

3. Qual a periodicidade de realização da assembleia geral e/ou reunião coletiva de sócios (as) no empreendimento?

(resposta única)

1() Anual ou mais de um ano

2() Semestral

3() Bimestral ou trimestral

4() Mensal

5() Semanal ou quinzenal

6() Diariamente

7() Não realiza assembleia geral e/ou reunião coletiva de sócios (as).

4. Quantos (as) sócios (as) participaram da última assembleia geral e/ou reunião coletiva de sócios (as),? **(resposta**

única)

1() Todos (as)

2() Mais de 2/3 (65%)

3() Em torno da metade

4() Menos da metade

5. Quais outras formas de participação dos (as) sócios (as)? **(resposta múltipla)**

1() Acesso a registros e informações do empreendimento

2 () Participação nas decisões cotidianas do empreendimento

3 () Atividades de formação

4() Atividades culturais e recreativas

5() Informes sobre a conjuntura geral e/ou sobre economia solidária

6() Outras. Quais? _____

7() Não existem outras formas.

6. No último ano, foram realizadas atividades de formação e/ou campanhas de sensibilização dos (as) sócios (as)?

1 () Sim

2 () Não

7. Em caso de sim, quais foram os temas tratados? **(resposta múltipla)**

1() Economia Solidária, autogestão, cooperativismo

2() Formação política e social

- 3() Gestão, contabilidade, questões jurídicas
- 4() Formação técnica ou profissional (atividades específicas, funções de produção, etc.)
- 5() Motivação, dimensão subjetiva
- 6() Questões de gênero
- 7() Questões étnicas e raciais
- 8() Organização do trabalho, saúde e segurança no trabalho
- 9() Questões ambientais
- 10() Elevação da escolaridade, educação formal e/ou profissional
- 11 () Outras. Quais? _____

8. Há quanto tempo o atual coordenador e/ou presidente exerce o cargo no empreendimento?

(resposta única)

- 1() Menos de um ano
- 2() De 1 a 2 anos
- 3() De 2 a 4 anos
- 4() De 4 a 6 anos
- 5() De 6 a 10 anos
- 6() Mais de 10 anos
- 7() Não se aplica.

9. Como se distribuem os gêneros no empreendimento?

- 1. Mulheres (quantas) _____
- 2. Homens (quantos) _____
- 3. Total (quantos) _____

10. Os dirigentes recebem remuneração ou gratificação pelo exercício do cargo ou função?

- 1 () Sim
- 2 () Não

11. No ano anterior, os resultados da atividade econômica do empreendimento, sem contar as doações de recursos, caso existam, permitiram: **(resposta única)**

- 1() Pagar as despesas e ter uma sobra/excedente;
- 2 ()Pagar as despesas e não ter nenhuma sobra;
- 3() Não deu para pagar as despesas;
- 4() Não se aplica (para empreendimentos que não visam a esse tipo de resultado econômico coletivo).

12. Se houve sobra/excedente (resposta 1 da questão anterior), qual o destino? (**resposta múltipla**)

1() Fundo/reserva para realizar investimento

2() Fundo/reserva para assistência técnica e educacional

3() Fundo/reserva para apoio a outros empreendimentos ou organizações

4() Fundo/reserva para qualquer eventualidade não prevista

5() Distribuição entre sócios (as)

6() Integralização de capital

7() Outro. Qual? _____

13. A área de cultivo coletivo do assentamento é utilizada?

1() Sim

Como? _____

2 () Não

Por quê? _____

ANEXOS

ANEXO I

XI Congresso Luso-afro-brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Sessões dos GTs em Economia Solidária

GT 84. Dimensões e perspectivas da Economia Solidária. Coordenação: Luiz Inácio Germany Gaiger, Dipac Jaantilal, Marília Veríssimo Veronese, Pedro Manuel Teixeira Botelho Hespanha	
Nome	Título
Daniel Calbino	Em busca de definições etimológicas, de origens e epistemológicas para a Economia Solidária
Tatiane Marina Pinto de Godoy	Espaço e tempo na produção do conhecimento sobre a Economia Solidária
Luiz Inácio Germany Gaiger	Por um olhar inverso: contribuições à agenda de pesquisa sobre a Economia Solidária
Pedro Manuel Teixeira Botelho Hespanha	A economia solidária de raiz popular. Alguns aspectos teóricos e conceituais da metamorfose da pequena produção independente
Yara Mendes Cordeiro Araújo	A ECONOMIA SOLIDÁRIA COMO ESTRATÉGIA DE OBTENÇÃO DE RECURSOS: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS BANCOS COMUNITÁRIOS DE MONTES CLAROS/MG
Eliene Gomes dos Anjos	As cooperativas de trabalho associado da economia solidária: uma experiência social para além das relações laborais
Nilso Francio	Produção de frango caipira no empreendimento solidário na Gleba Mercedes V
Caetano De Carli	O Cooperativismo Agropecuário em Áreas de Reforma Agrária. Problematizações práticas e reflexões teóricas sobre um modo de vida contra-hegemônico
Pompilio Locks Filho	A ECONOMIA SOLIDÁRIA E SUA DIMENSÃO DEMOCRÁTICA

Camila Batista Marins Carneiro	Economia Solidária e os novos movimentos sociais: um estudo de caso da Rede Ecológica (RJ)
Marília Veríssimo Veronese	O processo emergência da liderança solidária compartilhada: um estudo de casos múltiplos
Robinson Henrique Scholz	O processo de emergência da liderança solidária compartilhada: um estudo de casos múltiplos
Aline Mendonça dos Santos	Sobre os atores do movimento de economia solidária: Qual sujeito? Qual reconhecimento? Qual lugar?
Alyson Thiago Almeida Ramos	MULHERES NA ECONOMIA SOLIDÁRIA: uma alternativa de inserção social ao mercado de trabalho
Angela Figueiredo	Cultura e economia informal desenvolvidas por mulheres em Cabo Verde
Edinara Terezinha de Andrade	Relações de gênero e Economia Solidária em uma Associação de Catadores de Materiais Recicláveis
Obertal Xavier Ribeiro	Discurso e práticas discursivas - Experiência a partir dos catadores de materiais recicláveis de Mesquita
Flávio Henrique dos Santos Foguel	BAIRRO ESCOLA DO TRABALHO - UMA EXPERIÊNCIA DE CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS EM ECONOMIA SOLIDÁRIA
Cloves Barbosa	Estado, economia solidária e pedagogia
Adriane Vieira Ferrarini	Formação em Economia Solidária no RS: perfil preliminar e desafios identificados junto aos participantes do CFES (Centro de Formação em Economia Solidária)
JOSE DOMINGOS CANTANHEDE SILVA	Nova luz para o desenvolvimento rural: reflexões sobre a rede de Assistência Técnica de Extensão Rural do Movimento Sindical de Trabalhadores/Trabalhadoras Rurais

85. ECONOMIA SOLIDÁRIA: O TRABALHO AUTOGESTIONÁRIO COMO PRINCÍPIO

EDUCATIVO	
Coordenação: Francisco José Carvalho Mazzeu, Cezar Nonato Bezerra Candeias, Antonio Almerico Biondi Lima (Fechado)	
Simone Cabral Marinho dos Santos	O Território Rural como espaço educativo de desconstrução da inferioridade simbólica dos sujeitos do campo: a experiência do Colegiado Territorial Sertão do Apodi/RN
Francisco Cramuru de Oliveira Monte Paiva	O Território Rural como espaço educativo de desconstrução da inferioridade simbólica dos sujeitos do campo: a experiência do Colegiado Territorial Sertão do Apodi/RN
Caroline Goerck	PROCESSO DE GESTÃO EM EXPERIÊNCIAS DE ECONOMIA POPULAR SOLIDÁRIA NO RIO GRANDE DO SUL
Sheila Kocourek	PROCESSO DE GESTÃO EM EXPERIÊNCIAS DE ECONOMIA POPULAR SOLIDÁRIA NO RIO GRANDE DO SUL
Ana Beatriz Trindade de Melo	Trabalho, autogestão e economia solidária: uma revisão bibliográfica sobre empresas recuperadas no Brasil
Sarah Maria da Silva Gonçalves	Economia Solidária, Associativismo e Autogestão: uma análise de associações de artesanato de Juazeiro do Norte/CE
Carlos Roberto Horta	EJA e Economia Solidária na Região metropolitana de Belo Horizonte
Flavia Assis Alves	EJA e Economia Solidária na Região metropolitana de Belo Horizonte
Lia Tiriba	Escolas do trabalho: reflexões sobre fábricas ocupadas e recuperadas pelos trabalhadores
Ana Maria Pires Mendes	Experiência do Centro de Formação em Economia Solidária – CFES NORTE
Bárbara Santos Macedo Espínola	O Centro de Formação em Economia Solidária da Região Norte – CFES NORTE: um espaço de formação e de apoio ao fortalecimento/reestruturação dos fóruns de economia solidária

MARIA DA CONCEIÇÃO ALMEIDA VASCONCELOS	A participação como elemento fundante do trabalho autogestionário
Cezar Nonato Bezerra Candeias	Incubação e pesquisa-ação: a busca de uma epistemologia de uma educação para a autogestão
Mariluce Paes de Souza	Contexto de Empreendimentos Sociais e Solidários Incubados: fatores comportamentais e de aprendizagem
86. Empreendedorismo social, trabalho associado e economia solidária Coordenação: André Ricardo de Souza, CRISTINA Clara Ribeiro PARENTE, Alessandra B Azevedo, ANA LUCIA CORTEGOSO	
ROSANA LIMA RODRIGUES	Alcances e limites da geração de renda através da economia solidária: a experiência das trabalhadoras da SOLIDU.
Rafaela Francisconi Gutierrez Pepinelli	CONSTITUIÇÃO DE REDE DE COLABORAÇÃO ENTRE EMPREENDIMENTOS ECONÔMICOS SOLIDÁRIOS PARA PROMOÇÃO DE DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL NO MUNICÍPIO DE SÃO CARLOS/SP
JULIANO LUÍS BORGES	LIMITES E POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO EM EMPREENDIMENTOS SOLIDÁRIOS: UMA ANÁLISE SOBRE A COASA E MULHERES DE FIBRA
CELSO AUGUSTO TÔRRES DO NASCIMENTO	Segurança alimentar e perspectivas de economia solidária na comunidade ribeirinha Divno Espírito Santo do Izidoro Celso Augusto Tôrres do Nascimento ¹ Iraildes Caldas Torres ²
Rebeca da Rocha Grangeiro	Indicadores de Design para a Sustentabilidade a suas relações com a Economia Solidária: práticas do Artesanato em Juazeiro Do Norte/Ce
JEOVÁ TORRES SILVA JÚNIOR	Indicadores de Design para a Sustentabilidade a suas relações com a Economia Solidária: práticas do Artesanato em Juazeiro Do

	Norte/Ce
Dimas de Oliveira Estevam	O COOPERATIVISMO VIRTUAL OU NÃO PATRIMONIAL NA PERSPECTIVA DA ECONOMIA SOLIDÁRIA: estudo do caso Cooperativa da Agricultura e Pesca Familiar de Içara - SC (Coopafi)
CRIS FERNÁNDEZ ANDRADA	Trabalho e política no contexto de uma cadeia produtiva autogestionária: notas de um estudo psicossocial em andamento.
Egeu Gomez Esteves	Eles precisam virar o globo”: impasses da apropriação pessoal da identidade de cooperador em uma indústria recuperada pelos trabalhadores
MONIQUE DA SILVA DE ABREU	DASPU: Da grife à mudança cultural
Gabriela Maria Moreira da Silva	Reféns da Rede Contradições e desafios das redes familiares, sociais e comunitárias na promoção da igualdade de género no Quênia
Thais Fernanda Leite Madeira	Rio de Marias, Franciscas e Januárias: desenvolvimento econômico comunitário com mulheres em uma comunidade ribeirinha no Alto-médio
Francisco de Assis Pereira Piolho	Tijolo por tijolo num desenho (nem sempre) lógico
Raquel Santos Sousa	Associativismo-filantrópico no combate ao câncer infanto-juvenil: uma nova forma de ação política na contemporaneidade
Patrícia Jardim T. M. da Palma	Empreendedorismo Social e Sustentabilidade: o caso do INTEC
Margarida Clara Santos Silva	Pensar a intervenção social no Terceiro Sector a partir do profissionalismo
Fabiana Alcântara Lima	A mundialização do capital e as novas alternativas ao desemprego no capitalismo contemporâneo
90. Políticas Públicas de Economia Solidária. Coordenação: Roberto Marinho Alves da Silva, Ronalda Barreto Silva	

José Raimundo Oliveira Lima	A ECONOMIA POPULAR E SOLIDÁRIA COMO POSSIBILIDADE DE POLÍTICA PÚBLICA CAPAZ DE CONTRIBUIR PARA O DESENVOLVIMENTO LOCAL SUSTENTÁVEL.
TATIANA RIBEIRO VELLOSO	A TRAJETÓRIA DO MOVIMENTO COOPERATIVISTA NO BRASIL: DA VERTENTE DE CONTROLE ESTATAL PARA INSTRUMENTO DE PROMOÇÃO DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL
Ana Mercedes Sarria Icaza	Economia solidária como política e estratégia de desenvolvimento: do discurso às práticas
Armando Lírio de Souza	Tendências de articulação entre as Políticas Públicas de Economia Solidária e Desenvolvimento Territorial Rural
Fábio Jose Bechara Sanchez	Economia Solidária e transbordamento institucional: a difícil construção de institucionalidade
Maurício Sardá de Faria	Fábricas recuperadas e Políticas Públicas: remando contra a maré
Raquel Aragão Uchoa Fernandes	Fábricas recuperadas e Políticas Públicas: remando contra a maré.
CLARICIO DOS SANTOS FILHO	Fundos rotativos solidários e moedas sociais circulantes locais: dilemas na gestão social de recursos públicos para as finanças solidárias no Nordeste do Brasil
Victoria Régia Arrais de Paiva	Fundos rotativos solidários e moedas sociais circulantes locais: dilemas na gestão social de recursos públicos para as finanças solidárias no Nordeste do Brasil
Roberto Marinho Alves da Silva	Políticas Públicas de Economia Solidária no Brasil: avanços, desafios e perspectivas
GABRIELA CAVALCANTI CUNHA	Redes de relações dentro e fora do Estado no desenvolvimento de políticas públicas: notas de pesquisa sobre as ações do Governo Federal voltadas à economia solidária

Bianca Aparecida Lima Costa	Política Pública de Economia Solidária no Estado de Minas Gerais: Conflitos e convergências na construção de novas ações de geração de renda
Magda M.B. de Almeida Neves	Política Pública de Economia Solidária no Estado de Minas Gerais: Conflitos e convergências na construção de novas ações de geração de renda
Jacimara Villar Forbeloni	Políticas públicas e economia solidária: alternativas de geração de trabalho e renda no estado do Rio Grande do Norte.
Sérgio Ricardo Rodrigues Castilho	Políticas públicas e geração de trabalho e renda na perspectiva da economia solidária: dilemas do Projeto Rio Ecosol
Flávia Ruas Fernandes Pereira	Políticas públicas e geração de trabalho e renda na perspectiva da economia solidária: dilemas do Projeto Rio Ecosol
André Santana da Silva	Políticas Urbanas e o Fomento à Economia dos Setores Populares: a experiência do Projeto Dias Melhores no estado da Bahia
Paulo Ferreira Veríssimo	Capital Social e Políticas Públicas: Análise da implementação do Programa de Luta Contra a Pobreza no Meio Rural em São Miguel e Tarrafal
Gabriel Kraychete	Economia dos setores populares e economia solidária: uma abordagem conceitual para políticas públicas
Wilson Toews Doll Junior	INDICADORES PARA O ESTABELECIMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA OS SETORES DA ECONOMIA POPULAR E ECONOMIA SOLIDÁRIA
ANNE GUIOMAR DE SENA SILVA	INDICADORES PARA O ESTABELECIMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA OS SETORES DA ECONOMIA POPULAR E

	ECONOMIA SOLIDÁRIA
Jonas Bertucci	Modelos de gestão coletiva e a heterogeneidade dos empreendimentos econômicos solidários no SIES
Luciana Silva Santos	Políticas públicas para o inclusão socioprodutiva na Bahia: uma questão de gênero e raça.
Maria Cristina Nascimento Vieira	Políticas públicas para o inclusão socioprodutiva na Bahia: uma questão de gênero e raça.
Ronalda Barreto Silva	CLASSE REINANTE E CLASSE DOMINANTE: uma nova relação Estado/Sociedade Civil na Economia Solidária da Bahia
Silvia Maria Leite de Almeida	CLASSE REINANTE E CLASSE DOMINANTE: uma nova relação Estado/Sociedade Civil na Economia Solidária da Bahia
PEDRO DE ALMEIDA COSTA	Os desafios da gestão Social em territórios de alta vulnerabilidade: reflexões iniciais sobre a participação cidadã.
Débora Rodrigues da Silva	SISTEMA NACIONAL DE INFORMAÇÃO EM ECONOMIA SOLIDÁRIA: ARTICULAÇÃO ESTADO/SOCIEDADE CIVIL
Sandra Lawrence Mayrink Veiga	A PESQUISA AÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE ORGANIZAÇÃO DA ECONOMIA SOLIDÁRIA
TATIANA SANTOS BORBA	INCUBADORAS UNIVERSITÁRIAS: NOVOS PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DENTRO DO MOVIMENTO SOCIAL DA ECONOMIA SOLIDÁRIA
Ana Dubeux	O processo de co-construção da política pública de formação em economia solidaria no Nordeste: alguns elementos para o debate

Alzira J. de S. Medeiros	O processo de co-construção da política pública de formação em economia solidária no Nordeste: alguns elementos para o debate
Francisco Emanuel Matos Brito	AGRICULTORES, COOPERATIVAS E A ORGANIZAÇÃO DA PRODUÇÃO DE MEL NO TERRITÓRIO NORDESTE II
Tatiana Pacheco Rodrigues	Boas Práticas de Fabricação para Empreendimentos Solidários: a experiência de construção de referenciais no Território do Recôncavo da Bahia
ANA ELISA DEL ARCO VINHAS COSTA	Boas Práticas de Fabricação para Empreendimentos Solidários: a experiência de construção de referenciais no Território do Recôncavo da Bahia
Francisca de Paula Santos da Silva	Incubação de operadora de receptivos populares especializada em roteiros turísticos urbanos alternativos no bairro do Cabula e entorno, em Salvador-BA.
Isabelle Pedreira Déjardin	Incubação de operadora de receptivos populares especializada em roteiros turísticos urbanos alternativos no bairro do Cabula e entorno, em Salvador-BA.
Claiton José Mello	O desafio da ação cooperativa de agricultores familiares: uma pesquisa-ação com os atores sociais de empreendimentos econômicos e solidários das cadeias produtivas do mel e do caju, no Piauí, Brasil
Tomás A. Siteo	O Sistema de Proteção Social em Moçambique: uma análise a partir da perspectiva da produção hortícola no cinturão verde de Maputo

ANEXO II
PARECER DO CONSELHO DE ÉTICA – UFPB



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

C E R T I D ã O

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa, do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 8ª Reunião realizada no dia 22/11/2011, o projeto de pesquisa intitulado: “PRÁXIS EDUCATIVA DA AUTOGESTÃO EM ASSENTAMENTOS RURAIS”, da Pesquisadora Lucicléa Teixeira Lins. Protocolo nº. 0233/11.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionado à apresentação do resumo do estudo proposto à apresentação do Comitê.


Prof. Eliene Marques T. de Sousa
Coordenadora CEPICCS