

Presidenta da República: Dilma Rousseff

**Ministério do Trabalho e Emprego -
Ministro de Estado do Trabalho e
Emprego:** Carlos Daudt Brizola

Secretário Executivo: Paulo Roberto dos
Santos Pinto

**Secretaria Nacional de Economia
Solidária - Secretário Nacional de
Economia Solidária:** Paul Israel Singer

Secretário Adjunto: Roberto Marinho
Alves da Silva

Chefe de Gabinete: Daniela Gomes
Metello

**Diretor do Departamento de Estudos e
Divulgação:** Valmor Schiochet

**Diretor do Departamento de Fomento à
Economia Solidária:** Manoel Vital de
Carvalho Filho

**Coordenadora Geral de Promoção e
Divulgação:** Regilane Fernandes da Silva

**Coordenador Geral de Comércio Justo e
Solidário:** Antônio Haroldo Pinheiro
Mendonça

**Coordenador Geral de Fomento à
Economia Solidária:** Ary Moraes Pereira

CÁRITAS BRASILEIRA

Endereço: SGAN – Av. L2 Norte
Quadra 601, Módulo F
CEP:70830-010 / Brasília - DF
Site: www.caritas.org.br
E-mail: caritas@caritas.org.br
Telefone: +55-61-3521-0350
Fax: +5561-3521-0377

DIRETORIA

Presidente: D. Flávio Giovenale
Vice-Presidente: Anadete Gonçalves
Reis
Diretor Secretário: Pe. Evaldo Praça
Ferreira
Diretor Tesoureiro: Agnaldo Luiz de
Lima
Coordenação Colegiada
Diretora Executiva Nacional: Maria
Cristina dos Anjos da Conceição
Coordenador: Jaime Conrado de Oliveira
Coordenador: Luiz Cláudio Mandela

Realização:



Parceria:

Apoio:

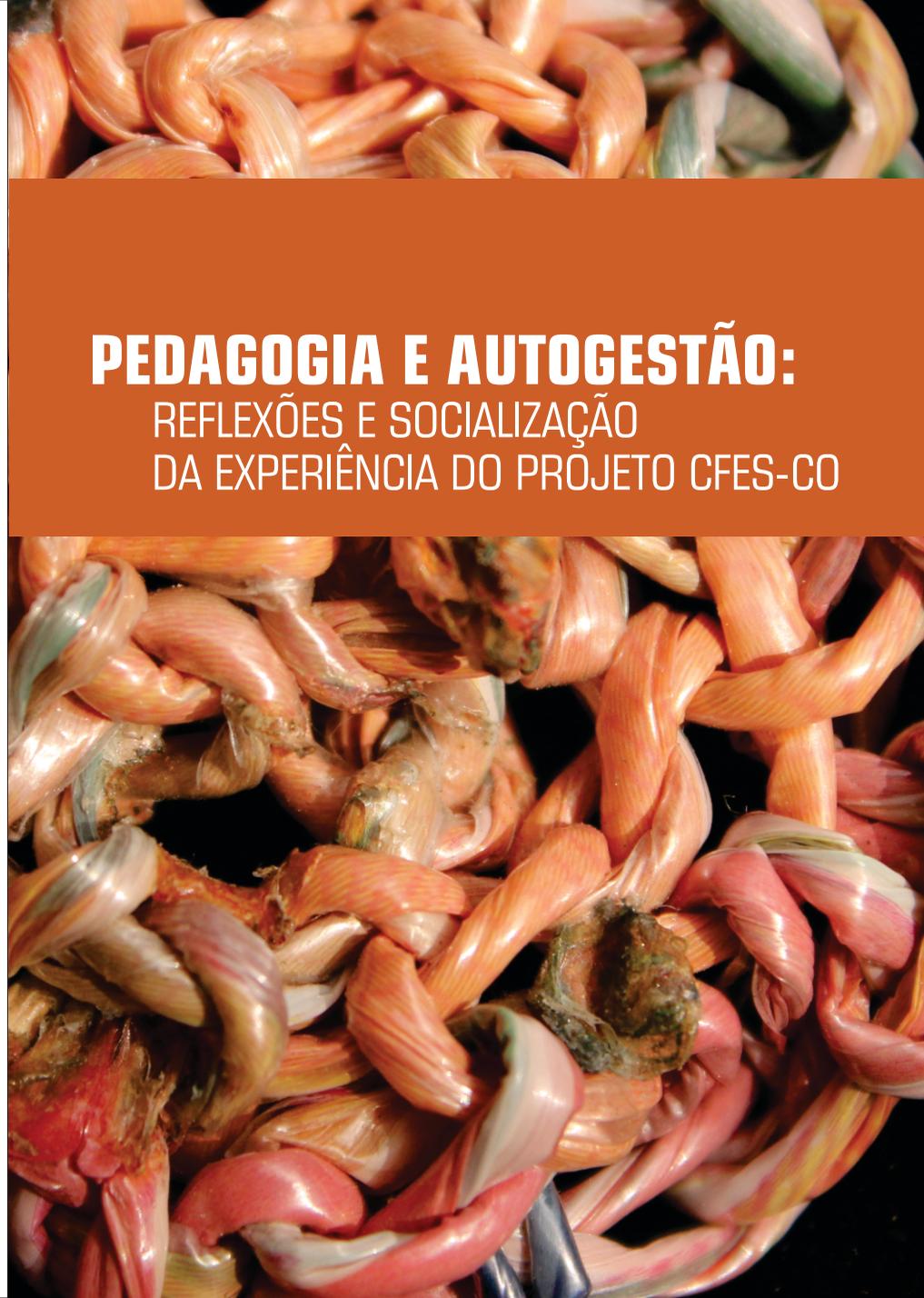


Secretaria Nacional de
Economia Solidária

Ministério do
Trabalho e Emprego



PEDAGOGIA E AUTOGESTÃO: REFLEXÕES E SOCIALIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DO PROJETO CFES-CO



Elaboração dos textos:

Henrique Tahan Novaes e Mariana P. Castro

Luigi Verardo

Rede de Educadores (as) da Economia Solidária do Centro-Oeste

Contribuição:

Ademar Bertucci

Rosana Kirsch

Tatiana Castilla

Edição: Cooperativa Catarse - Coletivo de Comunicação

Revisão: Paula Coruja

Projeto gráfico e diagramação: Rafael Côrrea e Sarah Brito

Impressão: Ideograf

Tiragem: 1.300 unidades

Foto da Capa: Bordado do Empreendimento Misturando Arte (Porto Alegre, RS)

Agradecemos:

-Ao coletivo de educadores (as) do Centro-Oeste, que a partir do projeto CFES-CO/ ECO CUT, sistematizaram sua prática político-pedagógica e produziram o texto que está nesta publicação de forma coletiva e autogestionária em diversos encontros.

-Ao Luigi Verardo pela acolhida ao convite de escrever para esta publicação, compartilhando sua experiência e provocando nossas reflexões e ações.

-Ao Henrique Novaes e Mariana Castro por compor esta publicação e repartir com as (os) educadores (as) da economia solidária os saberes e pesquisas que estão realizando.

É permitida a reprodução integral ou parcial para fins não comerciais desde que citada a fonte. Disponível para download em www.cirandas.net/cfes-nacional

O conteúdo deste texto não reflete necessariamente a opinião do Ministério do Trabalho e Emprego.

Brasília, agosto de 2012.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	05
AUTOGESTÃO - LUIGI VERARDO	11
O QUE É AUTOGESTÃO?	11
AUTOGESTÃO E EDUCAÇÃO	16
EDUCAÇÃO E AUTOGESTÃO	21
AUTOGESTÃO, ECONOMIA SOLIDÁRIA E TECNOLOGIA	28
EM BUSCA DE UMA PEDAGOGIA DA PRODUÇÃO ASSOCIADA - HENRIQUE T. NOVAES E MARIANA P. CASTRO	32
A EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE DE CLASSES	40
A EDUCAÇÃO NO TRABALHO ASSOCIADO	48
A AUTOGESTÃO E O TRABALHO COLETIVO	48
A EDUCAÇÃO SOCIOTÉCNICA PARA A DESMERCANTILIZAÇÃO	55
OS MÉTODOS PEDAGÓGICOS LIBERTÁRIOS: ALGUMAS NOTAS SOBRE OS COMPLEXOS E A PRÁXIS PEDAGÓGICA	57
A PRÁXIS PEDAGÓGICA	60
A FORMAÇÃO DE LUTADORES (AS)	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	69
PERCURSO FORMATIVO: SOCIALIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DO CFES – CO	74
ECONOMIA SOLIDÁRIA E EDUCAÇÃO POPULAR	75
SISTEMATIZAÇÃO COMO ELEMENTO DE FORMAÇÃO E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO	76
ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS FORMATIVOS	78
PERCURSO FORMATIVO: CONCEITUANDO	78
ORGANIZAÇÃO: AUTOGESTÃO	79
GRUPOS DE TRABALHO: TODOS (AS) PARTICIPAM DO PROCESSO	79
PERCURSO FORMATIVO: ETAPAS	82

APRESENTAÇÃO

*“Se esse mundo fosse só meu/ tudo nele seria diferente.
Nada era o que é/ porque tudo era o que não é
E também tudo o que é,/ por sua vez, não seria.
E o que não fosse seria./ não é?”*

(Lewis Carrol / Walt Disney; Alice nos país das maravilhas)



Como a concepção e prática de Educação Popular contribuem para uma pedagogia da Economia Solidária que tem a autogestão como seu fundo orientador? Como a concepção e prática da autogestão contribuem para o desenvolvimento da Educação Popular?

Essas interrogações colocadas como desafios para os projetos de formação da Economia Solidária no Brasil (CFES - Centros de Formação em Economia Solidária) certamente não serão respondidas ou resolvidas no âmbito deste caderno/cartilha. No entanto, os textos aqui apresentados concorrem para esse horizonte: assegurar o acúmulo de contribuições de reflexões sobre práticas de autogestão seja no terreno da concretude dos processos pedagógicos autogestionáveis sistematizados pelo CFES - Centro Oeste, seja na reflexão de Luigi Verardo sobre a prática das empresas autogestionáveis pioneiras no Brasil, seja no resgate histórico-teórico de Henrique Novaes e Mariana Castro dos acúmulos sobre o tema que ajudam a nos situar, no contexto do processo capitalista, sobre as diferentes abordagens e instrumentais de análise sobre a práxis.

A frase, aparentemente ingênua, de uma Alice inconformada com um mundo que não era seu, nos remete às suas afirmações sobre o que é e o que seria, o que não é e que já seria. Essas afirmações nos permitem identificar uma identidade desses textos, entre outras tantas: a dialética que privilegia a percepção dos processos, do movimento, das dinâmicas entre as relações humanas, sociais, culturais e econômicas.

Separadas, tais relações “esquartejam” a percepção da totalidade humana: entre o “saber” e o “fazer”, entre o “educar” e o “trabalhar”, entre o “executar” e o “gerir”, entre o “sobreviver” e o “desenvolver”. Enfim, entre “o que é” e “o que poderia ser”, da Alice.

Falando em “esquartejar”, aqui cabem algumas curiosidades do sonho (ou pesadelo?) de Alice:

- A rainha, a quem Alice ousou enfrentar, não teve dúvidas: botou o exército de cartas de baralho (alusão atual ao “cassino” de especulação financeira da globalização excludente?) com a ordem: cortem-lhe a cabeça! cortem-lhe a cabeça!

- O coelho, sempre atrasado, “esquartejando” o tempo, em suas infinitas tarefas: “é tarde, é tarde, é tarde!” lembra-nos a divisão de trabalho e do “tempo do trabalho” separado do “tempo da vida”, tão bem mencionado por Novaes e Castro no resgate histórico das circunstâncias em que a mercantilização não só se apropriou do trabalho humano, mas do tempo do trabalho, do valor de uso e do valor de troca, para alguns, enfim, da apropriação privada do conhecimento coletivo e do trabalho coletivo.

No tempo, aqui definido como Krhonos, é o relógio que define o

tempo como utilidade (time is money!) está separado de Kairós, o tempo da vida, do coração, de outras relações. Isto nos permite trazer à baila o poeta Vinicius de Moraes em sua histórica: Operário em construção, que cabe aqui como metáfora da apropriação privada do tempo, para gestão privada (heterogestão, como diz Luigi Verardo):

.....
Um dia tentou o patrão
Dobrá-lo de modo vário.
De sorte que o foi levando
Ao alto da construção
E num momento de tempo
Mostrou-lhe toda a região
E apontando-a ao operário
Fez-lhe esta declaração:
- Dar-te-ei todo esse poder
E a sua satisfação
Porque a mim me foi entregue
E dou-o a quem bem quiser.
Dou-te tempo de lazer
Dou-te tempo de mulher.
Portanto, tudo o que vês
Será teu se me adorares
E, ainda mais, se abandonares
O que te faz dizer não.

Disse, e fitou o operário
Que olhava e que refletia
.....
E o operário disse: Não!

- Loucura! - gritou o patrão
Não vês o que te dou eu?
- Mentira! - disse o operário
Não podes dar-me o que é meu

“Não podes dar-me o que é meu!” essa é a uma das lições que a perspectiva da autogestão, não apenas como gestão-administração da unidade econômica mercantilizada, cuja reflexão de Novaes e Castro propõe a “desmercantilização”, mas a gestão dos bens produzidos coletivamente para satisfação das necessidades humanas, também de forma coletiva.

Essa afirmação traduz uma das mais fortes utopias da Economia Solidária: um projeto de outra economia gerida de forma participativa, para além dos processos autogestionários internos a um empreendimento, em vista à produção da vida, que é mais do que a produção mercantil.

Tais utopias não se constituem em sonhos irrealis (como os da Alice), quando refletem o sonho coletivo de muitos que dizem “não” e afirmam muitos “sins” do que é e o que virá a ser. A perspectiva pedagógica apresentada nos diferentes textos apontam para essas possibilidades, pois “já acontecem”.

Os diferentes papéis e instâncias diferenciadas concorrem para isso. As pesquisas e estudos histórico-teóricos, o resgate do pioneirismo da autogestão dos (as) trabalhadores (as), as práticas de processos pedagógicos autogestionáveis, como o CFES do Centro Oeste sistematiza.

Diálogos e convergências vão permitindo que se rompam limites entre o teorizar (academia?) e o praticar, que os (as) educadores (as) da Economia Solidária, refletindo sobre suas práticas, desfazendo as rupturas entre o saber e o fazer, traduzindo processos educativos que unam o fazer (chão do trabalho) com o saber (reflexão, sistematiza-

ção, reaplicação), vão nos permitindo dar passos em torno das questões iniciais colocadas para o CFES: como a concepção e prática de Educação Popular contribuem para a uma pedagogia da Economia Solidária que tem a autogestão como seu fundo orientador? Como a concepção e prática da autogestão contribuem para o desenvolvimento da Educação Popular?

Tais textos nos ajudam nesse processo de aprendizado mútuo a insistir na busca dessas respostas, como processos, entre o que é e o que poderá ser!

Ademar Bertucci



AUTOGESTÃO

LUIGI VERARDO

Educador, assessor da Associação Nacional de Trabalhadores e Empresas de Autogestão/ANTEAG



O QUE É AUTOGESTÃO?

A autogestão é uma forma de organização coletiva em que se combinam:

- *A cooperação do conjunto das (os) trabalhadoras (es) nas atividades produtivas, serviços e administração.*
- *E o poder de decisão coletiva sobre questões relativas ao negócio e ao relacionamento social das pessoas diretamente envolvidas.*

A autogestão caracteriza-se, antes de tudo, como um processo em construção no qual o trabalho e a relação entre as pessoas devem resgatar a dimensão humana de pessoas que produzem e decidem. Não basta ser sócio, possuir cotas-partes, partilhar de resultados econômicos e participar apenas subscrevendo decisões periódicas. Autogestão é a gestão plenamente democrática: nela os (as) trabalhadores (as) devem poder decidir sobre tudo o que acontece no local de trabalho, metas de produção, política de investimentos e modernização, política de pessoal, etc.

Autogestão afirma:

1º) a superação da dicotomia entre o poder de decidir e o dever de executar: a separação entre o espaço de deliberação ou poder de mando do espaço de só execução ou de apenas obedecer decisões;

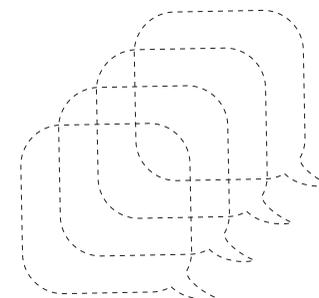
2º) a existência de autonomia nas decisões da unidade em que se trabalha, ou seja, a autogestão também significa autonomia.

Sobre autonomia, vale lembrar que a palavra vem do grego: *autos* (ele mesmo, de si mesmo, por si mesmo) e *nomos* (norma, regra). Quer dizer, aquelas pessoas que têm o poder de fazer para elas mesmas as suas regras, os regulamentos e normas. Autonomia tem a ver com autodeterminação e independência. Assim, quando falamos em “autonomia” dizemos que as decisões e o controle pertencem aos que vivem do seu próprio trabalho e que compõem determinado projeto coletivo. O contrário do processo de autonomia é a heteronomia (*hetero* significa *outro*), em que as pessoas ficam expostas à dependência, às deliberações e até às ordens de outrem.

Definir a atividade autogestionária como gestão democrática pressupõe, reafirmamos, a existência de razoável grau de autonomia nas decisões coletivas. Isso requer um trabalho de investimento permanente no processo de desenvolvimento pessoal e coletivo. Promover capacitação profissional para saber fazer e responsabilizar-se pelo que se faz é tão necessário para a sobrevivência de um grupo de trabalhadoras (es) quanto promover o amadurecimento destes

para as novas relações de trabalho e de vida. Isto é, mais do que ministrar informações (que, aliás, são necessárias), é preciso que se desenvolvam atividades relacionadas à esfera de valores éticos. Como normalmente somos educados (as) para o individualismo e competitividade, há a necessidade de “desfazer a cabeça” para visualizar novas possibilidades e ter disponibilidade para a construção de novas práticas de cooperação e solidariedade. Assim, a constituição de projetos autogestionários pressupõe um incessante trabalho crítico tanto no sentido de negar (na teoria e na prática) o que se quer superar quanto de construir o novo que se propõe. Para isto são necessários:

- **constante acompanhamento dos processos do coletivo;**
- **valorização da comunicação;**
- **razoável maturidade emocional;**
- **profissionalismo na produção e serviços prestados;**
- **conscientização das dimensões estratégicas dos projetos autogestionários.**



Por fim, a autogestão não se limita às atividades de administração e de relacionamento no interior do empreendimento ou entidade. Na medida em que se desenvolve a autogestão, o que se apreende e se conquista dentro da unidade tende a se ampliar para o resto da sociedade: uma coisa, de certa forma, parece promover ou até solicitar a outra. Quem participa dentro da unidade de trabalho também pode provocar a reflexão em grupos de moradores (as), atividades políticas e sociais de uma localidade.

Hoje existem experiências que exemplificam o papel da unidade produtiva como núcleo de irradiação ao entorno, em termos de contribuição econômica, experiência social e política, propiciando a participação direta. O processo de desenvolvimento da autogestão promove o reconhecimento da pessoa como protagonista do processo tanto enquanto indivíduo, quanto como associado (a) em grupos de interesse comum. Estimula e abre outro lado do relacionamento humano que tanto carece hoje: participação das atividades sociais, cidadania e solidariedade. É nesta dimensão que autogestão integra o movimento de Economia Solidária, que afirma não apenas outra relação de trabalho, mas que outra economia, outra política e outra cultura acontecem.

Dentre as empresas recuperadas são expressivos os exemplos da Cooperminas (SC) e da Usina Catende (PE).

Na Cooperminas destacam-se: a iniciativa de os (as) trabalhadores (as) criarem a Cooperativa de Confecção; a disponibilidade de participar organizadamente de campanhas para eleição de deputado estadual e das duas últimas campanhas de Lula para presidência da república; reversão da

prática dos dependentes (de álcool e outras drogas) através da atuação solidária. Na Cooperminas, a solidariedade no trabalho também se estende para relações afetivas entre as pessoas e participação conjunta em associações de bairro e comunidades religiosas.

Pela particularidade de envolver tanta gente num projeto agroindustrial distribuído em cinco municípios da Zona da Mata Sul de Pernambuco, o Projeto Catende, além das alterações econômicas, envolve a vida cultural, política e vida social daqueles (as) trabalhadores (as) e moradores (as).

Da Bruscor (SC), indústria autogestionária que não adveio de processo falimentar, é expressiva a influência da autogestão na vida familiar, especialmente na mudança das relações tradicionais da vida doméstica, quando se ouve de seus associados a afirmação de que “a autogestão também chegou em casa”.

O Banco Palmas não é apenas um banco. Espalhou-se para o chamado Conjunto Palmeira (CE). Da identidade criada a partir da moeda, foram sendo construídos empreendimentos de produção e de serviço envolvendo trabalhadores (as), moradores (as) e comerciantes numa nova forma de relacionamento econômico, social, cultural e político. As feiras, a escola, o trabalho com as mulheres, a agricultura urbana, compras coletivas são os desdobramentos que envolveram progressivamente a comunidade através da Economia Solidária.

A necessidade de diferentes funções e a existência de divisão técnica no trabalho não implica, necessariamente, na existência de divisão, compartimentalização e desigualdade social. As diferenças, as distintas funções e especialidades permitem a complementariedade que possibilita que o coletivo seja de ordem superior à soma de cada uma das partes envolvidas. Por isso, quando se defende a cooperação sabe-se que ela não tem nada a ver com homogeneidade e uniformidade.

No entanto, contratar profissionais para administrar o negócio ou contratar mão de obra para atender, ainda que, demandas temporárias do negócio pode dar a impressão de autonomia. Mas é apenas a impressão porque se continua na mesma lógica da dominação. Isto é, pode-se estar cultivando um escapismo, colocando nas mãos de outra pessoa a capacidade de gestão, cultivando uma antessala da desumanização das condições de trabalho.

AUTOGESTÃO E EDUCAÇÃO

O trabalho educativo junto a um grupo de Economia Solidária requer, antes de tudo, atenção à diversificação e às particularidades. Para que se possa adequar conteúdos e metodologia dos trabalhos de assessoria é fundamental que se distingam os projetos de autogestão que estão em fase de constituição dos que estão em fase de consolidação, desenvolvimento e em fase de desdobramento.

Além disso, é a partir da situação das (os) integrantes dos projetos que se estabelecem os planos de trabalho e se fazem as adequações metodológicas. Afinal as (os) participantes do coletivo são determinantes no processo da autogestão. E as (os) trabalhadoras (es) geralmente apresentam situações bastante diversas no tocante à definição de atividade econômica, capacitação profissional e nível de solidariedade. Estes pré-requisitos representam entraves ou potencialidades para a trajetória do grupo. Por exemplo, possuir um mínimo de práticas coletivas é pré-requisito ou garantia de se poder ultrapassar a fase inicial e crítica do grupo.

Quando se refere às atividades de nucleação, sensibilização e de organização de grupos através de determinados projetos sociais promovidos tanto por ações de governo e de organizações da sociedade civil, geralmente os (as) participantes estão desempregados há muito tempo, carecem de capacitação profissional e (pelo menos no começo) tampouco possuem definição de atividade a ser desenvolvida. No início, não acumulam nenhuma prática solidária em comum e quase sempre dependem dos benefícios das entidades públicas.

As pessoas possuem uma identidade gravada pela negação do espaço social, negação do emprego e da riqueza. Realidade bem diferente quando se compara com as (os) trabalhadoras (es) dos países onde o **Estado de bem-estar social** esteve em ascensão.

Contudo, se as atividades iniciais solicitam atendimentos a determinadas particularidades e situações, quem se encontra mais organizado (a) demanda, por sua vez, novas atenções tanto do

aspecto objetivo quanto do subjetivo. No tocante à esfera organizacional e na do negócio, as atividades são de categorias distintas que, conseqüentemente, necessitam de tratamentos (conteúdo e método) distintos. Há um duplo trabalho tratar:

Da parte organizacional: aprender a participar de assembleia, estabelecer formas humanas e solidárias no relacionamento.

Do aspecto objetivo: que se dá em relação ao processo de trabalho e dele com relação à comercialização, ao mercado.

Neste sentido, de um lado tem que saber do negócio: como o produto está sendo elaborado, administrar a parte econômica e financeira; do outro, saber lidar com o organizacional, relacionamento entre as pessoas e do coletivo com a sociedade. Nas duas faces do mesmo projeto a nossa metodologia, que também é nossa tecnologia, deve conseguir combinar estas duas esferas constitutivas.

No trabalho junto aos grupos da Economia Solidária – formação política e/ou assessoria técnica relacionada com produção comercialização, planejamento, monitoramento, avaliação - é essencial saber relacionar o lado subjetivo e o objetivo. Se isto não ocorre, se não conseguimos associar as duas áreas, o que acontece? Estaremos no mínimo deseducando para autogestão. Estaremos

justamente separando o que se precisa unir. Isto é, combinar os elementos da organização com o negócio e vice-versa.

Para que não se reproduzam práticas avessas à autogestão, temos que fazer um trabalho permanente de educação. Porém, que educação? Uma educação que incorpore a autogestão na organização e realização de oficinas, cursos, assessoria técnica. Assim como quando se discute o estatuto, quando se realiza uma reunião ou trabalha-se na elaboração do regimento, normas ou contrato social interno estamos realizando um trabalho essencialmente educativo. Estes momentos podem significar mais do que a aplicação de dezenas de cadernos de formação. Não só porque diz respeito à vida prática das (os) trabalhadores (as), mas, principalmente, porque promove a associação entre elementos de ordem mais geral com outros mais imediatos. Entre elementos mais abstratos e outros mais concretos, entre coisas teóricas e coisas mais práticas. Assim, enfatizamos que o projeto de educação é também um projeto de vida, porque vai mudar todo o processo de compreensão do mercado e da vida da (o) trabalhador (a). Esta educação não é uma educação escolar regular: é feita no local de trabalho, mexe com as relações interpessoais e na qualidade da organização.

Compreender a atividade autogestionária como radicalização da democracia na gestão requer um trabalho permanente de incentivo à inteligência coletiva. Quando se consideram as atividades de educação como condição essencial à vida das empresas de autogestão quer dizer que se deve promover atividades formativas tanto no sentido de assessorar as (os) trabalhadoras (es) visando garantir a sustentabilidade do empreendimento, quanto no sentido

de contribuir para novas relações de trabalho e de vida.

Insistimos, como fizemos atrás, sobre a necessidade de sempre combinar as questões de ordem subjetiva e de ordem objetiva (consciência, relacionamento de pessoas e com o mercado, organização). Com esse exercício podemos identificar que as percepções sobre as duas áreas são, muitas vezes, antagônicas e contraditórias. Distinguir é mais do que separar: significa ter comportamento adequado para cada uma delas. Aí está o maior desafio. No relacionamento com a comercialização, onde imperam a competitividade e dureza própria dos negócios, há de se saber distinguir quando se relaciona com o campo da Economia Solidária e autogestão, porque aí o comportamento deve ser outro que não o da disputa. Neste aspecto, vale ressaltar que conflitos e tensões podem levar a novas perspectivas e também à ruína. Depende de como são tratadas as contradições. Se não souber desvelar o que está em questão num debate, os antagonismos naturalmente poderão entrar o processo construtivo dos agrupamentos que se pretendem autogestionários e solidários. É nisso que o trabalho educativo é decisivo: sem ele, nada se pode esperar.

O método de abordagem e de relacionamento determina profundamente o conteúdo do trabalho de construção e desenvolvimento da Economia Solidária. Ao contrário da concepção de que o resultado é o que interessa e não os meios utilizados, aqui os meios determinam (contaminam) necessariamente os fins. Isto é, no nosso trabalho é imprescindível que sempre haja coerência entre o método e o conteúdo. Do contrário, poderemos estar promovendo, no mínimo, a dissociação (tão na moda hoje!) do gesto com a fala, do

discurso com a prática. E, quando isso acontece, estaremos fazendo qualquer coisa, menos Economia Solidária e autogestão.

A construção da autogestão e da Economia Solidária pressupõe necessariamente práticas solidárias. Isto é, quem tiver práticas de concorrência no nosso meio estará destruindo o trabalho proposto. Quando nos percebemos e nos identificamos com o campo do trabalho coletivo, autogestionário e solidário participamos de um processo de constituição de uma frente social e política de atuação em que princípios e práticas de conduta coletivas devem ser estabelecidos democraticamente.



EDUCAÇÃO E AUTOGESTÃO

Autogestão como alternativa de trabalho e renda pressupõe existência de um constante processo educativo para autonomia. E a interação das atividades educativas com as que constituem os projetos autogestionários requer que se faça, inicialmente, caracterização de três formas distintas de atividades educativas:

A) Educar na autogestão está relacionado com formação escolar e técnica, onde são apresentados conteúdos às (aos) trabalhadoras (es) através de cursos e atividades.

A baixa escolaridade das (os) trabalhadoras (es), bem como a diferença no acesso a processos educativos, são entraves e condicionantes quando se busca garantir direito de acesso à informação e ao poder de decisão, elementos centrais na constituição de grupos autogestionários. Por conta disso, a constituição de projetos autogestionários pressupõe existência de atividades de aprendizagem coletiva para que as (os) trabalhadoras (es) tenham condições para a comunicação e capacitação necessárias para o relacionamento e atividade profissional. Merece cuidado, porque há o perigo de achar que se está fazendo formação para autogestão quando apenas ocorre capacitação técnica através de cursos regulares. Aliás, cursos necessários, mas que de forma alguma esgotam a formação necessária para o desenvolvimento da autogestão.

B) Educar para autogestão é trabalhar com metodologia adequada à promoção da autogestão propriamente dita, com temas e questões que subsidiem as (os) trabalhadoras (es) para que saibam tratar tanto das questões organizacionais como da área de negócio autogestionado. Investir sobre pontos básicos e necessários para que o (a) trabalhador (a) se integre à gestão coletiva e, além disso, investir para que possa ir além dos limites da unidade produtiva. Isto é, compreender a empresa/empreendimento num contexto econômico e social mais abrangente, incluindo perspectivas de integrar a vida social (rural e/ou urbana), além de participar de rede de Economia Solidária.

São exemplos das atividades de educação para autogestão trabalhar os seguintes pontos:

Cooperativismo: conteúdos sobre princípios básicos, compromissos fiscais e obrigações sociais, legislação, funcionamento.

Cooperativismo e tributação: compromissos, responsabilidades e controle coletivo.

Custo de Produção e Ponto de Equilíbrio: fazer exercícios para poder acompanhar as questões econômicas e financeiras numa perspectiva de sustentabilidade econômico-social.

Organização do trabalho e autogestão: questões centrais como a distinção entre a esfera da organização das (os) trabalhadoras(es) e a esfera do negócio; o conceito de solidariedade, cooperação e os papéis das instâncias eleitas pelas (os) trabalhadoras (es); relacionar solidariedade e cooperação com a possibilidade de trabalhar diferenças e funções profissionais distintas. Neste último aspecto, uma coisa é divisão técnica no trabalho outra coisa é divisão social. As diferenças devem complementar-se enquanto conjunto de organização e trabalho. As diferenças são dadas por escolaridade, experiência, idade, cumprimento de tarefas distintas e tempo dedicado ao trabalho.

Faturamento e retiradas: ter uma entrada de recursos maior implica ter um controle sobre as receitas e despesas da empresa por parte das (os) trabalhadoras (es), não só para pensar na retirada mensal, mas também sobre investimentos e projetos futuros. Aí são trabalhados o conceito de faturamento e a distinção entre o que significa faturamento e o que é resultado.

Fluxo de Produção: a partir da real compreensão do fluxo de produção que se permite criar condições para se estabelecer uma dimensão humana e coletiva do trabalho. Com isso, pode-se apresentar proposta de cadeia produtiva no sentido de constituição da rede de saber e de produtos das empresas relacionados com o produto/serviço que o empreendimento oferece.

Comunicação: educar para autogestão passa necessariamente pela comunicação. Aliás, as três áreas - educação, comunicação e prática de autogestão - estão intimamente relacionadas de tal forma que são interdependentes: uma não pode subsistir sem a outra.

C) Educação pela autogestão é parte integrante da assessoria técnica e formação política. Assim como se educa **para** autogestão é **através da** autogestão que se educa. Este trabalho é fundamental. Por exemplo, quando se está tratando da contabilidade, da qualidade, de adequação tecnológica, de normas internas ou de questões jurídicas é pela forma (método) de trabalho que se envolvem as pessoas, promovendo participação ativa. Educa-se combinando elementos bem concretos e necessários com questões de ordem mais geral.

Quando, por exemplo, se depara com um problema na administração, não basta mostrar que "isto está errado" ou "é assim que se faz". Há necessidade de se ir à raiz do problema envolvendo pessoas próximas e junto com elas analisar a questão, discutir, apontando-se perspectivas, construindo responsabilidades para novos procedimentos, criando, assim, mecanismos de qualidade e controle coletivos. Isto é, corrigir procedimentos ou orientar para a eficiência/eficácia no trabalho requer radicalidade.

Não deve limitar-se a atingir apenas o indivíduo por determinada tarefa e/ou função, mas envolver quem compõem o fluxo de produção ou de serviço. A partilha dos problemas, sugestões e resultados pode combinar conscientização, qualidade e produtividade do trabalho, produtos e serviços.



Sobre o que se entende aqui por educar **na autogestão** existe muita coisa desenvolvida e que precisamos estar atentos (as) para fazer a crítica e selecionar o que pode realmente contribuir para o desenvolvimento da Economia Solidária. Contudo, as duas últimas formas - **educar para autogestão e pela autogestão** - é que vão dedicar um pouco mais de tempo desenvolvendo o que possuem de especial e de intrigante. Aqui se caracteriza a educação adequada ao desenvolvimento da autogestão.

É necessário distinguir para reconhecer o papel de cada uma das três formas evitando equívocos (por exemplo, de fazer uma pela outra) ou misturá-las, perdendo com isso a potencialidade e qualidade que caracterizam cada uma delas. Tanto na complementação quanto na integração devem ser preservadas as características e papéis essenciais de cada uma, porque sem identidade não se dá interação e tampouco a clareza necessárias para integração adequada.

A passagem que se caracteriza como "adolescência da autogestão" para um processo mais autêntico: alicerce indispensável para constituição da autogestão nos empreendimentos coletivos. Não se

dá por salto e não sem convívio, ainda que provisoriamente, com elementos contraditórios.

Ultrapassar a lógica da dominação requer negação não apenas do padrão, mas também do peão (subalterno ou serviçal) porque são correlatas: uma não subsiste sem a outra. O dominador pressupõe existência de dominados. Quando Hegel fala da relação do senhor e do escravo diz que não basta simplesmente um negar o outro deixando intocadas as identidades, porque as duas identificações opostas fundam-se numa mútua dependência. Assim, para superar a servidão, o subalterno (o escravo) deve negar sua alienação no exterior e simultaneamente na sua própria interioridade como subalterno, subserviente. Em outras palavras: há necessidade de se expelir o que de opressor subsiste no interior do oprimido.

Superar as dissociações entre os interesses individuais e os interesses coletivos, as dificuldades de discriminar autoritarismo de controle democrático, profissionalismo com dominação capitalista no trabalho ou, ainda, normas (contrato ou regimento) com mandonismo, requer um amadurecimento que não se alcança naturalmente, mas através de um investimento educativo. Mas, que educação?

Através de uma metodologia que busque integração e promoção da associação com diversas áreas que compõem a vida da empresa e a vida no empreendimento. Como vimos atrás, quando se fala em **educar pela autogestão** quer dizer que a formação não está desvinculada da gestão, assim como esta não deve estar dissociada daquela. Quando se diz que se deve envolver os assuntos de negócio com os de relacionamento, as questões imediatas e emergenciais

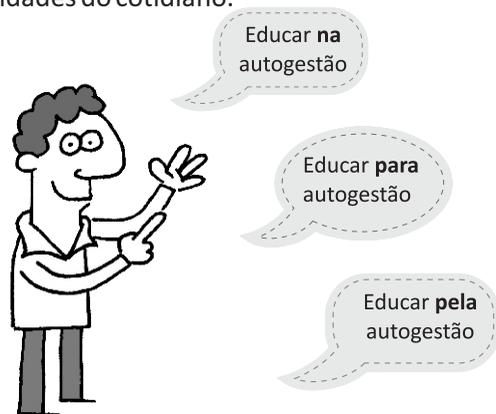
com as questões mais estratégicas, quer dizer que todas aquelas áreas devem ser tratadas com o mesmo grau de prioridade e simultaneamente integradas.

Por conta disso é que se diz que as reuniões, que são instâncias de decisões, devem progressivamente ter suas pautas ocupadas não apenas por questões imediatas, emergenciais ou operacionais, mas também com assuntos estratégicos e organizacionais. Mesmo que seja por um período, o fato de não contemplar regularmente todos os pontos relacionados acima pode deixar uma dívida que quase sempre fica muito cara para ser equacionada posteriormente.

A metodologia do trabalho educativo não se dá apenas pela consciência (conscientização), pela teoria, pelo discurso. Mas também não se dá apenas pelas ações concretas, mudanças materiais, práticas, organização do espaço produtivo, do processo de produção e serviço. Há necessidade de refletir sobre o próprio fazer. Também não se dá apenas fazendo todas elas juntas, porque superação requer integração, interatividade, envolvimento do coletivo, nova forma de organização, metodologia de trabalho que seja adequada à construção de um projeto coletivo. Daí a fluência de uma constelação de elementos, ações e relações. **Educação pela autogestão** significa um processo de formação permanente que busca integrar (compreender a diversidade das ações que compõem a unidade de trabalho). É também transversal e estruturante, porque através da interação se promove o desenvolvimento das potencialidades voltadas às novas formas de relações de trabalho, de sociedade e de vida.

O trabalho de educação na Economia Solidária requer uma pedagogia que possa dar conta de diversas áreas. Significa elaborar proposta que dê conta da educação básica, formação cultural e política, técnica e tecnologias envolvendo práticas e valores voltados à solidariedade e autogestão.

Não se deve compartimentalizar o trabalho de educação porque deve ser regular, transversal e estruturante na dinâmica da gestão coletiva. É necessário que ele esteja no centro, constante nas instâncias de decisões, parte integrante dos diversos encontros, reuniões e encaminhamentos que envolvem preparação, acompanhamento e avaliação das agendas de forma a propiciar integração das diversas atividades do cotidiano.



AUTOGESTÃO, ECONOMIA SOLIDÁRIA E TECNOLOGIA

Sobre a relação entre autogestão, Economia Solidária e tecnologia apresentam os seguintes pontos a serem abordados:

- A.** o poder dos que detêm o saber sobre os demais de forma que uns decidem e outros executam;
- B.** a crença, própria do senso comum, de que as técnicas são neutras e o que vale para empresas regulares vale também para grupos de Economia Solidária;
- C.** a visão de que a técnica faz parte de um inexorável e progressivo processo evolutivo sem questionar, por exemplo, o critério de escolha de uma determinada tecnologia em vez de outras;
- D.** a razão de apenas um pequeno segmento social apoderar-se de conhecimento produzido por muitas pessoas e poder usufruir os poderes oriundos daqueles conhecimentos.

Como vimos atrás, um dos pontos fundamentais da Economia Solidária e das atividades autogestionárias é superar a divisão que separa os que sabem, decidem e mandam dos que produzem e obedecem. Constituir trabalho solidário e de autogestão significa trabalhar as diferenças pessoais e as distintas funções profissionais. As diferenças técnicas e profissionais, ao invés de servirem de privilégio, devem constituir complementaridade necessária às atividades coletivas. A vala histórica que tem separado os (as) trabalhadores (as) da produção dos (as) da administração requer um tratamento de educação permanente no sentido de superar barreiras e privilégios. Além da educação e solidariedade, requerem efetivas práticas democráticas no processo de comunicação, onde a informação, longe de ser uma mercadoria, deve ser um direito acessível a todas (os) as (os) participantes diretamente envolvidas (os) nos projetos de Economia Solidária de autogestão.

Quando se fala em **tecnologia** não se refere apenas ao conhecimento e saber acumulado, inclui método e organização. Ora, projetos que se propõem, através de novas formas organizativas, alcançar autonomia e sustentabilidade, suscitam tecnologias adequadas, não convencionais. E, isto não se relaciona somente com formas de abordagem, mas necessita de assessoria técnica, fomento e disponibilização de recursos, relacionamento com os financiamentos. Envolve o coração e a alma dos projetos, podendo tanto promover seu desenvolvimento, quanto inibir ou destruir o que poderia ser solidário e autogestionário.

Considerando o processo de implantação tecnológica na reestruturação produtiva, apresento algumas consequências:

- **Espoliação progressiva do saber do (a) trabalhador (a) aprofundando a dicotomia concepção-execução do trabalho a ponto de se dizer que a representação ideal do trabalhador na indústria fordista seria um macaco treinado.**
- **A produção passou a ser em série, os produtos homogêneos e voltados para consumo de massa.**
- **O processo de produção fundou-se no controle do tempo, produção intensiva, parcelada e fragmentada.**
- **Separação dos que elaboram e dos que apenas executam.**
- **O trabalho caracteriza-se como atividade essencialmente física, especialização das atividades produtivas numa fábrica concentrando muitas (os) trabalhadoras (es) sob um funcionamento (ordem e controle) bem verticalizado.**

No final do século passado, o toyotismo introduziu uma política participacionista onde o envolvimento das (os) trabalhadoras (es) é

bem mais amplo do que no taylorismo e fordismo. Agora, no toyotismo o (a) trabalhador (a) é chamado (a) a participar como uma pessoa capaz de dar sugestões, de se envolver com sua emoção e saber a serviço de uma melhoria da produção e da qualidade do produto. Isso abarca a incorporação da Caixa de Sugestões, Círculo de Controle de Qualidade até chegar ao sistema de célula de produção, num processo progressivo de envolvimento do corpo, da alma e do saber. Este envolvimento acaba promovendo uma falsa ideia de que esteja existindo uma participação humana, gratificante e uma dimensão humana nas relações de trabalho. Encontram-se pessoas que chegam a acreditar tratar-se de democracia e até de autogestão.

Faz parte da última fase da reestruturação produtiva o (a) trabalhador (a) dar sugestões, participar de atividades sociais e até fazer festas e compras com colegas de trabalho, etc. Porém, das contas da empresa e das instâncias que realmente decidem a vida da empresa e o destino dos (as) trabalhadores (as), quando se tem alguma notícia, tem-se de forma parcial. Isto é, na empresa participa-se de muitas coisas, menos do essencial.

Temos que fazer uma distinção entre o que é uma participação ativa e plena do que é uma participação parcial, o que é um trabalho humano, do que é um trabalho fragmentado e alienado. Só porque existe um determinado envolvimento participativo, dentro de uma política participacionista, pode-se confundir, numa visão menos crítica, aquele processo com democracia, solidariedade e com autogestão. É necessário, portanto, **distinguir o que significa participar para dominação do que significa participar para liberdade.**

EM BUSCA DE UMA PEDAGOGIA DA PRODUÇÃO ASSOCIADA

HENRIQUE T NOVAES¹ E MARIANA P. CASTRO²

APRESENTAÇÃO

A busca por uma educação emancipatória, preocupada com a formação integral do ser humano e a superação da sociedade baseada na exploração, está presente já há muitos séculos na história da humanidade. Foram muitos os educadores, pedagogos, filósofos e intelectuais que se dedicaram a essa busca, e que ainda hoje nos inspiram.

Já no século XVI, Montaigne destacava a importância de um método de ensino que se preocupasse mais com a construção de valores e de um conhecimento coerente do que com a simples repetição de ideias de outrem. Quando fala de sua educação na infância, o autor destaca a importância de “amar as ciências e o dever não pela força, mas por minha própria vontade, e que me educasse pela doçura e sem rigor nem constrangimento, dando-me inteira liberdade” (Montaigne, 1972, p. 92). Afirma, dessa forma, que “o melhor é atrair a vontade e a afeição, sem o que se conseguem apenas asnos carregados de

¹Docente da FFC – Unesp Marília. E-mail: hetanov@yahoo.com.br

²Graduada em Ciências Econômicas pela Universidade Federal de Viçosa/MG (2009) e formada no curso de especialização Economia Solidária e Tecnologia Social na América Latina (Unicamp/2010). E-mail: marianapereiracastro@gmail.com

livros. Dão-lhes a guardar, com chicotadas, um saco de ciência, a qual, para que seja de proveito, não basta ter em casa: cabe desposar” (Ibidem, p. 93).

No século XVII, Comenius defendia a construção de uma escola democrática e definia uma “escola perfeitamente correspondente ao seu fim aquela que é uma verdadeira oficina de homens, isto é, onde as mentes dos alunos sejam mergulhadas no fulgor da sabedoria, para que penetrem prontamente em todas as coisas manifestas e ocultas (...). Numa palavra: onde absolutamente tudo seja ensinado a todos” (Comenius, 2001, p. 50).

Rousseau, no século XVIII, falava da educação pela e para a liberdade, com o objetivo de formar verdadeiros sujeitos históricos. Para que o educando seja sujeito, é necessário despertar nele, mais que qualquer outra coisa, o “desejo de aprender”. Nas palavras deste pensador social:

Cuida-se muito de descobrir os melhores métodos de ensinar a ler; inventam-se escrivatinhas e mapas; fazem do quarto da criança uma tipografia. Locke quer que ela aprenda a ler com dados. Não vos parece uma bela invenção? Que lástima! Um meio mais seguro, e que sempre se esquece, é o desejo de aprender. Dai à criança esse desejo e deixai de lado vossas escrivatinhas e vossos dados. Qualquer método será bom (Rousseau, 2004, p. 110).³

³Para a crítica ao pensamento de Rousseau, ver Mészáros (2002).

Já no século XX, no contexto da Primeira Guerra Mundial e da constituição da URSS, podemos destacar os pedagogos soviéticos A. Makarenko, V. Shulgin, N. Krupskaya e M. Pistrak, entre outros. Cada um a seu modo centrava suas preocupações em uma teoria e uma prática pedagógica capazes de construir o homem novo, que pudesse ser não só lutador, mas também construtor da nova sociedade emancipada do capital (Freitas, 2009). No prefácio do livro *A Escola-Comuna do NarKomPros*,⁴ escrito em 1924, Krupskaya traduz as preocupações pedagógicas desse grupo com as seguintes palavras:

Nós precisamos criar uma escola que prepare os construtores da nova vida. A passagem do poder para as mãos dos trabalhadores e camponeses abre ante o país perspectivas enormes, possibilidades enormes, mas, a cada passo, nós vemos as dificuldades que são criadas na tarefa de sua construção, pela falta de cultura geral do país, pela ausência de saber trabalhar e viver coletivamente. (...) A escola deve ajudar a criar e fortalecer a nova juventude, deve formar os lutadores por um futuro melhor, os criadores dele (Krupskaya, 2009, p. 105).

Assim, a nova escola revolucionária deveria ter o trabalho como articulador do processo de ensino e do próprio currículo escolar; “não o trabalho de faz de conta no interior da escola, mas o trabalho socialmente útil. Esta perspectiva, além de realizar a crítica ao conteúdo, em sentido amplo, coloca a escola na sua relação crítica (de

luta e construção) com a vida, com a prática social e suas lutas” (Freitas, 2009, p. 79).

Mais ou menos no mesmo período histórico, e também inspirado nos pedagogos soviéticos, C. Freinet desenvolve na França uma proposta pedagógica organizada a partir do trabalho, em seu sentido ontológico, capaz de ensinar às crianças a delicada arte de viver (Freinet, 1998). Para o autor, o elemento organizador do processo de aprendizado é o trabalho, sendo este uma necessidade vital do ser humano e também da criança. Assim, Freinet (1998) define o trabalho como “uma atividade que sentimos tão intimamente ligada ao ser que se torna uma função dele, cujo exercício é, por si só, sua própria satisfação, mesmo que necessite de fadiga e de sofrimento” (p. 188).

No Brasil, no contexto de ascensão das lutas populares dos anos 1950-1960 e diante da enorme quantidade de analfabetos num país com resquícios escravocratas, Paulo Freire se destaca entre os grandes pedagogos libertários. Para Freire (1987), o diálogo é a essência da educação como prática da liberdade. “O diálogo é esse encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando portanto na relação eu-tu” (Freire, 1987, p. 45).⁵

Dessa forma, o ato pedagógico não pode resumir-se a transferir conhecimentos ou simplesmente trocá-los. É preciso o ato de criar e recriar o diálogo, criar e recriar os conhecimentos e, assim, nos estabelecermos enquanto *ser mais*.⁶

⁵ Para uma contextualização do pensamento de Freire, ver Saviani (2007).

⁶ Para Freire (1987), *ser mais* é a vocação histórica e ontológica do homem. A busca por *ser mais* é, portanto, a busca pela humanização dos homens. Essa busca só pode acontecer através do diálogo, da solidariedade, com fé e esperança, sendo impossível de ser realizada através do antagonismo entre opressores e oprimidos.

⁴ No Brasil o livro foi traduzido por Luiz Carlos de Freitas com o nome *A Escola-Comuna* (Expressão Popular, 2009).

Os exemplos supracitados servem para ilustrar o rico universo da produção pedagógica e mostrar que as nossas preocupações não são exclusividade de nosso tempo, já tendo sido pensadas, formuladas, experimentadas por diversas gerações anteriores. Apesar dos diferentes contextos históricos e das diferentes ideologias que permeiam cada uma dessas obras, e também tantas outras, podemos destacar alguns pontos similares, que servem como plataforma de construção de uma pedagogia emancipatória:

- A.** A primeira e mais marcante dessas características é a estreita relação entre trabalho, educação e vida. A escola, ou o ambiente educacional, não é um espaço de “preparação para a vida”, mas sim a própria vida;
- B.** Outro aspecto importante diz respeito à auto-organização e ao trabalho coletivo;
- C.** Por último, mas não menos importante, a necessidade de uma práxis emancipatória que insira as escolas nas lutas do seu tempo, formando sujeitos históricos – a formação do ser humano em toda a sua complexidade.



Mas alguém poderia se perguntar: por que buscar uma pedagogia da produção associada no século XXI?

A regressão histórica que perdura na América Latina desde as ditaduras militares colocou os (as) trabalhadoras (es) na defensiva. As décadas perdidas e vendidas financeirizaram a nossa econo-

mia, privatizaram os bens públicos, desindustrializaram os países da região, aumentaram o subemprego e o desemprego, promoveram processos de realocização, fechamento de fábricas e terceirização,⁷ concentraram a renda, aumentaram o analfabetismo funcional e a segregação da já segregada sociedade brasileira, que pode ser representada pelos extremos ornitorrincos dos condomínios e das favelas, chamadas agora pelo nome de “comunidades”.

No entanto, mesmo num contexto defensivo e de regressão histórica, experiências contra-hegemônicas – como as das Fábricas Recuperadas (Vieitez e Dal Ri, 2001; Novaes, 2007), os assentamentos coletivos do MST (Christofolli, 2000; Pagotto, 2003; Dal Ri e Vieitez, 2008), as cooperativas de seringueiros na Amazônia, as cooperativas habitacionais na América Latina, algumas pequenas cooperativas urbanas e rurais, nos limites estreitos do contexto atual – podem ser consideradas embriões de novas relações de produção e reprodução da vida e, ao mesmo tempo, apontam para a autogestão em sentido amplo, relançando temas clássicos da autogestão no século XXI: o trabalho associado como princípio educativo, a necessidade de uma educação sistemática para além do capital, muito diferente do que as implementadas no Senai, Ifets, universidades públicas e na educação profissional rural convencional.

Muito embora criem embriões de superação do trabalho alienado, Dal Ri e Vieitez (2001) observam que as associações de trabalhadoras (es) ainda estão no terreno da produção de mercadorias. Para eles,

⁷ Sobre isso, ver Antunes (2007).

pode-se destacar o fato de que participam da competição econômica, cujas regras e parâmetros são estabelecidos pelas empresas capitalistas, e seu funcionamento encontra-se em boa parte determinado pelas leis de valorização do capital e pela irracionalidade e pelas oscilações econômicas típicas dos mercados que os envolvem. No entanto, estes pesquisadores sinalizam que a organização da produção é a dimensão sobre a qual esse fenômeno incide de modo mais acentuado, afetando os diversos fatores de produção, tais como ritmos de trabalho, nível de qualidade dos produtos, implementação de novas tecnologias, utilização de máquinas e equipamentos. Para eles, está havendo a possibilidade de emergência de um (a) novo (a) trabalhador (a) coletivo (a) autogestionário (a) que apresenta propriedades distintas das usuais, mesmo sabendo que os processos de trabalho vigentes no capitalismo encontram-se em oposição ao desenvolvimento das relações autogestionárias.

Para nós, o desenvolvimento de experiências autogestionárias torna-se imprescindível neste século XXI. A crítica ao “capitalismo real” e ao “socialismo real” nos inspira a inventar ou experimentar formas que vivenciem e ao mesmo tempo apontem, tal como dizia Marx, para uma sociedade “governada pelos produtores livremente associados”. Ao contrário do que diz a famosa frase de Margareth Thatcher, “não há alternativa” (Mészáros, 2002), parcelas dos movimentos sociais, mesmo que sem visibilidade e sofrendo reações por parte do capital, estão construindo – in statu nascendi – novas alternativas autogestionárias. Neste sentido, Mészáros (2004) afirma que um dos desafios do século XXI é justamente combinar as

necessidades imediatas de sobrevivência com as necessidades mais abrangentes, que têm mais a ver com transformações de longo prazo.

Cabe ressaltar, por último, assim como apresentado na introdução deste trabalho, que o debate sobre a educação libertária, democrática e emancipatória não é novo. Em contextos revolucionários, pedagogos e o movimento operário pensaram e tentaram praticar estratégias para além do capital que abarcavam a totalidade social: as escolas autogestionárias, o trabalho associado, o controle autogestionário das cidades, a construção de habitações autogestionárias, etc.

Depois desta breve contextualização e argumentação sobre a atualidade do nosso tema, apresentamos o percurso deste texto. Na primeira parte fazemos uma breve síntese sobre o papel da educação das classes sociais no século XX. Na segunda seção delineamos os pilares da educação para o florescimento da produção associada:

- a autogestão e o trabalho coletivo;
- a necessidade de uma nova educação sociotécnica que ajude a desmercantilizar a sociedade;
- a necessidade de construção de métodos pedagógicos libertários;
- a práxis pedagógica;
- a necessidade da educação para a luta, isto é, a formação de lutadores que poderão desconstruir a sociedade de classes.

Mesmo reconhecendo a importância da “história” e da “atualidade” como categorias imprescindíveis para uma pedagogia do trabalho associado, elas não foram devidamente analisadas neste artigo. Num terceiro momento do texto, apresentamos as considerações finais.

A EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE DE CLASSES

Poderíamos iniciar esta seção com um diálogo direto com o pesquisador Luiz Carlos Freitas (2009), para quem a escola formal faz parte de uma “rede de agências formativas” que envolve desde a família, igrejas, sindicatos, partidos, meios de comunicação, os conflitos e a cooperação no trabalho fabril, etc.

Segundo Mészáros (2006), “além da reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas habilidades sem as quais a atividade produtiva não poderia ser realizada, o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores”. Já Baudelot e Establet (1971) procuram ver na escola um aparelho de reprodução do sistema capitalista.

Numa outra perspectiva, outros autores procuram observar os conflitos que surgem na escola. Para estes, ela não é um mero aparelho de reprodução mecânica das relações sociais, havendo espaço para conformação, luta, resistência, transformação e modificação da sociedade de classes. Para nós, é preciso identificar a tendência e a contratendência que vigoram nos sistemas escolares,

sempre com uma abordagem histórica, em movimento, que capte as especificidades de cada momento histórico. Para isso, pretendemos relacionar, a seguir, a questão educacional com as mudanças no mundo do trabalho.⁸

Em linhas gerais, no desenvolvimento dos diversos padrões de acumulação capitalista (revolução industrial, taylorismo-fordismo, toyotismo, etc.), o (a) trabalhador (a), ensinado a aceitar uma condição de submissão, aprende a fazer frente à dominação exercida pelo capital, que, por sua vez, se vê forçado a recriar novas formas de dominação. É no bojo deste processo pedagógico, de construção e desconstrução das relações de produção, que são forjadas as novas formas de organização do trabalho e, conseqüentemente, as novas formas de organização da sociedade (Kuenzer, 1985).

Em outras palavras, o modo de produção do capital não é estático e invariável. Num contínuo renovar e inovar, o capital encontra diferentes caminhos para a sua reprodução, sempre com um ar de “novidade” (Tragtenberg, 2004).

Com a primeira Revolução Industrial, a heterogestão passa a ser o modelo predominante da organização capitalista e é fundamentada principalmente na obra *A riqueza das nações* de Adam Smith. Em sua teoria, Smith (1985) mostra que a riqueza não advém do comércio, ao contrário do que pregavam os mercantilistas, mas sim do trabalho, o único fator de produção capaz de gerar valor. Assim, a riqueza das

⁸ Para Behring e Boschetti (2006), é preciso analisar as políticas sociais como processo e resultado de relações complexas e contraditórias que se estabelecem entre Estado e sociedade civil, no âmbito dos conflitos e luta de classes que envolvem o processo de produção e reprodução do capitalismo, recusa à utilização de enfoques restritos ou unilaterais, comumente presentes para explicar sua emergência, funções ou implicações (p. 36).

nações depende diretamente do grau de produtividade do trabalho. Com a sua Teoria das Vantagens Absolutas, o autor ainda acrescenta que a produtividade decorre fundamentalmente do grau de especialização da economia, que por sua vez é determinado pelo grau de divisão do trabalho desta. As ideias de Smith foram aprofundadas por outros economistas clássicos, que também geraram importantes contribuições para o pensamento capitalista, como por exemplo David Ricardo, John Stuart Mill e Malthus, e para a teoria e prática socialista, nas mãos de Karl Marx.

No século XX, com a teoria geral da administração de Taylor, posteriormente aplicada por Ford na indústria automobilística, a divisão do trabalho capitalista com vistas à acumulação ampliada do capital ganha centralidade, permeando não só as “indústrias discretas”, mas também o Estado, a família, etc.⁹ A partir de então, a heterogestão é institucionalizada como o princípio fundamental da organização capitalista. As tarefas designadas ao trabalhador são fragmentadas, de forma que este já não tem mais o domínio sobre o que está produzindo e submete-se apenas a repetir um determinado número de gestos infinitas vezes. É institucionalizada também a separação entre concepção e execução do trabalho – o que Gramsci chama de separação entre o *homo faber* e o *homo sapiens* – e é retirada do trabalhador qualquer possibilidade de criar, pensar ou controlar o processo produtivo em sua totalidade (Castro, 2011). É bastante conhecida a frase de Taylor, de que “todo possível trabalho

⁹ Para saber mais sobre este debate, ver os artigos de Felipe Silva (Gestão da subjetividade e novas formas de trabalho: velhos dilemas e novos desafios em: Gestão pública e sociedades: fundamentos e políticas de Economia Solidária, Volume I. Édi Benini. (organizadores).--1.ed.--São Paulo : Outras Expressões, 2011. 47p. Gestão da subjetividade e novas formas de trabalho: velhos dilemas e novos desafios.

cerebral deve ser banido do chão de fábrica e concentrado no departamento de planejamento”, ficando o trabalho de concepção nas mãos de engenheiros, economistas, administradores de empresas, etc.

Com o impacto da Revolução Industrial e do pensamento fordista-taylorista, a escola é forçada a ligar-se de alguma maneira ao mundo da produção. Deste modo, torna-se o local onde a classe trabalhadora deveria aprender os conhecimentos e valores estritamente necessários para o trabalho na fábrica e suficientes para mantê-la em sua posição subordinada (Tiriba e Fischer, 2009).

Durante o período em que o modelo taylorista-fordista predominou, houve um intenso acúmulo de capitais por parte das grandes corporações. No entanto, a partir dos anos 1970, o capitalismo começa a adentrar uma crise estrutural, caracterizada principalmente pela queda na taxa de lucro causada pelo aumento do preço da força de trabalho, resultante das lutas dos (as) trabalhadores (as) nos anos 1960; pelo desemprego estrutural que acabou por ocasionar uma retração no consumo; e pela crise do Estado de bem-estar social e a intensificação dos processos de privatizações, dados pela “crise” fiscal do Estado capitalista (Antunes, 2001).¹⁰

É, então, iminente a necessidade de o capital reestruturar-se e buscar um novo padrão de acumulação que leve o capitalismo a uma nova fase de desenvolvimento. Surge a partir daí o chamado modelo flexível de produção, ou toyotista, que promove processos de mundializa-

¹⁰ Mézáros é um dos poucos autores marxistas que não confunde crise com catástrofe. Para ele, se estamos numa crise, não significa que o capital irá se arruinar sem nenhum tipo de resistência e reação que lhe permita resistir a ela. Um bom exemplo disso é a crise financeira de 2008, quando o Estado socorreu diversas frações do capital nos EUA, Europa, Japão, etc.

ção do capital e a financeirização da economia, que traz consigo novas formas de relações políticas, econômicas e sociais.

Tal processo se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, na abertura de novos mercados, dos produtos e dos padrões de consumo, caracterizando-se pelo surgimento de novos setores de produção, novos tipos de serviços financeiros, novos mercados e, acima de tudo, altíssima capacidade de inovação tecnológica, comercial e organizacional (Harvey, 2004).

No toyotismo passa a vigorar o operário polivalente e multifuncional, capaz de trabalhar com diversas máquinas simultaneamente. Surge a chamada flexibilidade profissional, na qual se verifica a mescla entre elaboração e execução de tarefas e estratégias organizacionais. O trabalhador tornado polivalente deve ser capaz de compreender a essência do processo produtivo, aumentando esta eficiência e a produtividade em prol do capital, tornando-se assim um déspota de si mesmo (Antunes, 2001). Nesse sentido é possível constatar a apropriação de alguns dos elementos da pedagogia socialista (trabalho coletivo, rodízio de funções, novas habilidades, etc.) por parte das técnicas de administração capitalistas, o que só é possível devido ao seu esvaziamento enquanto prática político-ideológica.

Silva (2005) observou que a fábrica toyotista, mediante uma pedagogia participativa, apropria-se do saber tácito e da subjetividade humana, levando à intensificação do ritmo do trabalho ao paroxismo nas empresas de produção discreta. Evidentemente que esse padrão expande-se para outros setores e até mesmo para o Estado, criando um tipo de trabalhador “dócil”, “criativo” e “engajado”, sempre de acordo com as necessidades do capital.

Em termos históricos, no final do século XX, houve uma “reconstituição parcial e forçada” do *homo faber* com o *homo sapiens*, promovida pelo modelo japonês (acumulação flexível), em que o saber do (a) trabalhador (a) voltou-se contra si mesmo. Se Taylor, no início do século XX, lutou para banir todo “possível trabalho cerebral” do chão de fábrica, separando o *homo faber* do *homo sapiens* e ignorando o saber do chão de fábrica, o toyotismo e a Escola das Relações Humanas perceberam que o (a) trabalhador (a) tem muito saber, e este pode então ser *extraído* para o aumento da produtividade da fábrica. Veremos mais à frente que a autogestão é muito diferente do toyotismo. O toyotismo trata-se de uma técnica sofisticada de exploração do saber e das mãos dos (as) trabalhadores (as). Mas atenção: na atual configuração do capital, são poucos os (as) trabalhadores (as) que podem usar suas faculdades intelectuais e se inserem num padrão “estável”, com carteira assinada, direitos trabalhistas, direito à aposentadoria, direito a uma alimentação saudável, transporte e habitações dignas. Para nós, em função do desenvolvimento desigual e combinado, vastas regiões do globo terrestre são simplesmente jogadas no lixo da história, tendo seus (suas) trabalhadores (as) como “inempregáveis”. Para outros, resta o subemprego taylorista, com pouco ou nenhum direito trabalhista.

Neste cenário, temos o retorno da acumulação primitiva, o retorno do trabalho escravo, a máxima mercantilização da vida e a coexistência de setores toyotista com inúmeros setores tayloristas. Para nós, o capital jamais poderá extinguir as formas precárias de trabalho, e isso deve sempre ser lembrado para contrariar as teorias dos adeptos da “sociedade do conhecimento”.

Segundo Kuenzer (1998), estamos presenciando a “polarização das competências”, isto é, um terço dos (as) trabalhadores (as) será toyotista, utilizando suas habilidades, “competências”, destreza e conhecimentos necessários para a acumulação de capital. Perto destes (as) trabalhadores (as), mas num nível hierárquico e salarial acima, gestores (as) e trabalhadores (as) de alto nível também fazem parte desta sociedade “toyotista”.

Cabe ressaltar que nestes casos a escola é “necessária” para a formação voltada ao mercado de trabalho e para transmitir o currículo explícito e implícito aos (às) tecnocratas e trabalhadores (as). Um segundo terço realiza trabalho precarizado, mal remunerado, terceirizado, sem direitos trabalhistas, com jornadas extenuantes.

Que tipo de conhecimento este trabalhador (a) vai necessitar? Muito pouco, pois neste caso a escola serviria apenas para enquadrá-los na ordem, para subordiná-los (as) desde cedo a um chefe ou para saber seu “papel” na sociedade, isto é, o de ente marginalizado do mercado de trabalho estável. Em muitos desses casos o padrão sempre será taylorista, ainda que incorpore alguns elementos do novo padrão de acumulação. O último terço é o dos “inempregáveis”.

Estudos têm mostrado o aumento vertiginoso do desemprego e subemprego estruturais na atual fase do capitalismo com hegemonia financeira (M. Silva, 2010). Na Europa, 40% dos jovens espanhóis estão desempregados; em Portugal e na Grécia, as taxas são parecidas. Na França, é possível encontrar nas ruas trabalhadores (as) extremamente qualificados com dez anos de desemprego. Um

jovem madrileno informou à *Folha de S. Paulo* que “nunca viu tanto garçom que possui doutorado” (FSP, 06/06/2011).

Temos então, num polo bastante diminuto, escolas voltadas para a preparação do (a) novo (a) trabalhador (a) flexível, participativo (a), que interaja com os (as) demais, adaptado ao trabalho em equipe e que busque novas soluções, sempre do ponto de vista do capital. No outro extremo, escolas voltadas para jovens terceirizados (as), precarizados (as) com baixos salários, como: empacotadores (as), operadores (as) de telemarketing, trabalhadores (as) da cana-de-açúcar, dentre inúmeras funções com características tayloristas.

Na mesma linha, poderemos acrescentar que professores (as) em algumas regiões do país estão naturalizando o desemprego, pois percebem que nas suas regiões dificilmente haverá emprego. Em outras palavras, pesquisas mostram que, em muitas regiões do Brasil, para não falar de outros países, a escola serve apenas consolar os jovens “inempregáveis”, transmitindo a mensagem de que não há mais emprego para todos (M. Silva, 2009).

Em síntese, para uma estudiosa do assunto: quando se verificam esforços efetivos para a melhoria do ensino, estes são bastante localizados e pontuais, já que a demanda por força de trabalho com qualificações mais complexas não advém de todos os setores da economia brasileira, mas apenas daqueles setores que competem com os segmentos mais inovadores e produtivos da economia mundial (Bruno, 1997).

A EDUCAÇÃO NO TRABALHO

Nesta seção, pretendemos destacar aqueles que nos parecem os elementos fundamentais de uma possível e necessária educação para o trabalho associado. São eles: a autogestão e o trabalho coletivo, a educação sociotécnica para a desmercantilização, as metodologias libertárias que unem teoria e prática e a educação de lutadores para a construção de uma sociedade para além do capital.

A AUTOGESTÃO E O TRABALHO COLETIVO¹¹

Não foram poucos os pensadores sociais que, ao longo da história, acoplaram a teoria à prática da autogestão no trabalho e da autogestão das lutas à necessidade de uma educação sistemática para além do capital, umbilicalmente ligada à superação do trabalho alienado. Essa educação deveria preparar desde cedo as crianças para o “autogoverno pelos produtores associados”. Moisey Pistrak, Krupskaya, Viktor Shulgin, junto com outros educadores soviéticos, praticaram e pensaram nessas questões para a URSS. As “escolas-comuna” tinham a auto-organização dos alunos e o trabalho enquanto princípios fundantes (Pistrak, 1981, 2009). Tais concepções significaram uma mudança radical na gestão da escola. Não havia separação entre escola e vida.

A experiência relatada por esses pedagogos na Escola-Comuna tinha como fundamento a autogestão. Freitas (2009), ao escrever sobre essa experiência, retoma os escritos de Viktor Shulgin e traz uma citação do autor:

¹¹ As páginas a seguir recuperam ideias desenvolvidas no artigo Wirth, Fraga e Novaes (2011).

(...) é preciso saber trabalhar coletivamente, viver coletivamente, construir coletivamente, é preciso saber lutar pelos ideais da classe trabalhadora, lutar tenazmente, sem tréguas; é preciso saber organizar a luta, organizar a vida coletiva, e para isso é preciso aprender, não de imediato, mas desde a mais tenra idade o caminho do trabalho independente, a construção do coletivo independente, pelo caminho do desenvolvimento de hábitos e habilidades de organização. Nisto constitui o fundamento da tarefa da autogestão (Shulgin apud Freitas, 2009, p. 30).

Também Mészáros (2006), num contexto e momento histórico diferente de Pistrak e dos outros educadores soviéticos, mas em grande medida herdeiro desse debate rompido pelo avanço do stalinismo, recupera as críticas de Marx ao trabalho alienado, as propostas de transformação da sociedade, em especial educacionais, de Adam Smith, Locke e Robert Owen, para mostrar os limites da educação dentro da órbita do capital. Além disso, este pensador social resgata e atualiza as “propostas” de Marx. É dentro desse caminho que Mészáros teoriza a “educação para além do capital”. Podemos aqui seguir essas pistas para delinear o que seria uma concepção de educação marxista com bases autogestionárias. Mészáros conecta a necessidade de transformações mais amplas no sociometabolismo social com as tarefas específicas da educação. Para ele, a necessidade de superação positiva do trabalho alienado, tendo em vista a construção de uma sociedade de produtores livremente associados, requer a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de

reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem sociometabólica radicalmente diferente” (Mészáros, 2006, p. 65).

A partir dos pedagogos e pensadores da educação para além do capital estabelecem-se paralelos com a educação para a autogestão no contexto atual. É muito importante ressaltar as diferenças entre os dois momentos históricos (a URSS revolucionária e os dias de hoje) e as diferenças entre a escola formal e as unidades produtivas da Economia Solidária. No entanto, ainda assim, o relato dessa experiência nos serve de inspiração e, principalmente, de aprendizado para pensar as experiências contemporâneas e atualizar a teoria educacional para além do capital.

Se lutamos pela superação do capital em sua totalidade e se acreditamos que a simples existência dessas experiências não são suficientes para tal, por que ainda assim acreditamos que o trabalho associado tem um potencial transformador? A resposta para essa pergunta é exatamente o caráter pedagógico que tem a prática da autogestão. Bernardo (2006) aborda essa questão de maneira bastante elucidativa:

Enquanto as empresas não forem geridas pelos trabalhadores e não por patrões (de direita) nem por tecnocratas (de esquerda), enquanto a sociedade não for administrada pelos trabalhadores e não por políticos profissionais (de direita ou de esquerda), o capitalismo continuará a existir e, no máximo, mudará de forma, sem alterar o fato básico da exploração. Mas gerir as empresas e a sociedade é algo que se aprende de uma única maneira:

gerindo as próprias lutas. Só assim os (as) trabalhadores (as) podem começar a emancipar-se de todo o tipo de especialistas e de burocratas. E, com este objetivo, não há experiência simples demais. Por modesta que seja uma experiência, os participantes vão-se habituando a dirigir a sua atividade e vão aprendendo na prática aquilo que opõe essa solidariedade e esse coletivismo ao Estado capitalista (Bernardo, 2006, p. 3).

A vertente autogestionária da Economia Solidária se coloca, a partir dessa perspectiva, como uma possibilidade imediata de aprendizado da sociedade almejada, combinando a vivência ou experimentação da autogestão no presente com as lutas pela expansão da autogestão na sociedade futura (Wirth, Fraga e Novaes, 2011; Castro, 2011).

Acreditamos que a autogestão nos movimentos sociais pode “desencadear o começo de uma tendência” ou o “desenvolvimento de lutas que tendam à autonomia” (Bernardo, 2006, p. 2). Nessa perspectiva, a pesquisadora Tiriba (2001) propõe a pedagogia da produção associada e traz alguns elementos concretos sobre o processo de aprendizagem nas atuais experiências de autogestão:

Para o trabalhador associado, viver e administrar o processo de produção lhe permitiria a elaboração crítica da atividade intelectual existente em um determinado grau de desenvolvimento, em consonância com o trabalho manual; permitiria redimensionar sua práxis em função de uma nova concepção de mundo, fundamentada em um projeto de vida que busca a hegemonia do homem e de seu trabalho (Tiriba, 2001, p. 195).

A autora enfatiza a conexão entre o trabalho manual e a reconfiguração de seu significado a partir de um projeto emancipador no qual o (a) trabalhador (a) se percebe implicado. Assim fica nítida a tendência de unificação da planificação e execução do trabalho. A percepção e controle coletivo do processo de produção é algo que só se concretiza a partir da ação coletiva e gradual dos (as) próprios (as) trabalhadores (as):

Como um espaço singular de produção de conhecimentos, a produção associada ganha relevância à medida que os sujeitos, ao tentarem subverter a lógica do capital, em vez de controlar e dificultar o acesso do conjunto dos trabalhadores aos segredos do processo produtivo, promovem a articulação dos diferentes saberes dos (as) trabalhadores (as) (Tiriba, 2001, p. 210).

Enquanto na sociedade capitalista existe uma separação entre escola e trabalho, uma vez que a primeira prepara o (a) trabalhador (a) para uma ação que só se realiza a posteriori, no trabalho associado o trabalho é, ao mesmo tempo, meio e fim educativo:

Uma das suas particularidades é que, diferentemente da escola, na produção associada não é necessário eleger o mundo do trabalho como princípio educativo; ele é princípio e, também, fim educativo, é fonte de produção de conhecimentos e de novas práticas sociais, é fonte de produção de bens materiais e espirituais (Tiriba, 2001, p. 210).

Nascimento (2008), em seu texto “Autogestão: Economia Solidária e Utopia”, aborda a autogestão também sob uma perspectiva pedagógica, retomando autores como Paulo Freire (e o seu conceito

de inédito-viável) e Ernst Bloch (e a ideia de utopia concreta), além de outros, para a construção teórico-prática da autogestão como, ao mesmo tempo, meio e fim das lutas atuais. Em alguma medida, o autor lida com as ressalvas colocadas para a Economia Solidária ao reconhecer que uma utopia, por ser utopia, precisa estar inscrita no real. A autogestão, enquanto tendência, não será autogestão apenas quando plena, mas também enquanto processo pedagógico. Esse processo de aprendizado, no entanto, enfrenta algumas dificuldades e contradições. Segundo Tiriba e Fischer (2009):

As experiências históricas de autogestão revelam que, no embate contra a exploração e a degradação do trabalho, não é suficiente que os trabalhadores se apropriem dos meios de produção. Essas práticas indicam haver a necessidade de articulação dos saberes do trabalho fragmentados pelo capital e de apropriação dos instrumentos teórico-metodológicos que lhes permitam compreender os sentidos do trabalho e prosseguir na construção de uma nova cultura do trabalho e de uma sociedade de novo tipo (Tiriba e Fischer, 2009, p. 294, apud Wirth, Fraga e Novaes, 2011).

Nunca é demais sublinhar que a pedagogia da autogestão traz embutida em si um tipo de participação e engajamento do (a) trabalhador (a) de uma forma, natureza e com objetivos totalmente distintos da educação toyotista. A pedagogia da autogestão conecta-se com uma perspectiva histórica bastante ampla, na qual podemos dizer que as formas associativas de produção, ao substituírem a competição entre os (as) trabalhadores (as) pela solidariedade e a frag-

mentação pelo coletivismo, revelam um processo de auto-organização que era já entendido no seu duplo aspecto de meio e de fim. A autogestão das suas lutas revelava para os (as) trabalhadores (as) a necessidade indissociável de autogestão da produção e da vida social (Novaes e Faria, 2011).¹²

Por isso a pedagogia das lutas dos (as) trabalhadores (as) contém sempre uma dimensão organizativa, unificando os (as) trabalhadores (as) para a superação da exploração e do próprio assalariamento (Tragtenberg, 1986). Na autogestão, os (as) trabalhadores (as) passam a questionar o abismo dos salários e a necessidade de sua superação – aquilo que Marx chamou de “abolição do sistema salarial”, a necessidade de unificar as lutas sociais, superar a divisão entre os que mandam e executam, a necessidade de rodízios para evitar a burocratização, a necessidade de controle da totalidade da produção e da distribuição através do planejamento democrático dessa produção, além de uma produção voltada para a satisfação das necessidades humanas (Novaes, 2011). É nesse sentido que há uma diferença radical entre a pedagogia da autogestão e o participacionismo toyotista, limitado pelo interesse e a estreiteza das necessidades do capital.

Depois desta breve análise do papel da autogestão e do trabalho coletivo na construção de uma sociedade para além do capital neste século XXI, vejamos agora o papel de um outro pilar fundamental para o florescimento da pedagogia da produção associada: a educação sociotécnica para a desmercantilização.

¹² Para o debate na Economia Solidária, ver Faria (2005). Wirth (2010) dá destaque também às questões de gênero nas cooperativas e associações de trabalhadores (as).

A EDUCAÇÃO SOCIOTÉCNICA PARA A DESMERCANTILIZAÇÃO

Para os herdeiros do legado marxiano, a superação da forma mercadoria sempre foi um tema seminal. Wallerstein (2002) é um dos pensadores que nos chama a atenção para esse tema, usando o termo “desmercantilização”. Vale dizer que outros preferem o termo “desmercadorização” ou a expressão “produção de valores de uso”.

É nos anos de 1970 que aparecem os primeiros sintomas da crise de acumulação de capital. Como resposta a esta crise, o capital – principalmente o capital financeiro em sua conexão com o “modelo japonês” ou toyotismo – deu respostas que resultaram numa ofensiva rumo à intensificação da produção de mercadorias (novos produtos) ou em direção a “setores” e “campos” ainda não sujeitos à plena mercantilização.

Uma onda de privatizações, em especial com a eleição de governos neoliberais, elevou o ciclo da mercantilização a um novo patamar. Ao mesmo tempo, a utilização de novas tecnologias e novas formas de organização do trabalho elevou a um novo patamar a mercantilização dos produtos e da força de trabalho.

O avanço do capital é hoje tão intenso que quase não sobra mais espaço para o convívio não mercantilizado. É neste cenário de avanço destrutivo do capital (Mészáros, 2002) que surgem diversos conflitos na América Latina em torno da água, das sementes, da energia elétrica, do petróleo, do gás, entre outros. Bens públicos, como a

educação e a saúde, também sofreram processos de “privatização indireta”, através da estagnação do setor público e do crescimento das vagas em faculdades particulares e dos planos de saúde privados. Para Lombardi (2006), a educação acompanhou o processo de mercantilização mundial e sofreu um forte recuo. Mais precisamente:

A mercantilização favoreceu um recuo nas conquistas sociais e, com isso, foi sendo deixada de lado a concepção que a coloca como um direito; gradativamente, seu lugar foi ocupado por uma mercadorização dos serviços sociais. De direito do cidadão, as políticas sociais passaram a ser tomadas como serviços ao cidadão. O entendimento é que cada qual deve pagar o justo valor pelo tipo e qualidade de educação que quer receber (Lombardi, 2006, s/n).

Nesse sentido, as lutas por uma educação para além do capital necessariamente devem questionar os parâmetros que orientam a produção de bens e serviços na sociedade de classes: obsolescência planejada; diminuição da vida útil de máquinas, equipamentos e produtos; diminuição da vida útil da força de trabalho; ausência de uma preocupação real com a saúde dos (as) trabalhadores (as) e consumidores; ausência de planejamento das necessidades humanas, materiais e imateriais, etc.¹³

¹³ Para saber mais sobre este debate, ver os artigos de Luis Fraga (Autogestão e Tecnologia Social: utopia e engajamento) e Renato Dagnino (Gestão Social e Gestão Pública: interfases, delimitações e uma proposta) em: Gestão pública e sociedades: fundamentos e políticas de Economia Solidária, Volume I. Édi Benini. (organizadores).--1.ed.--São Paulo : Outras Expressões, 2011. 480 p.

OS MÉTODOS PEDAGÓGICOS LIBERTÁRIOS:

ALGUMAS NOTAS SOBRE OS COMPLEXOS E A PRÁXIS PEDAGÓGICA

Há um vasto leque de métodos pedagógicos libertários: vão desde os fundamentos da escola do trabalho, a escola itinerante, as escolas de família agrícola, a educação popular, dentre inúmeros outros. Longe de querer esgotá-los e classificá-los, pretendemos dar algumas pistas sobre as metodologias formativas pensadas para a possibilidade de apreensão e entendimento da realidade, de forma a podermos intervir nela. A principal contribuição que daí tiramos é a necessidade de compreender a realidade de forma dialética, em sua totalidade, e a estreita relação entre a teoria e a prática social.

Devemos enfatizar também que esse tipo de construção, na atualidade, se dá principalmente no âmbito dos movimentos sociais que retomam a teoria e a prática da autogestão. Por falta de espaço neste trabalho, iremos nos dedicar rapidamente ao método de estudo por complexos temáticos, desenvolvido pelos pedagogos soviéticos no contexto da escola única do trabalho.

O método dos complexos foi desenvolvido por Pistrak como uma tentativa de superar a escola clássica verbalista, a fragmentação e a hierarquia dos conteúdos decorrentes dessa prática.

Assim, o objetivo dos complexos temáticos seria treinar os (as) educandos (as) no olhar do materialismo histórico dialético e exercitar a práxis, acabando com a separação entre teoria e prática a partir da relação dos complexos com o trabalho socialmente útil

(Freitas, 2009). Este método permite o estudo de temas atuais a partir de todos os ângulos disciplinares, através de uma boa articulação entre as “disciplinas” para a compreensão da realidade em seu conjunto, gerando uma síntese totalizante.

Cada ideia central de um complexo reúne as dimensões natureza, trabalho e sociedade, as quais, em conjunto, devem refletir a 'complexidade' daquela parte da realidade escolhida para o estudo – sua dialética e sua atualidade, vale dizer, suas contradições e lutas –, seu desenvolvimento enquanto natureza e enquanto sociedade, a partir do trabalho das pessoas (Freitas, 2009, p. 36).

O estudo de complexos só tem sentido na medida em que eles representam uma série de elos numa única corrente, conduzindo à compreensão da realidade atual. Dessa forma, ele só é produtivo se estiver vinculado ao trabalho real dos (as) alunos (as) e à sua auto-organização na atividade social prática interna e externa à escola. O complexo é um meio, acentua Pistrak, não um fim em si.

Com outros objetivos e com métodos de outra natureza, os (as) marxistas tentam se guiar pelo estudo da totalidade, um método bastante próximo daquele desenhado por Pistrak et al. (2009), pois é somente através do estudo do capital enquanto relação social total que os (as) trabalhadores (as) poderão transformar o sociometabolismo do capital em seu conjunto, não deixando resquícios da antiga sociedade na nova sociedade.¹⁴

Lukács foi um dos pensadores sociais do século XX que melhor seguiram os passos de Marx e Engels no estudo do capital enquanto

¹⁴ Para saber mais sobre o debate dos complexos temáticos e sua atualidade, ver Freitas (2009) e Caldart (2009).

totalidade. Para este pensador: “O que distingue, decisivamente, o marxismo da ciência burguesa não é a tese de um predomínio dos motivos econômicos da explicação da história; é o ponto de vista da totalidade” (Lukács, 2003).

Mais precisamente, seguindo ainda as trilhas de Lukács, na teoria social de Marx, a totalidade, como categoria fundante da realidade, significa: em primeiro lugar, a unidade concreta das contradições interatuantes; em segundo lugar, a relatividade sistemática de toda totalidade, tanto para cima como para baixo (o que quer dizer que toda totalidade é construída por totalidades subordinadas a ela e também que, ao mesmo tempo, ela é sobredeterminada por totalidades de maior complexidade); e, em terceiro lugar, a relatividade histórica de toda totalidade, ou seja, que o caráter de totalidade de toda totalidade é dinâmico, mutável, sendo limitado a um período histórico concreto, determinado (Lukács, 1949 apud Netto, 2009).

Experiências como os cursos financiados pelo Pronera ou pelo MEC para a criação de Licenciaturas em Educação do Campo (Caldart, 2009), além de outras já existentes há certo tempo, como a Escola Josué de Castro, em Veranópolis (RS), outras escolas estaduais do Rio Grande do Sul ou Paraná, as escolas de família agrícola em Minas Gerais, cursos universitários e as escolas itinerantes do MST (Camini, 2009) – sendo algumas mais autônomas e outras com muitas restrições em função do papel do Estado capitalista na sociedade de classes –, nos mostram que os complexos temáticos ou o estudo da totalidade são imprescindíveis para realizar a compreensão da realidade e para impulsionar sua transformação radical.¹⁵

Não poderemos aqui aprofundar este pilar decisivo para uma nova educação, mas acreditamos que novas pesquisas devem nos mostrar os limites e as possibilidades desta metodologia nos movimentos sociais e em algumas escolas públicas.

A PRÁXIS PEDAGÓGICA

É conhecida a frase de Marx que diz: “os filósofos interpretaram o mundo, é preciso transformá-lo”. Assim, mais que possuir uma teoria pedagógica libertária, é necessária uma prática pedagógica transformadora, ou seja, é necessário o exercício da práxis. No contexto do trabalho associado, temos percebido que o exercício da práxis está presente de forma bastante acentuada nos projetos de extensão universitária. A tese de doutorado de um dos autores (Novaes, 2010) identificou pesquisadores-extensionistas que fazem uma ponte muito interessante entre teoria e prática. Todos os pesquisadores-extensionistas analisados parecem tentar fundir a teoria a uma determinada prática de transformação social, prática esta vinculada à luta dos movimentos sociais, à crítica da propriedade dos meios de produção, ao papel da autogestão, além da crítica à assistência técnica, à tecnologia convencional e sobre a necessidade de reprojeto e construção de uma tecnologia

¹⁵ Em outro artigo pretendemos observar as contradições da política educacional para os movimentos sociais no governo Lula: a criação dos Centros de Formação de Economia Solidária, as políticas de qualificação para a Economia Solidária via Plano Nacional de Qualificação, os diversos cursos que foram criados pelo Pronera, os Centros de Agroecologia do MST, etc. Apenas para citar um exemplo, podemos observar que se por um lado a criação do curso de direito para assentados na Universidade Federal de Goiás foi uma “vitória”, por outro lado, como os movimentos sociais não tinham hegemonia no curso, acabaram “recebendo” aulas de professores conservadores.

alternativa (Dagnino, 2009). Sem cair no socialismo de cátedra, e no “praticismo” sem um norte definido, estes intelectuais “médios” parecem retomar dialeticamente a necessidade de realimentação entre a teoria e prática vinculada a uma transformação social mais ampla, dando intenção à extensão universitária.

Marcelo Doti (2009), ao refletir sobre a separação entre teoria e prática no marxismo do século XX, observa que se trata de um falso dilema, uma vez que os revolucionários só podem imiscuir-se na realidade sabendo suas cadeias de mediações e determinações para entenderem os pontos nucleares, as determinações centrais para proceder à transformação revolucionária do real. Trata-se de entender as frinchas, as rupturas e possibilidades que a realidade social nos fornece para a transformação. Esse complexo, que é complexo para a revolução, só se dá pela profunda articulação entre prática e teoria. Não são, portanto, bipolaridades, mas sim polos de uma mesma estrutura do próprio real. A diferença é ser conduzido pela realidade ou então conduzi-la.

Para isso, é necessário o mais alto grau de consciência sobre a mesma para evidenciar a importância da teoria como “momento” de uma dialética essencial para o entendimento da realidade e, ao mesmo tempo, ação sobre a mesma. Por esse motivo, ele critica o “praticismo”, pois este nos leva a um nada indeterminado e sem sentido. Tal como a vida individual sem sentido é um mergulho no irracional, o “praticismo” é um “fazer pelo fazer” que pode ser fazer mal. Avaliar teoricamente o desenvolvimento exige, então, entender as classes que o conduzem e como o fazem. Segundo Engels, o Renascimento, “período da epopeia burguesa”, não separava a “teoria” da “prática”. Para ele, o Renascimento:

Foi a maior revolução progressista que a humanidade conheceu até aquele tempo; uma época que necessitou de gigantes e engendrou gigantes. Gigantes pela força do pensamento, pelas paixões e pelo caráter, pela universalidade e pela doutrina. Os homens que fundaram a moderna denominação burguesa foram tudo, menos burgueses limitados. Os heróis daquele tempo, na realidade, ainda não haviam sido esmagados pela divisão do trabalho, cujos efeitos mutiladores, que tornam o homem unilateral, sentimos tão frequentemente nos seus sucessores. O que particularmente os distingue é que todos viviam e atuavam nos movimentos do seu tempo, na luta prática, tomando posição ativa e participando das contendas, quer com a palavra escrita ou falada, quer com a espada, e às vezes ambas. Daí aquela inteireza e força de caráter que faz com que tenham sido homens completos. Os eruditos de biblioteca representam exceções: gente de segunda ou de terceira ordem ou filisteus que não querem queimar os dedos (Engels, 2010, p. 23).

Do ponto de vista dos alunos universitários, muitos extensionistas estão “queimando os dedos”. Um exemplo disso são as Incubadoras Universitárias de Cooperativas Populares (ITCPs). As atividades de extensão desenvolvidas por uma parcela das ITCPs junto aos movimentos sociais parecem vir de uma recusa a uma vida liberal, à venda de sua força de trabalho a uma corporação nacional ou estrangeira. Em outras palavras, a recusa ao trabalho alienado.

¹⁶ Ou como diz o cantor Paulinho da Viola: “não sou eu quem me navega, quem me navega é o mar”.

Trata-se de uma espécie de refúgio, como no filme “Sociedade dos Poetas Mortos”. Diante da mutilação promovida pela universidade, diante do esgarçamento do saber, diante de uma vida sem sentido social, as Incubadoras de Cooperativas podem estar “treinando” esses alunos para uma atuação pública e consciente na realidade social. Não são poucos os depoimentos de alunos (as) que entram engenheiros e saem engenheiros (as)/pedagogos (as), entram economistas e saem economistas/educadores(as), entram pedagogos (as) e saem pedagogos (as)/engenheiros (as), etc.

Do ponto de vista dos engenheiros, vale a pena citar o aprendizado de Flávio Henriques, quando se defrontou com desafios na Cooparj. Nas suas palavras:

(...) no estudo de caso, que se transformou em um projeto de extensão universitária, pude observar a importância para alunos de graduação de uma área técnica, que pouco contato têm com quem de fato necessita de suas contribuições, de estarem próximos a um empreendimento de autogestão. Ao mesmo tempo em que puderam contribuir para a (auto)gestão do empreendimento, tiveram um significativo aprendizado com um caso diferente dos que estavam acostumados a estudar (Henriques, 2011).

Inúmeros seminários poderiam surgir tanto para a troca de conhecimento entre as equipes que trabalham com os movimentos sociais, entre os próprios movimentos sociais e entre os movimentos

sociais e as equipes. No ano de 2009, durante o Seminário Nacional de Assistência Técnica realizado pelo Centro de Formação Nacional em Economia Solidária, surgiu a demanda de troca de saberes entre os (as) cooperados (as) de cooperativas e associações diferentes.

No ano de 2007, a Unisol promoveu um evento em São Bernardo, no qual um dos objetivos era a troca de conhecimento entre os (as) trabalhadores (as) da Uniforja, da Cooperativa dos Trabalhadores Metalúrgicos de Canoas (CTMC) e entre outras fábricas recuperadas. A Associação Nacional dos Trabalhadores em Empresas de Autogestão (Anteag), nos anos 1990, promoveu algo parecido.

Evidentemente que iniciativas como essas são bem vindas, mas, para que as mesmas ganhem um sentido mais profundo, requer-se um tipo de formação completamente distinto, que tenha como objetivo trabalhar nos movimentos sociais ou em outras funções públicas (Fraga, 2007; Fraga, Novaes e Dagnino, 2010). Já foram ensaiadas algumas propostas nesse sentido, mas, por motivos que não cabem neste artigo, todas elas não vingaram.

Por parte da Unicamp, a tentativa de construção do Instituto Nacional de Inclusão Social esboçou uma proposta para levantar demandas tecnológicas dos movimentos sociais, bem como ajudar na resolução de problemas tecnológicos já identificados por esses movimentos. A UFABC, através do professor Bresciani, também esboçou uma parceria com várias universidades para atender às demandas da Economia Solidária.

No ano de 2007, o Ministério do Desenvolvimento Agrário criou, junto com algumas universidades públicas, o curso de especialização

“Desenvolvimento do Campo”, uma espécie de residência nos assentamentos, casada com uma pesquisa que culmina na elaboração de monografias.

Dentre inúmeros resultados positivos e algumas contradições, a residência agrária e o curso de especialização vêm permitindo o encontro de “técnicos (as)” com um perfil parecido e de professores (as) que comungam na mesma “igreja”. Evidentemente que há disputas pela conformação do curso, mas prevalece a unidade. Além disso, o curso sinaliza também para a formação de um “técnico” crítico. No entanto, é preciso reconhecer que as instituições que representam inúmeros movimentos sociais, entre eles os de Economia Solidária, não têm uma visão estratégica do papel do Complexo Público de Ensino Superior e Pesquisa (CPESP). Quando o tema entra em pauta nos movimentos sociais, este aparece muito mais como necessidade de “assistência técnica”, sem que se debata com profundidade qual tipo de assistência técnica e que tipo de profissional são necessários para os movimentos sociais, que tipo de transformação deveria ocorrer no CPESP para atender suas demandas e na tecnologia já materializada.

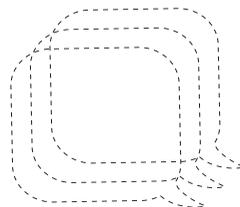
A FORMAÇÃO DE LUTADORES

A formação de lutadores, guerreiros e guerreiras foi um dos elementos decisivos para a construção da pedagogia da “Escola-Comuna” (Pistrak et al., 2009) na URSS dos anos 1920; não só para desconstruir a sociedade de classes, mas para construir uma sociedade para além do capital. Mais recentemente, depois da

grande ruptura histórica que levou os movimentos sociais ao chão (1964-1985), o Movimento Sem Terra passa a ser um dos movimentos sociais que incorpora a necessidade de escola e de o próprio movimento formar lutadores para a construção de uma nova sociedade. Acreditamos que este pilar é decisivo para a construção de uma sociedade para além do capital, no entanto, poderemos apenas delinear alguns dos seus elementos neste artigo.

Não acreditamos que escolas que formam seres apáticos, bem comportados para as necessidades do capital, que obedecem aos ditames da “ordem e progresso”, do fetiche do consumo, da “responsabilidade social” ou da educação restrita às necessidades teórico-práticas do capital conseguirão fazer brotar a sociedade sem classes sociais, sem exploração e que supere o trabalho alienado. Não é este o caminho que vislumbramos. Também não somos a favor da educação para a luta sem rumo definido, quando os movimentos sociais saem “dando cabeçada” nos problemas sociais que encontram por aí. Neste sentido cabe uma articulação entre formação de educandos (as) lutadores (as) e o papel da teoria como guia da ação, para que os movimentos sociais não se tornem meros movimentos que lutam somente por lutar, sem propósito algum, nem se tornem movimentos “pragmáticos” puros e simples.

Pablo Neruda (2003), em seu texto “Educação do cacique”, captou muito bem a necessidade deste pilar para uma educação de novo tipo. Nas suas palavras:



Em busca de uma pedagogia da produção associada Lautaro era uma flecha delgada. Elástico e azul foi o nosso pai. Foi sua primeira idade só silêncio. Sua adolescência foi domínio.

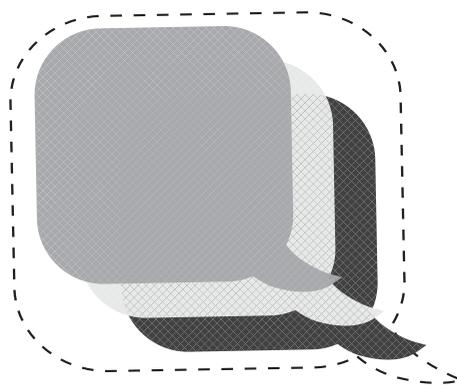
Sua juventude foi um vento dirigido. Preparou-se como uma longa lança. Acostumou os pés nas cachoeiras. Educou a cabeça nos espinhos. Executou as provas do guanaco. Viveu pelos covis da neve. Espreitou as águias comendo. Arranhou os segredos do penhasco. Entreteve as pétalas do fogo. Amamentou-se de primavera fria. Queimou-se nas gargantas infernais. Foi caçador entre as aves cruéis. Tingiram-se de vitórias as suas mãos. Leu as agressões da noite. Amparou o desmoronamento do enxofre. Se fez velocidade, luz repentina. Tomou as vagarezas do outono.

Trabalhou nas guaridas invisíveis. Dormiu sobre os lençóis da nevasca. Igualou-se à conduta das flechas. Bebeu o sangue agreste dos caminhos. Arrebatou o tesouro das ondas. Se fez ameaça como um deus sombrio. Comeu em cada cozinha de seu povo. Aprendeu o alfabeto do relâmpago. Farejou as cinzas espalhadas. Envolveu o coração de peles negras. Decifrou o fio espiral do fumo. Construiu-se de fibras taciturnas. Azeitou-se como a alma da azeitona. Fez-se cristal de transparência dura. Estudou para vento furacão. Combateu-se até apagar o sangue. E só então foi digno de seu povo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Marx disse certa vez que os homens fazem história, mas não a fazem como querem, em circunstâncias por eles escolhidas, mas como podem, diante dos limites colocados pelas lutas das outras gerações. Para o nosso caso, os trabalhadores (as) de cooperativas e associações fazem história, mas, em alguma medida, “presos” na história, “dentro” da história. Não acreditamos que o crescimento do trabalho associado se dará pura e simplesmente através de sua expansão na economia, como se a classe dominante, os monopólios e oligopólios assistissem passivamente à disseminação das cooperativas e associações de trabalhadores (as). Para nós, a crise estrutural do capital não conduz a classe dominante a um suicídio coletivo, sem resistir sob todas as formas possíveis à manutenção do seu poder e privilégios na sociedade de classes.

Seguramente, os pilares da pedagogia da produção associada aqui esboçados não dão conta dos desafios colocados pela relação trabalho e educação, mas são elementos fundamentais para a retomada do debate e da prática da autogestão possível e necessária no século XXI.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2001. (org.). *Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. *La escuela capitalista*. México: Siglo Veintiuno, 1990.

BEHRING, E.; BOSCHETTI, I. *Política social: fundamentos e história*. São Paulo: Cortez, 2006.

BERNARDO, J. A autogestão da sociedade prepara-se na autogestão das lutas. *Revista Piá Piou*, 2006.

BRUNO, L. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, D. A. (org.). *Gestão democrática da educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

CALDART, R. S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2004. (org.). *Caminhos para a transformação escolar*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CAMIMI, I. *Escola Itinerante na fronteira de uma escola nova*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CASTRO, M. P. A visão depende do cristal pelo qual se olha? Os diferentes olhares sobre a Economia Solidária. In: III Congresso da Rede Universitária de Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares e I Simpósio Internacional de Extensão Universitária. *Anais*. Porto Alegre, UFRGS, 2011.

CHRISTOFFOLI, P. I. *O desenvolvimento de cooperativas de produção coletiva de trabalhadores rurais no capitalismo: limites e possibilidades*. Curitiba, Dissertação de Mestrado, UFPR, 2000.

COMENIUS, I. *Didática Magna*. Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Disponível em:

<http://www.culturabrasil.org/didaticamagna/didaticamagna-comenius.htm>. Acesso em: 25 de março de 2011.

DAGNINO, R. *Tecnologia Social: ferramenta para a construção de uma outra sociedade*. Campinas: Komedi, 2009.

DAL RI, N. M.; VIEITEZ, C. G. A educação do movimento dos Sem-Terra. Instituto de Educação Josué de Castro. *Educação e Sociedade*, vol. 25, n. 89, set./dez. 2004, Campinas, p. 1.379-1.402.

_____. *Educação Democrática e Trabalho Associado no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e nas Fábricas de Autogestão*. São Paulo: Ícone-Fapesp, 2008.

DOTI, M. M. *Pequeno texto aberto aos camaradas*. Campinas, Impresso, outubro de 2009.

ENGELS, F. Ensaio sobre literatura. In: MARX, K.; ENGELS, F. *Cultura, arte e literatura: textos escolhidos*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

FARIA, Maurício S. de. *Autogestão, Cooperativa, Economia Solidária: avatares do trabalho e do capital*. Tese (doutorado) – Sociologia Política, UFSC, Florianópolis, 2005.

FOLHA DE SÃO PAULO. “Nunca vi tanto garçom que possui doutorado” – geração nem estuda nem trabalha toma as ruas. Caderno Mundo, 06/06/2011.

FRAGA, L. *O curso de Graduação da Faculdade de Engenharia de Alimentos da UNICAMP: uma análise a partir da Educação em Ciência, Tecnologia e Sociedade*. Dissertação (mestrado) – Departamento de Política Científica e Tecnológica, Unicamp, 2007.

_____. NOVAES, H. T.; DAGNINO, R. Educação em Ciência, Tecnologia e Sociedade para as engenharias: obstáculos e propostas. In: DAGNINO, R. (org.) *Estudos Sociais da Ciência e*

Tecnologia e Política de Ciência e Tecnologia – abordagens alternativas para uma nova América Latina. João Pessoa: EDUEPB, 2010.

FREINET, C. *A educação do trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, L. C. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAC, M. M. *A Escola-Comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 2004.

HENRIQUES, F. C. O Engenheiro na Assessoria a Empreendimentos de Autogestão. In: SCHMIDT, C.; NOVAES, H. T. (orgs.). *Economia Solidária e Transformação Social: rumo a uma sociedade para além do capital?* Porto Alegre: Ed. da UFRGS, no prelo.

KRUPSKAYA, N. K. Prefácio da edição russa. In: PISTRAC, M. M. (org.). *A escola-comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

KUENZER, A. Z. *Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

_____. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, N. S. C. *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998, p. 33-58.

LOMBARDI, J. C. O velho discurso que rege a História educação brasileira. (Entrevista) *Jornal da Unicamp*, ed. 334, 21 a 27 agosto de 2006.

LUKÁCS, G. *Intervenção no Congresso de Filósofos Marxistas de Milão* (Palestra). Milão, 1949.

_____. *História e consciência de classe*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Prolegômenos para uma ontologia do ser social*. São Paulo: Boitempo editorial, 2010.

MÉSZÁROS, I. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2002. *O Poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. *Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2006.

MONTAIGNE, M. *Ensaio*. São Paulo: Abril, 1972.

NASCIMENTO, C. Autogestão: Economia Solidária e Utopia. Revista eletrônica *Outra Economia*, 2008, p. 27-40.

NERUDA, P. *Canto geral*. Buenos Aires: Ed. Sudamericana, 2003.

NETTO, J. P. Introdução. In: MARX, K. *Miséria da Filosofia* – resposta à Filosofia da Miséria, do sr. Proudhon. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

NOVAES, H. T. *O fetiche da tecnologia: a experiência das fábricas recuperadas*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

_____. A Autogestão como Magnífica Escola: notas sobre a educação no trabalho associado. In: BATISTA, E. L.; NOVAES, H. T. (orgs.). *Educação e reprodução social: as contradições do capital no século XXI*. Bauru: Canal 6/Praxis, 2011.

_____; FARIA, M. S. Para onde vão as fábricas recuperadas? In: NOVAES, H. T. (org.). *O retorno do caracol à sua concha: alienação e desalienação em associações de trabalhadores*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PAGOTTO, C. *Ajustes e rupturas – cooperativismo e lutas sociais no Brasil contemporâneo*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

PISTRAK, M. M. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

_____. (org.). *A Escola-Comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

ROUSSEAU, J. J. Livro Primeiro. In: *Emílio ou da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Felipe. *A Fábrica como Agência Educativa*. Araraquara: Editora Cultura Acadêmica-Unesp, 2005.

SILVA, Marineide M. *O mosaico do desemprego*. Tese (doutorado) – IFCH, Unicamp, Campinas, 2009.

SMITH, A. *A riqueza das nações: investigações sobre sua natureza e suas causas*. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

TIRIBA, L. *Pedagogia(s) da produção associada*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2001.

_____; FISCHER, M. C. B. Saberes do trabalho associado. In: CATTANI, A. D.; LAVILLE, J. L.; GAIGER, L. I.; HESPANHA, P. *Dicionário Internacional da Outra Economia*. São Paulo/Coimbra: Almedina Brasil Ltda./Edições Almedina S. A., 2009, p. 293-298.

_____; FISCHER, M. C. B. Saberes do trabalho associado. In: CATTANI, A. D.; LAVILLE, J. L.; GAIGER, L. I. e HESPANHA, P. *Dicionário Internacional da Outra Economia*. Coimbra: Editora Almedina, 2009, p. 293-298.

TRAGTENBERG, M. *Reflexões sobre o socialismo*. São Paulo: Moderna, 1986.

_____. *Sobre educação, política e sindicalismo*. 3ª edição. São Paulo: Ed. Unesp, 2004.

_____. *Administração, poder e ideologia*. 3ª edição. São Paulo: Editora da Unesp, 2005.

VIEITEZ, C.; DAL RI, N. *Trabalho associado*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

WALLERSTEIN, I. Uma política de esquerda para o século XXI ? Ou teoria e práxis novamente. In: LOUREIRO, I.; LEITE, J.C.; CEVASCO, M. (orgs.). *O espírito de Porto Alegre*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

WIRTH, I. G. *As relações de gênero em cooperativas populares do segmento da reciclagem: um caminho para a construção da autogestão?* Dissertação (mestrado) – FE, Unicamp, Campinas, 2010.

_____; FRAGA, L.; NOVAES, H. T. Educação, Trabalho e Autogestão: limites e possibilidades da Economia Solidária. In: BATISTA, E. L.; NOVAES, H. T. (orgs.). *Educação e reprodução social: as contradições do capital no século XXI*. Bauru: Canal 6/Praxis, 2011.



PERCURSO FORMATIVO: SOCIALIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DO CFES – CENTRO OESTE (CO)

CADERNO PEDAGÓGICO PARA EDUCADORES (AS) EM ECONOMIA SOLIDARIA

O percurso formativo sintetiza a caminhada pedagógica e metodológica construída coletivamente por trabalhadores (as) em Economia Solidaria - sujeitos educativos: empreendedores, gestoras (as) públicos e representantes de organizações engajadas no processo formativo do Projeto Centro de Formação em Economia Solidária no Centro-Oeste (CFES-CO). As atividades do projeto ocorreram mais precisamente nos estados do Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal.

A elaboração deste Percurso Formativo tem seu esteio no acúmulo das atividades formativas (seminários, cursos, reuniões e oficinas) entre 2009 e 2011 do projeto CFES-CO. A proposta apresentada aqui contempla a base conceitual e a metodológica construída pelos (as) participantes dos coletivos de educadoras (es) dos estados do Centro-Oeste. Nasce da necessidade de educadoras (es) de terem um documento que auxiliasse na organização da prática educativa, tendo sua origem na experiência da Escola Centro-Oeste de formação Sindical da CUT – Apolônio de Carvalho (ECOCUT) na formação de formadores (as).

ECONOMIA SOLIDÁRIA E EDUCAÇÃO POPULAR

Ao longo da nossa história, a educação consolidou o trabalho competitivo. A esta educação, Paulo Freire chamou de educação bancária. Todo o esforço da Economia Solidária é de construção de um modelo solidário e cooperado, se contrapondo a este modelo hegemônico e capitalista.

A educação na Economia Solidária tem como orientação a educação popular, se inspira na pedagogia freiriana e outras pedagogias que buscam na realidade, promovendo a reflexão/ ação. Ela se junta às lutas dos movimentos populares e tem no trabalho autogestionário o princípio educativo.

A Economia Solidária relaciona a educação popular com o trabalho associado, buscando estabelecer novas relações não hierarquizadas, valorizando e legitimando os saberes construídos socialmente, a partir dos conflitos inerentes aos processos educativos.



SISTEMATIZAÇÃO COMO ELEMENTO DE FORMAÇÃO E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

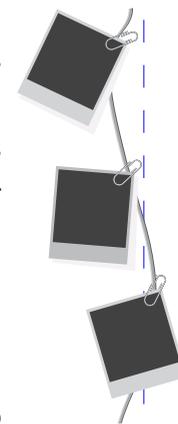


O exercício de registrar uma atividade num relatório ou num diário de campo faz com que, ao escrevermos, reflitamos sobre nossa prática. Ao fazer o registro das experiências vividas se percebem as diversidades culturais, individuais e coletivas das (os) trabalhadoras (es) envolvidas (os) no processo formativo. Um registro, que considere o território onde a atividade aconteceu, as pessoas, suas manifestações (ou não) no processo, é ato de valorização do vivido.

A memória é uma ferramenta importante. Memória escrita em imagens, mentes, gestos, sentimentos, nas tecnologias e nos papéis. Ela contribui com o engajamento nas lutas coletivas, na qualificação de militâncias nos movimentos sociais e no avanço do processo das lutas sociais.

A partir dos registros/memória (relatórios, fotos, filmagens, diários) cria-se condições de produzir sistematizações das experiências. A sistematização é um elemento importante no percurso formativo

tendo em vista que permite a preservação da memória e a geração de conhecimento. Ela fortalece tanto a apropriação da realidade, como a organização dos saberes acumulados. Através da sistematização feita coletivamente, pode-se compreender as experiências dos grupos, avaliar um percurso pedagógico, replanejar ações, dar significado a nossas práticas. Este exercício de sistematizar fornece elementos para avançar na caminhada e para superar dificuldades encontradas. Além de possibilitar a mudança de postura, hábitos e comportamentos, na medida em que o grupo analisa o que se passou num período anterior.



ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS FORMATIVOS

A organização dos tempos formativos para educadoras (es) tem como princípio a Pedagogia da Alternância: tempo de estudos com atividades presenciais e tempo de trabalho comunidade/empreendimento. A alternância entre tempo de estudo presencial com um coletivo e o tempo na ação/reflexão no empreendimento/comunidade gera um processo de ensino aprendizagem enraizado na realidade: uma educação contextualizada. Permite que se traga, para o tempo de estudo presencial, a realidade, de teorizar sobre a prática vivida no empreendimento/comunidade. Há que se observar que a alternância deve considerar os tempos para planejamento, organização, reflexão tanto num momento quanto no outro, oportunizando a transformação da prática pedagógica.

PERCURSO FORMATIVO: CONCEITUANDO

Percurso é o caminho a seguir no processo educativo. Compreendemos um percurso formativo onde todas (os) se comprometem, mobilizam e decidem de forma coletiva o que se quer para e com a formação. O princípio que fundamenta o percurso é a democracia, compreendida no seu sentido mais radical: como processo autogestionário, coparticipativo e emancipatório. O percurso não é rígido, pode ser modificado, reformulado a qualquer tempo por

ser um processo coletivo. Assim, o percurso não pode ser algo estático, necessita de elementos dinâmicos, deve ser discutido, aprovado e pode ser reconstruído coletivamente.

ORGANIZAÇÃO: AUTOGESTÃO

Antes da atividade, e ao iniciá-la, é fundamental dividir as tarefas. Antes, com o conjunto de parcerias que se comprometem com as ações educativas. No início da atividade, propriamente dita, a autogestão da prática pedagógica acontece com grupos de trabalhos estabelecidos pelos (as) próprios (as) participantes da atividade formativa, que tem a responsabilidade de mobilizar o grupo, organizar e planejar a proposta inicial.

GRUPOS DE TRABALHO: TODOS (AS) PARTICIPAM DO PROCESSO

A participação de todas (os) no processo formativo é elemento central na educação em Economia Solidária. Todas (os), independente da realidade socioeconômica, idade, origem, etnia, religião, profissão, orientação sexual e gênero. Cada um (a) tem algo a contribuir. Como afirma Paulo Freire, “não há saberes mais ou menos, há saberes diferentes”. Para tanto, durante uma atividade formativa nos organizamos em grupos de trabalho (GT), dividindo tarefas, responsabilidades e poderes. A estes grupos de trabalhos são denominados grupos de cogestão. Contudo, é necessário que se considere que os GTs são uma estratégia importante, mas não a única, na democratização da prática pedagógica e que, por si só, não

garantem a democratização do processo formativo. Portanto, a autogestão não se resume a formação dos GTs, mas à efetiva participação de todos no processo, com possibilidades iguais de intervir, concordar, discordar, etc. É um processo construído ao longo do percurso.

A experiência tem revelado que os grupos de trabalho recorrentes são memória/registro, avaliação, coordenação, gestão do tempo, infraestrutura, mística e animação. Em algumas situações os nomes dos GTs, os temas e as dinâmicas variam, dependendo da realidade de cada atividade.

Geralmente, os GTs têm as seguintes responsabilidades:

Grupo de Coordenação: orienta na organização de tarefas e atividades, acompanha e reorganiza o percurso das atividades posteriores.

Grupo de Avaliação: propõe instrumentos e momentos avaliativos durante o processo que contemplam os conteúdos, percurso e autoavaliação.

A avaliação no percurso formativo deve possibilitar um olhar crítico, numa perspectiva da formação processual, coletiva e formativa. Transcende conceitos superficiais, como “que bom”, “que tal” e “que pena”, devendo ser mais abrangente possível. Avaliar permite perceber o quanto se avançou em relação a metas e objetivos.

A avaliação é parte do processo de sistematização coletiva: podemos interpretar as experiências do grupo, avaliar o percurso, replanejar ações, dar significado sobre as práticas, avançando na caminhada e permitindo a superação das dificuldades encontradas.

Grupo de Memória/Registro: registra as ações desenvolvidas em todo o percurso formativo.

Memória: um olhar sobre o feito e o vivido

A memória dos trabalhos realizados nas formações resgata o percurso formativo, recuperando o que foi vivido e discutido pelos grupos. O registro contribui para etapas seguintes e na elaboração da sistematização. Há vários instrumentos que podem ser utilizados para o registro: relatórios sistemáticos, oralidade, edição de vídeos, boletins on-line, diário de campo, registro fotográfico, elaboração de caderno, cartilhas, artigos científicos, cordéis, fotonovela.

Grupo de animação: propõe momentos de descontração, integração, reflexão, sensibilização entre as (os) integrantes do grupo.

Grupo da Mística: realiza momentos de integração específico do encontro a partir de cada contexto. Agrega a temática à dinâmica do grupo, respeitando a diversidade cultural, religiosa, de gênero, e tem como principal objetivo contribuir na formação da identidade do grupo, na medida em que promove a partilha de experiências e de elementos simbólicos.

Grupo de Infraestrutura: cuida e propõe formas de organização da parte física e estrutural - limpeza, organização do espaço, das refeições, acordo de convivência e respeito ao espaço e ambiente onde se realiza o encontro. Cuida, assim do bem-estar do grupo.

Grupo de Gestão do Tempo: controla os horários programados e negociados com o coletivo, sendo um elemento importante para garantir o término da atividade e a conclusão do conteúdo planejado.

PERCURSO FORMATIVO: ETAPAS

1: MOBILIZAÇÃO E COMPROMISSO

A mobilização parte da vontade e motivação de transformar a realidade, portanto, cada educador (a) tem que estar comprometido com esta transformação, identificando o perfil daqueles (as) que estão/estarão envolvidos (as) durante o processo. Mobilizar perpassa por uma ampla parceria com organizações, movimentos sociais e órgãos públicos, que favorece a articulação de quem faz a Economia Solidária. Essas parcerias contribuem para a descentralização e viabilizam a distribuição de tarefas na organização que antecede a atividade: definição de participantes, a infraestrutura necessária para a realização da ação e a própria organização do percurso entre outras coisas.



Para a mobilização, pode-se usar diversas estratégias, como a utilização da internet, telefone, correspondência e outros. Estas estratégias oportunizam a ampliação de espaços de mobilização para a Economia Solidária, mas não substituem os contatos pessoais, que, em geral, têm um resultado mais efetivo.

2: PÚBLICO E CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DA PROPOSTA

Os critérios de seleção do percurso perpassam a análise inicial de necessidades gerais, que pode ser feito a partir de um diagnóstico participativo que permita conhecer e identificar, no local da atividade, sua realidade e demandas para a atividade formativa. A opção está em fazer a atividade no território, no local onde quem está na atividade vive, aproveitando os mais diferenciados espaços e buscando alcançar os mais variados públicos. Ao mesmo tempo, a opção está relacionada com o resgate de valores culturais, recuperação de identidades, mediação de rivalidades/conflitos, estímulo ao diálogo e troca de vivências.

Temos, como estratégias para a este diagnóstico, a realização de uma pesquisa participante, pesquisa-ação, ou, de forma mais simples, o levantamento da realidade através da aplicação de um questionário socioeconômico.

3: PENSAR A ATIVIDADE



Ao preparar uma atividade, precisamos dar um nome a ela. Como diferenciar uma reunião, curso, encontro, seminário?

Curso: é o momento sistemático de estudo onde o grupo deve ter postura de estudo. Não é assembleia. Por isso, comportamentos de reunião e de assembleia devem ser evitados. É um espaço de reflexão, de debate, de construção de conhecimentos. Ninguém precisa ser o certo na discussão. Todos debatem, trocam ideias, experiências, divergem, em muitos casos, mas no campo das ideias.

Reunião: é um espaço de organização, articulação, discussão de temas, conflitos, etc. Mas não tem, necessariamente, um caráter formativo, sendo, em geral, um espaço para articulações, tomadas de decisão, etc.

Encontro: os encontros se organizam de maneira geral tendo por base um tema, e podem ser de troca de experiências, apresentação de trabalhos, etc.

Seminário: são, de maneira geral, organizados por temas e pressupõem a participação ativa de todos no processo, apresentação de temas para debate, discussões, etc.



4: PLANEJAMENTO DA ATIVIDADE

No planejamento, junto com as parcerias, e se o coletivo participante da atividade já estiver mobilizado, considerar:

- Objetivo da atividade
- Data da atividade
- Horários
- Convidados (as)
- Conteúdos que serão trabalhados
- Dinâmicas para iniciar as atividades e ou para introduzir conteúdos
- Organização do material didático
- Divisão das responsabilidades de preparação do encontro

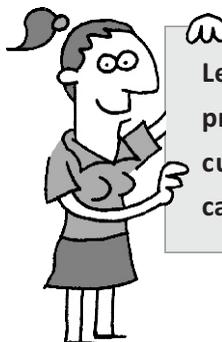
Apresentam-se propostas, discute-se, não é fechado.

É um roteiro a ser seguido, mas pode ser alterado.

Deve ter coerência.

É organizativo.

Cuidado: alterar o Percorso exige diálogo e novo planejamento.



Lembrando: o Percorso não é programação, não é estático. Percorso é caminho, trajetória, caminhada.

METODOLOGIAS E CONTEÚDOS DAS ATIVIDADES

O processo educativo em Economia Solidária, inspirada na Educação Popular, considera a realidade individual e coletiva como ponto de partida para sua organização. Todo processo do CEFS-CO tem dado ênfase à construção coletiva da proposta formativa através do coletivo de educadoras (es) e dos grupos de cogestão organizados durante as atividades.

Em cada atividade formativa é muito presente a escuta, a troca de saberes entre as pessoas a partir das práticas e experiências de vida. Isso significa a valorização dos saberes locais e da sabedoria popular, o reconhecimento dos valores culturais.

A pedagogia vivenciada incorpora os princípios da metodologia freireana e o método dialético: ação-reflexão-ação ou o ver-julgar-agir. Sua prática busca compreender a realidade, identifica os desafios, os confronta com os objetivos propostos para as atividades e avalia, durante o processo, o que está sendo feito. Este jeito de trabalhar gera consciência crítica da realidade e favorece novas perspectivas.

As atividades e os conteúdos abordados no percurso formativo decorrem da demanda dos grupos participantes, bem como das necessidades das próprias pessoas individualmente. É o ponto de partida do planejamento e, ao mesmo tempo, as temáticas da plataforma do Movimento de Economia Solidária.

CONTEÚDOS E TEMAS

É importante definir um eixo ou um tema para a atividade formativa, pois a partir do tema são definidos os conteúdos. Cada conteúdo deve fazer parte de um todo, de um processo, buscando trabalhar com os temas relacionados entre si e com o objetivo da atividade. Para cada conteúdo é bom definir um objetivo, para não perder o foco.

Relacionamos abaixo alguns dos conteúdos trabalhados nas atividades formativas do CFES-CO:

- Diretrizes e princípios de Economia Solidária
- Organização do Movimento de Economia Solidária
- Marco legal e Economia Solidária
- Redes e cadeias Fundos solidários
- Selo de Economia Solidária
- Finanças solidárias
- Processos de Comercialização
- Política territorial e políticas públicas
- Questões de gênero
- Educação Popular
- Pedagogia da Alternância
- Educação de Jovens e Adultos Sistematização
- Metodologia de trabalho em Movimentos Sociais
- Dinâmicas para momentos formativos Formação de gestão para cooperativa populares
- Formação técnica nas áreas de materiais recicláveis, alimentação e artesanato e outras
- Análise da realidade socio-econômica
- Elaboração de projetos
- Planejamento
- Relações humanas

Análise de conjuntura

O tema “análise de conjuntura” é tanto um conteúdo para os processos formativos junto a educadores (as), como um momento fundamental em encontros realizados pelos movimentos populares.

Entendemos como a construção do panorama e das perspectivas da realidade em relação à política, economia, cultura, educação, trabalho e do próprio movimento de Economia Solidária e outros movimentos populares. Pode-se fazer uma análise de conjuntura sobre a realidade local, estadual, regional, nacional e internacional.

PREPARANDO O MATERIAL QUE VAI SER USADO

É fundamental conhecer o local onde vai acontecer a atividade para não ter surpresas desagradáveis e não prejudicar a atividade. Outras dicas importantes:

- Confirmar as (os) convidadas (os) que vão contribuir na atividade com uma fala, exposição, palestra ou outro trabalho na atividade.
- Preparar com antecedência todo o material e equipamento que vai ser usado.
- Kit de material didático: pastas, canetas, papel para anotações, apostilas com o conteúdo e o que mais houver.
- Kit de equipamentos: notebook, data show, vídeos, filmes, aparelhos de som, CDs, pendrive, etc.
- Todo o equipamento de informática, vídeos, filmes, etc, deve

ser testado com antecedência.

- Lista de presença: lembrando que na lista precisa aparecer o nome da atividade, local, dia, as logomarcas necessárias em função das parcerias. E linhas onde as (os) participantes coloquem nome e outros dados importantes para o coletivo.



AMBIENTAÇÃO

O espaço físico onde será realizada a atividade deve ser definido e preparado com antecedência pelas pessoas responsáveis. Importante destacar que:

- O ambiente precisa considerar a temática que será desenvolvida: incluir no local elementos que remetam ao tema que será trabalhado.
- A disposição das cadeiras ou assentos deve ser preferencialmente em círculo, onde as pessoas não se sobreponham umas às outras: isso contribui para a democratização do espaço para relações da horizontalidade.
- Colocar no local um cartaz de acolhida, símbolos que traduzem a identidade do grupo ou comunidade.

Consideramos que preparar o ambiente também contribui para o processo de aprendizagem, sendo uma forma de acolhida e de evidenciar o momento que será vivido.

CHEGOU A HORA DE INICIAR A ATIVIDADE

Chegou o momento de cada **educador** e cada **educadora** colocar em prática o que vivenciou nos cursos, seminários e oficinas de formação em Economia Solidária. Chegou o dia da atividade formativa no empreendimento, na associação, cooperativa, comunidade e/ou sindicato que faz parte.

Educador (a): É este o nome? **Facilitador (a)? Formador (a)?** O importante é que não é um professor que fala, expõe, ensina. É uma pessoa que não é dona da verdade, do conhecimento, do saber. É alguém que ensina e aprende.

Detalhamos algumas orientações que podem contribuir neste momento:

- Fazer a apresentação do Percurso Formativo e do material que vai ser usado
- Fazer a apresentação dos (as) participantes
 - *É importante que aconteça este momento, mesmo que todas (as) já se conheçam. É uma oportunidade de saber outros aspectos do coletivo e das pessoas que fazem parte dele.*
 - *A apresentação tem a finalidade de integrar o grupo, criar laços afetivos, comungar conhecimentos, construir interação na diversidade, agrupar, descontraír.*

- *Exige reflexão sobre si mesmo.*

- *Sobre o crachá: importante, mas cuidado para não ficar escravo do instrumento.*

• Formar os GTs.

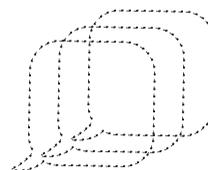
• Levantar as expectativas sobre a atividade: momento importante, desde que as expectativas sejam resgatadas no final do encontro. Proponha uma dinâmica para facilitar a participação e evitar as falas prontas, tipo crescer, conhecer, etc.

• Fazer os combinados com o grupo: Alguns combinados necessários são horários, uso dos celulares, saber ouvir e momentos para conversas, etc. Lembre: uma atividade formativa exige postura de estudo, concentração, reflexão.

ABERTURA

A abertura pode ser considerada uma formalidade, mas é muito importante. É o momento em que coordenadoras (es), representantes de empreendimentos, dirigentes manifestam suas ideias, concepções, dão boas-vindas para as (os) participantes.

A formação é orgânica ao processo político. Por isso, é fundamental o envolvimento desses representantes.



O GRANDE DILEMA: HORÁRIOS

- O (a) educador (a) tem um papel importante de lembrar os combinados, de garantir o bom uso dos recursos previstos para aquela atividade planejada para aqueles dias e horários.
- Observar o fator tempo: é importante ser cuidadoso (a) no cumprimento dos horários desde o início das atividades.
- Evite que a atividade vá se estendendo, estendendo e as pessoas, cansadas, desistam da atividade. Cumprir o horário para iniciar, mas também, para terminar.
- Observar horários para intervalos, refeições e término. É importante definirmos os horários porque as (os) participantes da atividade, também, se organizam a partir dos horários e momentos previstos.
- Para cobrar o cumprimento do início no horário num dia seguinte ao primeiro da atividade, temos que concluir a atividade no horário previsto.

DINÂMICAS E MÍSTICAS

As dinâmicas são muito importantes para iniciar as atividades, para apresentação das pessoas, para introduzir ou para discutir conteúdos. De acordo com o momento, com o conteúdo, proponha uma dinâmica, motive o GT de Dinâmica e o GT de Mística a estarem atuantes e atentos à dinâmica da atividade.

Cuidado: é preciso escolher dinâmicas apropriadas para cada momento. Não podem ser muito longas que cheguem a cansar ou desarticular a atividade.

AVALIAÇÃO

Importante fazer a avaliação da atividade durante todo o processo. Se a atividade tem mais de um dia, vale a pena fazer a avaliação diária. Pode-se sugerir ao GT de Avaliação que proponha avaliações ao coletivo que considerem local, hospedagem, alimentação (infraestrutura), conteúdos trabalhados, metodologia, educadoras (es), coordenadoras (es), etc.

PÓS-ATIVIDADE



RELATÓRIO DESCRITIVO DAS ATIVIDADES

O relatório da atividade pode ser elaborado pelo (a) educador (a), pelo GT de Registro, por um coletivo que se responsabiliza por esta tarefa durante a atividade. É importante que no relatório conste:

- **capa com nome da atividade, data e local,**
- **logomarcas necessárias,**
- **percurso formativo da atividade desenvolvida,**
- **anexar lista de presença dos participantes,**
- **avaliação feita pelos participantes no processo e no final,**
- **fotografias da atividade desenvolvida.**



REGISTRO FOTOGRÁFICO E DE VÍDEO DAS ATIVIDADES

- Sempre que possível, documentar com fotos e vídeos cada atividade.
- Gravar em CD ou salvar num computador que se possa ter acesso posteriormente.
- Se combinado com as (os) participantes da atividade, disponibilizar na internet as fotos e vídeos.

PRESTAÇÃO DE CONTAS FINANCEIRA

Fazer o Relatório Financeiro com os itens de despesa e o quanto foi gasto em cada um, bem como identificar a origem dos recursos e se houve sobra. Sempre tenha a preocupação da transparência e a divulgação das parcerias das entidades envolvidas.



RESUMINDO: ETAPAS DO PERCURSO PEDAGÓGICO

Para o desenvolvimento de atividades educativas se faz necessário:

1. articulação organizativa do percurso,
2. estabelecimento de parcerias,
3. distribuição das tarefas entre parceiros,
4. mobilização junto à comunidade/ empreendimentos que participarão das atividades,
5. diagnóstico da realidade local,
6. planejamento do percurso formativo que considere as necessidades do coletivo envolvido na formação e que contenha a descrição das atividades e das práticas,
7. organização do local e preparação do material pedagógico,
8. logística e infraestrutura: garantir a chegada e retornos das pessoas e outros aspectos como alimentação, hospedagem,
9. realização da atividade: considerando os momentos e elementos constituintes da atividade apresentados,
10. sistematização da experiência.



Esperamos que estas dicas possam contribuir para que cada educador (a) realize suas atividades de formação em Economia Solidária.

**Equipe e Coletivo Regional de
Educadores(as) do CFES Centro-Oeste**