

Universidade Federal de Pernambuco



---

# **A SOLIDARIEDADE COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO: UM ESTUDO DE CASO NA USINA CATENDE HARMONIA - PE**

**JANAYNA SILVA CAVALCANTE DE LIMA**

---

**CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
NÚCLEO DE PESQUISA EM FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES E PRÁTICA PEDAGÓGICA**

---

**A SOLIDARIEDADE COMO PRINCÍPIO  
PEDAGÓGICO: UM ESTUDO DE CASO NA  
USINA CATENDE HARMONIA - PE**

JANAYNA SILVA CAVALCANTE DE LIMA

A SOLIDARIEDADE COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO: UM ESTUDO DE CASO NA  
USINA CATENDE HARMONIA - PE

Dissertação apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação  
em Educação da Universidade  
Federal de Pernambuco,  
como requisito parcial para  
obtenção do grau de Mestre  
em Educação.

Orientador: Prof (ª). Dr (ª). Aída Monteiro

RECIFE  
2006

**Lima, Janayna Silva Cavalcante**

**A solidariedade como princípio pedagógico : um estudo de caso na Usina Catende Harmonia - PE / Janayna Silva Cavalcante de Lima. – Recife : O Autor, 2006.**

**170 folhas : il., fig., tab.**

**Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação, 2006.**

**Inclui bibliografia e anexos.**

**1. Educação – Epistemologia da prática pedagógica. 2. Movimentos Sociais – Solidariedade – Sujeitos pedagógicos coletivos. 3. Construção do saber – Ética da solidariedade. I. Título.**

**37.013  
370.115**

**CDU (2.ed.)  
CDD (22.ed.)**

**UFPE  
BC2007 – 015**

A João Batista (*in memoriam*), primeiro leitor crítico deste trabalho.

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de abrir estes agradecimentos pedindo licença à ancestralidade. Agradeço aos meus ancestrais, neste e noutros planos, pela força para atravessar todos os momentos. Sem os que nos antecedem, os caminhos seriam mais difíceis...

Agradeço à minha família, que aprendeu a ser família de longe durante esse período de estudos. À minha mãe, Luzinete, que sabe das sementes que plantou: elas são sua participação neste trabalho. Ao meu pai, Samuel e minha "(boa)drasta" Lúcia, e à minha irmã, Tatyana, pela confiança e companheirismo em todos os momentos.

Agradeço aos amigos e amigas do Curso de Mestrado, do Núcleo de Pesquisa em Formação de Professores e Prática Pedagógica, bem como aos colegas de outros núcleos. Às amigas Gina, Cristina e Margarida, pelas trocas, apoios e pela afirmação constante da prática solidária na pesquisa em educação.

Meus agradecimentos a Mauro, cuja paciência contínua e dedicação persistente serão sempre lembradas.

A Francisco Braga, porque a roda grande do mundo gira e encontra as rodas pequenas.

Agradeço aos amigos de vida e de fé, Ana Carla, Dario Junior, Fabiano, Nieângela, foliões que passam uma noite de carnaval cozinhando para uma amiga que transcreve gravações de pesquisa.

Aos amigos pedagogos Xavier e Clara, sua presença foi sempre inspiradora pela ética e coerência amorosa com que levam a vida-educação.

Aos companheiros do Centro Paulo Freire de Estudos e Pesquisas, sempre delicados e atenciosos em suas observações e práticas.

Um agradecimento muito especial aos trabalhadores e trabalhadoras da Usina Catende, hoje, Catende Harmonia, por partilharem comigo alguns resultados de sua luta e trabalho quando me concederam hospedagem e alimento durante as minhas estadias para coleta de dados e observações. Obrigada à Equipe de Formação da Catende, aos seus funcionários técnicos e administrativos, às companheiras e companheiros que me receberam nos chalés onde dormi e me alimentei e que além de interlocutores foram também parceiros nesta aventura de descobrir um outro mundo possível se formando à distância de três horas da minha casa.

Aos amigos que estão pelo mundo, aos amigos que estão em Recife, aqueles que insistem e sempre estiveram no lugar de amigos.

A Jacirema, Ivanise e Natan, do Centro Josué de Castro: a coerência de seu trabalho é uma inspiração constante. Saibam que cada minuto em Catende foi uma semente germinada.

Ao Prof. Dr. João Francisco de Souza, pelas pertinentes contribuições a este e outros trabalhos nossos na empreitada por uma educação humanizada e humanizadora.

Aos meus professores do Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, pela formação oferecida e pelo rigor aprendido. Às professoras Márcia Melo, Tereza França, Clarissa Araújo e Ana Jurema pelos questionamentos, pelos diálogos, pelas provocações que nos fizeram caminhar. À prof<sup>a</sup> Eliete Santiago pela amorosidade com que nos guia a atravessar os percalços e continuar acreditando na pesquisa em educação como uma prática solidária.

Obrigada a minha orientadora Aída Monteiro pelo exemplo de compromisso com a educação e a formação profissional do educador, bem como pela atenção e dedicação demonstradas no período de pesquisa.

Aos companheiros e amigas do Auçuba, cujo Grande e Bom Sentimento me permitiu chegar ao final deste trabalho com motivação e esperança para as próximas caminhadas.

Aqueles e àquelas aqui não nominados, mas que estiveram presentes seja com seu apoio, seja com sua alegria, ou até mesmo com seu trabalho, permitindo que eu tivesse as condições para a concretização do presente estudo.

Ao povo brasileiro, que financia com os seus tributos os Programas de Fomento à Pesquisa e Pós-Graduação Públicas, com os quais fui beneficiada durante o período do mestrado.

*Toda experiência de certeza é um  
fenômeno individual cego em  
relação ao ato cognitivo do outro,  
numa solidão que só é  
transcendida no mundo que  
criamos junto com ele.  
(H. Maturana)*



## RESUMO

Os movimentos sociais vêm se constituindo como espaços de criação e ressignificação das práticas sociais, inclusive da educação. Desde a crítica epistemológica dos movimentos feministas, à luta histórica pela escola pública dos movimentos sociais no Brasil, o que desponta como desafio é a formulação de novas formas de construção do saber articuladas com outras formas de organização da vida. A valorização da experiência e a emergência de um paradigma relacional e complexo do conhecimento estabelecem as condições epistemológicas baseadas no movimento da identidade e da alteridade, recolocando, desse modo, o tema da ética em diálogo com a prática. A solidariedade apresenta-se, então, como o saber e valor que recompõe, na expectativa de muitos movimentos sociais, a possibilidade de uma ordem social baseada no respeito às diferenças e na defesa das igualdades de direitos a partir dos princípios de reciprocidade e interdependência. Enquanto forma de conhecimento, a solidariedade requer a presença de condições epistemológicas que a instituem como conhecimento viável para a obtenção dessa nova ordem em uma perspectiva emancipatória. Tais condições estão, em sua maior parte, baseadas no questionamento do paradigma de conhecimento baseado na distinção sujeito-objeto, ao qual se contrapõe uma perspectiva integradora, multi-referencial e multidimensional do próprio conhecimento e do sujeito. As condições epistemológicas são também éticas na medida em que procuram a não desvinculação das dimensões do pertencimento e da instrumentalidade, ou seja, buscam não desarticular a cultura e a economia na construção da vida e do conhecimento. Dessa forma, a educação surge como construção do cotidiano *intencionalizado* por uma perspectiva formativa, ou seja, o cotidiano passa a se inscrever como instância educacional onde a construção da solidariedade, como aposta ética e conhecimento reintegrador, torna-se meio para a construção de melhores relações humanas. O cotidiano, e o experiencial sob o qual se constitui, configuram-se em sua dimensão de prática pedagógica, no sentido em que deflagram o processo formativo de maneira intencional e mediada por saberes pedagógicos e condições epistemológicas facilitadoras da solidariedade, a partir das várias situações de construção da vida material e simbólica dos respectivos grupos. O estudo de caso tomou a Usina Catende Harmonia como campo empírico à pesquisa que pretendia compreender como as práticas pedagógicas contribuem para a construção da solidariedade. Baseando-se na presença de condições epistemológicas que revelam a presença de um novo paradigma nas relações entre sujeitos, destes com o tempo, o espaço e o conhecimento, o estudo serviu para evidenciar a forma peculiar de uma prática pedagógica solidária e "solidarizante" desenvolvida na usina de cana-de-açúcar que, devido a este e a outros fatores, se constitui como espaço de emancipação, ao assumir seu cotidiano como *lócus* de aprendizagem e produção de conhecimento.

Palavras-chave: movimentos sociais; solidariedade, prática pedagógica.

## RÉSUMÉ

Les mouvements sociaux sont en train de se constituer comme des espaces de création et de ressignification des pratiques sociales, entre autres de l'éducation. Dès la critique épistémologique des mouvements féministes jusqu'à la lutte historique des mouvements sociaux en faveur de l'école publique au Brésil, le défi qui se dégage est la formulation de nouvelles formes de construction du savoir articulées à d'autres formes d'organisation de la vie. La valorisation de l'expérience et l'émergence d'un paradigme relationnel et complexe de la connaissance établissent les conditions épistémologiques qui fondent le mouvement de l'identité et de l'altérité, remettant, à sa manière, l'éthique en dialogue avec la pratique. La solidarité se présente ainsi comme le savoir et la valeur qui, dans l'attente de beaucoup de mouvements sociaux, recompose la possibilité d'un ordre social fondé sur le respect aux différences et sur la défense des égalités de droits à partir des principes de réciprocité et d'interdépendance. En tant que forme de connaissance, la solidarité requiert la présence de conditions épistémologiques qui l'instituent comme connaissance viable pour l'obtention d'un nouvel ordre dans une perspective émancipatoire. De telles conditions sont en grande partie basées sur la mise en question du paradigme de la connaissance basé sur la distinction sujet-objet, qui entre en porte à faux avec la perspective intégrante, multiréférentielle et multidimensionnelle de la propre connaissance et du propre sujet. Les conditions épistémologiques sont aussi éthiques dans la mesure où elles ne s'éloignent pas de la dimension de l'appartenance et de l'instrumentalité, ou soit, ne compromettent pas l'articulation entre la culture et l'économie dans la construction de la vie et de la connaissance. De cette forme, l'éducation apparaît comme construction du quotidien *intentionné* par une perspective de formation. Ou, en d'autres termes, le quotidien devient une instance éducative où la construction de la solidarité comme pari éthique et comme connaissance qui réintègre devient l'espace pour la construction de meilleures relations humaines. Le quotidien et l'expérience sous laquelle il se constitue se configurent dans leur dimension de pratique pédagogique dans le sens qu'ils enchainent un processus de formation de manière intentionnelle et moyenné par des savoirs pédagogiques et des conditions épistémologiques qui facilitent la solidarité, à partir de plusieurs situations de construction de la vie matérielle et symbolique des groupes étudiés. L'étude de cas a concerné l'Usine de Catende Harmonia comme terrain empirique de notre recherche qui prétendait comprendre comment les pratiques pédagogiques contribuent à la construction de la solidarité. Choissant comme base les conditions épistémologiques qui révèlent la présence d'un nouveau paradigme dans les relations entre sujets, de ceux-ci avec le temps et l'espace et avec la connaissance, l'étude a servi pour prouver la forme propre d'une pratique pédagogique solidaire et "qui amène à la solidarité", celle-ci développée dans cette usine de canne à sucre qui, dû à ce facteur et à plusieurs autres, se constitue comme espace d'émancipation, en assumant le quotidien comme *locus* d'apprentissage et de production de connaissance.

Mots clés: mouvement sociaux; solidarité; pratique pédagogique.

## **SUMÁRIO**

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1	16
1.1. Os Novos Movimentos Sociais: Contexto de Novas Práticas Pedagógicas?	17
1.2. A Solidariedade Como Conhecimento e Princípio Educativo	24
1.2.1. As Solidariedades Possíveis	26
1.2.2. A Solidariedade Como Sensibilidade e Conhecimento	29
1.3. Prática Pedagógica: Um Conceito Possível Além da Escola?	32
CAPÍTULO 2	40
Parte I : Referenciais Metodológicos	40
2.1.1. Análise de Conteúdo	49
2.1.2. Desenho da Pesquisa	49
Parte II: Estudo de Caso: Projeto Catende Harmonia	51
2.2.1. Um Panorama do Projeto Catende Harmonia na História da Zona da Mata Sul de Pernambuco	55
2.2.2. A Zona da Mata, Catende Usina	55
2.2.3. Catende Harmonia: Empresa de Trabalhadores	60
2.2.4. O Cotidiano Como Instância Formativa	62
2.2.5. Usina, Catende, Harmonia: Os Três Tempos Pedagógicos da Luta	70
CAPÍTULO 3	Errol Indicador não definido.
3.1. A Prática Pedagógica Mediadora da Solidariedade	74
3.2.1. Institucionalidade: A Educação como Identidade do Sujeito Coletivo	75
3.2.2. A Prática Pedagógica no Cotidiano Formativo: Relações entre Pessoas e Relações com Métodos	80
3.2.3. Saberes na Experiência: A Prática Pedagógica na Relação com o Conhecimento	87
3.3. Prática Pedagógica e Solidariedade: Um Diálogo Possível	96
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	158

---

# INTRODUÇÃO

---

## INTRODUÇÃO

Os tempos que vivemos nos provocam a olhar de lado. As diferentes ordenações sociais contemporâneas apontam para a predominância já quase irrestrita dos princípios do lucro e do mercado na organização do mundo, em seu aspecto concreto e em seu aspecto mais subjetivo. Vivemos uma reordenação do papel do estado, uma desterritorialização da informação, o aprofundamento das desigualdades. Vivemos o cerceamento silencioso da liberdade através da condução (mal) disfarçada de nossos desejos, da restrição dos direitos, e do contraditório apagamento de uma voz mais coletiva diante de um cenário de expansão antes jamais pensada das tecnologias da informação. Vivemos um tempo que acredita ingenuamente ser democrático, saudável e decente. É nesse mundo que prevalecem práticas de conhecimento que se dizem “verdadeiras”, e que atuam concretamente na formação de sujeitos individualistas, imediatistas, egocêntricos e competitivos.

Os movimentos sociais aparecem nesse cenário como expressões da alteridade, da diferença, mas também como afirmação de um sujeito solidário: um ser que se fortalece em coletivo, que se afirma como identidade mesmo diante de um princípio comunitário forte, gestor de uma prática epistêmica que constrói conhecimentos afirmando a vida, a experiência, os contatos diretos e a aceitação do outro em um fluxo permanente de trocas, acordos, acirramentos e mútuas afirmações. Um ser que, além de lutar por si próprio como coletivo tem nos ensinado a pensar, desde um ponto de vista ético-político, que a vida pode, sim, ser vivida para além do individualismo.

Essa aventura humana de tentar reinventar a própria existência, em oposição aos fortes limites impostos pela organização social baseada na propriedade como princípio absoluto, e no capital como seu veículo de luxo, tem construído saberes, práticas e discursos que nos ajudam a repensar os fundamentos sob os quais estamos construindo nosso próprio cotidiano, às vezes de maneira desavisada.

Nossa primeira pergunta é sobre como pode uma prática pedagógica contribuir com tal aventura. E descobrimos que ela tem como um de seus fundamentos o princípio da solidariedade que, percebido e vivido como emancipação, apresenta-se como o extremo oposto do princípio desagregador da competição narcísea.

Discutir a solidariedade nos tempos de hoje pode suscitar no leitor algumas referências imediatas bastante divergentes. Quando Assman (2000) e Santos (2003), por exemplo, fazem referências, o primeiro a uma solidariedade como forma de sensibilidade social e o segundo como uma forma de saber emancipatório, afirmam sobretudo que ela é uma ação entre sujeitos *legítimos* na relação, usando a palavra de Maturana (1998) para definir uma relação entre seres simultaneamente iguais e diferentes, mas que se reconhecem mutuamente na coordenação da ação. Por isso, Kropotkin (1970), em 1920, já falava em “apoio mútuo”, e não em apoio ao outro.

As situações onde o sujeito “ajudado” é tomado, por vários meios, como objeto da ação de quem “ajuda” contribuem, em sua maioria, com relações de dependência e subordinação. Já Paulo Freire examinara essas relações ao discutir também a solidariedade em seu clássico “Pedagogia do Oprimido”, deixando clara sua posição a respeito de uma solidariedade radical que significa, sobretudo, reconhecer a

humanidade do outro por princípio e trabalhar pela construção da dignidade necessária a que essa condição seja afirmada.

Atividades que repousam nesses princípios de “ajuda” distam, portanto, do que esperamos construir com a criação das condições para uma “epistemologia solidária” (Assmann, 2000) cuja crítica às formas tradicionais de conhecimento, com especial ênfase à noção de representacionismo, aporta a necessidade de repensarmos desde a educação tradicional até as formas de políticas públicas de assistência social. Isso nos faz perceber que ainda é preciso um grande debate social em torno do que realmente significa solidariedade em uma sociedade capitalista, neoliberal, onde predomina uma cultura individualista, narcísica e competitiva.

A pesquisa em educação tem se dedicado à solidariedade de forma mais marcante no campo dos estudos sobre o desenvolvimento moral infantil, em trabalhos mais recentes sobre educação e voluntariado, e de forma mais específica com estudos sobre a assim denominada “educação não-formal”. Mais recentemente, pesquisas pautadas pela noção de economia solidária têm sido desenvolvidas na área educacional enfocando de diferentes modos a solidariedade.

Nossa caminhada no presente estudo procura relacionar a prática pedagógica como ação multidimensional à solidariedade como forma de conhecimento, entendendo-as numa perspectiva emancipatória, como formas complexas de saber e praticar. Entende que ambas são conceitos em construção para o nosso próprio campo da pesquisa em educação e dispõe-se a lidar com sua alta polissemia, bem como discutir alguns fatos novos e desafiadores que a experiência do Projeto Catende Harmonia, uma usina de cana-de-açúcar atualmente gerida pelos seus trabalhadores em sistema de autogestão, nos ofereceu como contribuição solidária à reflexão.

A construção teórica a respeito da solidariedade escolheu dois aportes, um de base filosófica e outro de base sociológica, que convergem para afirmar a solidariedade desde o campo da epistemologia e da sociologia do conhecimento, respectivamente, como um princípio emancipatório central para a construção de novas práticas sobre a velha sociedade que povoa as relações humanas e a nossa história no planeta. Nos apoiamos em Hugo Assman (2000) para a constituição desta categoria no primeiro capítulo e recorreremos, ao longo das análises, à abordagem de Boaventura Santos (2002; 2003) sobre o conhecimento em sua relação com a ética da solidariedade.

Procuramos, ainda, situar o Projeto Catende Harmonia como uma experiência no campo do movimento social, por duas razões: de um lado, encontramos ressonâncias da experiência de Catende com as colocações de Touraine (1998) sobre os novos movimentos sociais enquanto sujeitos da alteridade e, por outro lado, Catende Harmonia é identificado, cada vez mais, com o movimento social da economia solidária, que tem a solidariedade como bandeira e princípio organizativo, mas ainda em fase de maiores estudos e apropriação pela academia no Brasil. Embora o tenhamos como contexto mais geral, o estudo não tomou a discussão da solidariedade pelo viés da economia solidária, mas, conforme já afirmamos, pelo viés da investigação epistemológica, por entendermos ser esta a abordagem mais pertinente à relação entre solidariedade e prática pedagógica. Esperamos, dessa forma, contribuir para dar visibilidade aos movimentos sociais, cuja prática, que geralmente ocorre nos limites da sobrevivência, tem servido também para nos ajudar a reinventar a sociedade e as

nossas formas de cognição da realidade, considerando esta uma questão central para a educação.

Nossa pergunta possui uma abertura que espelha tanto o percurso da própria pesquisa, quanto uma exigência do objeto: de que maneira a prática pedagógica contribui para a construção da solidariedade?

Essa “abertura” mostrou-se essencial, ainda que “delicada” do ponto de vista de uma construção investigativa, levando-nos a discutir aportes metodológicos que nos permitissem cientificidade e rigor, mas também flexibilidade e sensibilidade no contato e tratamento dos dados. Escolhemos a pesquisa participante como enfoque prioritário, como uma decorrência natural da opção sócio-antropológica do estudo. No capítulo 2, a primeira parte discute essas escolhas e outras, relativas aos aspectos técnicos e éticos da pesquisa.

A segunda parte do capítulo 2 traz a descrição do contato com o campo empírico, mediado por uma atitude etnográfica, buscando, através da descrição “densa”, retratar o que foi a experiência de conviver com a equipe de educação do Projeto Catende Harmonia, em visitas mensais ao longo dos oito meses de pesquisa empírica. Estivemos visitando Catende durante os meses de dezembro de 2005 a setembro de 2006. Procuramos constituir, na segunda parte deste capítulo, um campo de referência para a melhor compreensão da pesquisa, da experiência do Projeto Catende Harmonia e das considerações subseqüentes. No último e terceiro capítulo, discutimos as categorias a partir dos dados levantados pelas entrevistas e outros documentos construídos pela pesquisa, como os relatórios de observação. Procuramos evidenciar aspectos como a presença mais marcante das *condições* epistemológicas para uma cultura de solidariedade ao invés de procurar discursos ou mesmo algum consenso em torno do sentido do termo, discutindo paulatinamente nossos objetivos específicos.

Essa pesquisa é resultante de questionamentos provocados por nossa experiência junto aos movimentos de juventude, especialmente os movimentos anarquistas do Recife, no começo da década de 1990 e também de estudos de pós-graduação *lato sensu* realizados no Curso de Gestão Solidária de Organizações Sociais, da Libertas, concluídos no ano de 2004. Uma visita de cinco dias a Catende, ocorrida em 1999, onde convivemos com educadoras e educadores do então nascente Projeto Catende Harmonia, viabilizada pelo Centro Josué de Castro à pesquisadora ainda em fase de formação inicial, foi responsável pelo interesse que se consolidou no reencontro com a Catende Harmonia, agora ao nível do mestrado, permitindo-nos, quiçá, realizar alguma contribuição a este corajoso e desafiador projeto de ressignificação da vida.

---

---

# CAPÍTULO 1

---

---



## 1.1. OS NOVOS MOVIMENTOS SOCIAIS: CONTEXTO DE NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS?

A articulação entre conhecimento e solidariedade torna o campo dos movimentos sociais objeto de continuado interesse epistemológico e político, bem como pedagógico. O aspecto educativo em sentido amplo, já apontado por diversos autores<sup>1</sup>, remete tanto aos processos identificados por esses movimentos como educativos, quanto à possibilidade e vigência de nossas categorias conceituais em explicá-los, falando desde o campo da reflexão educacional e tendo como panorama a ampliação do conhecimento sistematizado sobre práticas ainda pouco desveladas<sup>2</sup>.

A contextualização da pesquisa a partir da noção de movimento social advém da necessidade de situar tanto nosso objeto, quanto o campo empírico escolhido. Primeiramente, o objeto refere-se a uma categoria ética - a solidariedade - como princípio que fundamenta uma cultura, no mesmo movimento em que estabelece uma proposição e faz um questionamento ao modo de produção da vida na economia de mercado em uma sociedade onde predominam valores identificados como "neoliberais". Em segundo lugar, entendemos que a teoria dos novos movimentos sociais, a partir da discussão de Touraine (1998) permite visualizar os conflitos e as formas de ação (as práticas) estabelecidas pelos movimentos sociais (nos quais está incluída a experiência discutida no estudo de caso), a partir de sua discussão sobre a conflitualidade entre cultura e economia, justamente o campo em que o recente movimento social de economia solidária está situado enquanto processo *ensinante* e *aprendente*, e do qual a experiência do Projeto Catende Harmonia é um dos expoentes.

Embora não constitua foco de nossa análise, compreender a introdução desse modelo diferenciado de economia como nova forma de organização junto aos tradicionais movimentos populares de luta pela terra e pelos direitos dos trabalhadores, na Zona da Mata Sul pernambucana, implica perceber que uma nova cultura vem sendo proposta e construída a partir de pressupostos como a autonomia e a autogestão, mas em contraposição a uma cultura precedente marcada pelo assalariamento, escravismo e submissão dos trabalhadores ao "poder de mando" do "senhor de engenho". Se entendermos a educação como fenômeno complexo, multifacetado e como construção da humanidade *da e na* cultura, então a problemática da cultura, e de modos de cultura em conflito, mais do que essencial, apresenta-se como categoria fundante na pesquisa em educação. Além dessa observação, a própria dinâmica do campo empírico nos solicita um olhar ampliado, decorrendo deste fato a necessidade de *contextualizar* o campo a partir da noção de novos movimentos sociais, que nos propicia compreender tal dinamismo em consonância com seu contexto.

O campo dos movimentos sociais dialoga com a reconfiguração das relações sociais estabelecida paulatinamente nos últimos 50 anos, aproximadamente. Ele se apresenta como uma das instâncias críticas da sociedade na era da informação e da globalização da economia de mercado, questionando seus efeitos e suas causas, observando que relações mais complexas podem resultar em problemas também complexos e de difícil

---

<sup>1</sup> Libâneo, 1998; Arroyo, 2003b; Caldart, 2004.

<sup>2</sup> De acordo com Caldart (2003, p.321), os movimentos sociais e suas práticas educativas na década de 1990, "passaram a ser mais freqüentemente mencionados em algumas reflexões pedagógicas (Mollenhauer, 1990; Spósito, 1993, Arroyo, 1999), mas a ênfase ainda está (...) muito mais na identificação dos novos temas que suas lutas propõem à educação do que em prestar atenção neles como sujeitos propriamente educativos."

solução. Além de propor formas de novos discursos políticos baseados na noção de identidade, os movimentos sociais desenvolvem outras formas de vida, outros parâmetros éticos inscritos em outras formas de relações, configurando práticas diferentes das que predominam na sociedade orientada por princípios dessa economia liberal tardia, marcada pela predominância da competitividade e do individualismo egoísta.

Nesse contexto, a prática da produção e socialização de conhecimentos, feita por um movimento social na era da informação, também chamada de sociedade do conhecimento, apresenta características próprias que vão além do caráter imediato de algumas de suas lutas, repondo lugares, tempos, relações e práticas de forma diferenciada em relação à educação institucionalizada nos sistemas e no imaginário social. No que tange à especificidade do fazer educativo, práticas e sentidos diferenciados vêm sendo construídos e paulatinamente podem vir a contribuir para a ressignificação de nossos pontos de vista, nossas compreensões localizadas e nossas práticas no campo da educação.

Por outro lado, sabemos que os movimentos sociais se constituem como um campo contextual específico quando se trata de pesquisas em educação, e uma outra característica acentua essa especificidade, ao situarmos no seio de uma experiência de construção de solidariedade o conceito de Prática Pedagógica, entendida aqui como distinta (mas não separada) da Prática Docente, mais ampla que esta e mais específica do que o termo genérico “prática educativa”.

Recorremos a Touraine<sup>3</sup> (1998) para entendermos que os movimentos sociais são gerados a partir de um conflito central entre a esfera cultural e a esfera produtiva<sup>4</sup>. Este conflito estabelece o sujeito como instância de tensões entre o “triunfo do mercado e das técnicas e, de outro lado, contra os poderes comunitários autoritários”<sup>5</sup>. Recolocando o papel do sujeito na centralidade do debate sobre a identidade do que ele chama de “movimentos sociais”, Touraine alerta que “nos países mais industrializados, não pode mais haver outro movimento societal além das ações coletivas diretamente dirigidas para a afirmação e a defesa dos direitos do sujeito, da sua liberdade e da igualdade”<sup>6</sup>.

Na perspectiva defendida pelo autor, a categoria sujeito se apresenta como uma espécie de mediação, via indivíduo, das tensões causadas pelos conflitos centrais da nossa sociedade, especificamente, os conflitos entre esfera econômica (produção material) e cultural (produção simbólica)<sup>7</sup>. Dessa forma, questionando certa visão do senso comum sobre os movimentos sociais, Touraine afirma que estes são “muito mais do que um grupo de interesses ou um instrumento de pressão política”<sup>8</sup>, porquanto sua prática recoloca em outros termos a noção de sujeito.

Entretanto, o autor nos alerta sobre olhares entusiasticamente desprevenidos sobre essa instância configurada pela noção de sujeito e movimento social, sob o risco de sucumbirmos a um olhar messiânico ou idealizado das suas possibilidades, pois,

---

3 Touraine, 1998.

4 Ibid, p. 112;

5 Id. ibid;

6 Ibid., p. 117;

7 Ibid., p.114;

8 Ibid., p. 113;

segundo o próprio Touraine, “longe de ser um personagem profético, um movimento societal é um conjunto mutável de debates, de tensões e de divisões internas; fica entre a expressão da base e os projetos políticos dos dirigentes”<sup>9</sup>.

Para Touraine, a principal característica de um movimento societal é a construção de uma nova imagem do sujeito como categoria que pode subsistir diante das pressões acima apontadas entre a lógica do mercado e a lógica da comunidade. Segundo ele, o sujeito estabelece também a perspectiva de que uma *prática de liberdade e de libertação* se estabeleça nas práticas sociais, redimensionando a questão das reivindicações para um plano ético. O que ele caracteriza como movimento societal é a presença de “um projeto cultural associado a um conflito social”<sup>10</sup>.

O mesmo autor afirma, ainda, que “pode-se dizer que os movimentos sociais tornaram-se movimentos morais, ao passo que, no passado, tinham sido religiosos ou econômicos”<sup>11</sup>. Os riscos específicos dessa forma de ação coletiva, especificamente nos países de economia dependente, segundo o autor, incluem observar “como os movimentos sociais são dominados ou até destruídos pelas políticas neocomunitárias, que sacrificam todas as liberdades à mobilização geral contra um inimigo externo”<sup>12</sup>. Os riscos, então, estão entre a sedução da luta política sem um projeto cultural e o conforto do pertencimento comunitário em um mundo em luta constante com um mercado neoliberal.

O projeto ético vinculado à prática e à identidade dos movimentos sociais articula um “fundamento moral”, uma luta pela afirmação de outros valores e outras formas de ser e fazer, ou seja, um outro *ethos*, quando simultaneamente propõe uma mudança para além da política, uma “*mudança de vida*”, no dizer de Giddens (*apud* TOURAINE, 1998, p.126). A “aposta moral” ressaltada por Touraine a respeito dos movimentos sociais articula a dimensão da cultura, a partir da noção de sujeito, ao aspecto da luta política, mas passando pela proposição de outra visão de mundo.

Ressalta, portanto, a reincidência da aposta moral na solidariedade como princípio ético recorrente no discurso e na prática dos movimentos sociais. Para o autor em análise, “nossas sociedades correm o risco de ser privadas de sentido porque estão dominadas pela dissociação entre as práticas e a consciência, entre os atos e os discursos”. Essa dissociação coincide com a desarticulação, pela ciência moderna, entre a racionalidade técnica e a reflexão ética. Nesse sentido, Giddens sugere o tema da reflexividade como uma das representações da modernidade, entendendo-a como:

A capacidade cada vez maior das nossas sociedades de transformarem as suas práticas pelo conhecimento que delas adquirem, idéia que se relaciona estreitamente, num domínio particular, mas essencial, com os modelos de conhecimento e seus efeitos. (*apud* Touraine, 1998, p.158)

Vemos, portanto, que a solidariedade simboliza um movimento de reconfiguração das relações, no plano epistemológico, entre a esfera da ética e da técnica. Mais do que isso, ela se coloca como um meio e um princípio pelo qual o sujeito pode continuar sua busca pela rearticulação, desde a prática, entre a esfera da instrumentalidade e a esfera

---

9 *Ibid.*, p.118;

10 *Ibid.*, p. 125;

11 *Ibid.*, p. 117;

12 *Ibid.*, p. 135;

do pertencimento (economia e cultura)<sup>13</sup>. Ainda segundo Touraine, a dimensão da autonomia do sujeito, ou mesmo de sua libertação, passa pela ressignificação do sentido de solidariedade. Para o autor citado,

A solidariedade é o contrário da assistência, que perpetua um estado de dependência e enfraquece a capacidade de agir. Ela tem por fundamento o reconhecimento do direito de cada um a agir de acordo com seus valores e os seus projetos.<sup>14</sup>

Solidariedade e diversidade são, assim, os dois princípios que devem servir de alicerce para uma ordem social a serviço da liberdade do sujeito. A articulação desses dois princípios vai definir uma sociedade de comunicação que se deve conceber como o campo institucional de defesa do sujeito e da comunicação intercultural<sup>15</sup>.

A educação desenvolvida em contextos onde estas questões estão em jogo (como em alguns movimentos sociais) possui, em nosso entendimento, também um caráter peculiar de organização e significação (CALDART, 2004). O conceito de prática pedagógica, então, surge como uma categoria que, por articular diferentes dimensões do fazer educativo, abre a perspectiva de conhecer essas formas de ação e seus significados. Retomaremos mais adiante o tratamento da solidariedade como princípio ético marcante da “aposta moral”.

As práticas pedagógicas desenvolvidas nos processos educativos não-escolares<sup>16</sup> são marcadas pelo hibridismo de referenciais, pelo ecletismo nas formas e por diferenciadas finalidades das ações<sup>17</sup>. Suas finalidades distanciam-se das finalidades típicas da educação escolar, em boa parte de suas formulações, pelo objetivo de conhecimento, que não é colocado como fim, mas como meio/instrumento da prática social. De forma mais geral, a “mudança de atitude” é uma das finalidades mais presentes a que correspondem essas práticas educativas, enquanto na perspectiva escolar, a idéia de “produção (e reprodução) de comportamentos” é mais marcada.

As finalidades dadas pelos movimentos sociais a suas práticas educativas apresentam vínculo fundamental com a experiência e expectativa de mudança social típica de tais movimentos. Dessa forma, o aprender e o ensinar estão vinculados à consecução dos objetivos políticos, éticos e práticos, aos quais se vincula cada grupo/organização. As práticas educativas desenvolvidas por esses atores sociais são por sua vez herdeiras, em sua diversidade contemporânea, das experiências de organização desenvolvidas pelos movimentos contestatórios oriundos da década de 1960. Segundo Wainwright,

Essas formas, inventadas para se adequar às necessidades do momento, foram muitas vezes generalizadas de uma maneira que pressupunha uma sociedade simples e homogênea. No decorrer do tempo, através da tentativa e de muitos erros, a experimentação de novas formas de organização produziu noções mais complexas de democracia e lançou fontes mais amplas de conhecimento em

---

13 Ibid., 169-171;

14 Ibid., p. 172;

15 Ibid., p. 173;

16 AFONSO, apud SOUZA, 2004, 126.

17 Para Souza (2004, p.134), a prática pedagógica nas experiências de educação não-formal possui a diversidade como marca em seus “métodos, procedimentos e instituições que a realizam”;

oposição ao monopólio do especialista estatal ou corporativo. (1998, p.65)

Logo, a compreensão dessas práticas pode ser realizada no marco da relação que estabelecem com as finalidades do processo educativo, denotando um campo de distanciamento em relação à educação escolar, no que tange à dialética de tradição e ruptura, ou seja, no que diz respeito à conservação/reprodução, ou mudança das condições vigentes a partir do papel da educação. O desenho das finalidades, na educação não-escolar, está vinculado à idéia de mudança social, e essa mudança expressa o desafio da alteridade no mapa social pós-moderno. É através das ações de ressocialização (SOUZA, 2004, p.140) dos diferentes, entendidos como uma resultante das clivagens subjetivas da modernidade (SANTOS, 2003, p.88) que se constroem as finalidades de tais processos, ou seja, desde um critério de emancipação desse "sujeito diferente" (SANTOS, 2003, p.107) quer garantir sua inclusão nas esferas da socialidade.

Nesse contexto, tanto ocorre um novo conhecimento quanto uma outra forma de abordá-lo metodologicamente. Enquanto conhecimento científico, ele perde a centralidade de fins que possui na educação escolar e torna-se instrumental da mudança. As formas de fazer e as formas de interpretar passam a ser vinculadas à compreensão dos processos de opressão (FREIRE, 1983) e ao desenho das possibilidades de organização emancipatória.

Por outro lado, a relação com as finalidades está desafiada pelo espectro da prática, que pode desmentir ou afirmar esse quadro. A prática é, portanto, o elemento que confere concretude às escolhas feitas pelo grupo, e pode denotar a persistência de um modo de fazer apenas ilustrativo da mudança, ao constituir-se em mera citação da possibilidade, quando se ressentem de um nível de reflexão contínua sobre a coerência e a clareza do significado de cada ato na situação pedagógica. Nesse sentido, a apropriação dos saberes da Pedagogia como ciência da educação e a intencionalidade formativa claramente colocada demarcam um campo de especificidade pedagógica a ações educativas não-escolares. Esse olhar nos permite identificar, por exemplo, como, por dentro das práticas cotidianas de produção, organização e luta, se estabelecem processos de construção do saber, de aprendizagem e de mudanças de atitudes<sup>18</sup>.

É importante salientar que a discussão sobre os modos de fazer/praticar dos movimentos sociais veio desde sua origem acompanhada pela sua contribuição às novas formas de conhecimento e de como interpretá-lo. Tem ênfase nessa construção o papel dos movimentos de mulheres, a partir do "reconhecimento do conhecimento que é tácito, implícito, ou seja, de habilidades que antes não eram reconhecidas e tampouco valorizadas" (WAINWRIGHT, 1998, p.66). Esse tipo de conhecimento, desde então cada vez mais valorizado, respalda uma série de opções no campo das práticas pedagógicas desenvolvidas especificamente pelos movimentos sociais. Um reconhecimento desse tipo indica um "caminho" para atingir as finalidades desde uma perspectiva de valores diferenciada e diferenciadora que tem no princípio da solidariedade, conforme discutimos acima, um recorrente apelo.

Logo, os valores que orientam as práticas pedagógicas nos movimentos sociais, na perspectiva que vimos abordando, desenharam uma expectativa de inclusão e

---

18 Souza, 2004, p. 54-55; Caldart, 2003, p. 315-318;

valorização da experiência como princípio educativo. A orientação da prática pelo conjunto dos valores é fundamental na nova relação construída com o conhecimento desde o *quefazer* dos movimentos sociais. Saliente-se, nesse processo, que é sobre a desvinculação de dois elementos, conhecimento e valores, que se baseia o quadro epistêmico da modernidade, do qual não só nosso modelo de escola é tributário, como também o modelo de ciência com o qual ainda hoje nos confrontamos, seguidor de uma orientação racionalista posta em xeque de igual modo pelos movimentos sociais. Conforme afirma Wainwright,

É inerente à razão instrumental uma crença no poder massacrante da racionalidade baseada na evidência empírica. Em oposição a essa forma de racionalismo empírico, os novos movimentos, em boa parte de sua prática, têm demonstrado uma avaliação sóbria dos limites da razão humana. (1998, p. 71).

A partir dessa crítica, passa-se a pensar em uma rearticulação entre o conhecimento e a ética em todas as práticas e, portanto, também no fazer pedagógico. Essa vinculação é mais do que formal, pois, se os valores devem direcionar a prática, cabe o alerta de Demo (1997, p. 261): “os horrores cometidos pelas técnicas sofisticadas apontam menos para os peritos da técnica, mas, sobretudo, para a falta de ética da coletividade humana.”.

Essa discussão traz à tona um debate fundamental em nossos dias, que também é patente na crítica histórica dos movimentos sociais ao conhecimento de orientação positivista e às instituições que acatam e legitimam sua vigência (como a escola, por exemplo), em torno da relação conhecimento e cidadania. Santos (2003, p. 86) descreve o objeto dessa crítica como:

construção de um *ethos* científico ascético e autônomo perante os valores e a política, pela glorificação de um conhecimento científico totalmente distinto do conhecimento do senso comum e não contaminada por ele, e ainda pela crescente especialização das disciplinas.

O significado dessa relação de distanciamento entre técnica, conhecimento e o *ethos* emancipatório, é a aproximação a uma esfera regulatória<sup>19</sup>, em que os valores são, em nosso modo de ver, destituídos de sua força libertadora. Esse jogo sugere como o espaço das práticas, e em especial das práticas pedagógicas, pode servir como espaço de remanufatura do vínculo que direciona a ação prática pelas finalidades éticas, recolocando a autonomia e o projeto de liberdade do sujeito, presentes na discussão de Touraine, no centro da articulação da esfera da instrumentalidade e da esfera da comunidade.

O vislumbre da qualidade ética faz a humanidade perceber que “o que a técnica menos fez até hoje foi democracia, e a ciência, transformação social. O que sucedeu de fato foi o aprimoramento espantoso da competitividade” (DEMO,1997,p.286). É nesse contexto moral que a religação da ética à técnica toma corpo, ao exigir que a racionalidade

---

19 Ainda segundo Santos (2003,86): “nesta medida, o pilar da emancipação torna-se cada vez mais semelhante ao pilar da regulação, a emancipação transforma-se verdadeiramente no lado cultural da regulação, um processo que Gramsci caracteriza eloquentemente através do conceito de hegemonia”.

moral-prática, na concepção de Boaventura Santos, ou a ética da consciência planetária, na concepção de Morin (2001), sejam tratadas no âmbito das práticas pedagógicas como uma relação na qual a maior coerência dessa prática em uma forma emancipatória seja a menor proximidade com a prática política da opressão. Já Paulo Freire (1983, p. 32) nos perguntava, sobre as subjetividades e os conhecimentos que elas descortinam:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação?

Acreditamos que, nesse mesmo sentido, se insere o questionamento de Wainwright (1998) sobre os limites entre a produção e a crítica teórica dos movimentos sociais e a dimensão do avanço de suas práticas em uma perspectiva de emancipação tal como define Santos (2003, 277)<sup>20</sup>. Voltando ao que afirma Wainwright (1998, p. 74) sobre esse desafio:

A teorização de tais experiências permitiria que as lições fossem compartilhadas, contanto que tal teorização não reduzisse o particular, mas estivesse atenta à sua complexidade, permitindo, à medida que fosse divulgada, a entrada de novas questões no debate. (...) A teorização de sua própria prática emergente não foi significativamente desenvolvida, se comparada com sua crítica teórica das sociedades capitalistas e socialistas atualmente existentes.

No que tange à discussão acima apontada, a teorização sobre a prática implica a reflexão crítica sobre a mesma (FREIRE, 1983). Essa reflexão, especificamente no plano educacional das práticas de alguns movimentos sociais, acarreta a necessidade de entendê-los também como portadores de um projeto cultural que, no caso do presente estudo, assume o caráter de uma “aposta ética” na solidariedade como princípio ético, epistemológico e organizativo, bem como pedagógico. Esta perspectiva nos sugere que esses atores coletivos se constituem como possíveis espaços para formulação de novas práticas pedagógicas.

---

20 “Com todas as limitações e fracassos atrás assinalados, os movimentos sociais dos anos sessenta tentaram pela primeira vez combater os excessos da regulação da modernidade através de uma nova equação entre subjetividade, cidadania e emancipação.” (SANTOS, 2003, p. 276)

## 1.2. A SOLIDARIEDADE COMO CONHECIMENTO E PRINCÍPIO EDUCATIVO

Uma das preocupações iniciais de nossa pesquisa é compreender o sentido de solidariedade que perpassa a prática pedagógica dentro de uma experiência caracterizada como movimento social. Para tanto, nos debruçamos no estudo de caso de uma experiência de empresa de trabalhadores, a Usina Catende, hoje Catende Harmonia, que combina a produção agrícola com a produção industrial do açúcar, uma usina de cana-de-açúcar em processo de autogestão pelos seus trabalhadores. Um espaço herdeiro de lutas sindicais rurais, inserido na macro-questão da reforma agrária e recentemente identificado com o movimento de economia solidária, em crescente expansão no Brasil desde a década de 1990. O Projeto Catende Harmonia interroga-nos de formas variadas, desde a polifonia das questões que oferece ao pesquisador em sua amplitude e por todos os contrastes que vivencia, bem como pelas suas contradições. Essa configuração nos indicava a possibilidade de tratar Catende Harmonia como movimento social, pelas suas várias interfaces. Escolhemos a abordagem touraineana como principal aporte para essa caracterização.

Nossa intenção em pesquisar a solidariedade, então, estava baseada na leitura de que a solidariedade, em vários autores<sup>21</sup>, está intimamente associada às novas práticas sociais, especificamente, às práticas dos movimentos sociais. Dentre o conjunto de práticas desenvolvidas por tais atores coletivos, nos interessam aquelas em que a intencionalidade formativa desponta como um dado específico, conferindo uma identidade pedagógica àquilo que, destituído dessa característica, poderia ser *informalmente* educativo.

As práticas pedagógicas, portanto, representam um conjunto, dentre as práticas dos movimentos sociais que, embora perpassem a totalidade, o “todo educativo”, estabelecem uma relação de especificidade, mediada pela *intenção formativa* e pela *reflexão educacional* que as acompanham e delineiam.

Compreender a forma como um movimento acredita construir a dimensão da solidariedade seria um caminho para compreender de que maneira a prática desse movimento é condizente com suas ilações morais, suas críticas ao modo capitalista (posto que os movimentos que desenvolvem economia solidária têm realizado essa discussão constantemente), e com sua própria construção histórica enquanto coletividades críticas que se organizam para questionar formas de vida, lutar por direitos, implementar mudanças estruturais.

A solidariedade é um tema desafiante, seja pela sua amplitude, seja pelas inquietantes questões que emergem na pesquisa. Um primeiro desafio era mesmo determinar a que solidariedade nos referíamos. Num segundo momento, importava determinar qual a abordagem ao tema, ou seja, determinar um foco epistêmico, dada a amplitude significativa e epistemológica que a mesma vem assumindo ao longo dos campos da filosofia, sociologia, antropologia, ciência política, biologia do conhecimento, psicologia. Nosso foco investigativo necessariamente partiria de um ponto de vista não normativo sobre a questão.

---

21 Santos (2002; 2003), Touraine (1998), Assman (2000), Habermas (1999).



Nosso percurso nos levou a perceber a solidariedade primeiramente como um princípio ético, ou seja, um valor que guia práticas como a cooperação e a autogestão. O contexto dos movimentos sociais, sua crítica histórica aos valores e formas hegemônicas, por sua vez, nos incitou a perceber a solidariedade mais como um dado social, do que um imperativo ético meramente normativo, ou seja, desvinculado da prática social de sujeitos concretos. Assim, buscávamos perceber essa solidariedade como um elemento que permeia a consciência e a prática das pessoas envolvidas em projetos sociais críticos, configurando-se, dessa forma, como uma “aposta ética”, nas palavras de Touraine (1998). Em seguida, nosso olhar deveria ser estritamente investigativo, não se permitindo recair no desvio de procurar determinar “o que é e o que não é solidário” na prática alheia, mas procurando captar dos próprios sujeitos essa significação.

### 1.2.1. AS SOLIDARIEDADES POSSÍVEIS

Os estudos clássicos sobre solidariedade perpassam, num primeiro momento, o campo da ética e da sociologia. Durkheim (1999) foi o autor que classicamente estabeleceu a solidariedade como fato social e objeto epistêmico, constituindo a própria sociologia já a partir de reflexão sobre o fato social como um fato de solidariedade. Segundo sua perspectiva, onde o princípio da comunidade se sobrepunha, um tipo de solidariedade mecânica se instalava, em um processo de alto nível de coesão social exercido sobre o indivíduo. Com o desenvolvimento tecnológico e a subsequente complexificação da divisão social do trabalho, um tipo de solidariedade orgânica se fazia presente, permitindo uma maior autonomia do sujeito em relação ao meio social. O autor se reportava essencialmente em seus estudos à sociedade europeia industrial, entretanto, sua abordagem contribuiu para estabelecer a sociologia como ciência e para nós é significativo que o tenha feito com base em uma leitura da sociedade a partir da idéia de solidariedade. Em sua teoria, a noção de coesão social é central e isso institui de certa forma alguns elementos estruturantes para pensarmos a solidariedade e a compreendermos enquanto conceito. As preocupações de Durkheim sobre o funcionamento da sociedade o fizeram dedicar muita atenção, como é sabido, ao papel da Escola e da Educação em geral na manutenção da coesão em uma sociedade marcada pela solidariedade orgânica.

A solidariedade é presente em estudos os mais diversos, como os do geógrafo russo Piotr Kropotkin (1970) que, em 1888, já publicava uma obra intitulada “O Apoio Mútuo: um fator da evolução”. Nesse longo estudo, datado, mas, sem dúvida, representativo, o autor questiona pesquisas de estudiosos seus contemporâneos sobre o princípio da competição como fator predominante que impulsiona a evolução das espécies. Suas preocupações chegaram até ao estudo de sociedades humanas tradicionais e da sociedade contemporânea da época. Ao longo da vida, Kropotkin avançou seus estudos sobre o tema da ética. Percebemos, no exemplo desse autor, a intrincada rede que envolve o debate sobre a solidariedade: da evolução humana como espécie até a vida em sociedade, de um processo instintivo e necessário à sobrevivência no meio natural a uma necessidade ética para a convivência no meio social. A solidariedade aparece, mais tarde, como a “aposta ética” nas palavras de Touraine (1998), quando este nos pergunta: poderemos viver juntos?

A noção de coesão social, ao lado da discussão sobre os princípios de comunidade e do mercado, e logo a relação entre o sujeito e o outro, entre a identidade e a alteridade, compõem o quadro das principais questões em torno das quais emerge a solidariedade como fenômeno e como conceito.

Importa salientar a hipertrofia do princípio do mercado (Santos, 2003, p.81) como fenômeno crucial que em nossos dias acarreta uma fragilização das relações de pertencimento, prejudicando a reinvenção da coesão social<sup>22</sup>, de forma que compreendermos o princípio de solidariedade em sua educabilidade essencial<sup>23</sup> repousa agonicamente na necessidade de reaprendermos a convivência com o outro,

<sup>22</sup> Para Santos (2003, p. 86) “a intensidade dessas transformações são o reverso do irremediável déficit de totalidade em que assentam...”.

<sup>23</sup> A solidariedade pode ser aprendida, não sendo um tipo de relação dada como uma herança biológica strictu sensu, mas como uma “competência social” (ASSMAN, 2000, p. 217) a ser ensinada e aprendida. O trecho em referência remete, sobretudo, ao aspecto da necessidade de aprendermos e ensinarmos a solidariedade, como desafio maior diante de um contexto social de competição desumanizante.

sentido-nos parte de um todo, que, segundo Morin (2000a, p. 27), é simultaneamente indivíduo, sociedade e espécie:

Todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentido de pertencimento à espécie humana.

Os movimentos sociais despontam como sujeitos coletivos importantes nesse debate, pois sua prática faz com que a sociedade “pare para pensar” nesse *outro*, negado, perversamente incluído, mas *sujeito existente*, capaz de se pronunciar (FREIRE, 1983). Repousa no fato de os movimentos serem esse outro tornado legítimo, mesmo que à força, em um diálogo por eles provocado a partir de suas práticas, a educabilidade não só de seu papel como ator social coletivo, mas, sobretudo, de sua função ética ao estabelecer-se como sujeito capaz de repor a solidariedade social, ensinando os demais a conviverem com o diferente e a diferença. Para isso, não só novas formas de saber são construídas, mas novas formas de ensinar e aprender esses saberes que se estabelecem a partir das práticas sociais.

É por esse motivo que a nova (velha?) economia social, popular em muitos casos, marcada pelas relações de cooperação e confiança, denominada de economia solidária, é uma estratégia e um tema fundamental dessa crítica que se faz ao mundo “tal como está”. É através destas novas (velhas?) práticas produtivas, como acreditam os marxistas classicamente, que se estabelecerão novas formas de convivência: “a atividade constrói a consciência”. Em que medida isso é verdadeiro ou não, ou para que contextos isso é uma verdade possível, não constitui objeto deste trabalho, mas essa discussão é central no debate social em torno da questão da possibilidade de uma economia solidária, merecendo, portanto, nosso registro.

Dentre uma série de dimensões e abordagens possíveis do conceito de solidariedade, em nosso estudo repousaremos nossas observações nas questões epistemológicas e éticas do tema, pelas quais acreditamos poder discutir, a partir da crença em sua educabilidade, o seu papel em uma prática pedagógica.

### 1.2.2. A SOLIDARIEDADE COMO SENSIBILIDADE E CONHECIMENTO

Dentre vários autores que escolheram a solidariedade como tema central, e outros que a ela chegaram pelos caminhos de suas discussões específicas, escolhemos primeiramente a síntese de Assman (2000), estudioso brasileiro que, ao nosso ver, produziu um olhar mais amplo sobre a solidariedade, tratando-a como uma sensibilidade social que é também um saber, portanto, algo central da tarefa educativa. Segundo ele, a solidariedade é um valor que precisa estar articulado com a justiça, na garantia da dignidade, já que não podemos falar de solidariedade onde a dignidade humana está ameaçada.

Assman faz um percurso que vai à compreensão de que a solidariedade como uma sensibilidade é uma forma de saber melhorado, pois articulado com outras dimensões do humano além da razão, se vista apenas como racionalismo. Como nosso estudo está focalizado na prática pedagógica de uma experiência delineada a partir de um movimento social que tem a solidariedade como princípio, a abordagem do referido autor nos fornece alguns elementos favoráveis à compreensão do objeto e de algumas inter-relações que estabelece.

O caminho traçado por Assman perpassa uma construção que retoma, desde o ponto de vista histórico, os sentidos do conceito de solidariedade. Sua abordagem reconstrói a dimensão da solidariedade como objeto epistêmico da sociologia e da filosofia, mas sua reflexão é enriquecedora porque busca construir uma passagem significativa para a educação. Todo o seu percurso é mediado por uma preocupação pedagógica<sup>24</sup>:

O agir pedagógico e o próprio conceito de aprendizagem e de construção do conhecimento supõem que se trata de um empreendimento humano que faz sentido para os seres humanos. Numa frase: educar, aprender e conhecer implicam numa aposta positiva na perfectibilidade e educabilidade “humanizante” do ser humano.

Desta forma, ele examina as formas de construção do conhecimento na escola tradicional, tomada genericamente, e questiona o conhecimento disciplinar, condenando-o como produtor de uma forma de pensar que dificilmente contribuirá para um pensamento relacional, integrador, sistêmico, que seria, segundo ele, fundamental para que a consciência de “*estar in solidum*” se constitua como base ética.

A fragmentação do ensino em matérias entendidas como autônomas e independentes não passa do reflexo do parcelamento ocorrido no campo das ciências. Este parcelamento foi fruto, em certo sentido inevitável, do aumento de especialização frente à complexidade da realidade. (...) por trás dessa cosmovisão está a crença que concebe o todo como sendo composto de partes independentes. E estas partes teriam as suas verdades definitivas reveladas pelas ciências especializadas. (...).

Além desta segmentação da realidade, temos também a problemática crença de que é possível obter verdades definitivas e que as escolas são meios de transmitir estas verdades acumuladas aos/às alunos/as.

---

24 Assman, 2000, p. 244;

Certezas levam a intolerâncias e à dificuldade de reconhecer os/as diferentes.<sup>25</sup>

Partindo desse pressuposto, uma educação que aconteça inscrita em uma experiência de “todo educativo” poderia construir diferentemente essa relação com a construção do conhecimento e de formas de pensar mais integradoras. A prática de alguns movimentos sociais, e suas concepções a respeito de saber e educação, parecem dialogar com tal perspectiva.

No que tange à concepção de conhecimento como uma construção dada na vivência do sujeito, articulado com os sentidos de experiência (conforme Maturana, 2001), a abordagem epistemológica de Assman à solidariedade parece construir um caminho de coerências entre a crítica histórica dos movimentos sociais à abordagem tradicional do conhecimento e a compreensão da solidariedade em uma perspectiva emancipatória. O conhecimento de base experiencial propiciaria a construção de uma perspectiva relacional dos saberes, pois parte de um olhar integrador do real: “uma crise de percepção é mais do que uma simples crise de conhecimento, é uma crise na forma de viver e de organizar a vida humana e social”<sup>26</sup>.

Como forma de conhecimento, a solidariedade vem sendo tratada ora como princípio ético baseado em uma noção de racionalidade, ora pela perspectiva da afetividade, pela qual poderia ser caracterizada como sentimento. Embora não nos alonguemos nesse aspecto, destacamos o estudo de Tognetta (2003), como discussão que apreende a solidariedade, a partir de Piaget e sua teoria do desenvolvimento moral, enquanto uma virtude. Abaixo, Lisboa (2003, p. 245) expõe adequadamente este âmbito do debate:

Ora, quando vista pela sua condição de ser um sentimento, a solidariedade, obviamente, se encontra no domínio do *pathos* e não da razão abstrata e impessoal, repousando sobre uma vida intensamente compartilhada. Contudo, se a razão carece da solidariedade para não se desfigurar em irracionalismo destrutivo, entendemos que a moralidade não está segura nas mãos das emoções, isto é, a solidariedade precisa da razão para não se reduzir a mero sentimento narcísico e paroquialista.

Ocorre que a solidariedade não é pura emoção, mas é também uma situação concreta que alimenta uma dimensão ontológica: como tudo está interconectado, também na vida social a reciprocidade é irremovível e faz parte da condição humana. Além do mais, a solidariedade humana é também atitude, compromisso político e ético com o destino comum que une a vida neste planeta.

Segundo Assman, do reconhecimento das noções de interdependência e reciprocidade decorre a possibilidade da criação de uma sensibilidade solidariedade. Perceber a interdependência é reconhecer que fazemos parte de um todo com o qual temos uma parcela de responsabilidade. Entretanto, esse reconhecimento é prejudicado pela maneira como se dão as relações sociais contemporâneas, baseadas no individualismo, na lógica do interesse e na racionalidade fundada em relações de causalidade linear.

---

25 Assman, 2000, p. 82;

26 Assman, 2000, p. 80;

Embora relações de competitividade e de apoio mútuo sejam ambas pertinentes à evolução humana (conforme apontou Kropotkin), nos alerta Lisboa (2003, p. 245) para o fato de que a “nossa sociabilidade não é naturalmente solidária”. Esta reflexão aponta uma das razões porque a solidariedade é um assunto para a pedagogia e para a educação, sendo importante não só à educação que é realizada no movimento social e por ele, mas para o próprio campo educacional como um todo. A definição de solidariedade apresentada por Assman (2000, p. 97) contribui para a nossa compreensão desse aspecto:

Solidariedade não é só uma questão temática a ser tratada por algumas disciplinas da área de humanas ou sociais ou então por temas transversais. Solidariedade tem a ver com o modo de ver o mundo e a vida. Solidariedade é uma relação inter-humana fundamentada na alteridade, que pressupõe o reconhecimento do/a outro/a na diferença e singularidade, atributos da alteridade. Reconhecer o/a outro/a na diferença pressupõe relativizar a si mesmo, as nossas certezas, enfim, todas as mesmices. Sendo assim, ensinar pressupondo a possibilidade de certezas é tender para uma negação da solidariedade com os/a que estão dentro-e-fora do sistema.

Assman desenvolve sua crítica da epistemologia tradicional questionando o paradigma representacional do conhecimento, fundado na oposição clássica sujeito-objeto. Partindo de uma concepção do conhecer como um ato simultâneo do desejo e da cognição, onde “conhecer é perceber possibilidades do sentido para mim e para outros”<sup>27</sup> a oposição clássica, segundo ele, cria um processo de espelhamento baseado em uma relação confrontativa entre sujeito cognoscente e objeto por conhecer. Assman, apoiado em Varela, considera que “a dimensão desejante é, agora, concebida como uma busca relacional (uma busca da relacionalidade e a conectividade que constitui e atravessa o conhecimento) e não como um desejo concebido como confrontação.”<sup>28</sup>.

Isto implica uma discussão a respeito da forma como a própria pedagogia, enquanto campo de referência da reflexão educacional, trata a questão. Segundo Assman, “para a pedagogia é de suma relevância que se tome em conta que nossos conhecimentos não surgem como encaixes de formas oriundas de fora, por via puramente transmissiva”<sup>29</sup>.

Interessante notar que a colocação da solidariedade como princípio também epistemológico propõe uma outra forma de significar inclusive os sujeitos da relação pedagógica, que são apresentados como parceiros de um processo de construção de sentidos para ambos, num processo dialógico propulsionado pelo desejo comunicativo e baseado no reconhecimento e legitimidade mútuos<sup>30</sup>.

Partindo dessa premissa, o autor aponta alguns princípios, por nós coletados em sua obra, a respeito de uma epistemologia solidária: o lugar da dúvida no processo de conhecimento; acostumar-se ao pluralismo teórico; sensibilidade como conhecimento; abertura ao outro a partir dele mesmo: aprender é abrir-se ao mundo e aos outros;

---

27 Ibid., p.247;

28 Ibid., p. 248;

29 Ibid., p.254;

30 Ibid., p. 256-260;

aproximação respeitosa e dialógica; descobrir a pluralidade dentro da realidade; aprender a conviver com nossos próprios limites e com os alheios: aprender é transformar-se; construir um horizonte de esperança baseado no diálogo como reconhecimento mútuo.

Observamos que esses princípios de uma epistemologia solidária recuperam contribuições tanto das teorias da complexidade, quanto das pedagogias críticas do sujeito (ARROYO, 2004; FREIRE, 1983). Elas desenham também condições epistemológicas cuja presença pode evidenciar a construção de uma prática pedagógica que contribua para a construção da solidariedade, em termos concretos e simbólicos.

### 1.3. PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM CONCEITO POSSÍVEL ALÉM DA ESCOLA?

#### 1.3.1. CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO

O papel da educação nos novos contextos sócio-culturais se desenha com duas ênfases: uma que se afirma na luta pela educação como direito e outra que se coloca como resposta mais direta às demandas da esfera econômica. Os diferentes problemas dados na oposição entre essas duas demandas à educação não constituem objeto direto deste trabalho, mas representam um pano de fundo a partir do qual nosso objeto se desenha, pois compreendemos que diante da universalização dos sistemas de escolarização e do avanço da chamada “sociedade do conhecimento”, temos a centralidade do saber como constituinte das relações sociais, nas quais apresentam-se processos educativos muito diversificados em sua natureza, consecução e finalidades.

Novos sujeitos sociais coletivos têm se desenvolvido no percurso do último século e, especificamente, nos 50 anos que nos antecedem, os chamados novos movimentos sociais (SANTOS, 2003; TOURAINE, 1998) estabelecem noções de conhecimento e formas de interagir com o mesmo a partir da construção de identidades políticas baseadas essencialmente no direito à diferença. O estudo das formas de interagir, produzir e reproduzir conhecimento em tais contextos relaciona-se diretamente com a discussão sobre o direito à educação realizada por estes autores pedagógicos coletivos.

A crítica dos principais movimentos à concepção tradicional de conhecimento, baseado no empirismo lógico que caracteriza a ciência moderna (SANTOS, 2003) e às suas formas de distribuição social, representa muitas vezes uma crítica à escola como principal instituição responsável pela difusão e ensino desse conhecimento às novas gerações e àquelas que não tiveram seu acesso garantido em outros momentos da vida.

Apesar de historicamente a compreensão sobre essa questão ter avançado para a ressignificação da escola e de seu papel social, tornado-a também campo da disputa pela garantia do direito, a experiência concreta dos movimentos sociais tem desenvolvido formas de educar e conhecer que mobilizam aspectos diferenciados daqueles que a escola em geral prioriza, criando outros tempos, espaços e formas de organização e difusão do saber, bem como novos modos de realizar a experiência social da educação (CALDART, 2004; GOHN, 2005). Nesse contexto, o estudo da Prática Pedagógica de um movimento social representa um esforço de compreensão sobre esse fazer a partir das categorias pertinentes à ciência da educação, como o próprio conceito de educação, a noção de pedagogia, as noções de ensino e aprendizagem, bem como a concepção de conhecimento e de sua produção.

Buscando uma compreensão e definição do ato educativo que possa em seu bojo receber essas outras possibilidades de identidades de práticas pedagógicas, uma primeira concepção de Brandão (2003) oferece-nos alguns aportes, ao indicar, conjuntamente, uma visão de ser humano e de sociedade, fazendo dialogar parte e totalidade, em uma perspectiva antropológica: “A educação é uma experiência socialmente perene e pessoalmente permanente”<sup>31</sup>. Importante também é apontar o *para quê* da ação educativa, e é ainda a definição de Brandão que nos subsidia a uma compreensão humanista:

---

31 Brandão, 2003, p.21;



Assim, podemos pensar que a razão de ser da educação não é apenas o ato de capacitar instrumentalmente produtores humanos, por meio da transferência de conhecimentos consagrados e em nome de habilidades aproveitáveis. Antes disso, e muito além disso, *ela é o gesto de formar pessoas na inteireza de seu ser e de sua vocação de criarem-se a si mesmas e partilharem com os outros a construção livre e responsável de seu próprio mundo social da vida cotidiana.*<sup>32</sup> (grifo nosso)

Ainda segundo o autor, a educação é uma prática “destinada a pessoas humanas, no singular e no plural e, não, ao mercado de bens e serviços, ou mesmo a um poder de estado”<sup>33</sup>. Ele enfatiza em sua definição que toda direção deste ato a finalidades que não contribuam com a formação humana integral, apresenta-se como instrumentalização da prática. Nesse ponto, critica a “utilidade” da educação, que “não é uma atividade provisória e antecipadamente calculável segundo os princípios da utilidade instrumental”<sup>34</sup>.

Sobre os objetivos da educação, Brandão<sup>35</sup> afirma que um dos seus sentidos é o de “recriar continuamente comunidades aprendentes geradoras de saberes e, de maneira crescente e sem limites, abertas ao diálogo e à intercomunicação”. Nessa lógica, a prática pedagógica constitui-se como um primeiro momento desse sentido da educação, pois enquanto momento pedagógico, pode ser apontada como uma das primeiras ‘comunidades aprendentes’ na ação social de educação, se a considerarmos como uma prática de autoria coletiva e institucional que inaugura o diálogo no processo pedagógico (FREIRE, 1983, p. 102).

Respondendo ao aspecto das escolhas realizadas por uma ação educativa, quanto ao que deseja produzir, ou, mais além da dimensão dos resultados, aquilo que se busca *construir*, ou seja, a direção maior de sua intencionalidade, Brandão nos alerta sobre a inevitabilidade dos riscos e do quão imprevisível é o humano, de tal forma que o estabelecimento *restrito* de “modelos de pessoas” é por ele questionado, embora reconheça que toda ação educativa representa “*uma escolha de saberes, de sentidos, de significados, de sensibilidades e de sociabilidades*”. Dessa forma, o autor reconhece o elemento da direcionalidade do ato educativo, que prefigura seu projeto de mundo e, porque não, sua utopia.

Diante do exposto, consideramos as práticas pedagógicas como a face mais explícita daquilo que se compreende e defende enquanto educação, intencional e intencionada<sup>36</sup>. O entendimento de nossas concepções a respeito do que chamamos de ‘educação’ torna-se palpável na observação e *perscrutamento* de tais práticas, interrogando-as em busca dos sentidos que carrega e propõe aos sujeitos. Já a educação é um conceito que está necessariamente articulado com as nossas concepções de sociedade, sujeito e saber, cujas interrelações são complexas e multidimensionais.

---

32 Ibid., p.21;

33 Ibid., p. 21;

34 Ibid., p. 21;

35 Ibid., p. 21;

36 Souza, 2004; Severino, 2001.

A noção de conhecimento deve estar necessariamente articulada ao direcionamento ético do grupo-autor da prática pedagógica. Tomando como síntese da concepção do autor supracitado, compreendemos educação como uma:

prática social destinada a gerar interações de criação do saber através de aprendizagens, em que o diálogo livre e solidário é a origem e o destino do que se vive e do que se aprende, a educação deve começar por tornar os educandos progressivamente co-autores dos fundamentos dos processos pedagógicos e de construção das finalidades do próprio aprendizado.<sup>37</sup>

Refletimos, pois, a partir de Maturana (2001, p. 30)<sup>38</sup>, que “como vivermos é como educaremos”. A concepção de saber que advém dessa concepção parte de uma perspectiva em que “viver é conhecer e conhecer é viver” (MARIOTTI, 2000, p. 76), onde os aspectos relacional e experiencial do conhecimento ganham relevo juntamente com uma visão construtivista em que o mesmo é resultado da interação da mente-corpo com um objeto que é *construído nessa interação*, a despeito de sua existência anterior. Logo, tomamos essa compreensão sobre a construção do conhecimento por considerá-la pertinente ao estudo de um movimento social em sua relação com o saber e o educar, ao estabelecer o experiencial e o relacional como suas bases epistemológicas (CALDART, 2003). De acordo com Maturana,

Não se pode tomar o fenômeno do conhecer como se houvesse “fatos” ou objetos lá fora, que alguém capta e introduz na cabeça. A experiência de qualquer coisa lá fora é validada de uma maneira particular pela estrutura humana, que torna possível “a coisa” que surge na descrição. Essa circularidade, esse encadeamento entre ação e experiência, essa inseparabilidade entre ser de uma maneira particular e como o mundo nos parece ser, nos diz que *todo ato de conhecer faz surgir um mundo*. (2003, p. 31-32). (grifo nosso)

---

37 Brandão, op. cit., p. 22.

38 Também Freire, Brandão, Morin, defendem a aproximação da noção de conhecimento à noção de experiência, cada um a seu modo. A referência a Maturana reside no fato desse debate ser central em sua produção. Não constitui, entretanto, objeto desse trabalho discutir a gênese do conhecimento, sendo esse debate para nós mais instrumental, resguardando-nos a possibilidade de um aprofundamento posterior do tema.

### 1.3.2. A NOÇÃO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA

Entendemos que o conceito de Prática Pedagógica é signatário da concepção de educação que o grupo ou instituição defende. Este conceito, por sua vez, relaciona várias concepções em seu interior, a saber: prática, pedagogia, conhecimento, sujeito, ensino e aprendizagem, ou ensinagem<sup>39</sup> (como defende Anastasiou), lugares e tempos, ou seja, os contextos de sua realização.

O uso do termo “prática pedagógica”, talvez em virtude da falta de consenso teórico sobre o tema, é tanto diversificado, quanto ambíguo. Observamos, por exemplo, pesquisas como o clássico estudo de Veiga (1998) onde a prática pedagógica é descrita essencialmente a partir da prática docente do professor de didática.

Sobre o uso dos dois termos, prática pedagógica e prática docente, observamos conceituações variadas, apresentando usos até divergentes. Anastasiou<sup>40</sup>, por exemplo, trata a prática docente como o *locus* da didática, e Veiga (1998), chama de prática pedagógica o trabalho do professor em sala de aula, o que para a primeira seria a prática docente.

A reflexão teórica sobre a prática pedagógica dialoga com o campo da didática e é justamente nesse espaço intersticial entre os conceitos que os dois termos se combinam, se alimentam e também se confundem. Por outro lado, é por diferenciação que se pode abstrair o conceito de Prática Pedagógica do conceito mais genérico de prática educativa e do mais específico, prática docente. Além deste fato, contribui para o entendimento sobre o conceito sua necessária vinculação ao termo Pedagogia e à compreensão que se tem sobre a mesma. Ressalta, nos diversos debates pedagógicos, a centralidade da noção de prática. O lugar e a forma de conceber essa noção indicam as bases da reflexão dos diversos teóricos dedicados à demarcação do estatuto científico da pedagogia.

Para o materialismo, a prática se estabelece como aquele âmbito da realidade onde ocorrem os fenômenos, reveladores da “pseudoconcreticidade” da coisa (KOSIK, 1961). Marcada por uma dimensão “prático-utilitária”, a prática seria um pólo da relação que o sujeito estabelece com a materialidade, estando ligada à noção de atividade. A atividade supõe o movimento do fenômeno que, através deste movimento, se revela como uma essência. A atividade é, ainda, a forma como os homens produzem sua existência através de operações e ações intencionalizadas (ASBAHR, 2005). Considerando que a consciência sobre a realidade se forma a partir da atividade do homem sobre a materialidade, o materialismo estabelece que “o modo de ser decorre do agir” (SEVERINO, 2003, p. 45). Estabelecendo, em outras palavras, que *a consciência é produzida pela ação* (ASBAHR, 2005).

Apesar dessa dinâmica, Kosik (1961) alerta para o fato de que “a *práxis* utilitária imediata e o senso comum, a ela correspondente, colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a

---

39 De acordo com a autora citada, ensinagem é o “processo compartilhado de trabalhar os conhecimentos, no qual concorrem conteúdo, forma de ensinar e resultados mutuamente dependentes” (2002, p. 214); em outra passagem, ela segue esclarecendo: “na ensinagem, a ação de ensinar é definida na relação com a ação de aprender, pois, para além da meta que revela a intencionalidade, o ensino desencadeia necessariamente a ação de aprender.” (ibid., p. 205);

40 Anastasiou, 2002, p.71-72.

compreensão das coisas e da realidade"<sup>41</sup>, tornando necessária, portanto, a reflexão crítica como aporte para a constituição da práxis no movimento de compreensão da "coisa em si"<sup>42</sup>.

Esta última noção supera a de prática no sentido em que articula a dimensão operativa (prático-utilitária) das ações humanas à dimensão desmitificadora da reflexão crítica através do método dialético. Logo, a prática é uma dimensão da práxis, no sentido em que resguarda o aspecto da observação crítica do sentido do contexto, da historicidade de sua produção ao mesmo tempo em que mantém o dinamismo na relação com a teoria implicada na intencionalização da ação. A pedagogia seria, portanto, não a ação de educar, mas o campo de referência para a constituição do processo reflexivo sobre o fazer educativo. De acordo com Severino (2003, p. 64):

...a prática é fundamental na configuração do modo de existir humano. Como prática humana, tem suas especificidades e não se reduz nem a atos resultantes do determinismo onto-essencialista, nem aos decorrentes do mecanismo naturalista da ciência, ou de seu correlato pragmatismo tecnicista. A prática humana não é mecânica e transitiva, mas intencionalizada, marcada pela simbolização.

Há diferentes acepções quanto ao lugar e à forma de se tratar a prática no processo de constituição da pedagogia como ciência da educação, a partir de uma discussão sobre a formação do/a educador/a. Devido à relevância da dimensão prática da educação, o campo reflexivo sobre a mesma tem procurado construir um conceito em que esta e a dimensão reflexiva estejam articuladas.

Concordamos, pois, com Pimenta, quando afirma que a pedagogia "tendo por objeto de estudo a educação enquanto prática social, constrói a teoria pedagógica" (2002, p. 65). Logo, a pedagogia se caracteriza por ser um campo reflexivo sobre uma prática social, uma ciência com princípios e reflexão própria sobre seus fins, em uma perspectiva teórico-prática. De acordo com Libâneo (1998, p. 31), a pedagogia é,

o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade com um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana.

A afirmação da prática como fonte da ciência da educação suscita a importância da reflexão sobre o contexto, os sujeitos envolvidos, os poderes em circulação no processo educativo, os saberes em jogo na ação educativa, enfim, o estudo a partir das dinâmicas concretas em que se dá tal prática, evitando uma visão idealista e reducionista da mesma. Portanto, essa prática ocorre necessariamente em uma perspectiva histórica, a partir da qual Souza (2004, p. 97-99) aponta a pedagogia como um campo de conflitividades. Tal perspectiva também é abarcada por Libâneo (1998, p. 32) quando afirma que "o pedagógico refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sóciopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa".

---

41 Kosik, 1961, p. 10.

42 Ibid., p. 15;

O pedagógico, então, de uma prática educativa, é referente ao plano reflexivo a ela articulado (suas teorias), em uma leitura histórica e contextual dessa prática, mediado pelo plano das intencionalidades (princípios e fins éticos, políticos e epistemológicos) dos *agentes educativos* ou sujeitos pedagógicos comunitários, institucionais ou coletivos da prática em questão. De acordo com Libâneo<sup>43</sup>, o que define uma prática como pedagógica é o seu *caráter intencional*. Essa intencionalidade tem caráter formativo e torna-se importante por assegurar a compreensão de que o pedagógico está orientado por uma perspectiva reflexiva especificamente educacional, diante da generalidade do aspecto educativo das diversas relações sociais. Percebe-se, daí, que nem todas as relações educativas são pedagógicas, sendo necessária uma intencionalidade formativa e uma reflexão a partir da ciência da educação como liames que demarcam a especificidade desse ato intencional.

Esse debate nos leva a refletir sobre a teoria da prática pedagógica e os elementos que a compõem e delimitam. Essencialmente, parece, entre os pesquisadores, ainda não existir um consenso em torno do termo “prática pedagógica”, nem de sua abrangência, como evidenciam estudos focados em aspectos tão diferenciados quanto os de Veiga (1998) e Santana (1984), que utilizam o mesmo termo, por exemplo. Por outro lado, também é expressiva a predominância de estudos a respeito da educação escolar dentre as pesquisas sobre prática pedagógica.

Se a pedagogia é, no dizer de Pimenta e Anastasiou<sup>44</sup>, “a teoria da educação” e a didática “a teoria do ensino”, então prática pedagógica e prática docente são conceitos distintos. Portanto, há uma distinção terminológica que pode nos indicar que, no plano do real, há distinções também em relação às ações a que se referem tais conceitos.

Observemos, portanto, que o *quefazer* do processo educativo possui uma dimensão essencial chamada *Ensino*. O ensino constitui aquilo que tradicionalmente se estabeleceu como “a tarefa do professor”. A reflexão sobre o ensino acarretou a reflexão sobre a aprendizagem e vice-versa. Os processos de ensino-aprendizagem já foram historicamente colocados como centrais ao campo da didática. Compreendendo que um não se dissocia do outro, que o primeiro representa realmente a “tarefa do professor”, mas que sem compreender adequadamente o segundo elemento ele não consegue bem realizar sua atividade, então a aprendizagem constitui elemento essencial do processo de ensino. A estrutura e desenvolvimento deste, entretanto, passam a constituir os objetos centrais da didática enquanto campo de pesquisa, reflexão e atuação.

Logo a didática está contida na pedagogia como uma de suas áreas de atuação reflexiva. É importante demarcar essa característica, posto que a presente pesquisa se detém numa visão da prática pedagógica, entendendo-a além do processo de sala de aula, como uma ação coletiva e institucional. Para Pimenta e Anastasiou<sup>45</sup>, “A Didática é uma das áreas da Pedagogia, ela investiga os fundamentos, as condições e os modos de realizar a educação mediante o ensino. Sendo este uma ação historicamente situada, a Didática vai constituindo-se como teoria do ensino.”.

---

43 Op. Cit., p. 33;

44 Pimenta e Anastasiou, 2002, p. 46-47.

45 Pimenta e Anastasiou, 2002, p. 66;

Para Veiga<sup>46</sup>, a prática pedagógica “é uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, inserida no contexto da prática social.”. A autora segue definindo a Prática Pedagógica como “atividade teórico-prática”<sup>47</sup>, onde há um lado subjetivo e outro objetivo que se referem à teoria e à prática, respectivamente. A autora analisa ainda duas possibilidades de manifestação da Prática Pedagógica, uma Prática Pedagógica repetitiva e uma Prática Pedagógica reflexiva ou crítica. Uma característica do trabalho de Veiga que importa ressaltar para nosso estudo é a utilização do termo prática pedagógica para investigar a prática docente no ensino da didática.

Os estudos sobre a didática, conforme demonstram Veiga (1994), Pimenta e Anastasiou (2002) e Candau (1988; 1985), têm, historicamente, como foco de sua reflexão, a prática do ensino no lugar social da escola. Métodos, finalidades, papel do contexto, relação teoria-prática, análise contextual e relação pedagógica são elementos desse debate que estão profundamente relacionados com a mudança de perspectiva a respeito da instituição escolar. Dessa forma, escolanovismo, tecnicismo e pedagogia crítica, por exemplo, põem diferentemente os termos desse debate em suas formulações.

Na presente pesquisa, entendemos que prática pedagógica se configura como uma “ação coletiva específica, dentro de um fenômeno social mais amplo e específico que é a educação” (SOUZA, 2004). Constitui-se a partir de uma série de ações como o *planejamento*, a *execução* e a *pesquisa*, que se articulam de forma não linear para torná-la realidade concreta enquanto uma ação que se desenvolve na inter-relação entre sujeitos no ato educativo, que por sua vez implica um sujeito ensinante, um sujeito aprendiz e um objeto de conhecimento que os solidariza.

Para a definição de prática pedagógica, consideramos que o elemento pedagógico se forma a partir da configuração de um espaço de intencionalidade intersubjetiva formativa, onde a ação está configurada por um plano tridimensional onde se revelam as interfaces produtiva, política e simbólica deste mesmo fazer. Isso significa que, na perspectiva defendida por Severino (2001, p. 67), a prática pedagógica como lócus da ação educativa é uma mediação fundamental para as outras mediações da prática social.

A prática pedagógica é resultante das relações com quatro elementos do processo educativo: a institucionalidade, a intersubjetividade educador-educando, o conhecimento e a metodologia (também uma forma de conhecimento), numa relação multidimensional (SOUZA, 2004; SANTANA, 1984).

As relações entre as dimensões desenham os perfis das práticas pedagógicas, o que gera diferentes pontos de partida para o seu estudo. Enquanto categoria teórica, a prática pedagógica nos desafia a interpretar a totalidade em que está inscrita enquanto uma prática social e histórica e como decorrência de opções tomadas de acordo com as contingências de cada contexto.

Isto significa que ela se define como um conceito que põe em vigor a possibilidade explicativa do fenômeno (KOSIK, 1961, p. 14) através da “compreensão da coisa, e compreender a coisa significa conhecer-lhe a estrutura”. A prática pedagógica se

---

46 Veiga, 1994, p. 16;

47 Ibid., p. 17;

apresenta como uma categoria que pode revelar as disposições da totalidade do processo educativo e de seus conflitos.

Nesse sentido, a prática pedagógica é mais ampla do que a prática docente, por esta se manifestar no espaço didático de sala de aula; é também diferente do currículo; e contém a relação de intersubjetividade na relação docência-discência. Estando presente em todas essas dimensões e não se restringindo a nenhuma, a prática pedagógica não é apenas a soma das partes, mas uma realidade diferenciada das partes que a compõem, a partir da qual se pode vislumbrar o funcionamento da totalidade. Ela é, portanto, geratriz de compreensão sobre o fenômeno educativo, o qual não se configura longe dessa categoria a não ser como discursividade ingênua.

Nesse ponto, uma quinta dimensão pode ser apontada como elemento caracterizador do conceito de prática pedagógica: a intencionalidade do ato educativo (SEVERINO, 2003). Esse elemento contribui para a compreensão da prática pedagógica como uma prática social específica de mediação do conhecimento, relativamente ao grupo responsável pela sua concretização. Essa intencionalidade também demarca que a prática pedagógica se dá além da informalidade, e essa perspectiva é fundamental para torná-la *dialogante* com contextos também não-escolares, como a educação desenvolvida no e pelos movimentos sociais, onde, conforme já discutimos, as noções de organização, planejamento, pesquisa e conhecimento assumem outros significados.

---

---

## **CAPÍTULO 2**

---

### **PARTE I: REFERENCIAIS METODOLÓGICOS**



## 2.1. REFERENCIAIS METODOLÓGICOS

A investigação a respeito da solidariedade, conforme alerta Assman (2000, p. 66) é desafiada pelo “amplo leque de referências à solidariedade”, suscitando a necessidade de alguns “cuidados” que nos permitissem adentrar a realidade em estudo de maneira sensível e atenta a esta polissemia específica. A prática pedagógica identificada com o cotidiano determina similar necessidade: ser sensível para captar o sentido das relações a partir de sua especificidade pedagógica. Colocamo-nos, portanto, em uma abordagem etnográfica de pesquisa, buscando compreender os sentidos das situações observadas através da permanência prolongada, observação participante, descrição acurada das situações e leitura interpretativa.

Tendo como objetivo compreender a solidariedade em interlocução com a prática pedagógica, foi necessário determinar os âmbitos em que essa solidariedade seria procurada, o que nos fez delimitar algumas, dentre as práticas educativas gerais, tanto para identificar sua pedagogicidade, quanto para observar como a solidariedade ali se revelava. Observação de reuniões com trabalhadores e entrevistas semi-estruturadas foram nossas estratégias principais nesse trabalho.

O que buscamos, através da pesquisa, foi observar em que medida as atividades desenvolvidas, correspondendo a uma compreensão de prática pedagógica, demarcada como um fazer intencional e articulado com a dimensão do saber, dos fazeres, da ética, e como relação entre sujeitos aprendentes e ensinantes, viria a evidenciar a consecução das articulações com a solidariedade, entendida como idéia-força da mudança social emancipatória.

O quadro metodológico da pesquisa de campo foi construído, pois, como um estudo de caso, com uma abordagem metodológica qualitativa e socioantropológica, buscando compreender os vieses dos discursos através do recurso à análise de conteúdo, tanto dos documentos escritos sobre o fazer educativo, quanto das falas dos sujeitos pesquisados. As principais técnicas utilizadas foram as entrevistas individuais semi-estruturadas e a observação participante das atividades indicadas pelos sujeitos como situações especificamente educativas.

Perguntamos ao campo empírico o mesmo que vimos perguntando à teoria – como as práticas pedagógicas contribuem para a construção da solidariedade? – de forma que a pesquisa buscou, além de responder a esta pergunta inicial, compreender se e como ocorrem processos pedagógicos orientados pelo princípio de solidariedade no contexto de uma prática de educação não-escolar.

A pesquisa desenvolveu-se, conforme já indicado anteriormente, a partir de uma construção etnográfica da abordagem ao campo. Essa postura implica considerar o campo em sua especificidade e refletir sobre os significados capturados pelo nosso olhar, mas, sobretudo, pensar as implicações dos sentidos que a ação possui para seus sujeitos.

As entrevistas foram submetidas à análise de conteúdo, a partir da técnica da análise temática categorial. Esse procedimento nos permitiu verificar algumas isotopias nos discursos dos entrevistados e, portanto, vislumbrar as categorias empíricas significativas para o estudo.

As observações foram submetidas a uma ordenação dos seus tópicos descritivos através da construção de sínteses topicalizadas, buscando também delinear elementos de continuidade ou descontinuidade entre os momentos observados e, dessa forma, procurando caracterizar a forma específica de realização da prática pedagógica do campo empírico. Não é supérfluo observar os limites de uma pesquisa na identificação de modelos e formas numa condição de dinamismo do real, de modo que ressaltamos o fato metodológico de a investigação constituir-se, tão somente, num “retrato” das práticas, capturado com o olhar de um sujeito “intimamente estranho” ao *locus*. Entretanto, acreditamos que alguns elementos anunciados pelas falas dos sujeitos, seja através das entrevistas realizadas a meio caminho do tempo da permanência em campo, seja nas conversas informais travadas durante todo o seu desenvolvimento, puderam, com a análise, ser evidenciados de modo que permitiram realizar a discussão a que nos propúnhamos.

O interesse de nossa pesquisa reside na compreensão da prática de uma experiência situada como um movimento social, sua prática pedagógica, na perspectiva da solidariedade. Procuramos identificar, descrever e analisar os arranjos especificamente pedagógicos, a partir da intencionalidade formativa e da reflexão educacional, e como tais práticas se configuram como pedagógicas no âmbito da experiência educativa pesquisada.

Dentre as várias manifestações e definições possíveis de solidariedade estamos trabalhando com aquela em que ser solidário se relaciona com a idéia de apoio mútuo, na qual a solidariedade é relativa a um mecanismo de coesão social mediado por reciprocidade e interdependência (ASSMAN, 2000), podendo manifestar-se ainda sob outras formas, como ajuda filantrópica ou cooperação, por exemplo. Importa, mais do que saber se as pessoas são ou não solidárias, compreender como o grupo social faz da sua prática pedagógica um elemento construtor da solidariedade.

Busca-se tanto discutir em que medida a prática pedagógica de um contexto de “educação não-formal” pode ser reveladora do *ethos solidário* propagado pelo grupo pesquisado, quanto compreender e assim contribuir com o conhecimento sobre práticas pedagógicas desenvolvidas em uma experiência de movimento social que tem na solidariedade sua “aposta ética”, um princípio de suas formas organizativas e sua utopia sócio-cultural.

Em geral, os movimentos sociais desenvolvem ações de “educação não-formal”<sup>48</sup> e caracterizam-se mais por sua diversidade que por quaisquer outras isotopias. Sua característica mais comum é de serem constituídos por processos sociais localizados e situados em problemáticas peculiares orientadas em geral pela luta por direitos, bem como pela diversidade de orientações metodológicas, conceituais e axiológicas que permeiam as práticas educativas desenvolvidas por atores coletivos, organizacionais ou comunitários, responsáveis pelo desenho e implementação de ações pedagógicas.

---

48 Utilizamos a terminologia “não-formal”, embora não a consideremos adequada, por atendimento a uma convenção estabelecida na pesquisa em educação, embora esta terminologia não constitua um consenso. Sobre essa discussão, conferir Souza (2004); Petrus (1997). A história recente dos movimentos sociais tem se constituído num entrecruzamento de práticas entre sua experiência formativa e a conquista da educação pública, oficial, desenvolvida no interior dos próprios movimentos. (cf. CALDART, 2004).

A natureza do contexto apontado, bem como o olhar sobre os sentidos, valores e significados dos sujeitos envolvidos na prática educativa, apontou para a necessidade de uma abordagem qualitativa à pesquisa. Nosso estudo remete essencialmente à compreensão de uma experiência de *prática pedagógica* em relação com o *princípio da solidariedade*, onde os termos dessa relação não estão postos *a priori* devido a alguns fatos do histórico de construção do próprio objeto e da natureza das categorias primárias apontadas pela pesquisa.

Em primeiro lugar, foram realizadas várias tentativas de estabelecimento apriorístico das inter-relações que viriam a ser observadas entre as categorias prática pedagógica e solidariedade. Este exercício representou o esforço de aproximação ao objeto e de sua delimitação/contextualização, necessários e recomendáveis à pesquisa seja ela qualitativa ou quantitativa (MAZZOTTI, 2001, p. 145). Estas relações poderiam ser expressas de variadas formas como, por exemplo, saberes da solidariedade na prática pedagógica ou prática pedagógica e ações de solidariedade no grupo de educandos, ou a representação sobre solidariedade dos sujeitos envolvidos no contexto analisado.

Entendemos, juntamente com Mazzotti (2001), que a forma de colocação do ponto de partida para a pesquisa não é consensual no conjunto das abordagens qualitativas. Segundo demonstra a autora, o maior ou menor estabelecimento de um quadro teórico a priori, a pré-definição de critérios de análise ou das categorias primárias indica opções de fundo sobre a abordagem a ser assumida por uma pesquisa. De acordo com a autora citada, identificamos que nosso “problema” na constituição e definição do objeto estaria situado na discussão sobre a utilização de um paradigma mais relativista ou menos relativista de pesquisa.

Nossa formulação final do objeto manteve a “abertura”, por entendermos que tal característica expressa e aponta para uma abertura de olhar, pautando-se, ainda, na necessidade de perceber de que maneira os próprios sujeitos envolvidos estabelecem a relação entre as categorias. Isso constituiu, portanto, uma das perguntas da pesquisa.

Dessa forma, torna-se relevante para a compreensão de tal escolha saber que nosso estudo se desenvolveu em um contexto empírico específico, dotado de uma história bastante peculiar, o que caracteriza a necessidade de diminuirmos o impacto das nossas próprias categorias primárias, no sentido de reconhecermos, de acordo com nossa opção por uma abordagem de cunho antropológico<sup>49</sup>, os nexos elaborados pelos próprios sujeitos a respeito de suas práticas pedagógicas e o princípio de solidariedade.

Por outro lado, chegamos também a essa conclusão ao constatar, a partir das leituras e levantamentos de ordem teórica sobre o tema da solidariedade e das práticas pedagógicas em contextos de “educação não-formal” que a natureza dessa relação não poderia ser por nós antecipada, diante da opção já relatada. Para nosso estudo é importante respeitar esse aspecto nas análises devido ao fato de se constituir a pesquisa em uma investigação sobre uma experiência recente, cujas práticas educativas são ainda pouco estudadas<sup>50</sup>. Além disso, o campo empírico da pesquisa constitui-se em uma experiência pioneira de coletivização, pelos seus trabalhadores, dos meios produtivos de uma antiga empresa de produção de açúcar.

---

49 Nos referimos, com este termo, à abordagem que faz a mediação das nossas escolhas relativamente ao enfoque metodológico. O enfoque analítico é, sobretudo, pedagógico.

50 Nos antecede o estudo de MELO NETO, J. F. Extensão Universitária, Autogestão e Educação Popular.

Devido a esse fato, as questões de solidariedade podem estar colocadas de variadas formas pelas práticas pedagógicas. Além disso, a compreensão que adotamos sobre a prática pedagógica a concebe como um dado cultural pelo qual as opções políticas, epistemológicas, metodológicas e éticas dão forma à intencionalidade apontada por esse grupo sobre seu *quefazer* educativo.

Observamos que tanto a natureza polissêmica da solidariedade, apontada por Assman (2000, p. 35) como uma “linguagem multirreferencial”, quanto a compreensão de que a prática pedagógica se caracteriza, segundo Severino (2001, p. 08) como mediação privilegiada da educação, na qual o ensino “não passa apenas informações, mas um procedimento”, onde “mais que um discurso em sentido estrito, as práticas do cotidiano educacional formam um *ethos*, um modo de ser e de viver”<sup>51</sup> nos orientaram a tomar como atitude de pesquisa o mínimo estabelecimento apriorístico das relações entre as duas categorias, dada a perspectiva de observar, analisar e compreender como tais conexões se apresentam dialética e criticamente na prática e nas definições sobre a prática.

Observamos, entretanto, que tal opção nos assentaria em uma abordagem relativista, de cunho construcionista social (MAZOTTI, 2001, p.133). Essa abordagem se aproxima de nossas opções também no tocante à busca de compreensão de um objeto em que a dimensão cultural revelou-se continuamente importante para o olhar da pesquisa. Embora não constitua uma das categorias investigadas diretamente, a cultura alimenta com símbolos, valores, crenças e códigos de linguagens o cotidiano que se instituiu nos dados como categoria empírica importante.

Em duas situações a cultura emerge como dimensão presente ao estudo: primeiro, no tocante ao entendimento de prática pedagógica como expressão de um modo de ser e de viver (logo, de significar a vida e seus elementos constitutivos) e no âmbito das categorias levantadas nos estudos exploratórios do campo, onde temos a discussão sobre a cultura de base dos sujeitos educandos e, segundo, sobre a intencionalidade institucional de que a experiência se torne “educadora da região” sendo “culturalmente exitosa” (CATENDE, 2002, p. 04).

O campo empírico se nos apresenta como um espaço de construção de uma “empresa de trabalhadores”, gerida pelo princípio da autogestão e orientada pelos pressupostos da economia solidária. O objeto da pesquisa relaciona a prática pedagógica desenvolvida nesse *lócus* com o princípio da solidariedade expresso tanto na opção do modelo de gestão quanto na opção pelo modelo de organização produtiva.

Por outro lado, o histórico de construção do Projeto Catende Harmonia expressa um processo de lutas populares marcado por intensas/ recorrentes/ explícitas práticas de solidariedade. A tal ponto este princípio está presente nas aspirações do grupo, que no documento intitulado “Elementos para um Programa de Educação” assim está formulada a finalidade das ações educativas:

“essa qualificação só terá sido ‘completa’ se a base teórica que fundamenta o Projeto Catende Harmonia estiver sendo veiculada,

---

51 Ibid., p. 08;

*expressão de desejos da caminhada política do mesmo, vivenciando valores éticos que fomentem a solidariedade humana” (grifo nosso) (CATENDE, 2002, p. 03).*

Essa experiência, em seus 16 anos de constituição (dada no contexto do processo jurídico de falência da antiga empresa<sup>52</sup>) vem realizando atividades de cunho educativo mais específico, como cursos de gestão, cursos sobre temáticas afins à produção agroçucoleira, cursos de qualificação de lideranças. Uma equipe de assessores/as é responsável pela formulação e implementação desses processos formativos, identificados em geral como “cursos de qualificação”.

Um outro conjunto de atividades educativas, também desenvolvidas por essa equipe, (mas não só por ela) é, porém, mais expressivo das expectativas sobre o modelo de gestão e de produção utilizados na experiência. Realizadas no entremeio destas mesmas atividades de gestão e produção temos as atividades pedagógicas voltadas a construir a cultura autogestionária e solidária entre os sujeitos da experiência. Tais atividades se desenvolvem no seio de reuniões do Comitê Gestor, reuniões em e com associações de trabalhadores rurais (as Associações de Engenhos). O caráter pedagógico e formativo destes encontros e reuniões é claramente apontado na fala dos profissionais responsáveis por estes processos, sendo por eles significado como momentos de *educação popular continuada*.

É a partir desse conjunto que interrogamos o campo de forma prioritária, por acreditarmos que nesta relação as ações pedagógicas ganham importância relativamente ao princípio de solidariedade. Essa dimensão se expressa no cotidiano, onde as atividades de produção, organização, formação de valores ocorrem ininterruptamente, provocando a mudança de cultura de que falam os movimentos sociais e na qual a experiência de Catende também se fundamenta.

Este contexto, por conseguinte, também nos interroga. Ele nos fala de um olhar de pesquisa que exige aproximação aos sujeitos, como forma de perceber em suas práticas o dado pedagógico, em suas falas a formulação da intencionalidade formativa e como esses elementos se relacionam ao princípio de solidariedade. A observação das práticas se colocou, então, como instrumento essencial, ao lado das entrevistas semi-estruturadas e da análise de documentos, posto mais uma vez que nossa opção é partir das formulações dos sujeitos sobre as relações entre as duas categorias para poder discuti-las com as formulações constantes no marco teórico da pesquisa.

Tal opção é decorrente também de uma aproximação do objeto ao campo discursivo e analítico da antropologia da educação pela qual buscamos orientar a construção do conhecimento a partir de pressupostos como a aproximação entre sujeito pesquisador e universo pesquisado, a contribuição do sujeito pesquisado como partícipe da construção do conhecimento, bem como a observância de elementos como “o universo de significados, motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores”<sup>53</sup>.

Além disso, a compreensão do fato numa perspectiva dialética implica reconhecer seu aspecto de construção humana, no sentido de sua localização histórica e social, logo

---

52 O histórico da experiência de Catende vem detalhado no próximo item deste capítulo, onde apresentamos o relato etnográfico do estudo de caso.

53 Triviños, 1987, p.29;

contextualizada, na qual a pesquisa se constitui como uma “atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota”<sup>54</sup>.

A construção do nosso referencial metodológico tomou como ponto de partida a definição de Brandão (2003), na qual o autor afirma a pesquisa “enquanto um dos instrumentos de criação solidária do conhecimento e de possíveis ações de teor político pedagógico” e a pesquisa em educação como uma “dimensão e um dilema da própria experiência de ser educador”<sup>55</sup>. O mesmo autor apresenta sua definição de pesquisa a partir da “idéia de que toda e qualquer atividade de busca, no singular ou no plural, de algum saber não sabido, e que seja realizada através de um trabalho com algum fundamento, alguma sistemática e algum método confiável é uma experiência de pesquisa”<sup>56</sup>.

Tal perspectiva nos sugere o estabelecimento de uma relação solidária nos processos investigativos de nosso estudo, com algumas conseqüências práticas, dentre elas, a adoção de uma atitude etnográfica, ainda que nossas condições concretas não nos permitissem realizar uma etnografia de fato. Por outro lado, uma concepção pluralista e complementar da metodologia nos informa que a pesquisa em educação, e com ênfase nos contextos de “educação não-escolar”, nos orienta para a utilização de mais de uma abordagem, de acordo com as perguntas da pesquisa (SERRANO, 1997, p.375).

Logo, a atitude etnográfica, em um primeiro momento, e ao longo de todo o contato com o campo, serviu como uma estratégia para compreender como os sujeitos vão estabelecendo falares e fazeres<sup>57</sup> pedagógicos, por dentro de um cotidiano atravessado por burocracias, decisões e momentos políticos, questões pessoais e familiares, expectativas e desesperanças, momentos formativos de variada natureza, no cenário de construção, a longo prazo, da empresa autogestionária e de economia solidária. A etnografia apresenta dentre seus pressupostos a noção de participação e aproximação entre sujeito pesquisador e fato pesquisado. Essa aproximação expressa uma situação limítrofe entre a subjetividade de quem pesquisa e de quem é pesquisado. É com base nessa aproximação e com atenção a esta condição limítrofe que se estabelece a possibilidade de um sujeito “estranho” ao contexto produzir conhecimento a partir do estranhamento que provoca a sua condição peculiar. Segundo Peirano (1992, p. 9),

O processo de descoberta antropológica: uma descoberta que é um “diálogo”, não entre indivíduos – pesquisador e nativo – mas, sim, entre a teoria acumulada da disciplina e o confronto com uma realidade que traz novos desafios para ser entendida e interpretada; um estranhamento existencial e teórico, que passa por vivências múltiplas e pelo pressuposto da universalidade da experiência humana.

A prática pedagógica que a pesquisa buscou compreender estava desenhada sobre uma relação com um elemento não específico ao ato educativo em si, a solidariedade, que pode manifestar-se de maneiras diversas, ora como um saber, ora como uma

---

54 Ibid., p. 23;

55 Brandão, 2003, p. 11-12;

56 Ibid., p.121;

57 Referência à abordagem antropológica de pesquisa, pautada, sobretudo, nas entrevistas semi-estruturadas e na observação participante, mas, sobretudo, baseada nos diálogos entre pesquisadora e grupo pesquisado.

prática, ora como um princípio ético. Por esta razão, a tomamos como um *ethos*, palavra cuja definição remete à cultura, ao *modo de ser e de viver* (em relação com o saber) de um grupo, logo, àquele conjunto de saberes, práticas, fazeres que se revelam em seu cotidiano.

Além de buscar, através de uma atitude etnográfica, a compreensão dos significados culturais que permeiam a prática pedagógica em estudo, uma segunda consequência prática decorre da perspectiva que reconhece a pesquisa como uma atividade solidária. Nossa opção pela abordagem do estudo de caso remete novamente à especificidade das práticas pedagógicas desenvolvidas no campo empírico escolhido.

Os falares e fazeres pedagógicos da experiência em estudo ocorrem em ações que não se constituem como cursos ou momentos de qualificação ou formação especificamente, mas em formações que se estabelecem a cada novo encontro realizado para tomar decisões, para estabelecer prioridades, para definir prazos e quotas de produção, etc. Nesse *locus*, nossa tarefa foi tentar desvelar com o olhar da pesquisa a especificidade de uma prática pedagógica articulada com o princípio de solidariedade em vigor no grupo. Esta nossa caracterização buscou construir dados a serem confrontados com a análise das entrevistas e dos documentos, em um processo de triangulação.

A opção metodológica pelo estudo de caso qualitativo refere-se, portanto, à escolha de um modelo de abordagem que contempla as características da pesquisa apontadas até o momento: 1. a singularidade do campo empírico que é especificada por Bassegy<sup>58</sup>, como uma investigação empírica conduzida dentro de limites espaço-temporais; 2. a especificidade da relação apresentada como questão de pesquisa, acompanhada pela pouca produção a respeito do assunto, o que legitima a escolha por uma abordagem que permite o estudo em profundidade da questão<sup>59</sup>, respeitando a noção de totalidade<sup>60</sup>, bem como a possibilidade do estudo servir de suporte à ampliação de sentidos sobre o tema<sup>61</sup>, identificando-se o estudo com o que a mesma autora denomina heurística, ou seja, o estudo pode “revelar a descoberta de novos significados”<sup>62</sup>; 3. a forma de apresentação de nossa questão de pesquisa, discutida acima relaciona-se com a perspectiva da indução, segundo a qual o estudo de caso está voltado à “descoberta de novas relações, conceitos, compreensão mais do que verificação ou hipótese pré-definida”<sup>63</sup>; 4. o estudo assume característica etnográfica na perspectiva da pesquisa educacional, ou seja, segundo André (2005, p. 25), trata-se de uma pesquisa do “tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito”. Por conseguinte, esta atitude aproxima o presente trabalho da quarta característica do estudo de caso apontada por Merriam<sup>64</sup>, pela qual busca-se uma “descrição densa” do fenômeno observado, no nosso caso, as práticas pedagógicas que constroem o princípio da solidariedade no contexto.

Ainda de acordo com o trabalho de André (2005) sobre o estudo de caso, podemos classificar nossa pesquisa como um “estudo de caso instrumental”, posto que se refere a

---

58 Apud ANDRÉ, 2005, p.30;

59 Ibid., p. 33;

60 Ibid., p.24;

61 Ibid., p. 34;

62 Ibid., p. 18;

63 Op. Cit., p. 18;

64 Apud André, 2005, p. 18;

“uma questão que um caso particular vai ajudar a elucidar”<sup>65</sup>. Distinguindo-se de um “estudo de caso intrínseco” pelo fato de nosso foco de interesse situar-se em uma questão que transcende o caso particular.

A perspectiva demasiado aberta da colocação do objeto não nos abstrai, apesar das observações sobre a aproximação a abordagens relativistas, do olhar vigilante e da postura crítica que justamente nos orientou na escolha do tema de pesquisa. A compreensão de metodologias de construção da solidariedade responde ao interesse por uma temática fortemente presente no nosso dia-a-dia. É necessário explicitar, portanto, que uma leitura crítica e dialética dos dados, dos fatos significativos da prática pesquisada, além de necessária, tornou-se imprescindível para a discussão a que se dedica o estudo.

Por leitura crítico-dialética entendemos, com Mazzotti (2001, p. 139) a preocupação com a “análise das condições de regulação social, desigualdade e poder”. Não sendo este o foco, entretanto, é esta uma atenção básica do nosso estudo, posto que está colocado em um contexto onde não discutir tais questões seria cometer falta grave ao objetivo de compreensão.

---

65 Ibid., p.19;



### 2.1.1. ANÁLISE DE CONTEÚDO

A escolha de um enfoque metodológico para tratamento dos dados representou um desafio grande na caminhada deste estudo, devido ao aspecto exploratório proposto pelo próprio objeto. A opção pela análise de conteúdo, apesar de algumas ressalvas, foi tomada em virtude de esta abordagem permitir uma ordenação bastante precisa de dados brutos, segundo uma orientação estrita que busca o rigor.

De acordo com Bardin (1979), identificamos o tipo de análise de conteúdo adequada às nossas questões de pesquisa como a *análise temática categorial*, donde os temas representam unidades de registro, compostas de subunidades, e as categorias são estabelecidas de um conjunto orientado pela composição teórica do trabalho. De maneira mais direta, os temas com os quais foi iniciada a análise foram orientados pelas categorias centrais do estudo, ou seja, educação nos movimentos sociais, prática pedagógica e solidariedade. As unidades de registro formaram todo um conjunto construído por indução a partir dos materiais analisados.

Os documentos submetidos aos procedimentos de análise de conteúdo foram as entrevistas semi-estruturadas. Os documentos produzidos pelos atores do campo empírico ou sobre a experiência foram analisados a partir da análise documental simples convergindo também com o levantamento bibliográfico.

A técnica que se revelou de fundamental importância para o estudo foi a observação participante dos contextos gerais e especificamente pedagógicos da instituição, buscando tanto aproximar nosso olhar, quanto construir dados a serem confrontados com os resultados da análise das entrevistas e dos documentos. De acordo com a abordagem etnográfica, portanto, qualitativa, construcionista e também solidária da pesquisa, a observação participante despontou como principal fonte de dados para a constatação da vigência das categorias estudadas.

### 2.1.2. DESENHO DA PESQUISA

O objeto tratado na pesquisa está enunciado como uma questão: de que maneira as práticas pedagógicas contribuem com a construção da solidariedade?

Temos, com esse objeto, o objetivo geral de “Compreender a prática pedagógica como espaço de construção da solidariedade na experiência da Usina Catende Harmonia”. Além deste, também objetivos específicos foram arrolados como forma de orientar a construção da pesquisa:

- a) Compreender o sentido de prática pedagógica no contexto pesquisado a partir dos seus quatro elementos definidores: relação pedagógica, relação com o conhecimento, relação com métodos e relação com institucionalidade;
- b) Identificar e discutir a relação da solidariedade com a prática pedagógica pesquisada;

Determinamos como sujeitos prioritários da pesquisa empírica o corpo de educadores da organização Projeto Catende Harmonia, conhecida internamente como Equipe de Formação, bem como sujeitos participantes dos processos e espaços formativos.

Esta equipe é composta por 08 pessoas de forma mais direta, e 01 que foi indicada pelas demais como indiretamente participante dos processos formativos, embora muitas outras assumam também atividades formativas ao longo das diversas ações desenvolvidas no cotidiano da Usina Catende Harmonia. Essa equipe apresenta perfil pedagógico que expressa habilidades específicas para as ações sob sua responsabilidade.

Das oito pessoas da equipe, todas foram muito disponíveis para contribuir nas entrevistas, muito embora apenas sete documentos tenham sido utilizados; uma das entrevistas teve os dados perdidos devido ao material de gravação e o sujeito em questão não pode ser entrevistado novamente. Uma segunda pessoa também demorou um pouco mais para conceder a entrevista, impossibilitando que esta fosse agregada aos dados gerais. Nosso período de permanência em campo foi de 48 horas por mês em média, com estadias mínimas de 24 e máximas de 72 horas em campo. Ao longo desse período foram coletadas 12 entrevistas formais, das quais 08 puderam ser efetivamente aproveitadas como documento de pesquisa em virtude de vários fatores.

Dos sete sujeitos finais, quatro possuem história de vida ligada à origem do projeto Catende Harmonia, tendo sido professoras em projetos de alfabetização realizados na e pela Usina. Suas respostas à pergunta sobre como chegaram ao projeto, na abertura da entrevista, tinham um ponto em comum: "sou filha de trabalhador da Catende". Suas falas e percepções sobre o processo estão bastante articuladas ao olhar intrínseco. Os demais entrevistados são pessoas que foram se agregando ao projeto ao longo da construção do mesmo, pois em sua história os trabalhadores contaram com diversos apoios e parcerias. Em alguns casos, os parceiros eventuais passaram aos quadros permanentes, condição em que se situam os demais entrevistados.

Os sujeitos da pesquisa possuem formação pedagógica empírica e formal diversificada. Cinco pessoas possuem experiência de magistério em educação formal, sendo que destas, duas estudam atualmente pedagogia e três cursaram o magistério. Duas pessoas possuem curso superior completo, e uma cursou o mestrado em ciências sociais. Aqueles que possuem a formação profissional mais elevada são os parceiros que se tornaram participantes da experiência. Os sujeitos que se identificaram como filhos de trabalhadores estão desenvolvendo sua formação profissional. Sua faixa etária é, também, mais jovem, em relação aos outros três sujeitos.

Esse quadro por si já desenha uma especificidade da experiência educativa em Catende Harmonia: sua diversidade, como força e como desafio que expressa a totalidade a partir de uma de suas partes.

---

## **CAPÍTULO 2**

---

### **PARTE II: ESTUDO DE CASO: PROJETO CATENDE HARMONIA**

## 2.2. ESTUDO DE CASO PROJETO CATENDE HARMONIA

O estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que, conforme já afirmamos, remete à compreensão de um processo peculiar que, devido a essa característica, pode ser observado de forma continuada, buscando os nexos internos da situação em estudo, construindo uma visão de totalidade, através de uma aproximação mediada, sobretudo, pelos pressupostos da observação participante.

A peculiaridade do campo empírico que acompanhamos vem de sua própria história enquanto uma experiência autogestionária de um complexo industrial que envolve produção agrícola e fabril de açúcar em larga escala. A natureza do contexto onde se insere essa experiência é outro dado a ser destacado: a região da Zona da Mata pernambucana, onde a cana-de-açúcar foi e ainda é o símbolo maior de uma *monocultura* que possui também um só tom, o tom dos proprietários dos meios de produção, senhores de engenho de ontem e usineiros de hoje, que mantêm, de forma abusiva, uma relação de escravidão com centenas de trabalhadores rurais e da fábrica, antes escravos pela lei, hoje escravos pelo assalariamento.

Essa *monocultura* possui decorrências graves, desde uma quase absoluta negação dos direitos básicos dos trabalhadores e trabalhadoras, passando pela péssima distribuição de renda da região<sup>66</sup>, até a constituição de subjetividades marcadas pela submissão e a dependência. Nesse contexto, a “cultura do mando”, onde se proibia até o plantio de subsistência no quintal da casa onde se morava (que pertencia em geral à usina) subtraía facilmente a vida das pessoas que ousassem desafiar as ordens do usineiro<sup>67</sup>. Uma estrutura militar, denunciada pelos termos *capitão*, *coronel* p.ex., (NASCIMENTO, 2005) garantia que esse “governo do medo” tivesse o controle dos corpos, mentes e ações dos sujeitos em todas as esferas da vida. Até para o casamento se pedia autorização ao senhor do engenho.

Tais condições, entretanto, não ocorreram desde sempre sem oposição ou resistência. A história da Zona da Mata é, sobretudo, uma história permeada de muitas lutas dos povos oprimidos contra as condições de sua desumanização. Desde a resistência do Quilombo dos Palmares, na Serra da Barriga, até as Ligas Camponesas e os Sindicatos Rurais em suas várias expressões históricas, o que se vê é uma história longa de avanços em busca de melhores condições de vida, num processo hoje denominado, no seio dos movimentos sociais, como “luta por direitos”. As experiências históricas na região também nos informam sobre a força das coletividades organizadas lutando ora contra a escravidão racial, ora contra a sua similar, a exploração do trabalho<sup>68</sup>.

---

66 A região da Zona da Mata Sul de PE, onde desenvolve suas atividades a Usina Catende, é composta por 21 municípios que estão localizados entre a 43ª (Ribeirão, IDH de 6,48) e 171ª posição (Xexéu, IDH de 0,561) no índice de desenvolvimento humano entre os municípios pernambucanos, considerando que o município de maior IDH é Fernando de Noronha (IDH 0,862) e o de menor índice Manari (IDH 0,467). Os dados são referentes ao PNUD 2000. No Brasil, o índice mais alto é de São Caetano do Sul, no estado de São Paulo, com IDH na ordem de 0,919. O pior desempenho nacional é o de Manari, citado acima.

67 Segundo Andrade (1989, 83) “necessitando produzir mais, usineiros e fornecedores passaram a exigir dos trabalhadores cinco dias de trabalho semanal, impedindo que eles fizessem culturas suplementares. A reação dos trabalhadores era respondida com repressão violenta. Numerosos foram os trabalhadores mortos, espancados e até ferrados no rosto com o ferro usado para marcar os animais.”

68 Cf. Nascimento, Cláudio. Do Beco dos Sapos aos Canaviais de Catende. SENAES, MTE, 2005.

A experiência dos Sindicatos de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais – STRs – é apontada como marco nessa organização e na constituição do campo de luta pelos direitos a partir da relação capital-trabalho. É em diálogo com essa história que a experiência que passa a ser denominada, a partir de 1998, “Projeto Catende Harmonia” ganha existência. Seu caráter prático, concreto, é reconhecido como um grande esforço de construção de uma cultura de solidariedade e cooperação onde antes reinavam o medo e a violência. A construção desta “nova cultura” passa por inúmeros desafios e muitos questionamentos. Ela estabelece o princípio do pluralismo ao instalar a prática coletiva como instrumento essencial para a sobrevivência que antes tinha como condição as decisões de outrem. Esse pluralismo se manifesta de formas várias e estabelece também, com seu movimento, a possibilidade de uma migração desde a *monocultura* até um *multiculturalismo* a ser experimentado como estratégia de sobrevivência material e simbólica.

Por esta dupla articulação, entre a sobrevivência material e a simbólica, a esfera da cultura e a esfera da economia (ainda que esta seja sempre uma dimensão daquela) estabelecem-se como os eixos prioritários onde as questões do cotidiano do Projeto Catende Harmonia encontram sua ressonância: os limites entre o modo de produção capitalista que o circunda e a perspectiva da economia solidária que tem como *inédito viável*, entre uma vivência do trabalho como opressão ou como liberdade; a possibilidade da gestão coletiva dos trabalhadores ser vivenciada para além da tutela de quaisquer organismos alheios.

Todas as possibilidades que se avizinham e vão sendo experimentadas se dão entrelaçadas com formas de pensar, compreender e significar a realidade baseadas nos elementos da cultura anterior ao início da fase autogestionária<sup>69</sup>. É no enfrentamento cotidiano das formas de pensar, sentir e agir marcadas pela dependência, falta de liberdade e violência que se dá o principal processo educativo da experiência Catende Harmonia. Esse processo é marcado pela construção de vínculos solidários entre os sujeitos e, por essa razão, a solidariedade inscreve-se como princípio educativo.

Dessa forma, no campo empírico citado encontramos uma prática educativa denominada pelos seus atores como de “Educação Popular”, em contexto não-escolar, voltada aos princípios da economia solidária e para a constituição de um projeto que implica propriedade coletiva dos meios de produção, autonomia e autogestão como princípios organizativos. Em constante diálogo com seu passado e seu futuro, a experiência do Projeto Catende Harmonia, do ponto de vista educacional, suscita uma série de questões sobre os nossos modelos de educação, bem como sobre a viabilidade de nossas teorias em explicar os modos próprios de educar em espaços como esses, cujos educadores sentem diariamente os desafios de recriar no cotidiano das relações as formas de uma educação emancipatória, em confronto com uma base cultural com forte referência escravocrata, assistencialista e violenta.

---

69 A fase autogestionária é inaugurada pela fundação da empresa de trabalhadores Cia. Industrial Catende Harmonia, que substituirá a antiga Usina Catende após o processo de falência que teve início com a luta dos trabalhadores em 1993, após a demissão de 2300 empregados pelos antigos proprietários da Usina Catende. A falência foi uma solução jurídica para a garantia de pagamento dos direitos trabalhistas dos demitidos.

Na luta por construir uma empresa de trabalhadores<sup>70</sup>, autogestionada, os novos saberes, os novos fazeres supõem uma prática eminentemente orientada por uma compreensão educativa ampla, na qual a *mudança de cultura*<sup>71</sup> aparece como uma finalidade primordial. Por exemplo, *aprender a ser "dono"* do próprio negócio e não apenas "empregado", *sentir-se parte de um coletivo* e *aprender a tomar decisões coletivamente* surgem como aprendizagens essenciais para a continuação da existência desta que é considerada a maior experiência de economia solidária do Brasil (cf. anexos).

O elemento que nos interessa é a dimensão educativa das ações realizadas nos processos do complexo agroindustrial. Segundo um dos nossos sujeitos de pesquisa, todas as ações desenvolvidas são de caráter educativo, pois é necessário "mudar uma cultura". À solidariedade recorre-se na hora de tomar decisões, como um balizamento das mesmas, como um ponto de inflexão entre o novo e o velho. Logo, observamos inicialmente que havia uma articulação entre os dois elementos e, num plano inicial, essa articulação surgiu como algo estruturante das ações educativas.

---

70 Assim são denominadas as empresas assumidas coletivamente pelos seus trabalhadores em autogestão após processos de falência. Este parece ser também o termo preferido pelos atores envolvidos no acompanhamento dessas experiências, em geral, oriundos da luta sindical (V.ANTEAG, 1998; 2000; 2004;).

71 Nakano, 1998, 51.

## 2.2.1. UM PANORAMA DO PROJETO CATENDE HARMONIA NA HISTÓRIA DA ZONA DA MATA SUL DE PERNAMBUCO

### A ZONA DA MATA, CATENDE USINA

A Zona de Mata se caracteriza por ser uma região onde predomina, desde os tempos de colônia, a monocultura da cana-de-açúcar como base da agroindústria homônima. O tipo de organização social tem como princípio a família patriarcal estabelecida sobre uma cultura política de controle privado dos meios de produção e também dos destinos políticos dos municípios que compõem a região. Se, ordinariamente, a base escravista deu sustentação à acumulação primitiva que permitiu o estabelecimento das ricas famílias de “senhores de engenho”, também provocou a constituição de uma grande massa de seres humanos destituídos de direitos básicos concretos como moradia, alimentação, educação e saúde, bem como dos direitos mais abstratos, embora tão importantes, quanto dignidade, autodeterminação e liberdade.

É no seio das contradições entre capital e trabalho, oriundas dessa forma específica de organização social e econômica, que se insere a experiência da Catende atual, sendo também este o motivo de uma contextualização histórica para a melhor compreensão do campo empírico.

A região onde está inserida Catende, a cidade que foi gerada pela usina (ANDRADE, 1989, p. 32) é conhecida de forma genérica como “Zona da Mata sul” do estado, sendo, porém, formalmente classificada como “microrregião da mata meridional”. Composta por 21 municípios<sup>72</sup>, a microrregião possui ao todo 506.479 habitantes. Os cinco municípios<sup>73</sup> que compõem o complexo Catende Harmonia possuem, segundo o PNUD 2000, 109.041 habitantes no total. No universo dos cinco municípios por onde se distribuem os 27 mil hectares (dados fornecidos pelos técnicos do INCRA durante reunião realizada em julho de 2006) da Usina Catende, estima-se que haja aproximadamente 17 mil pessoas envolvidas direta e indiretamente nas atividades da mesma.

A amplitude dos números expressa o que foi, no passado, uma característica da Usina: a sua grandiosidade. Catende era, em 1914, a usina de maior produção no estado, foi a primeira a instalar a destilaria de álcool e manteve-se em uma posição de liderança até meados dos anos 70, quando entrou em decadência.

Surgida nos finais do século XIX, especificamente em 1890<sup>74</sup>, a Catende já inicia suas atividades sob os auspícios do subsídio governamental:

O crescimento acelerado do número de usinas resultou tanto do interesse pelo empreendimento por parte das lideranças açucareiras, como da política planejada pelo Barão de Lucena em seu segundo governo no estado e continuada por seus sucessores – Correia da Silva e Barbosa Lima – que desenvolveram uma política de concessão de empréstimos vultuosos a empresários, num total que oscilava entre 900

72 Amaraji, Água Preta, Barreiros, Belém de Maria, Catende, Cortês, Escada, Gameleira, Jaqueira, Joaquim Nabuco, Maraial, Palmares, Primavera, Quipapá, Ribeirão, Rio Formoso, São Benedito do Sul, São José da Coroa Grande, Sirinhaém, Tamandaré, Xexéu.

73 Água Preta, Catende, Gameleira, Jaqueira, Xexéu.

74 Ibid., p. 40

contos, concedidos à Usina Catende, e 100 contos concedidos à Usina Salgado. (ANDRADE, 1998, 37)

A Zona da Mata desenvolveu-se em torno e a partir da cultura da cana-de-açúcar e da agroindústria que a acompanha. O modelo, eminentemente concentrador de renda, passou por diversas fases ao longo de cinco séculos. A própria história dessa região é a história da cana. Segundo Andrade (1998, p. 25-26), em cinco fases se divide a história do processo usineiro em Pernambuco:

1. 1875 a 1890: onde predominavam os engenhos centrais; vida efêmera de empreendimentos;
2. 1890 a 1910: surgimento de muitas usinas pela associação de senhores de engenho e dos governos republicanos;
3. até 1933: criação do IAA (instituto do açúcar e do álcool) e consolidação dos empreendimentos agrários; início dos problemas entre usineiros e fornecedores;
4. até 1964: diminuição do número de usinas; acirramento da luta de classes no campo; repressão aos movimentos de trabalhadores;
5. depois de 1964: busca de eficiência técnica na produção; crescimento da produtividade; repressão aos movimentos reivindicatórios; concorrência crescente das usinas do sul e sudeste do país.

Em cinco séculos, a região passou dos engenhos de bangüê às usinas, passou das grandes propriedades de famílias ao modelo empresarial de cotas, avançou para um modelo em que as próprias usinas passaram a plantar a cana para prover sua produção industrial. Quanto às relações de produção, houve a alteração do sistema de escravidão legal, baseada no tráfico de negros e negras da África para o tipo de escravidão típico do capital, baseado na exploração do trabalho assalariado.

As personagens mais presentes nessa história são os usineiros, os fornecedores de cana e os trabalhadores, além do estado como instrumento dos proprietários. Na base dessa pirâmide, os trabalhadores chegaram a se organizar de forma mais marcante apenas na segunda metade do século XX, com as ligas camponesas e os sindicatos rurais, em um movimento contínuo entre a tutela e a emancipação. Nos anos 30, verifica-se o acirramento das lutas entre os dois primeiros grupos, marcando uma oposição que vai findar com o quase desaparecimento do grupo social dos fornecedores, ou seu enfraquecimento no jogo político que passa a ser, cada vez mais, dominado pelo grupo dos usineiros:

A crise continuou a se desenrolar e os dois grupos sociais organizados – usineiros e fornecedores – intensificaram suas lutas, enquanto os trabalhadores, divididos em dois grupos, os operários industriais e os assalariados do campo, assistiram passivamente à luta entre os seus senhores. Só posteriormente é que eles se organizaram a passaram a exigir o cumprimento dos seus direitos. (Andrade, 1989, p. 69).

Compreender tal estrutura de divisão social é de interesse para o presente estudo porque, de uma maneira muito própria, corresponde à forma como se dá a organização do coletivo da Catende atual. Tanto do ponto de vista da organização da produção, quanto da representação política dos trabalhadores, essa divisão parece se manter, embora com outros conteúdos, cujo aprofundamento escapa aos objetivos do nosso trabalho e desta parte específica.



Hoje, observamos que em Catende há os *forneceadores*, um grupo primordialmente formado por trabalhadores arrendatários de parcelas de terra onde plantam cana para a usina. Mais especificamente, eles participam de um projeto interno denominado “Cana de Morador”; há os trabalhadores da fábrica e do campo, estes últimos organizados em associações específicas por engenho de moradia, e os primeiros organizados também em uma associação; entre os trabalhadores do campo, aparecem, ainda, os safristas, antigos trabalhadores “clandestinos”, mas hoje com condição de “temporários” que migram sazonalmente entre diferentes regiões do estado e mesmo do país nos períodos de colheita; há, também, a figura simbólica e concreta da usina, ressignificada em parte pelas novas estruturas, mas ainda presente nas falas dos sujeitos como uma personagem com identidade própria como se fora um sujeito concreto. Os sindicatos, personagens introduzidos nessa história a partir do estado novo, compõem hoje o quadro de representação e controle político do projeto ao lado das associações de engenhos.

A partir dos anos 30 do século passado, temos as ações intervencionistas do IAA (Instituto do Açúcar e do Alcool) como a principal política de governo para a agroindústria da cana, mas não para as populações envolvidas nessas indústrias. Entre 33 e 34, Catende atinge seu auge, produzindo quase o dobro do que produziam a maioria das usinas da época na região. O “Tenente da Catende”<sup>75</sup> era então seu proprietário. Considerado um industrial “moderno e empreendedor”<sup>76</sup>, sua gestão contou com uma série de iniciativas, inclusive do ponto de vista ideológico e formativo, voltadas para o controle da massa de empregados do campo e da fábrica.

Foi em sua gestão que se observou, por exemplo, a “preocupação” com os “problemas sociais”, que o fizeram estimular a difusão do integralismo e outras iniciativas de cunho assistencialista, como a comercialização de alimentos, voltadas mais para a contenção de possíveis movimentos contestatórios. Tinha, por exemplo, no incentivo ao escotismo, a intenção de “formar quadros para as indústrias”<sup>77</sup>. Observa-se, portanto, que a dinâmica de formação humana, na região e na Usina Catende, primariamente se preocupava com a direcionalidade ideológica, denotando a latência dessa temática em sua história.

A mudança de cultura, a introdução de novos referenciais de ação e de pensamento, a discussão de outros valores, como a solidariedade, por exemplo, é um exercício que vai se constituindo de forma mais consciente pouco a pouco na história dessa região e desse povo. Os diversos populismos do Estado Novo, seja em nosso estado com Agamenon Magalhães, seja no poder central com Getúlio Vargas, demandaram novas pautas, fazendo da organização dos trabalhadores no campo e na cidade uma política de tutela sob o controle do estado.

Os sindicatos surgem nas usinas sob essa política, primeiramente como representação dos trabalhadores das fábricas. As grandes lutas giravam, então, em torno da melhoria das condições de trabalho:

Na verdade, o trabalho na usina era feito em condições insalubres; os operários isolados dos centros urbanos – não havia facilidade de

---

<sup>75</sup> Antônio Ferreira da Costa Azevedo, O “Tenente da Catende”.

<sup>76</sup> Ibid.

<sup>77</sup> Ibid, p. 77;

transportes devido à precariedade das rodovias – se colocavam sob grande dependência e o arbítrio do patrão, temendo se organizar em face da repressão a que eram submetidos<sup>78</sup>.

Os trabalhadores do campo iniciaram sua organização a partir do segundo governo Vargas, num processo que culminou com a formação das Ligas Camponesas. Observe-se que a expansão da produção, com o aumento da demanda devido à 2ª Guerra Mundial, causou a diminuição das terras destinadas à cultura de subsistência, onde mais cana representava menos comida e, portanto, mais fome. A esse histórico se associa uma das mais significativas metas declaradas pelos trabalhadores da Catende atual, quando, em 1995, determinam que “a meta é ninguém passar fome”. A dimensão educativa, instalada a partir do princípio de solidariedade, manifesta-se nesse tipo de decisão como um saber que demarca a educabilidade do processo:

A história daqui era muito difícil, na entressafra, as pessoas passavam uma fase muito difícil, de fome mesmo. E a gente definiu que em Catende ninguém passaria fome, e que seria implantado um programa de segurança alimentar. Isso foi um marco, porque a partir daí a gente foi vendo que alternativas a gente ia criando para as pessoas terem como, além do assalariamento, também se manterem e subsistir. (S4)

Os sindicatos rurais formados naquele período serviam, por um lado, para o reconhecimento oficial dos trabalhadores pela política trabalhista e populista de então, garantindo alguns direitos, mas, por outro lado, denunciavam a contradição de inserir os trabalhadores em políticas de tutela, impedindo que formas mais radicais de organização tomassem fôlego no campo. Diversos personagens da igreja estiveram envolvidos nesse processo, ora com práticas mais emancipatórias, ora contribuindo com as políticas de tutela. Estávamos, então, às portas do Golpe Militar de 1964.

Com o golpe foram fechadas as ligas camponesas, por serem consideradas subversivas, mas foram mantidos os sindicatos rurais, sobretudo aqueles ligados à igreja, que, em grande parte, apoiou a nova ordem política. Os sindicatos que eram controlados pelas Ligas Camponesas ou que sofriam grande influência do Partido Comunista tiveram as suas diretorias destituídas e substituídas por pessoas de confiança do novo governo.<sup>79</sup>

A presença desses sindicatos, porém, manteve-se e estabeleceu um processo mais continuado de formação de quadros e de organização dos trabalhadores. Segundo um dos sujeitos da pesquisa:

Eu digo sempre que isso aqui começou a ser gestado no início na década de 80, onde muita gente aqui que faz parte hoje do projeto, que está na direção, que está na assessoria, na equipe de educação, trabalhava nas pastorais populares, pastorais rurais, nas pastorais da juventude do meio popular. E aí a gente começou na região a organizar as oposições sindicais, justamente pra fazer frente a toda exploração e dominação cruel que os usineiros sempre representaram aqui. Então a

---

78 Ibid. p. 80;

79 Ibid., p. 86;

década de 80 foi um momento de efervescência disso tudo muito grande. (S4)

Catende acompanhou todas as fases da história da Zona da Mata, tomando a forma paradigmática do momento: foi a usina de maior produção, quando a expansão da produção era a questão mais importante; foi a usina que implantou os primeiros recursos de irrigação, adubação e fertilização, quando a produtividade caiu em virtude da exaustão da terra; implantou a primeira destilaria de álcool anidro do nordeste; implantou os primeiros desenvolvimentos técnicos e finalmente, foi a primeira usina em que a dimensão sociocultural das relações foi observada como potencial “perigo” à estrutura de poder então vigente.

A Usina Catende entra em declínio a partir da década de 50 com a morte do Tenente da Catende, diminuindo paulatinamente sua produtividade, mudando de proprietários e não conseguindo adaptar-se ao desenvolvimento técnico nem sobrevivendo ao avanço das usinas do sudeste que passam a dominar os mercados cada vez com maior força.

Exemplar também em sua “decadência”, Catende foi, nos anos 90, palco de um momento de transfiguração do sistema capital-trabalho, entrando em falência e se transformando na expectativa de ser a maior experiência em economia solidária da América Latina. Essa passagem, entretanto, ainda não se fez, *está se fazendo* em contradição com seu passado, em tensão com seu presente e futuro. A história dessa passagem é inaugurada com a demissão de 2.300 trabalhadores, em 1993.

Esse quadro histórico pode nos ajudar a entender de que maneira foi se desenhando, na região, uma condição de desigualdade denunciada pelos atuais índices de desenvolvimento humano e econômico da Zona da Mata pernambucana, anteriormente citados<sup>80</sup>. É a partir dessa realidade que se dá o processo educativo inscrito na experiência de uma empresa de trabalhadores em autogestão. É na intencionalidade de construção desse novo modelo que se desenham as práticas educativas do hoje ressemantizado “Projeto Catende Harmonia”.

É na contradição com uma história e com uma cultura de base escravocrata e patriarcalista, onde o direito de propriedade era sagrado, que devemos auscultar, com cautela, as novas vozes e a polifonia que se instala provocando uma nova cultura. É com esse pano de fundo que vamos tentando desvendar a natureza pedagógica de uma experiência que ousa desafiar um quadro de 500 anos de uma história que apenas parcialmente vislumbramos até este ponto do estudo.

---

80 Conferir nota à página 75.

### 2.2.3. CATENDE HARMONIA: EMPRESA DE TRABALHADORES

Surgida em 1998, a Companhia Agrícola Harmonia está se construindo uma empresa de trabalhadores autogestionária, de propriedade coletiva e baseada nos princípios da economia solidária. É a expressão atual de um processo de lutas que vem se desenvolvendo ao longo dos últimos 16 anos a partir da organização dos trabalhadores com a parceria de organizações sociais aliadas.

A construção da Cia Agrícola Harmonia representa mais um estágio no processo que teve início em 1993 com a demissão pelos antigos proprietários de 2.300 empregados da Usina Catende, sem nenhum pagamento pelos seus direitos trabalhistas. Organizados em sindicatos rurais e com o apoio da FETAPE<sup>81</sup> e de outras organizações sociais, os trabalhadores demitidos passaram por um longo processo de lutas desde a petição de falência, ocorrida em 1995, até se tornarem credores da massa falida, na única estratégia de garantia pelo pagamento de seus direitos. Obtiveram, em 1995, a saída dos antigos proprietários do controle do patrimônio e desde então, juntamente com outros credores, como o Banco do Brasil, passaram a co-gestionar os destinos da empresa.

Ao longo desse processo foi constituído um Comitê Gestor, formado por representantes das associações de produtores rurais organizadas por engenhos<sup>82</sup>, representantes do Banco do Brasil (primeiro síndico da massa falida), das organizações parceiras (sindicatos, entidades sindicais de assessoria e organizações não-governamentais), dos trabalhadores da fábrica (usina de produção de açúcar). Este Comitê tem papel deliberativo e se assemelha a uma assembléia geral que se reúne ordinariamente uma vez por semana para tomar decisões sobre os mais variados problemas do cotidiano da empresa.

Hoje, outras personagens entram nessa cena: os jovens organizados em associação própria, a PUAMA<sup>83</sup>; uma assessoria composta por técnicos oriundos da luta sindical que representa a gestão administrativa da empresa. O Estado surge, na história atual da Catende, como um parceiro estratégico que compra a produção de açúcar da usina e contribui com a luta pela saída do processo de falência através de vários mecanismos de pressão. Além disso, o Estado aparece ainda através da ação do INCRA<sup>84</sup>, personagem recentemente introduzido para o estabelecimento de um novo passo nesse processo histórico, o momento da reforma agrária.

A história de Catende se organiza, então, em quatro momentos: período que vai de sua fundação à demissão dos 2.300 trabalhadores e trabalhadoras em 1993; o período da petição de falência, a partir de 1995; a fundação da Cia Agrícola Harmonia, em 1998; a fase de saída da falência, momento atual.

Ao longo dessas quatro fases, diversas atividades educacionais vêm sendo desenvolvidas pela Usina ou por parceiros da sociedade civil e do estado. Essas

---

81 Federação dos Trabalhadores na Agricultura de Pernambuco.

82 Engenhos são as unidades comunitárias e produtivas que organizam política e geograficamente o campo na Catende.

83 PUAMA é uma palavra em língua tupy que significa "rosa que nasce das pedras", segundo um dos sujeitos de pesquisa, esse nome foi escolhido para a associação de jovens em virtude das grandes dificuldades por que passaram para a sua fundação.

84 Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

atividades vão desde cursos de qualificação profissional que acontecem no período da entressafra, em uma fase do ano em que geralmente as pessoas ficam sem trabalho e, portanto, sem renda. Os cursos estão, neste período, condicionados à presença de uma ajuda de custo em dinheiro e cestas básicas que garantem condições mínimas de sobrevivência para uma parcela dos trabalhadores e trabalhadoras envolvidas nas atividades da usina.

Outros tipos de atividades já foram desenvolvidos na usina no campo educacional, com ênfase para os programas de alfabetização de pessoas adultas que, desde 1998, a usina vem desenvolvendo, inclusive, em alguns momentos, com recursos próprios.

Além de processos educacionais desse tipo, atividades de formação política e técnica têm sido recorrentes, principalmente no tocante às questões de autogestão, acompanhadas das temáticas de economia solidária. Essas atividades são desenvolvidas em formato de cursos e a entidade que tem sido a parceira mais constante é a ANTEAG<sup>85</sup>. Essa organização trabalha com empresas do tipo da Usina Catende, chamadas “empresas recuperadas”<sup>86</sup> e tem uma atividade especialmente voltada para processos de formação dos trabalhadores nas temáticas da autogestão e economia solidária, inclusive no campo dos saberes técnicos, jurídicos e administrativos necessários para a gestão de empresas dessa natureza.

Uma outra organização parceira de Catende nas atividades educacionais é o Centro Josué de Castro, entidade da sociedade civil com larga experiência de trabalho junto a movimentos sociais. O Centro Josué de Castro hoje é responsável pelas atividades denominadas na linguagem corrente da Usina com “o peixe”. Trata-se de um processo de formação contínua com grupos de alguns engenhos da Catende para a atividade de piscicultura, que atua de maneira complementar às atividades da cana e representa uma estratégia de segurança alimentar para as comunidades que a desenvolvem.

Uma das atividades educacionais da história do Projeto Harmonia mais citadas por todos os nossos entrevistados e pelas pessoas com quem realizamos diálogos informais ao longo da pesquisa de campo, foi o Curso de Formação para a Juventude, intitulado informalmente por “estágio”. Financiado por um convênio internacional, o “estágio” atendeu a 60 jovens filhos e filhas de trabalhadores com cursos técnicos de campo e fábrica voltados para as atividades típicas de usina. Desse estágio, embora nem todos os jovens tenham sido absorvidos para trabalhar na própria usina, pelo menos alguns estão empregados e assumindo alguns postos, inclusive de representação junto ao coletivo gestor.

Essas atividades e algumas outras representam aquele conjunto que mais facilmente se identifica com atividades educativas, posto que te maior semelhança com as formas já sistematizadas de educação vigentes em nossa sociedade. Dialogam intensamente com

---

85 Associação Nacional de Trabalhadores em Empresas de Autogestão.

86 Empresas recuperadas são, segundo Singer (s/data, 4-5), “praticamente sempre antigas, com uma alta proporção de empregados velhos, que se encontram na firma há muito tempo. A longa convivência permite que fortes laços de confiança e solidariedade se desenvolvam entre os trabalhadores, reforçados pela participação comum em lutas de classe. (...) Em geral, os trabalhadores se organizam em algum tipo de sociedade e solicitam o arrendamento da massa falida ao juiz encarregado da falência. Numa situação de amplo desemprego, como a que prevalece no Brasil nos últimos 20 anos, a principal motivação dos trabalhadores para tomar esta atitude é preservar seu ganho. Esta situação é particularmente atemorizadora para trabalhadores idosos, cuja possibilidade de encontrar novos empregos é remota.”

o que geralmente chamamos a “educação formal e não formal”. O aspecto a que nossa pesquisa foi se direcionando dialoga com o outro conjunto de ações educativas, que não ocorrem nos eventos educativos, ocorrem no cotidiano educativo e, de fato, pedagógico, na medida em que pudemos verificar as intencionalidades e uma constante reflexão a respeito do significado formativo das atividades para aprendizagem de um outro modo de vida e organização do trabalho.

#### 2.2.4. O COTIDIANO COMO INSTÂNCIA FORMATIVA

Em nossa convivência com Catende, partimos de uma postura etnográfica, ainda que, em um primeiro momento, a possibilidade de estender a pesquisa para uma condição de etnografia em educação não tivesse se anunciado como possível. Entretanto, a postura, que significa um olhar, uma determinada forma de se colocar diante de uma realidade “estranha”, de se dispor a uma prática constante e atenta de “escuta intercultural”, entre as minhas preocupações e minha “cultura” de pesquisadora e de pessoa e a cultura local, me mobilizaram para encaminhar o olhar àquele aspecto mais dispersivo e mais cotidiano do que é chamado educativo pelos sujeitos que solidariamente iam me narrando sua própria existência e preocupações no campo educacional diante deste projeto de vida coletiva. Passei 08 meses visitando as atividades da Usina Catende, especificamente as atividades da Cia. Harmonia, sua sucessora formal que já está em atividade, movimentando-se pelas entranhas da antiga Usina para transformá-la em empresa de trabalhadores.

Ao longo deste tempo, pude visitar a cada mês um conjunto de atividades, primeiramente mais genéricas, depois, mais focalizadas nas atividades do comitê gestor, que resolvi, a partir das indicações das primeiras entrevistas e das observações, que seria o lócus privilegiado da prática geral, sobre o qual procurei me demorar mais na observação.

Dentre as diversas possibilidades, foi se desenhando, com o passar do tempo, na visitação ao campo empírico, uma interessante relação a ser observada a partir de textos orais que me diziam insistentemente: “tudo em Catende é educativo”, “Catende é um todo educativo”. Logo, a busca inicial, por “eventos educativos”, por “momentos pedagógicos”, foi cedendo espaço para a necessidade de compreender “intrinsecamente” o significado daquelas falas, bem como a “educabilidade” daquele cotidiano.

Passei a me perguntar: o que significa um cotidiano educativo em uma empresa de trabalhadores? O que pode e o que não pode ser evidenciado como ensino, aprendizagem, intencionalidade, conteúdos, em uma dimensão em que os principais elementos de uma prática educativa margeiam a prática cotidiana de trabalho, de produção, de comercialização?

Essas perguntas, inevitáveis, foram se impondo e nos fazendo questionar, primeiramente, nosso próprio objeto, mas, sobretudo, os aportes teóricos que havíamos escolhido preliminarmente para a pesquisa. Como caracterizar a prática pedagógica? Posso chamar de prática pedagógica, diante de algumas especificações que a teoria da educação vem construindo para delimitar e caracterizar essa prática como um fazer intencional, organizado e voltado para o ensino?

Nosso primeiro momento em Catende foi marcado pelo susto, pelo assombro de perceber, momento a momento, os significados ao mesmo tempo maravilhosos e terríveis dessa experiência. Maravilhosos pelo seu significado histórico e também imediato para a vida de tantas pessoas, para a aprendizagem mais ampla sobre as possibilidades de visão de mundo e de organização da vida e do trabalho. Terríveis pelo imenso esforço envolvido nessa luta, pelas perdas ocorridas, pelas derrotas diante da própria natureza, do destino e de alguns homens que insistentemente trabalham pela retomada das terras e do parque industrial pela propriedade privada.

Os primeiros diálogos informais revelaram questões interessantes para a pesquisadora que chegava: “aqui, recorre-se à solidariedade na hora de tomar uma decisão, por exemplo, sobre a ajuda de frete” pela qual pude identificar que a solidariedade torna-se um dado na construção de uma noção muito especial de justiça, a equidade. Além do anunciado nessa primeira fala, a informação de que as atividades do comitê gestor eram de responsabilidade da Equipe de Formação, nos animaram a perceber de que maneira a relação entre a construção da solidariedade e as práticas educativas se intencionalizavam em prática pedagógica.

Nossos primeiros contatos foram acontecendo através de inúmeros telefonemas, chamadas para identificar os melhores momentos de chegar, como chegar. Duas dificuldades se apresentavam então: ser aceita, pois há uma certa atitude de precaução com estranhos, típica de processos de movimentos sociais inseridos em lutas limítrofes entre vida e morte e, além desta, obter informações sobre os momentos mais propícios para o acompanhamento, pois a pesquisadora estava distante cerca de três horas do seu campo empírico, o que, certamente, se mostrou, no decorrer do período de observações, uma dificuldade às vezes impeditiva.

Após as primeiras conversas e aceites, em diálogo com um assessor da Usina, fui convidada a comparecer no dia da reunião do Comitê Gestor, o qual se encontra geralmente uma vez por semana para deliberações. A presença de uma pessoa estranha, ainda que chame a atenção dos mais de 100 trabalhadores ali reunidos, é em geral comum, pois a experiência de Catende há muito desperta a curiosidade de pesquisadores, líderes políticos, representantes de outros movimentos sociais, do estado, enfim, visitas são sempre presentes e o Comitê Gestor parece ser a porta de entrada. As pessoas presentes, todos e todas representantes de associações de trabalhadores do campo, da fábrica e de filhos e filhas de trabalhadores, de pessoal administrativo e técnico, enfim, de todos os segmentos que atuam na Catende, mostram, em seus rostos, em suas palavras, em sua dinâmica de participação, a marca da diversidade presente no cotidiano. A descrição que fizemos do momento pode evidenciar um pouco essa diversidade em seus vários aspectos:

a sala estava organizada num retângulo longo, e as cadeiras ficavam dispostas, não necessariamente alinhadas, mas quase formando um semicírculo; os/as representantes de associações de trabalhadores ficavam na posição de platéia, ou de educandos, e um grupo de técnicos, assessores, dirigentes se colocava à frente e entre eles; um telão e um projetor garantiam a visibilidade de uma série de tabelas de custos, preços e outras variáveis que eram tratadas na reunião; um ou dois computadores portáteis ficavam sobre as mesas e os técnicos e assessores trabalhavam intensamente neles; os/ as representantes de associações eram em sua maioria, ao meu olhar, pessoas negras e caboclas, de idades muito variadas e de difícil precisão; entre os

técnicos havia pessoas morenas e brancas; todos estavam muito sérios e envolvidos com as decisões da reunião; há poucas mulheres, menos de 10%, num cálculo superficial; o principal tema desta reunião, que uma das educadoras presentes chamou de “reunião de fim de safra” é a distribuição de recursos provenientes da venda do açúcar para o governo federal...

Quando iniciamos nossa convivência, a usina estava do meio para o fim de uma moagem bastante difícil, pois havia colhido pouca cana. As atividades de uma usina seguem o ciclo da cana-de-açúcar. Nos meses de setembro a março, geralmente, ocorre a moagem, por se tratar do período de colheitas. Todas as atividades estavam, naquele momento, voltadas para atender a meta de produção de açúcar que a Catende deveria garantir para o seu principal comprador: o governo federal. Isso significava, em um primeiro momento, que a pesquisa não poderia procurar as ações educativas de forma convencional, observando práticas pedagógicas mais sistematizadas e específicas em eventos educativos, como cursos e capacitações.

Estávamos - logo o percebemos - na entressafra das atividades educativas mais formais. Segundo nosso primeiro interlocutor, “tanto a prática produtiva, quanto a prática administrativa, constituem espaços educativos” (S7). Esse *locus* indicou um dos percursos possíveis, abrindo também o quadro das questões e temáticas peculiares à experiência observada.

Embora com receio de não haver prática pedagógica a ser observada, seguimos adiante, expandindo nosso olhar para tentar capturar, a partir do que as falas nos indicavam, aqueles elementos que fazem de Catende esse “todo educativo” já mencionado. Fomos descobrindo que não se entra em uma pesquisa para encontrar justamente o que buscávamos de início, mas para encontrar a realidade, que, por dinâmica, incapturável e assistemática que seja, oferece muitas respostas. Insistimos, pois, na continuidade das observações. A descrição da fala de um dos sujeitos, ainda nas primeiras observações, nos confirma, pela postura retratada, essa possibilidade:

Ele fala devagar, pausadamente, pronunciando bem as palavras e explicando detalhadamente o ponto que trata sobre uma decisão a ser tomada no momento: uma coleta de assinaturas para a continuidade de um contrato. Ele questiona as relações de confiança, ele pede sempre calma e sua fala está fazendo diversas referências à tranquilidade necessária para a tomada dessa decisão. Ao mesmo tempo ele argumenta...

Ainda na primeira fase da pesquisa de campo, alguns reencontros foram ocorrendo. Na primeira visita, rostos conhecidos nos observavam discretamente. Fui, aos poucos, relembro as pessoas com quem participei, em 1999, de uma oficina de formação de educadores<sup>87</sup>. Essa vivência de cinco dias em Catende, quando ainda era uma estudante de graduação, foi muito marcante, a tal ponto de só perceber seus impactos em minha formação ao longo dos anos subseqüentes.

---

87 A oficina foi facilitada por uma equipe do Centro Josué de Castro, a partir do enfoque metodológico Reflect-Ação, num momento em que a Catende estava implantando um programa de alfabetização de pessoas adultas. As atividades de formação de educadoras estavam acompanhadas pela implementação de estações de piscicultura que mais tarde se transformariam no Projeto do Peixe, uma das ações de diversificação produtiva que acompanham a construção da empresa de trabalhadores.



Sem lembrar inicialmente os nomes das pessoas, fui sendo apresentada a todas, e aos poucos seus rostos ganhavam para mim outros significados, uma profundidade histórica. Coincidentemente, as jovens que participaram daquela formação em 1999, em grande parte assumiram outras responsabilidades na Usina, e passaram a compor a Equipe de Formação.

Com esse “reencontro” passei a me sentir mais segura na realização das atividades da pesquisa, sempre tão solitárias nessa modalidade que vivenciamos. Além destas, também a coordenadora da equipe de formação compunha o grupo que seria minha referência central nos trabalhos de campo, pois foi a partir dele que consegui acesso às atividades e inúmeros esclarecimentos no momento em que as coisas estavam acontecendo.

Na seqüência dos meses fui aprendendo a dialogar com o campo, aprendendo a perguntar e a identificar os momentos mais significativos para uma observação que começava a tomar a noção de cotidiano pedagógico como importante elo da pesquisa. Para isso, nosso próprio cotidiano de pesquisa, acompanhando a Equipe de Formação, ia apontando os elementos pedagógicos procurados, e mesmo constituindo-se em importante fonte de dados complementares, nos ajudando a contextualizar as informações que coletávamos pela observação e pelas entrevistas.

Dessa forma, fui procurando refinar meu olhar para tentar encontrar, de maneira objetiva, aquilo que as pessoas me diziam: o processo educativo ocorre todos os dias, em todas as atividades. A generalidade dessa forma de ver o processo educativo, que a princípio poderia até mesmo negar a existência de um elemento pedagógico, serviu como outro dado observado para a caracterização da prática pedagógica em questão. Os limites entre o formal, o informal e o não-formal estavam se colocando como “fronteiras pouco vigiadas” que poderiam ser facilmente ultrapassadas.

Fui percebendo isso e buscando adaptar e dirigir minhas observações para situações nas quais pudesse constatar esses limites. Logo, começavam a surgir questões como a didatização das atividades da reunião do comitê gestor. Essa didatização corresponde à um modelo escolar de atuação, principalmente da ação dos sujeitos que coordenam essas reuniões, ocupando, facilmente, um lugar de professores em frente a um grupo de alunos. Em entrevista gravada posteriormente, com uma senhora presidente de associação, pude verificar que essa primeira leitura representava a captura de um significado que não era apenas meu, mas compartilhado por outros sujeitos. Reporto, abaixo, um trecho de sua fala:

Depois que a gente começa a participar de reunião, na reunião a gente aprende mais, transmitir aquilo que a gente não sabia para um companheiro nosso. É aí essa participação que eu acho que é uma educação onde a gente vai mais aprendendo. Nesses momentos *o que eu aprendi como lidar com o grupo na minha comunidade, como passar a aconselhar minha comunidade, conversar com eles, saber deles o que eles sonham, o que esperam pro futuro, aí é a participação numa educação que a gente tem...*(S8) (grifos nossos)

Se, mesmo por dentro de um cotidiano pedagógico, há momentos especificamente mais formativos, fomos em busca deles, de forma que acompanhamos, ao longo dos 08

meses em campo, 04 reuniões do comitê gestor, uma reunião com jovens, 03 reuniões nos engenhos, 02 reuniões com grupos externos (com estudantes de uma faculdade do agreste e com representantes da FETAPE) e uma série de outras atividades cotidianas menos específicas.

As reuniões desenvolveram-se, quase todas, seguindo um mesmo formato: fisicamente, as pessoas sentadas em semicírculo; metodologicamente, um movimento entre a “plenária”<sup>88</sup> e subgrupos para discussão mais pontual com retorno à plenária com alguns encaminhamentos; em alguns momentos não houve o trabalho nos subgrupos, mas sempre havia uma pausa para café que servia como momento de intensas discussões.

A dimensão metodológica segue um mesmo desenho: a utilização de quadro negro, projetores ou telões; projeção de informações, em sua maioria dados quantitativos em tabelas e gráficos; coordenação pelo grupo técnico de assessores ou administradores da usina; momentos de debates acirrados entre alguns trabalhadores presentes e o grupo coordenador da atividade; momentos de escuta longa pelos trabalhadores da fala dos coordenadores; pausas para conversas e café; retorno para encaminhamentos.

Focalizando nossa atenção nas reuniões do comitê gestor, a partir de indicações dos próprios sujeitos do campo empírico, identificamos algumas questões relativas ao nosso interesse em compreender a pedagogicidade dessa prática.

Com o passar dos meses, percebemos que nossa presença às reuniões do Comitê Gestor e outras atividades da Usina já não era mais tão estranha. Mesmo assim, trata-se de uma “estranha intimidade” a que se cria entre pesquisadora e o grupo local, pois as questões ali discutidas diziam respeito às decisões sobre o futuro de todo o empreendimento e, portanto, à vida de milhares de pessoas. Além disso, há conflitos no campo, mesmo entre as organizações de trabalhadores, e isso configura um espaço de atenção sobre os que chegam.

Apesar de minha presença ser sazonal, pois passava apenas alguns dias por mês em Catende, muitas pessoas já me conheciam pelo nome, já me cumprimentavam e perguntavam como estava a pesquisa; os funcionários que atuam nas casas da Usina que servem de apoio aos visitantes, onde fiquei hospedada em todas as visitas, já se sentiam à vontade para perguntar como era a minha vida em Recife, onde morava, com quem e todas essas informações que ajudam a tornar mais humano o sujeito pesquisador perante o grupo pesquisado.

No comitê gestor, aos poucos, um movimento diferenciado foi se desenhando. Algumas pessoas se aproximavam, nos momentos de intervalo, e passavam a me narrar suas histórias e suas opiniões sobre a Usina, às vezes sem que eu fizesse as perguntas. Esses depoimentos serviram para denotar o aspecto conflitual de um processo que dialoga com tantas variáveis e com tantas pessoas. Esse dado do conflito, importante para a compreensão dialética e para a contextualização política do campo empírico, enriqueceu nosso olhar, mas não constitui objeto da pesquisa. Entretanto, merece nota pelo movimento dos sujeitos em procurar registrar essa dimensão.

---

88 Estamos chamando de plenária ao momento em que o conjunto dos participantes está na sala central numa mesma atividade.

O projeto não é uma unanimidade entre os trabalhadores. Sabemos que a mudança para uma cultura de solidariedade, autogestão e trabalho cooperativo não é simples. Os esforços educativos têm tido a preocupação de procurar construir algumas condições para que essa cultura se instale. Mas a voz dissonante não é apenas a voz discordante. Ela expressa por vezes não a negação do processo, mas de alguns aspectos dele, denotando que o trabalhador é elemento crítico, percebendo as dinâmicas de poder e questionando-as, exercendo um papel também educativo junto ao coletivo e à experiência como um todo.

Nas reuniões do comitê gestor, observamos, por exemplo, que os técnicos ocupam quase todo o espaço de fala; os trabalhadores ocupam bastante o espaço de escuta. Por se tratar de um lugar de comunicação, onde as pessoas vão obter informações oficiais sobre os destinos da usina, a escuta é bastante necessária; não constitui objeto desta pesquisa questionar a dimensão de partilha de poder no processo observado, mas o modelo utilizado, em comparação com o modelo escolar tradicional, possui analogias que não podem ser desprezadas. Isto significou, para nós, no momento das observações, a hipótese de que a presença de tal modelo poderia representar um limite da prática. As descrições das seqüências observadas, sob o enfoque de um espaço formativo, denotam a presença do modelo escolar tradicional:

P1 inicia a reunião, chamando a atenção das pessoas, que rapidamente começam a se organizar nas cadeiras. Ele começa citando que deseja começar a falar dos pontos positivos e narra esses pontos; em seguida, ele, falando pausada e tranqüilamente, apresenta dois pontos sobre os quais se deve tomar decisões naquela tarde. Neste momento, não há grande demanda pela fala. A maioria escuta atentamente. (...) ele chama P2 para explicar um ponto, P2 fornece alguns dados quantitativos sobre a produção, fala de prioridades. Fala sobre a atitude de solidariedade em entregar a cana para o recebimento posterior do pagamento. Em seguida, ele chama P3, que vem explicar a produção a partir de uma série de tabelas que vão sendo expostas no telão. Começa a haver algumas inquietações no grupo de ouvintes; um outro sujeito, P4, entra na discussão e reflete sobre a situação financeira da Cia. As informações prestadas são como subsídios para a tomada de decisões, as pessoas falam devagar e explicam detalhadamente todos os pontos. (reunião do dia 11.01.06)

Passamos, então, a focalizar cada vez mais nossa atenção em dois segmentos da prática observada: o cotidiano pedagógico, ou seja, os momentos em que acompanhávamos as interações entre equipe de formação e trabalhadores e, dentro deste, as reuniões do Comitê Gestor.

Pudemos acompanhar também um outro tipo de atividades, semelhante em conteúdos e forma às reuniões do comitê gestor: as reuniões dos engenhos. Durante os três primeiros meses não nos foi possível acompanhar nenhuma dessas reuniões, ora porque não ocorriam durante a nossa estada, ora porque não havia condições de transporte para mais uma pessoa. Poder conhecer as pessoas dos engenhos, suas casas, retirá-las de uma imagem mítica e observá-las em sua realidade, com suas questões, criticando ações da usina, questionando representações do poder central mostrou o quanto essa experiência é viva, o quanto a usina ainda continua ocupando de forma hegemônica as vidas das pessoas. Elas dizem: "a usina quer tudo pra ela...". As ações nos engenhos são consideradas pelos educadores de grande importância, seja pelo papel

do campo na cadeia produtiva da usina, seja pela condição de maior isolamento das pessoas que moram nos engenhos.

Basicamente, podemos recorrer às nossas descrições para verificar que as reuniões de engenhos seguem, costumeiramente, uma mesma estrutura, sendo muito semelhantes às reuniões do comitê gestor. Ressalvadas as diferenças em relação às condições materiais/metodológicas, a organização da reunião constitui uma estrutura, com informação sobre as novidades, retomada da história do Projeto Catende Harmonia, colocação do ponto para o qual foi solicitada a reunião e abertura para falas dos moradores.

Nos perguntávamos constantemente a respeito da pedagogicidade dessas ações, questionando a possibilidade de sua compreensão a partir dessa categoria. Apesar de mantermos o olhar alargado, e uma disposição teórica também ampliada, o risco da generalidade estava presente. A presença de alguns elementos de organização não torna uma prática genérica em pedagógica. Ficava, então, a pergunta: qual elemento faz essa passagem? A compreensão dos sujeitos da pesquisa empírica, educadores sujeitos dessa prática, me afirmava ser aquele um dos momentos mais importantes do seu fazer pedagógico.

O cotidiano pedagógico deles, pensado como ação educativa, organizado como tal na compreensão do grupo, dotado de saberes próprios, organizado segundo sua visão e entendimento do *quefazer* educativo, se desenhava como algo mais palpável que uma série de ações de interação informativa entre a equipe e os trabalhadores, em um dia-a-dia de atendimento. Um tipo de atividade que dá relevo a esse cotidiano pedagógico é a constante realização de reuniões nos engenhos, onde se discutem os temas da vida coletiva, as questões do presente e do futuro do empreendimento. Nesses eventos, a equipe vai até o engenho, leva as pautas temáticas, organiza um "círculo de cultura", estabelece um padrão de gestão da fala, leva questionamentos aos grupos, ouve os questionamentos dos grupos. Essa estrutura, por si só, talvez não corresponda ao que chamamos ordinariamente pedagogia ou mesmo didática, mas o alargamento de nossa compreensão pode nos permitir aceitar que há outros códigos possíveis para a realização de práticas pedagógicas.

## 2.5. USINA, CATENDE, HARMONIA: OS TRÊS TEMPOS PEDAGÓGICOS DA LUTA

As três principais categorias empíricas surgidas da pesquisa de campo estão presentes de forma recorrente na fala dos sujeitos como estruturantes de uma forma de ver e de comunicar a experiência peculiar que une os destinos das mais de 4.000 famílias envolvidas no Projeto Catende Harmonia. Insistentemente, os/as educadores e demais responsáveis pela gestão da massa falida e do projeto de desenvolvimento Catende Harmonia, que implica o projeto pedagógico, tomam o percurso histórico da experiência como uma relação entre três tempos adjetivados pela experiência: o passado de submissão, o presente de lutas e o futuro de esperanças.

Os três elementos acima configuram uma experiência de ressignificação da própria história, entendida pelos entrevistados como principal eixo do processo educativo ali desenvolvido.

Dessa forma, a historicidade das relações demarca a organização do processo educativo do ponto de vista de sua organização temática e de sua dimensão significativa. Os novos conhecimentos estão articulados com um universo no qual a construção de uma outra cultura nas relações passa pela aprendizagem de uma outra forma de se perceber no mundo objetivo.

A dimensão dos direitos, de sua conquista e efetivação, passa, em Catende, pela rediscussão do processo produtivo amplo desenvolvido a partir da articulação campo-fábrica. Aqui, mais do que se apropriar dos saberes técnicos da produção há o desafio de ensinar-aprender a viver e produzir solidariamente, através da cooperação e da autogestão. Por isso, um outro eixo de aprendizagens é a discussão e reflexão coletiva sobre os destinos comuns, no plano imediato dos recursos disponíveis, e em um plano teleológico, dos caminhos a serem seguidos para a continuidade do Projeto.

Os eventos educativos recebem o título de formação e estão orientados pelas necessidades técnicas da fábrica e do campo. Logo, cursos temporários voltados a técnicas de produção agrícola, melhoria de manejo da cana-de-açúcar através de adubação, fertilização; controle de processos na fábrica de açúcar, desde sua esfera mecânica até a identificação do índice de ATR (açúcar total recuperado); cursos sobre autogestão e economia solidária, enfim, uma diversidade de temáticas que vêm ajudando a construir a autonomia do complexo industrial e ampliar suas chances de sobreviver, enquanto empresa autogestionária e de economia solidária, em um mercado capitalista de alta competitividade.

O outro aspecto das atividades educativas desenvolvidas é o que passamos a chamar de cotidiano pedagógico. Uma experiência de pensar e realizar o fazer educativo que se definiria da seguinte forma: "tudo o que fazemos é educativo", "todas as nossas atividades são educativas, desde o pagamento dos salários, até uma reunião no engenho". Esse cotidiano educativo se desenvolve a partir de um pensar que estabelece a intencionalidade formativa em todas as interações realizadas entre os sujeitos que se denominam educadores e os sujeitos por eles identificados como educandos. É nesse cotidiano pedagógico que assentamos um dos nossos principais focos da pesquisa, em virtude de termos observado, inicialmente, que não se tratava de um foco educativo genérico, quase informal, mas de uma "construção intencionalmente formativa" conforme os depoimentos evidenciam e as observações confirmaram.

Dessa percepção por diante, focalizamos nosso estudo na busca de compreensão do foco que nos orientava a chamar de prática pedagógica às diversas atividades desenvolvidas nesse “cotidiano pedagógico” e de pensar sua contribuição para a construção da cultura que tem no princípio de solidariedade sua identidade ética.

Em um outro eixo articulado com a história do Projeto, o direito trabalhista transforma-se em direito à propriedade, de forma que a aprendizagem de “ser dono” passa a constituir uma constante preocupação dos gestores e gestoras do processo pedagógico do Projeto Catende Harmonia. Como ensinar a ser dono em um processo coletivo, autogestionário e cooperativo, em meio a uma cultura originária de submissão e medo?

A partilha da decisão, ainda que de maneira precária, representa este espaço de aprendizagem do sentido de apropriação do meio de produção que, sendo observado mais amplamente, significa a aprendizagem de pensar a própria vida e de fazer planos para além da realidade temporal da quinzena que representava para os antigos empregados da usina o espaço-tempo de sua sobrevivência assalariada.

Ao lado da ressignificação do tempo, a ressignificação do espaço incorpora também novos saberes à dinâmica da territorialidade tanto na fábrica quanto no campo. Isto significa, em termos práticos, poder entrar na fábrica de açúcar, poder entrar na sede da usina, poder fazer perguntas às pessoas encarregadas da gestão administrativa e política do Projeto.

Além da territorialidade ligada à fábrica, o campo também passa por uma ressignificação como espaço ao ser estabelecido um Projeto como o “Cana de Morador”, criando condições simbólicas e objetivas para que seja desenvolvida cultura de escala em uma organização de agricultura familiar (inclusive com recursos públicos) ao lado de culturas de subsistência que recriam a possibilidade de plantar para comer na terra em que se vive, onde antes nada podia ser plantado além de cana. Essa mesma dinâmica de ocupação do solo propicia a ampliação do ciclo de vida para além da dependência do salário quinzenal.

No âmbito das aprendizagens políticas, como a participação e a decisão, o exercício realizado de forma continuada acarreta a necessidade de refletir sobre responsabilidade individual e coletiva e, por conseguinte, sobre autonomia, poder e criticidade. Por estes elementos, uma série de outros novos saberes vem à tona. Por exemplo, as decisões sobre a produção implicam uma série de discussões baseadas em tabelas orçamentárias, em números que se referem a milhões de reais, em análises de prognósticos financeiros.

A partir de mediação da equipe técnica, responsável pela condução desses processos, dados como os citados são discutidos por trabalhadores rurais sem distinções baseadas em escolarização formal. Os parâmetros para as tomadas de decisão também se apresentam modulados por questões de historicidade, de visão de futuro, de solidariedade.

Os limites parecem se apresentar nesse limiar em que as estratégias prescindem de um domínio mínimo de habilidades de leitura e escrita, de interpretação e leitura de gráficos e textos de outros tipos nas reuniões do comitê gestor. Esse possível hiato entre o domínio dessas habilidades e a sua importância no processo de tomada de

decisão é um limite que fala sobre a metodologia, mas dialoga com a dimensão dos poderes em circulação na prática observada, dialoga com a inclusão e autonomia dos sujeitos envolvidos e, portanto, constitui-se como um desafio de uma educação para autogestão, bem como para uma prática pedagógica preocupada em construir uma cultura solidária e cooperativa.

---

---

## **CAPÍTULO 3**

---

---



### 3. 1. A PRÁTICA PEDAGÓGICA MEDIADORA DA SOLIDARIEDADE

A solidariedade se apresenta como um conhecimento, um conjunto de atitudes, um princípio ético, um princípio organizativo. É com essa multidimensionalidade que ela se estabelece como um elemento interlocutor da prática pedagógica, possibilitando-nos ver nas quatro principais dimensões dessa prática (relação pedagógica, relação epistemológica, relação metodológica e relação institucional) as correlações possíveis com a manufatura de um fazer educativo que constrói uma realidade onde é possível mais solidariedade.

O entrecruzamento das duas categorias mostra a faceta mais desafiadora da educação em Catende: o seu cotidiano formativo é, em si, uma prática pedagógica. Dotada de uma formalidade própria, níveis de organização e intencionalidades definidas no âmbito de suas lutas históricas, o “todo educativo” manifesta-se como um “todo pedagógico” ao identificarmos a intencionalidade formativa como direcionamento das ações dos sujeitos. A “aposta ética” na solidariedade relaciona uma utopia específica de cultura, um “projeto cultural” (TOURAINÉ, 1998) com a crítica da economia, articulando as dimensões de instrumentalidade e pertencimento em um projeto de economia social que reorganiza as demais esferas da vida e rearticula, desde o eixo da produção, a própria construção das subjetividades.

Observamos, nas análises sucedentes, que a solidariedade vai perpassando os diversos momentos, atravessando os temas levantados, servindo como parâmetro para a construção dos significados sobre as várias dimensões tratadas, dificultando, portanto, sua abordagem como uma categoria isolada. Por se estabelecer como princípio, é coerente que ela surja nessas várias articulações. A prática pedagógica, como uma categoria também relacional, torna-se coetânea dessa solidariedade multidimensional, tornando difícil o seu tratamento em separado, mesmo em termos analíticos.

A prática pedagógica de um movimento social é uma ação que se inscreve a partir do sujeito educativo coletivo e institucional (CALDART, 2003), situado na dimensão da luta por direitos, fundamentada numa “aposta moral”, no caso específico, a solidariedade, e mediada por práticas pedagógicas que constroem sua dimensão educativa para além da simples vivência ou de uma “educação informal” que aconteça ao longo das relações entre os sujeitos. Esta compreensão nos ajuda a situar a prática desenvolvida pela Catende Harmonia enquanto resultado da ação de um sujeito coletivo.

Se a informalidade é rompida pela intencionalidade, o termo informal surge como pouco adequado para a caracterização deste conjunto de atividades pedagógicas que se desenvolvem no espaço do cotidiano. Tal intencionalidade, identificada com experiências diferenciadas de organização da vida, em suas esferas intersubjetiva, produtiva, simbólica, bem como mediada por diversa compreensão da origem e finalidade do conhecimento, propicia que a ação pedagógica aconteça por caminhos e espaços próprios e distintos de outras experiências onde o cotidiano e a produção não se configuram necessariamente como “formativos”. Esta discussão é necessária na medida em que a pesquisa empírica, incluindo os dados coletados nas entrevistas, aponta para uma maior incidência dessa intencionalidade no cotidiano vivido pelo grupo pesquisado, configurado em ações variadas em formas, tempos, objetivos e conteúdos.

A solidariedade como algo que está além de uma simples temática, como “modo de ver o mundo e a vida” (ASSMAN, 2000, p. 97) entrelaça-se a esse cotidiano como prática social formativa. Ambos, prática pedagógica e solidariedade apresentam-se como expressão de um *ethos*.

A experiência formativa do Projeto Catende Harmonia potencializa os momentos do cotidiano, os momentos do encontro e de produção, transformando-os em situações intencionalmente formativas, coincidindo com a perspectiva apontada por Caldart (2003) sobre a relação dos movimentos sociais com os seus processos educativos. Para isso, constroem estratégias específicas, métodos, que vão assumir formas mais facilmente reconhecíveis como pedagógicas, e em outros momentos, atitudes que só apresentam sua pedagogicidade após observação mais prolongada, tal como a postura de um educador ao prestar uma informação três ou quatro vezes até que se estabeleça uma compreensão, ou mesmo a didatização de um espaço de reunião, bem como a clareza do que constitui um novo saber a ser construído.

A prática pedagógica contribui na construção de uma cultura de solidariedade na medida em que permitir ao grupo autor a ação e a reflexão, desde um ponto de vista formativo e pedagógico, sobre as práticas várias denominadas de educativas, bem como dos saberes da solidariedade em circulação no coletivo. Para se tornar pedagógica, ela precisa garantir que a intencionalidade formativa esteja presente na reflexão formativa, mediada pelos saberes da pedagogia como teoria da educação e outros saberes pedagógicos construídos na caminhada do grupo. Temos como exemplo a “sensibilidade cultural” que os educadores em Catende constroem ao refletir sobre a mudança para uma forma de cultura que, tendo por princípio a solidariedade, a expressa em práticas de autogestão e cooperação, demonstrando compreender que estão realizando mediações culturais complexas nessa “transição”.

A cultura de solidariedade, como projeto cultural que dá forma à “aposta ética” passa, então, a exigir que, além da intenção formativa, também uma reflexão e uma coerência ética estejam presentes nas ações educativas do grupo. Seja como ação solidária, seja como tema ou saber, a solidariedade aparece enquanto elemento definidor de outras formas de ser e se perceber no mundo. A educação no caso do Projeto Catende Harmonia, dando-se em espaços e momentos formativos que rompam com a lógica da organização do tempo e do espaço escolar, com a forma de relação entre sujeitos na cultura predecessora (relação senhor-escravo), e destes sujeitos com o conhecimento, suscita pensar a prática pedagógica como construtora de cultura, “fazedora” de novos significados para os sujeitos e suas vidas, conforme evidencia o trecho abaixo:

a partir do momento em que você sai da usina, você vai encontrar uma turma, seja ela jovem, seja ela trabalhador, que a gente faz muito isso, ir no engenho, procurar fazer ele entender o processo que a gente está passando, que não é muito fácil, a gente viveu, é secular, só sendo explorado, tinha um usineiro aí que só mandava, e você não sabia nem como é que andava a situação da usina. E você está lá, está discutindo, está tirando as dúvidas, fazendo ele entender que as coisas estão mudando, mostrando seus direitos, mostrando uma forma melhor de estar juntos, então eu acredito que isso é uma prática educativa...(S3)

### 3.2.1. INSTITUCIONALIDADE: A EDUCAÇÃO COMO IDENTIDADE DO SUJEITO COLETIVO

A compreensão de educação, ou seja, a forma como o grupo define para si essa dimensão de seu fazer, oferece elementos sobre a identidade desse grupo, sobre sua realidade e intenções. A educação num movimento social constitui-se como um espaço de formação, vinculado à experiência do ser sujeito no campo da luta social, construindo-se o movimento como sujeito coletivo numa esfera mais ampla, através da afirmação dos direitos.

A identidade coletiva ou institucional de um coletivo manifesta-se em suas escolhas éticas, metodológicas e epistemológicas, no que tange a um debate sobre educação. Esses âmbitos configuram-se em princípios que os operacionalizam em termos de um discurso e uma prática.

Encontramos nas falas dos sujeitos entrevistados uma seqüência de princípios que respondem por estes aspectos acima apontados. Acreditamos que uma maior sistematização permita ao grupo a identificação de um conjunto mais coeso de fundamentos de sua prática. O que foi suscitado pela pesquisa desenha um quadro de princípios, apesar de não constituir a versão final de tais fundamentos, uma vez que os próprios documentos internos a nós disponibilizados (com ênfase para o documento denominado "Pontos para um programa de educação") apresentam-se como textos iniciais e provocadores de uma formulação posterior mais acabada. Entretanto, os depoimentos fornecidos pelos/as educadores/as indicam que há um conjunto de princípios de alguma forma claros para os envolvidos nas ações educativas.

Ao falar dos princípios educativos levantados, é importante ressaltar que a própria educação foi afirmada como um princípio da experiência em Catende. Essa característica coincide com o que defende Arroyo (2003) a respeito das virtualidades educativas dos movimentos sociais. No momento em que estabelecem uma relação com o entorno mediada por uma intencionalidade formativa, vislumbramos que assumem a condição de "pedagogos", ou sujeitos pedagógicos coletivos:

... na época ficou definido que educação seria uma questão prioritária, quer dizer, não se ia mudar essa realidade se não trabalhasse também a questão da cultura das pessoas. Que a gente tem uma cultura mesmo voltada pra submissão, séculos e séculos de dominação, sob a tutela dos usineiros, de coronéis, e a gente tinha que fazer um trabalho sistemático e permanente nesse sentido de se trabalhar uma nova cultura, uma cultura para uma autogestão, para a solidariedade e para a cooperação. Então esses anos foram importantes pra ter clareza de que era importante se investir o tempo todo em educação. (S4)

Para Touraine (1998), a identidade do movimento social repousa no "sujeito" como categoria que rearticula as dimensões técnica e ética. O princípio educativo assinalado se estabelece sobre uma base ética em que a educação é compreendida muito além de um conjunto de procedimentos e momentos formalmente circunscritos. Observe-se que o conflito cultural é instalado a partir do momento em que a experiência da empresa autogestionada entra em *polêmica* com a antiga cultura "usineira". A educação como princípio instaura nessa identidade uma marca pedagógica, porque deliberadamente formativa, logo, indicando a aposta ética na solidariedade como um

“projeto cultural” para além de si mesma e, ainda conforme Touraine (1998), associada a um “conflito social”<sup>89</sup>.

Na discussão dos princípios que inspiram a prática pedagógica nos processos formativos desenvolvidos pela Catende Harmonia, ressaltam os elementos da educação popular, os princípios éticos da solidariedade e da autogestão, a produção como referência e a historicidade como eixo articulador do processo reflexivo. Além destes, a dimensão da luta por direitos aparece como um dos seus fundamentos, contribuindo com a contextualização dessa experiência no campo teórico dos estudos sobre os movimentos sociais:

eu acho que um item é que Catende está na luta por direitos, aí está uma mensagem educativa, tem aí um fundamento importante, uma mensagem do que é que orienta a prática educativa todos esses anos... (S6)

a gente sempre considerou mesmo os princípios da educação popular, uma educação que é dialógica, dialoga com o sujeito, com a própria realidade, com os atores externos, os parceiros, e a gente vai constituindo esse caldeirão todo de educação a partir desse diálogo e da dialética, que envolve o movimento que faz parte disso tudo, e a gente vai por esse movimento se transformando todo mundo. (S4)

A dimensão da luta pelos direitos, em Catende, assume um caráter específico, muito peculiar, devido à transformação da antiga usina em empresa de trabalhadores. Os direitos que se quer garantir são tanto aqueles que já são devidos, quanto aqueles a conquistar, como o direito de propriedade, tratado como um “saber a ser aprendido”. Entretanto, não só a luta, mas a afirmação do direito como saber necessário à luta desponta no processo pedagógico:

Ao longo desse período todo, nós podemos dizer que Catende tem vários momentos de formação. Várias modalidades ou vários aspectos de *um eixo central formativo que é a recuperação da empresa e os trabalhadores assumirem isso aqui como um patrimônio seu*. Então fundamentalmente essa é a formação que a gente tem realizado aqui, todos nós, todo o esforço feito, tanto com o corpo administrativo, como nas relações com as organizações, na relação com os gestores e os assessores, é nessa perspectiva, o fortalecimento do poder dos trabalhadores para que eles assumam de fato esse patrimônio como deles, legítimos proprietários. (S7) (grifo nosso)

Enquanto dimensão central da prática e da historicidade do coletivo de trabalhadores/as da Catende, a dimensão da luta pelos direitos surge como um aspecto da mudança de cultura que a prática pedagógica contribui para instalar. Nos alerta Touraine (1998) sobre a noção de autonomia do sujeito, a qual passa por uma outra concepção de solidariedade, não mais baseada em “assistência”, mas fundada na diversidade e na reciprocidade. Em Catende, a autonomia dialoga com a coletividade, que se inscreve como proprietário coletivo, um saber ser dono e sujeito do meio de produção que garante a subsistência de si e do outro.

---

89 Touraine, 1998, p. 125;

... esse sentimento de dono... isso foi uma luta pelos direitos, no momento em que ele conquistou o direito de virar usineiro, ele conquistou o direito de ser dono da casa, ele conquistou o direito de plantar cana, então é uma conquista fundamental... isso é uma consciência, *isso é educação*, senão ele ficava no passado, esperando que tudo viesse do usineiro, tudo viesse da usina, da administração seja qual for... e ficava só trocando as imagens sem ter uma consciência completa de que aquilo lhe pertence... (S7) (grifo nosso).

Esse tipo de preocupação enseja a necessidade de entender que o processo educativo se instala nos interstícios das ações de produção, de gerenciamento, de plantio. A educação “acontece” nessas várias práticas, tendo, entretanto, uma intencionalidade que extrapola a própria usina e seu coletivo como destinos:

... então é outra estrutura básica da educação aqui, educação ela não acontece desvinculada da produção, é um eixo fundamental. Isso é muito complexo, na verdade, nós temos, não sei se a gente pode falar de níveis, mas nós temos várias compreensões diferenciadas... agora a relação com a macro-região, a região da mata, nós temos visto que o fato da existência de Catende ela é um fato educativo, digamos assim, porque ela polemiza, ela põe em xeque tudo o que está estabelecido nessa região (S7)

Os princípios da educação apontam para a necessidade de questionamento dos elementos de submissão, dependência e medo, próprios da cultura pregressa, oriunda das relações escravistas. Essa “usina”, que está no interior das pessoas e por isso, no próprio projeto Catende, precisa também ser levada à falência e cooperativada:

... é um fato que põe alguma coisa, todo mundo tem o que falar de Catende, tem o que dizer, de bom ou de ruim, qualquer coisa tem, certo? O que é... tradicionalmente, ninguém fala de usina nas ruas ... “usina é coisa de usineiro”, “o que nós fazemos é trabalhar e se virar”, isso é coisa de usineiro, Catende não, Catende põe em pauta ela mesma, então acho que esse é o primeiro fato educativo. (S7)

A Usina que se põe como pauta a ela mesma, que se vê e se ressignifica, tanto a que está dentro das pessoas, atuando em suas subjetividades como uma referência nas relações, quanto a que atua concretamente na produção do açúcar, propõe-se como sujeito pedagógico, ao estabelecer uma relação formativa com outros sujeitos individuais e coletivos, tal como afirma Caldart (2003, p. 315) a respeito da educação nos movimentos sociais: “uma coletividade em movimento, que é educativa e atua intencionalmente no processo de formação das pessoas que a constituem”.

A institucionalidade “usina” fundamenta a identidade dessa prática na sua própria pedagogicidade frente aos seus e ao entorno. Tal identidade também é demarcada pelo projeto cultural em construção e pela “aposta ética” na solidariedade. Esse projeto cultural vincula a dimensão de uma nova forma de produção da vida material (uma outra economia possível), com o projeto ético-político de uma cultura solidária e emancipatória, que é emancipatória na medida mesma em que cria pertencimento. Um movimento social, portanto, a partir desses elementos, reescreve a própria prática

como pedagógica, numa dimensão endógena – ao estabelecer ações intencionalmente formativas junto aos seus atores - e exógena – ao colocar-se como outro na dinâmica social do entorno, ensinando a sociedade a ver, pensar e lidar com essa alteridade que se faz sujeito na relação.

Dessa forma, constituem princípios dessa educação capturados no estudo: a luta por direitos; dialogicidade (a partir da educação popular); a recuperação da empresa e a construção do sentido de propriedade coletiva nos sujeitos; a produção como princípio educativo; a própria experiência de usina autogestionada pelos seus trabalhadores como princípio educativo diante de outras coletividades. Solidariedade e autogestão se confirmam como princípios ético e organizativo, respectivamente. A dimensão da historicidade afirma-se como princípio pedagógico, porque orientador das ações desenvolvidas no plano educativo. Esse conjunto nos informa que a experiência, em sua amplitude, dialoga com diversos elementos de uma educação que alguns movimentos sociais vêm implementando, inclusive com o princípio apontado por Arroyo (2003) de que os movimentos se constituem como “educadores da sociedade”.

A educação desenvolvida na experiência Catende Harmonia, especificamente esta que acontece nos interstícios das atividades não-escolares, denota a identificação com práticas de organização comunitária oriundas, provavelmente, da relação histórica com o movimento sindical rural, especialmente quando se proclama enquanto educação popular (Melo Neto, 2004). A Usina ainda é o sujeito institucional de onde partem as ações educativas; ela se afirma como símbolo do sujeito pedagógico, mas agora permeado de novas dinâmicas, como a diversidade que se instala a partir da noção de que há alguns outros “coletivos organizativos” que atuam, onde antes vigorava a unicidade do proprietário da usina. A existência de uma “Equipe de Formação” no interior dos quadros organizativos, parece instalar uma diversidade “sistêmica” que chama a nossa atenção quando refletimos, desde a epistemologia solidária (ASSMAN, 2000), sobre a necessidade de uma educação que permita espaço para dúvidas e para o diálogo com a alteridade. Essa equipe, sujeito coletivo, se coloca como a realidade visível da institucionalidade que a Usina simboliza na sua prática pedagógica.

A presença de pessoas oriundas da experiência do campo, filhos e filhas de trabalhadores rurais e da fábrica, na Equipe de Formação, seria um dos elementos que contribui para o estabelecimento dessa alteridade organizativa e identitária. Se, refletindo com Santos (2002, 78) a solidariedade é um *saber-emancipação* em oposição ao colonialismo, “saber-regulação”, enquanto ignorância do outro (logo, anti-solidário), a dialética que se instala nesse lugar é justamente um diálogo com o risco de se re-estabelecer um princípio de colonialismo nessa relação. Tal movimento de diversidade/alteridade pode resultar, por conseguinte, seguindo a mesma lógica de Santos, numa real passagem para outras formas de cultura menos opressoras. Este é o desafio que parece dialogar com toda a experiência do Projeto Catende Harmonia.

A educação como concepção e fundamento, a cotidianidade dessa educação, que se dá a partir dos saberes provocados por pautas concretas da história e das vidas nos momentos formativos que se inscrevem a partir e no entremeio das demais atividades, nos permitem afirmar que o movimento social do qual a experiência Catende Harmonia faz parte, com suas “apostas éticas” na solidariedade, tendo a autogestão enquanto uma de suas expressões concretas, se constitui como um espaço possível para que novas práticas pedagógicas se construam. Isso se dá numa condição em que a relação pedagógica e a relação com o conhecimento se manifestam como experiências impregnadas das práticas de produção, de organização e decisão sobre o complexo produtivo.

### 3.2.2. A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO COTIDIANO FORMATIVO: RELAÇÕES ENTRE PESSOAS E RELAÇÕES COM MÉTODOS

A relação pedagógica, classicamente definida como relação educador-educando, e a relação com métodos, pelo senso comum pedagógico identificada com “didática”<sup>90</sup>, se estabelecem a partir das proposições desse coletivo que se constitui sujeito a respeito do ser humano e das relações humanas.

A construção de um novo referencial ético perpassa, então, um novo olhar sobre as relações, posto que ética é, sobretudo, um conceito relacional<sup>91</sup>. Mas, sobretudo, diante da pergunta sobre como uma relação pedagógica contribui para construir vínculos solidários, entendemos que a relação pedagógica deve ser, antes de tudo, uma relação também solidária. Para tanto, Assman (2000) indica a necessária presença de alguns princípios, tais como: reciprocidade, respeito, aceitação da alteridade e incorporação da diferença como fundamento da identidade. Sobretudo, ele afirma a necessidade do saber *colocar-se no lugar do outro* como uma aprendizagem fundamental da solidariedade.<sup>92</sup>

Um dos interlocutores dessa construção, o sujeito educador, apresenta-se em Catende com essa proximidade da vivência partilhada. A perspectiva de diversidade na prática pedagógica é instaurada pela maneira como a Equipe de Formação se estruturou, como vimos acima, pela presença de sujeitos filhos e filhas de trabalhadores/as da antiga usina, cuja formação se deu em parte a partir da história de luta desses trabalhadores e trabalhadoras pelos seus direitos e por uma forma de organização autogestionária.

Essa prática pedagógica que acontece a partir da produção, a partir da luta, do direito e do coletivo supõe outros espaços formativos e outros direcionamentos para as atividades pedagógicas que surgem “deslocadas” para tais ações. Emerge, destes princípios, a dimensão pedagógica desde um cotidiano que apresenta intencionalidade formativa. Esse cotidiano acontece nos momentos e espaços os mais diversos, narrando-nos a história de uma educação não-escolar, dotada de uma formalidade peculiar que se constrói através de relações pautadas por outros referenciais éticos e discursivos, ressignificando a relação tempo-espaço na aprendizagem e no “ensino”.

---

90 Reconhecemos e concordamos com Candau (1988), Pimenta & Anastasiou (2002) quando delimitam a didática como a teoria do ensino, logo campo reflexivo da prática de ensinar, desde o ponto de vista da profissionalidade docente. A citação ao senso comum pedagógico serve para caracterizar o fato de que a teoria do ensino – a didática – e uma teoria da prática pedagógica ainda são termos dispostos na literatura e no debate acadêmico, estando o conhecimento socialmente disseminado sobre a relação com a instrumentalidade pedagógica ainda associado à noção de didática. É a esta noção que fazemos menção no trecho acima referenciado. Reconhecendo, porém, o quanto essa percepção é restritiva em relação a um entendimento crítico da Didática como campo teórico, evitamos o uso do termo em nossa discussão.

91 Cf. Guareschi, 2005, 116: “Chegamos a um ponto crucial: as relações humanas. Novamente as relações. Por que as relações? Precisamos deter-nos um instante para aprofundar este ponto. É difícil, para muitos, dar-se conta de que a ética é essencialmente ética de relações. Uma pessoa isolada, um objeto etc., não são nem bons nem maus. Podem ser grandes, de diversas cores, esbeltos ou qualquer outra coisa. Mas no momento em que digo que determinada pessoa é ética, isto é, quando aplico a elas a qualificação bom/mau, estou falando necessariamente de algo que ela possui em relação a outros”. (grifos do autor)

92 Afirma o autor que “A percepção do sofrimento do/a outro/a, em particular dos/as excluídos/as, não é, contudo, uma questão meramente teórica, racional. (...) Pois um conhecimento meramente teórico, racional, não é suficiente para gerar uma postura existencial desse tipo.” (ASSMAN, 2000, p. 100).

Eu acho que isso tem uma grande importância sabe (...) apenas está fazendo uma coisa que acho que tem evoluído, não é especificamente sala de aula, mas uma própria reunião numa estribaria, em baixo de uma árvore. (S2)

Do meu ponto de vista.....? Esse trabalho que a gente faz e sempre fez de estar informando, de formar e informar sobre o projeto como um todo, sabe? Porque é como eu disse: tudo é grande. A educação é essa: não é só na sala de aula, porque não só é na sala de aula que você educa e você forma, e você informa. Você informa no dia-a-dia. (...) eu vejo tudo isso aí como um processo em que a coisa não pára, continua, o dia-a-dia é isso aí: é você educando, você formando e informando.... (S1)

O pessoal quer ser ouvido, sabe? Eles dizem que o trabalho.... que chegar ali na Harmonia pra conversar com a gente, pra pedir alguma informação, é de grande importância, a atenção que se dá a isso, a dar uma informação a esse povo, se realmente é verdade ou não um comentário que está na comunidade. E a gente faz um papel de esclarecimento também, aí quando a gente não vai, ele vem, isso não é problema nenhum... Formação realmente ..... é na prática mesmo....(S2)

Percebemos uma confluência dessa compreensão nos vários depoimentos, afirmando a pedagogicidade desse cotidiano, referenciando e legitimando o dia-a-dia como instância educativa:

E existe assim esse trabalho educativo, é dia-a-dia, é minutos e horas, você passar/chegar assim as informações, alguém perguntar como eu devo fazer? Não está duas ou três horas na sala de aula, mas está nesse trabalho educativo diariamente. (S1)

Esse aspecto da prática educativa, sua vigência no cotidiano do grupo pesquisado nos informa que esse fazer se “generaliza” nas relações, se implica nos fazeres outros do coletivo, marcando muitos dos processos vivenciados com a intencionalidade pedagógica. Esse aspecto mais generalizado encontra-se com a noção de “todo educativo” (CALDART, 2004, p. 317), citado também nas falas dos entrevistados:

Mas a educação, não, a educação foi se impondo nesse processo todo pela importância que tem para consolidar isso aqui. Aí, como eu disse, *Catende é um todo educativo*, porque você, na verdade, o processo educativo não se dá só no espaço formal, em que eu digo, aqui tem uma turma de educação, onde você vai trabalhar a educação formal, escolar, onde você vai trabalhar algum curso, *mas as próprias relações que se estabelecem dentro do projeto Catende, a organização mesmo do que é o Catende Harmonia é em si um processo de educação*, porque rompe com vários paradigmas, institui uma nova concepção de mundo, de relação, de sociedade, de empresa, *então tudo o que a gente faz tem essa dimensão educativa...*(S4) (grifos nossos).

Apesar do risco da generalidade, a prática pedagógica desenvolvida tem seus modos específicos de realização. Porque ação de sujeitos em interação, a maneira como é formulada a relação pedagógica, denota que o lugar das interações cotidianas é o mais forte espaço formativo da Catende.



(...) mas o próprio fato de você estar ali se relacionando com o trabalhador, está tendo acesso a crédito com uma certa facilidade, e esse crédito está relacionado a você estar estruturando um negócio que é coletivo, é individual mas é do coletivo, então tudo isso tem um cunho educativo. Na subjetividade das pessoas interfere muito, muda, mexe muito.... (S4)

O cotidiano, portanto, é o espaço-tempo da existência onde uma intenção formativa baseada num direito, por exemplo, aprender a ser dono, realiza-se numa série de interações que se vão forjando entre os sujeitos, resignificando esse dia-a-dia a partir do que ele tem de concreto imediato, as relações humanas ali desenvolvidas.

O tipo de relação pedagógica está inscrita, portanto, numa prática permanente, baseada na atenção contínua sobre cada interação realizada por parte dos/as educadores/as com os sujeitos educandos, apontados por todos os entrevistados como os trabalhadores e trabalhadoras do campo e da fábrica. Essa atenção baseia-se, por conseguinte, sobre o reconhecimento da importância desse tempo-espaço contínuo que é o cotidiano, para a criação de outros padrões culturais e bem como de outro tipo de percepção da própria realidade, conforme os fragmentos acima evidenciam. A essência dessa prática é a dialogicidade do ato pedagógico emancipador (FREIRE, 1983), que tem no respeito ao outro e na aceitação de sua humanidade seus princípios.

Este contexto aponta, também, para um tipo de saber baseado na experiência que vem dialogar com o que afirma Assman sobre a relação entre saber e percepção: “uma crise de percepção é mais do que uma simples crise de conhecimento é uma crise na forma de viver e de organizar a vida humana e social” (2000,80). Uma das educadoras a isso se reporta, numa fala onde encontramos ressonâncias com este aspecto do cotidiano, onde as interações se tornam pedagógicas. Novamente, destaca-se o “saber docente” *“saber colocar-se no lugar do outro”*, que procura compreender o pensar do outro, seu processo epistêmico:

... escutar mesmo, no dar espaço para o outro falar, numa metodologia que não seja proibitiva, não coibir ninguém, para que as pessoas tenham liberdade e tranquilidade pra falar, eu me lembro de reuniões nossas aqui, que o suor pingava, de você dizer: meu Deus do céu... de você escutar assim altas coisas dos trabalhadores, e você tem que estar lá, tem que estar construindo, você não vai se confrontar, mas você tem um papel de problematizar, o que eles estão colocando e a partir dessa problematização você vê que as pessoas começam a refazer e a resignificar a compreensão que têm das coisas, eu acho que isso é solidariedade, eu acho que isso é respeito, eu acho que isso é uma relação humanizadora, de você ouvir o outro e saber que você não é o dono da verdade, provavelmente se você estivesse na posição dele você pensaria a mesma coisa....(S4)

A resignificação da relação pedagógica da citação anterior evidencia uma condição epistemológica fundamental da sensibilidade como forma de conhecimento: o abrir-se epistemológico para compreender o ponto-de-vista do outro. Essa sensibilidade reafirma-se como condição epistemológica para a solidariedade. Segundo Assman (2000, p. 99):

Esta aproximação é mais do que um método de abordagem do real. É uma maneira de compreender nossa relação com os seres humanos e não-humanos. Uma abordagem que vai descobrindo diferentes perspectivas, lugares e tempos neste diálogo e aproximação. Assim, somos capazes de descobrir um aspecto fundamental da realidade: a existência de mundos diferentes dentro do nosso mundo, a pluralidade dentro da realidade. E ao reconhecer a pluralidade na realidade, aprendemos a reconhecer a pluralidade das interpretações, a respeitar as diferentes perspectivas e pontos de partida.

É esse espaço do cotidiano que cria as possibilidades para uma ressignificação do espaço e do tempo, propiciando a circulação de outros saberes e a criação de saberes próprios da prática social ali desenvolvida. A sensibilidade cultural torna-se aliada importante de educadores que necessitam promover a reinvenção da vida a partir do cotidiano. No eixo espaço-tempo, um dos educadores reporta bem esse percurso de mudanças a partir dos novos saberes gerados:

Você tem que considerar que é uma região de assalariamento, as pessoas têm uma cultura de viver de salário, trabalhar 15 dias para comer e fazer a feira, trabalhar mais 15 dias para receber a feira e o tempo das pessoas circula com a memória desses 15 dias. E com as mudanças que ocorreram aqui em Catende esse planejamento é todo alterado... é alterado esse planejamento porque ele tem que trabalhar com a categoria de ano, de safra, e a vida deles passa a ter um tempo diferente do que era até então, e a submissão de que tudo dependia da ordem dos donos, dos usineiros, isso acabou e o que passa a ter, na verdade, é uma responsabilidade coletiva. (S7)

A competência docente em realizar leituras como essas sobre a história da grande comunidade envolvida nas ações do complexo Catende Harmonia, ajuda a desenhar o cotidiano como categoria pedagógica, conforme já afirmamos, evidenciando a intencionalidade formativa e o recurso a saberes próprios de uma docência que se manifesta na especificidade desse cotidiano. Não se trata apenas da passagem das horas e dos dias numa seqüência de ações veladas por interações pseudo-concretas<sup>93</sup>. Trata-se de um ressignificar diário em cada relação que se estabelece a partir dos desafios do imediato e do futuro que se vislumbra. A descrição abaixo, sobre a percepção do educador sobre como se chegou à historicidade enquanto eixo articulador das ações pedagógicas aponta para esse tipo de saber construído na experiência:

É uma formulação que nós fomos acumulando... a gente foi percebendo que pouco a pouco, a cada momento em que nós íamos falar das coisas do presente se recuperava o passado. Então a gente foi percebendo isso, e então isso passou a ser importante. (S7)

---

93 Cf. Kosik, 1961.

Essa dimensão do saber da experiência assume um caráter peculiar também ao definir o lugar da prática dos educadores como um lugar específico, demarcando, de uma outra maneira, o espaço da docência como garantidora da presença dos princípios do coletivo, “cuidadora” da nova cultura que quer construir:

Porque a equipe de educadores, ela não trabalha só educação, é um princípio nosso a não segmentação das coisas. (...) E a educação aqui ela está vinculada com outras coisas, ela está vinculada na *relação direta que se dá com todo o corpo administrativo, todo o trabalhador e trabalhadora*, então a equipe de educação ela trabalha crédito, ela trabalha a gestão do projeto, ela participa das reuniões do conselho gestor, mas ela não pode perder seu foco, que é olhar tudo isso a partir da organização dos trabalhadores, que é ser sujeito desse processo, é fundamental isso, esses princípios da liberdade, da autonomia, da solidariedade, e estar olhando sempre esses aspectos como aspectos educativos, e aí estar pontuando como nós vamos fazer. (S7)

A concepção de educação, passando pela complexidade que inter-relaciona os princípios éticos, epistemológicos e organizativos da experiência Catende Harmonia, dá-nos apenas um vislumbre de seus desafios, inclusive no trato com os tantos conflitos e dificuldades apontados pelos educadores e outros sujeitos com quem a pesquisa dialogou ao longo da permanência no campo empírico. Observemos, nos dois trechos abaixo, de que maneira essa questão aparece na percepção dos entrevistados. O cotidiano novamente é destacado como instância formativa fundamental da prática desenvolvida:

E uma das coisas que é inerente aqui, enquanto você falava, eu vinha pensando, um elemento que é fundamental nesse processo educativo e mereceria também a gente ter como objeto de estudo é o próprio conflito que é inerente ao processo. Nós temos vários conflitos aqui. Conflitos de compreensão, conflitos de encaminhamento, conflitos externos com pessoas que têm projeto diferente, que não é interessante ver Catende se consolidar, então o próprio conflito que é interno a essa nova cultura que a gente está querendo iniciar e romper, esse conflito permanente que tem de fato possibilitado a esse grupo crescer, e essa é uma capacidade que a gente tem no momento em que a gente tem que estar dialogando com eles. (S4)

É o que tinha dito, é mediado pelos acontecimentos, pela prática, tem uns princípios gerais, mas *princípios gerais e sentido de vida, cotidiano do que acontece são coisas muito distantes muitas vezes uma da outra, e as pessoas vão respondendo conforme as interpelações que vão acontecendo nas relações humanas*. Então esse é o básico pra nós, essa consciência vai se construindo muito nessas situações também, nos cursos, nas reuniões, onde as pessoas se colocam e nós vamos percebendo também onde é que estão, digamos assim, as compreensões. Então a solidariedade é um elemento educativo, nesse sentido, todos são chamados a isso. (S7)

As relações são o próprio cerne da prática pedagógica, posto que reestruturam as concepções sobre o mundo e redefinem os campos discursivos e éticos vivenciados. Neste sentido, observamos que uma prática pedagógica é uma prática de humanização

possível, no sentido já clássico expresso em Paulo Freire (1983), por exemplo, quando nos afirma que a humanização é a construção do ser em sua integralidade, como ser pensante, agente, relacional e amoroso, numa concepção em que *ser mais* significa apropriar-se cada vez mais de sua humanidade na plenitude sempre produzida na relação com o outro, humanizando-se reciprocamente através do diálogo como princípio existencial.

Se a construção da solidariedade a partir de uma prática pedagógica é um objetivo possível, ele se estabelece no próprio sentido humanizador dessa ação, que diante do princípio de solidariedade reintera a importância da aceitação da diferença, da convivência com o diferente, de tal forma que a própria dimensão técnica e relacional seja expressão da intencionalidade formativa e dos princípios defendidos. Logo, a própria prática pedagógica deve ser uma prática solidária, bem como as técnicas e métodos selecionados para mediar aprendizagens devem ser expressão do princípio e dos fins. Para uma das educadoras da equipe de formação da Catende Harmonia, a prática pedagógica surge assim definida:

eu acho que cada vez mais a gente tem que ter *uma prática que ela seja circular mesmo*. Que coloque *as pessoas numa condição de igualdade e de troca*. (...) não defendo que “em educação todo mundo é igual”. As pessoas são iguais por princípio, mas não por condição, e você tem que trabalhar para possibilitar essa igualdade também, mas você só pode fazer isso se você entender *as diferenças, e trabalhar a partir delas, incidir sua ação nessas diferenças*, eu acho que práticas pedagógicas são muito isso, *também as relações, a forma de você lidar, de conviver, de você planejar*. (S4)

É na relação com os métodos que uma prática pedagógica se estabelece em sua materialidade instrumental. O “jeito de fazer”, além de dizer sobre a identidade do coletivo pedagógico que o põe em movimento, também explicita graus de compreensão das necessidades, denuncia acertos e erros, conflitos e esperanças. De maneira geral, uma tendência entre os entrevistados em nossa pesquisa foi a referência aos recursos utilizados e a descrição de um modo de fazer, bem como a indicação dos procedimentos relativos a planejamento e sistematização das práticas.

A discussão sobre os métodos passa por alguns elementos-chave: a indicação das formas de realização; a autocrítica ao modo de fazer atual (apontando seus limites); a identificação dos desafios ao modo de fazer atual (refletindo suas possibilidades); a citação dos recursos e, por último, mas não menos importante, a reflexão sobre a relação com o concreto, ou seja, as perguntas que a realidade coloca à prática pedagógica, confrontando-a como modo de fazer humanizador.

A necessidade de compreender e, logo, explicar, a realidade, as mudanças vividas, as transformações nas relações, estabelece a necessidade do planejamento, como um dos momentos de qualquer prática pedagógica e também como instrumento de sua coerência. Os/as educadores compreendem a partir de sua sensibilidade cultural a necessidade de se prepararem para qualquer ação junto aos educandos:

a gente tem que lembrar que está mexendo com a vida do trabalhador, foram anos aqui, e de repente você começa a mexer, não

só está mexendo atualmente, você está desligando, tentando mexer com as pessoas e as .... têm raízes, então, a gente tem esse cuidado de se preparar, de ver todos os detalhes, de todo mundo sentar e tirar as dúvidas, então isso é prioridade de cada ação... (S3)

Tomando como princípio o diálogo, como estratégia o círculo de debates e o trabalho de grupos, a discussão dos pontos polêmicos, sempre polêmicos porque articulam decisões que falam diretamente para a existência de cada pessoa envolvida; a historicidade como princípio organizador dessa discussão, como saber-eixo para os demais e a sistematização como desafio, os depoimentos denotam que a relação com os métodos está atravessada pela dialética que vai do concreto à abstração e novamente ao concreto, procurando na história dar sentido à vida e ao futuro.

A referência da forma de fazer é a vida concreta da vida de cada um vai vivendo. Vou dar um exemplo bastante concreto: falta salário, e aí você vai discutir porque está faltando salário, tá certo? O jeito de fazer é isso, e aí: porque falta recurso para pagar salário? Cada um tem suas razões, e essas razões todas vão se somar e tem que chegar a um lugar comum que não comprometa esse futuro. (S7)

O lugar das discussões, formalmente, é a reunião do Comitê Gestor, instância deliberativa do coletivo de trabalhadores do Projeto Catende Harmonia. Esse conselho, ao lado das reuniões dos engenhos, é apontado como a atividade que mais requer preparo pedagógico, sendo, portanto, o espaço formativo mais forte no cotidiano da Catende, segundo os próprios entrevistados. Esse espaço, em sua caracterização, apresenta, conforme já indicamos no capítulo 3 deste trabalho, alguns elementos que o aproximam de uma prática escolar tradicional.

Por outro lado, o comitê gestor é reconhecido, dialeticamente, como espaço de aprendizagens, onde se apreende a situação real da empresa de trabalhadores, onde se estabelecem acordos, onde se percebem as correlações de força e conflitos inerentes a qualquer prática social e onde a participação vai se configurando em saberes políticos de decisão e responsabilidade coletiva. Esse conjunto é significado internamente como "aprendizagens do processo autogestionário". Por outro lado, observamos que os próprios sujeitos revelaram a autocrítica sobre a forma de organização do Comitê. Observemos, portanto, dois trechos, o primeiro, onde as aprendizagens são narradas e um segundo, no qual a autocrítica se revela:

1. Eu acho que essas reuniões do Comitê Gestor para aquela liderança que está lá é um espaço educativo. Tenho observado, paulatinamente, algumas pessoas que sempre estão se colocando, elas estão crescendo ali naquelas reuniões. (...) Estão aprendendo. Eu acho que só naquela parte dos orçamentos que são colocados, na associação tem uma repercussão. Eu noto aqui os cuidados que as pessoas têm quando pegam recursos do Pró-Rural, que são recursos para investir em saneamento rural, construção de banheiro, ou mesmo um investimento produtivo, o zelo que as pessoas têm com esse dinheiro. A gente tinha nessa região muitos problemas de prestação de contas dos projetos, hoje as associações estão procurando ajuda desde a licitação, a fazer para estar com o nome livre, eu acho que esse dia da quarta-feira tem ensinado. (S6)

2. Poderia ter uma metodologia diferente de reunir o comitê gestor, poderia ter todo um trabalho anterior até chegar à reunião do comitê gestor, por exemplo... (...) às vezes eu acho até a disposição que a gente faz lá na reunião .... você tem ..... a sala geralmente não é tão grande, mas você bota, geralmente, o pessoal na sua frente e bota uma fileira das pessoas, de administração, assessoria, alguém de fora ali, então isso já dá um empoderamento muito grande para quem está na frente, de certa forma inibe, você tem um ou outro que já tem uma trajetória de vida com outras coisas e referências que vai e que fala, e que também se afirma pela palavra, mas eu acho que até a forma de organização não favorece isso; (...) então isso são várias as questões em que a gente vai vendo que vai mudando um pouco a mentalidade das pessoas, a forma de perceber, a compreensão que elas têm do projeto, a visão mais estratégica das coisas da empresa. Eu acho que o comitê gestor é um espaço que poderia, inclusive, até, ser mais educativo.(S4)

O método já surge na forma de colocação da relação pedagógica, o método reafirma-se como as escolhas dos modos mais específicos de organização de uma reunião, mas, sobretudo, o método é uma perspectiva diferenciada que se coloca na prática para a consecução de diversas atividades. Ele tem que dizer, no seu “jeito de ser”, para onde se deseja ir. O método, como defende Freire (1983, p. 61), é um caminho para algo que está além dele mesmo. É, portanto, a intencionalidade como “propriedade fundamental da consciência”, o ato intencionalizado por um projeto de mundo (um projeto cultural, no caso de um movimento societal, nas palavras de Touraine) que coloca o grupo no caminho de sua utopia, no passo de sua estrada para a construção da própria história.

### 3.2.3. SABERES NA EXPERIÊNCIA: A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA RELAÇÃO COM O CONHECIMENTO

Os saberes trabalhados pela prática pedagógica desenvolvida na experiência Catende Harmonia dialogam com o plano concreto das ações, com as necessidades apontadas pela sobrevivência pessoal e coletiva, assim como pelas intencionalidades da empresa de trabalhadores. Dentre todo um conjunto de saberes que dialoga com as questões da produção, nossa pesquisa, pelo seu caráter etnográfico e abordagem antropológica, nos permite discutir aqueles que mais intensamente se relacionam com a dimensão cultural da experiência, no que tange aos novos valores e saberes e ao seu campo simbólico.

A esse conjunto a pesquisa chegou através de questões que inquiriram os sujeitos a respeito do que se aprendia e se ensinava na experiência. Quase todos remeteram a um mesmo conjunto, indicando também o quão claro está para os educadores envolvidos o universo de saberes inscritos como objeto de sua prática. Notamos um ou dois momentos em que conhecimentos que poderíamos chamar de “saberes docentes”, se manifestaram, incitando-nos a uma nova pesquisa ao cabo dessa primeira. No universo identificado, a maior incidência nas entrevistas remete ao conhecimento relativo a “aprender a ser dono”, modulado pela noção de “propriedade coletiva”, e mediado pelos princípios da autogestão e da economia solidária.

A relação com os saberes, na prática observada, se dá pela mediação da vivência. É no espaço da cotidianidade das relações que se vão construindo os saberes assinalados. Essa perspectiva converge com o que apontam Assman (2000) e Maturana (1998) a respeito do saber e do ensinar, pela qual “viver é aprender e aprender é viver”. Numa perspectiva de “todo aprendiz” e “todo ensinante” encontramos nessa forma de vivência uma marca de sua pedagogicidade enquanto prática social *intencionalmente formativa*. A reflexão educacional envolvida nessa construção de saberes aparece na compreensão de que um determinado conjunto de atividades, estruturantes do projeto e apontadas como ações educativas contínuas, representa tarefa da equipe de educação, especificamente denominada pelo grupo pesquisado como “Equipe de Formação da Usina”, conforme evidenciam os trechos abaixo:

Se tem uma reunião, por exemplo, pra discutir financiamento, se tem algumas pessoas da equipe que pela própria experiência de vida, a essas pessoas são exigidas mais coisas, porque nós temos debates difíceis dentro dos engenhos, então, tem todo um pessoal que tem mais um timbre pedagógico, de coordenar, fazer um processo de coordenação das reuniões, (...) esse é o maior trabalho que a gente realiza hoje, são as reuniões dos engenhos pra discutir diferentes temas (S6)

Porque essas reuniões não podem ser uma mera comunicação de questões, não pode chegar lá e fazer uma comunicação. É próprio do projeto fazer qualquer tipo de debate. De quem é contra, de quem é a favor, algum tipo de encaminhamento, de melhorar outro tipo de encaminhamento. Isso você tem que trabalhar muito com as falas das pessoas, dialogando. E se elabora politicamente algum encaminhamento, de coordenação, e dialogando. (S6)

A análise dos dados identificou um conjunto de 27 descritores de saberes, articulados em torno de 08 eixos, conforme tabela seguinte.

Tabela dos Saberes

Eixo	Saber
Relações humanas	1. Maneira de se relacionar
	2. Partilhar
	3. Respeito mútuo
	4. Confiança se aprende na convivência
	5. Defender o território
Territorialidade	6. Acesso à empresa, acesso aos espaços
	7. Ocupar os espaços antes restritos
	8. Poder usar a terra para a produção individual e coletiva
Propriedade	9. Percepção da propriedade
	10. Ser dono, sentir-se dono da terra e dos meios de produção
Temporalidade/ Historicidade	11. Consciência do tempo
	12. História: passado, presente e futuro
	13. Integração e interdependência dos tempos
	14. A realidade pode ser diferente
Direito	15. Discutir as necessidades
	16. Lutar por seus próprios direitos
Técnica	17. Alfabetização
	18. Técnicos: orçamento, números, produção, alfabetização
	19. Pensar como um todo
Solidariedade	20. Defender o projeto
	21. Integração e interdependência dos tempos
	22. Sentido de viver
	23. Pensar, falar, decidir, opinar
Política	24. Aprender a democratizar o poder
	25. Poder a serviço do coletivo
	26. Debater
	27. Saber o que está acontecendo



Para identificar esses saberes, nos apoiamos primeiramente nas respostas às questões que inquiriram os sujeitos a partir do que se ensina e se aprende na prática que desenvolvem; além dessa circunscrição, consideramos relativos a saberes também aqueles enunciados que informavam diretamente sobre aprendizagens desenvolvidas pelo processo:

“isso aqui é da gente, ninguém toma e é melhor vocês irem embora”. Então eu acho que esse povo aprendeu muito a defender isso aqui, aprendeu muito que realmente isso aqui é dele. (S2)

O que a gente mais ensina é a lutar pelos seus próprios direitos. Primeiro conhecê-los, para poder defendê-los e correr atrás. Defender o seu espaço, o território da Usina Catende. (S4)

Eles aprendem, como já eu te disse, é difícil... eles nunca viveram isso, eles sempre viveram à sombra de um usineiro, na verdade, trabalhador aqui nunca pensou, nunca falou, nunca decidiu, nunca opinou, então, quando chega num momento desses, assusta, o novo assusta. (S4)

Eu acho que as reações das pessoas contra e a favor também educa, educa no debate... (S6)

O primeiro eixo apontado é relativo às “relações humanas” nos processos vivenciados. A resignificação das relações emerge como uma atividade desafiadora na medida em que explicita o confronto com a cultura servil questionada pela experiência da usina-empresa-de-trabalhadores. Identificamos quatro aspectos desse eixo: a maneira de se relacionar; o respeito mútuo; a confiança aprendida na convivência e a partilha. Tendo como matriz dessas aprendizagens a postura educativa dos diversos atores da Usina é ainda na relação pedagógica que observamos a construção desse “saber-viver”. De acordo com o questionamento central de Touraine (1998) se poderemos viver juntos, é no enfrentamento dos desafios da convivência, baseada nos pressupostos do respeito e da confiança, que uma cultura de solidariedade estará sendo construída.

Destacamos o papel de uma prática pedagógica que se reconhece como atividade matricial para tal construção. Respeito e confiança são saberes fundamentais da solidariedade, pois o primeiro reconhece a dignidade do outro e a segunda reconhece a dignidade do coletivo<sup>94</sup> ao qual o sujeito faz a sua adesão. São, portanto, saberes imprescindíveis para a existência da solidariedade e para a construção de uma sensibilidade solidária, que só pode ser reconhecida em trocas e interações realizadas legitimamente num processo de aprendizagem vivencial. Respeito e confiança são também pressupostos de uma noção de interdependência que torna possível, quando aprendida, a existência da solidariedade como normatividade ética (ASSMAN, 2000, p. 76). Desta forma, essas aprendizagens, quanto mais claras e profundas na prática pedagógica, mais contribuirão para a construção da cultura de solidariedade. Ainda segundo Assman (2000, p. 81), “o reconhecimento de que estamos de fato interligados é o primeiro passo para uma atitude de solidariedade ativa”.

Retomando a discussão do item anterior a respeito da relação pedagógica, quando a situamos enquanto dimensão da prática pedagógica, e discutimos sua resignificação

---

94 A respeito da discussão sobre a dignidade, Cf. Assman, 2000, p.107-133.

pela instituição da diversidade e reconhecimento da alteridade a partir da Equipe de Formação, abrimos um caminho para outro debate fundamental no campo da solidariedade como forma de conhecimento (por isso retomamos aqui essa discussão). O estabelecimento de outro tipo de relações permite-nos resgatar o debate sobre identidade e alteridade.

Tomando a “mudança nas relações” como um saber na experiência pesquisada, observamos que a mesma dialoga com as expectativas de construir uma cultura solidária onde antes vigoravam formas tradicionais de opressão. Mas, para que essa solidariedade (princípio comunitário) não se torne nova opressão<sup>95</sup> (Bauman, 2003) as relações deverão contribuir para a constituição de outras identidades. De acordo com Assman (2000, p. 81) “É o estabelecimento da relação que dá identidade aos indivíduos que compõem o grupo”. Da mesma forma, identidade e alteridade são os temas centrais da cultura permitindo-nos refletir que, se a prática pedagógica se coloca no lugar de refazer a noção de relação humana, a partir do respeito e da confiança, então, ela é, também, construtora de cultura. Os trechos abaixo evidenciam alguns destes aspectos:

... hoje você vê, até na simples maneira de se dirigir, existe uma formação maior do que há muito tempo atrás. (S1)

Outra coisa é a própria relação criada, a relação da empresa, os gestores da empresa internamente, ela é uma relação que demarca um passo, porque é uma relação democrática, transparente... é uma relação de respeito, rompendo com uma prática do passado que negava tudo isso... (S7)

Eu diria que o que mais a gente ensina, eu digo a gente o povo que está vindo da luta sindical que assumiu isso aqui, eu diria que o que mais a gente ensina é o respeito, o respeito mútuo, o respeito coletivo. (S7)

o trabalhador de Catende confia, desconfiando. Ao longo do tempo nós vamos percebendo que as várias atitudes deles sempre foram de confiança, mas de desconfiança também, e hoje a gente está percebendo que a confiança está maior do que a desconfiança. E a desconfiança provém dessa origem, porque sempre foram ludibriados, roubados na tarefa de trabalho, roubados no salário, violentados fisicamente, e a memória dos mais velhos ainda vem também da escravidão, uma carga, cooperativismo aqui era barracão, uma forma de roubar o salário do trabalhador. (S7)

---

95 Bauman (2003), esclarece a difícil equação entre a construção da identidade e a construção do vínculo comunitário a que o exercício de “ir ao todo”, ou seja, o exercício da solidariedade, se refere: “a promoção da segurança sempre requer o sacrifício da liberdade, enquanto esta só pode ser ampliada à custa da segurança. Mas segurança sem liberdade equivale a escravidão (e, além disso, sem uma injeção de liberdade, acaba por ser afinal um tipo muito inseguro de segurança); e a liberdade sem segurança equivale a estar perdido e abandonado (e, no limite, sem uma injeção de segurança, acaba por ser uma liberdade muito pouco livre). (...) Ela (essa circunstância) também torna a vida em comum um conflito sem fim, pois a segurança sacrificada em nome da liberdade tende a ser a segurança dos outros; e a liberdade sacrificada em nome da segurança tende a ser a liberdade dos outros.”

No universo pesquisado, os saberes do eixo da territorialidade se articulam com os saberes das relações, posto que a resignificação da territorialidade é entendida como uma relação com e no espaço, que ultrapassa a noção de espaço geográfico em virtude de sua configuração como espaço humano, simbolicamente construído. Boaventura Santos (2002) discute o princípio de territorialidade a partir da relação que o *local* estabelece na teia de construção das subjetividades. Para esse autor, a resignificação da territorialidade, a partir da “desterritorialização das relações sociais” constrói um “campo simbólico em que se desenvolvem territorialidades e temporalidades específicas que nos permitem conceber o nosso próximo numa teia intersubjetiva de reciprocidades”<sup>96</sup>. Dessa forma, a aprendizagem de outras territorialidades denota a presença de condições epistemológicas (como o reconhecimento da reciprocidade) que confirmam a prática pedagógica como espaço de construção da solidariedade.

Os saberes identificados nesse eixo da territorialidade emergem com os seguintes aspectos: defesa do próprio território; acesso a espaços antes proibidos e, em íntima vinculação com este último, a noção de ocupar estes espaços antes circunscritos. Resignificar a territorialidade é ato intrinsecamente relacionado com a noção de pertencimento e com o aprendizado de “ser dono”, conforme discutiremos mais adiante. Alguns excertos de falas ilustram bem esses aspectos dos saberes da territorialidade:

até o simbólico do que era uma usina, você vê, várias pessoas você vai encontrar dando esse depoimento, que trabalharam 40 anos nessa usina e nunca tiveram acesso à empresa, nunca entraram, nunca viram como é que se dá o processo de produção do açúcar, do campo as pessoas não tinham acesso, então você tinha... você queria falar ou tratar alguma coisa, da usina, da administração, se você era do campo, você tinha a figura do capitão, era o capitão que fazia esse papel... você não chegava pra falar com o dono, o usineiro, você não chegava a ter acesso à usina, então você vê até como o simbólico mexe, as pessoas têm acesso direto à usina, as pessoas estão na casa grande reunidas, as pessoas almoçam no chalé onde o usineiro morou... (S4)

nos momentos da greve, dezembro de 94, esse foi um momento importante que parou toda a usina, tomaram a casa grande, pediram pro pessoal sair, os usineiros, foi um momento importante; teve um momento também importante que foi a fundação da Cia. Agrícola Harmonia; houve em 99-2000 um confronto com um grupo que queria parar a usina e os trabalhadores tomaram a usina, ocuparam a usina, ocuparam a casa grande, 2500 pessoas almoçaram na casa grande, foram aspectos que vão dando essa posse... individualmente também, familiarmente, quando eles vão ocupando as terras pra plantar cana, quando eles vão plantando outras lavouras, quando eles vão quebrando as proibições dos senhores, antigos usineiros... essa é que vai dando esse processo de tomar posse coletiva. (S7)

os espaços físicos que eram monopólio dos antigos usineiros, que foram democratizados, eles também são símbolos, referência de uma outra prática que educa as consciências, você poder entrar numa usina de açúcar, você poder se relacionar com todo mundo, o filho do operário poder entrar pra trazer almoço pro pai, não podia entrar, a

---

96 Santos, 2002, p. 81.

casa grande ser de acesso aos trabalhadores, todo mundo, a casa onde morava o usineiro ser espaço de reuniões, a casa da usineira onde ela tinha o seu ateliê se transformar em núcleo de erradicação do trabalho infantil, então tudo isso aqui muda muito e em tudo isso nós acreditamos. (S7)

Os saberes da territorialidade também dialogam intimamente com os saberes da propriedade. Embora já citado em outros momentos desse estudo, observamos como este eixo aponta para uma construção articulada com outras noções, como “poder acessar os espaços da usina”, “ocupar a casa grande” e “aprender a ter confiança” que são importantes por criarem as condições simbólicas para a posse coletiva proposta pelo projeto. Além destes fatos, a noção de pertencimento aparece nas falas que situam a defesa do território como uma aprendizagem importante. Tendo como intencionalidade declarada a construção da autogestão<sup>97</sup>, os educadores esclarecem em suas declarações tanto a centralidade quanto a concepção que fazem desse “saber ser dono”:

...e tem uma outra coisa fundamental: que aqui o trabalhador e a trabalhadora assumam coletivamente seu destino. Essa é a marca. Aqui ele não pode se desvencilhar disso e essa busca cada vez permanente de assumir esse sentimento de dono coletivo. (S7)

Na nossa história, a classe operária, o operário do campo e da fábrica queriam ser trabalhadores. Não queriam os meios de produção. Os meios de produção vieram como uma condição deles não serem excluídos do mercado de trabalho como muitos foram nessa região. E aí eles tiveram que apreender essa realidade, conviver com ela, aceitá-la e assumi-la como coisa sua... (S7)

Em relação a isso, quando a gente começa a falar num emprego de autogestão as pessoas já têm uma noção, “ah, isso já acontece aqui em Catende”, são poucos que não têm essa visão, que antes a gente não tinha. (S5)

Outro dia aí entrou um caminhão, o pessoal abaixou o pneu e acabou, mas enfim, mais uma vez, estão mostrando pra gente que estão seguros no que querem, querem defender isso aqui, porque muitos deles sabem que no dia que falir, as coisas mudam, porque aqui o preço de cana é um, eles adotam o dobro, pra vir buscar cana, tem uns que realmente caem ... (S3)

Apontados como eixo principal do trabalho educativo, em torno do qual os “textos” são organizados, as aprendizagens ligadas ao eixo da historicidade nos informam que o princípio de pertencimento e posse constrói-se essencialmente a partir da construção e recuperação de uma história e memória coletivas. É a partir deste permanente exercício que o processo educativo se organiza. A importância desta história nos informa, sobretudo, a respeito do lugar de ser sujeito na experiência. A temporalidade marca a estruturação de diálogos e atividades educativas no processo observado como um

---

97 Por autogestão entendemos, juntamente com Singer que “pode ser compreendida, portanto, como uma forma de promoção da democracia nas instituições sociais em que os trabalhadores são os sócios e os sócios são os trabalhadores” (apud Melo Neto, 2004, 98)

conhecimento que gera pertencimento, a partir do exercício de se reconhecer sujeito do presente. Passado, presente e futuro surgem adjetivados como uma forma de delinear, perante os trabalhadores, o seu lugar nessa história.

O eixo temporalidade/historicidade dialoga com a construção de um tipo de percepção do tempo que também se altera conforme os novos ritmos de produção, a peculiaridade da empresa em processo de falência e a vivência de uma série de novas atividades. O próprio alargamento da relação de assalariamento foi apontada, por mais de um educador, como uma das aprendizagens mais difíceis de construir, pois, segundo eles, os trabalhadores estavam “acostumados a viver para cada 15 dias”, ou seja, seus ciclos se restringiam ao pagamento do salário quinzenal. Com o processo de autogestão, além desses tempos se alargarem, outras questões passam a ocupar o interesse dos trabalhadores, questões que demandam entender o tempo numa perspectiva mais larga do que a experiência quinzenal do salário da usina.

... acima de tudo têm coragem, acham que é preciso fazer isso, que esse negócio continue vivo por muito mais tempo, essa usina moendo aí. Além do mais, o pessoal está consciente de que a vida deles não termina aí quando eles terminam, também tem seus filhos, seus netos, e esses jovens também estão participando aí no dia-a-dia. (S2)

Esse tem sido um pólo fundamental que garante os trabalhadores se envolverem cada vez mais nisso. Recupera-se um passado que não se quer de forma alguma, um passado de exploração de submissão, de exploração e de violência dos usineiros, um presente em que todos nós estamos envolvidos, e um futuro que se quer construir a partir desse presente. Então essas categorias, passado, presente e futuro para a educação aqui em Catende ela é fundamental, elas são eixo estruturante da consciência coletiva daquilo que a gente quer como empresa de trabalhadores. (S7)

Então a problematização desse dilema todo, do passado e do presente iluminado pelo futuro, por aquilo que a gente quer construir, aí poder distinguir, fazer com que a consciência coletiva distinga o que é momentâneo e o que é provisório e fundamental no projeto. (S7)

Compreender a própria história, nessa perspectiva, implica um tipo de saber baseado no princípio da interdependência, pois a interdependência dos tempos leva a formas de compreensão mais complexas do que entender o tempo numa linearidade não intencionalizada. A interdependência dos tempos abre caminhos para se pensar a interdependência como princípio, seja entre os seres humanos, as empresas numa rede de economia solidária ou engenhos associados na usina autogestionada. A noção de interdependência, articulada com a de reciprocidade, permite também a construção de um tipo de sensibilidade solidária, baseada a noção de que a essa sensibilidade é uma forma de conhecimento. De acordo com Assman (2000, p. 134),

A sensibilidade solidária é uma forma de conhecer o mundo que nasce do encontro e do reconhecimento da dignidade humana dos que estão “dentro-e-fora” do sistema social; um conhecimento marcado pela afetividade, empatia e compaixão (sentir na sua pele a dor do/a outro/a). Por isso mesmo, é um conhecimento e uma sensibilidade que estão comprometidos, que vivem a relação de interdependência e

mútuo reconhecimento de um modo existencial, visceral, e não somente intelectual.

Daí, entre os saberes identificados pela pesquisa, constar um conjunto que corresponde a essas características, como os saberes da temporalidade acima discutidos e outros onde surge essa percepção não apenas intelectual da solidariedade. Ao afirmar a intenção de que as pessoas possam tanto se reconhecer no todo, como compreender esse todo, também aí percebemos um movimento de solidariedade se revelando como princípio epistemológico.

Eu acho que ali se ensina a pensar a empresa como um todo, se ensina a repartir, aquela discussão de ontem mesmo sobre os dois milhões, para onde ia mais, pra onde ia menos .... se ensina também a ver as dificuldades, a discutir as dificuldades, a gente não pode crescer deixando pra lá as dificuldades. (S6)

O passado de certa forma ainda está muito presente, ele nos ameaça. Então essa é uma categoria fundamental. A outra categoria é o presente, o que nós fazemos hoje pode comprometer o futuro. Está muito arraigado isso. (S7)

Um outro conjunto de saberes, menos presentes nas falas em termos de volume de dados, merecem destaque por articularem dimensões também importantes ao situarmos a prática de desenvolvida como pedagógica. Compreendendo que esses saberes são construídos em espaços e formas de relação pedagógica não-escolares, situadas ao longo das ações de um cotidiano centrado na produção do açúcar e na gestão da empresa, saberes do eixo da técnica, da política e do direito preenchem o processo formativo, colaborando para conferir-lhe um contorno específico, pelo qual a identidade da prática pedagógica se revela em sua amplitude de significados.

Como uma prática de formação para o trabalho cooperativo que articula produção agrícola e industrial, é uma experimentação de novas formas de fazer que se consolidam no reconhecimento do seu "todo educativo". Tal prática é criada e desenvolvida tendo como intencionalidade permitir a apropriação do sentido de posse, pelo qual o trabalhador e a trabalhadora se sintam paulatinamente mais co-responsáveis pelos processos decisórios do coletivo de produção. No nível da enunciação, na fala dos educadores, esses elementos são significados como uma prática, uma intencionalidade e como saberes, conforme vimos identificando. A luta pelo direito, fundante da história do Projeto Catende Harmonia, aparece ora como um princípio da prática educativa, ora como um saber, posto que o conhecimento do direito é o principal instrumento da luta pelo direito, possível a partir do momento em que o indivíduo se reconhece "sujeito" desse direito.

Nos excertos seguintes, os conteúdos da formação em seu aspecto político, técnico e de direitos enunciados pelos educadores do processo:

.. todo mundo está se educando e se reeducando. Eu acho que qualquer uma dessas atividades envolve um pouquinho de educação em tudo. A gente está sempre repassando para o pessoal os direitos que eles têm, as oportunidades que podem surgir. (S2)

O desafio é exatamente trabalhar a democratização desse poder, poder usado numa outra lógica, compartilhada mesmo e a serviço de um coletivo. (S4)

Eu acho que tem uma parte técnica também, de ver o orçamento, de ver os números e discutir os números, e também a política, tem algo de posição política, eu acho que na medida em que vão surgindo posições diferenciadas, vai ensinando as pessoas a se expressarem mais publicamente e tal... (S6)

### 3.3. PRÁTICA PEDAGÓGICA E SOLIDARIEDADE: UM DIÁLOGO POSSÍVEL

O significado de solidariedade nos dados construídos surge desde sua forma mais tradicional, mais corrente, interpretada como “solidariedade com...”<sup>98</sup> até o que podemos chamar de solidariedade como “saber-emancipação” (Santos, 2002). Observamos nas análises a presença de *condições* de solidariedade, baseadas nas noções de epistemologia solidária<sup>99</sup> e de saber-emancipação<sup>100</sup> que a desenham como construção, na cultura, a partir da prática pedagógica. Essas condições respondem pelas noções de interdependência, reciprocidade, identidade/alteridade, reconhecimento e aceitação do outro como legítimo na convivência, dentre outras *condições epistemológicas* já citadas. Os sujeitos foram ouvidos quanto à sua percepção sobre o conceito de solidariedade e, embora tenham já explicitado tantas condições no plano dos saberes e do tratamento dos processos de aprendizagem desenvolvidos no cotidiano formativo, podemos observar que há um senso comum sobre a solidariedade, também em processo de ressignificação.

A solidariedade possui uma dimensão mais corrente onde é identificada com a noção de ajuda e filantropia, podendo expressar-se como voluntariado ou mesmo como o novo termo “responsabilidade social”. Atualmente, é comum a utilização desse termo para designar atividades de cunho assistencialista e compensatório, onde a prática da ajuda substitui o caráter emancipatório da solidariedade pelo caráter reificador do outro presente em certas práticas de “inclusão”. Percebemos como esse tipo de solidariedade dista do que vimos chamando, juntamente com Touraine (1998) de “aposta ética” na solidariedade, com Assman (2000) de sensibilidade solidária e com Santos (2002) de solidariedade emancipatória, no que tange à relação que estabelece o outro enquanto “legítimo” no processo (Maturana, 2001) ou, nas palavras de Paulo Freire (1983), sujeito e, não, objeto da ação de educar.

Da mesma forma como o sentido é apropriado por diferentes visões de mundos e diferentes projetos de sociedade, onde os meios de comunicação exercem papel de destaque na construção de um senso comum que torna a solidariedade identificada, comumente, com ações assistencialistas, as formas com que o senso comum “reapropria”, ressignificando, o sentido de solidariedade, às experiências de sujeitos e grupos concretos faz com que a mesma apareça ora com referência assistencialista, ora com sentido emancipador.

Um sentido comum nas noções correntes sobre a solidariedade é a noção de ajuda em situações de conflito, desastre ou tragédia, manifestando-se como uma forma

---

98 Cf. Assman, 2000, p. 66.

99 “Que vem a ser uma epistemologia solidária? Um modo de conhecer, pensar e inter-relacionar pensamentos que seja complexo e aberto desde a sua mais profunda raiz, e ao longo de seu desdobramento. Formas de conhecimento que sejam, congenitamente, formas de relacionamento, e que os aprendentes se possam dar conta disso. Que haja uma dimensão solidária na própria forma de aprender, no cerne do pensamento. (...). Precisamos ensaiar formas do pensar e do aprender que impliquem simultaneamente a afirmação da subjetividade dos aprendentes e a abertura à intersubjetividade e à sensibilidade social.” (ASSMAN, 2000, p. 260).

100 “A solidariedade é uma forma específica de saber que se conquista sobre o colonialismo. O colonialismo consiste na ignorância da reciprocidade e na incapacidade de conceber o outro a não ser com objecto. A solidariedade é o conhecimento obtido no processo, sempre inacabado, de nos tornarmos capazes de reciprocidade através da construção e do reconhecimento da intersubjetividade.” (SANTOS, 2002, p. 81)



aproximada ao sentido de compaixão, ou ainda de compromisso com uma coletividade. Expressão do *“ir ao todo”* etimológico, ou mesmo construção social sobre a fragilidade humana, este é um tipo de solidariedade que se torna mais visível justamente nos momentos em que a dificuldade para continuar sobrevivendo é tão grande que mobiliza a todos diante de um mesmo projeto, ou causa. Na história do Projeto Catende Harmonia, alguns exemplos concretos denotam como essa solidariedade “natural” que emerge em tais situações foi necessária para a sobrevivência do coletivo e para a construção do sentido de pertencimento a esse mesmo coletivo.

Foi muito bonito quem estava aqui no momento do incêndio na usina (...) o quadro que você via, todo mundo tinha certeza de que essa usina não ia voltar nunca mais a funcionar, mas você vê os funcionários todo mundo entrando, quem chegava pra apagar o fogo, você via o pessoal do campo chegando, todo mundo se envolvendo naquilo, entendendo que a gente precisava salvar aquilo que era nosso, e eu vi o sentimento de que isso aqui todo mundo estava tomando como uma coisa sua naquele momento, e depois que apagou o incêndio, e a gente olhava a fábrica, se disse, não, agora estamos mortos mesmo, não tem mais como, e as pessoas diziam: não, a gente tem que se unir, tem que recuperar e ver como vai fazer, e dá uma solução, reúne todo mundo, cada um estava disposto dar sua cota para a recuperação da empresa, passando os dias parados e ninguém reclamava, o que é normal, todo mundo ali, empenhado naquilo. Então eu acho que foi um momento em que a solidariedade esteve muito presente ali. (S4)

De forma menos trágica e mais cotidiana, a aprendizagem da solidariedade na prática pedagógica do Projeto Catende Harmonia tem sido desenvolvida a partir de vários elementos relacionados a esse “pertencimento ao todo”, tal como a prática da decisão sobre a destinação dos recursos, onde a noção de partilha vem expressar a solidariedade em tensão com o princípio do interesse que faz parte da humanidade tanto quanto o espírito gregário. Os interesses aparecem de forma mais explícita nas reuniões do conselho gestor, onde os vários pontos de vista sobre a Catende vêm à tona em sua “Ágora”. É nesse espaço que diferentes vozes dialogam pela partilha e pela justiça, mas onde, também, contraditoriamente, a usina ressurge como símbolo, como sujeito institucional com necessidades próprias em relação às partes que a compõem e como espaço de conflitividades.

O que esse povo está fazendo agora aí nessa reunião é coisa séria. Tem dois milhões de reais pra ficar dois meses, onde a despesa é de três milhões, quase o dobro do que a gente tem, e olhe a responsabilidade desse povo, a solidariedade, porque a gente tem campo e indústria, tem o apontamento e tem o campo pra cuidar e ainda tem a folha de pagamento de salário do pessoal, e o pessoal tem que ter pé no chão, pé firme, e segurança e... é um risco que todo mundo corre, e a gente tem que dar prioridade àquelas coisas que têm muito mais prioridade. Esta é a solidariedade que a gente pratica aí... (S2)

Eu vejo isso nos momentos de bonança e de dureza. Eu senti isso o ano passado, essa é a segunda vez que ocorre isso na Catende. No ano passado, quando chegou o recurso da CONAB que era de 07 milhões e precisava de 09 milhões para pagar, esse exercício das pessoas

localizarem as prioridades, eu acho que esse exercício conduz à discussão de solidariedade. Mesmo reconhecendo que tem muita gente que sai descontente, que queria o seu primeiro, o próprio jogo de forças para definir o que é prioridade. Isso sacode as pessoas... (S6)

É na aprendizagem da partilha que a solidariedade se institui como princípio que pode educar para a justiça, através da idéia de equidade, e para a responsabilidade, através da idéia de confiança. Aqui, mais do que simples princípios éticos abstratos, tais noções aportam subsídios reflexivos que permitem aos sujeitos envolvidos repensarem e ressignificarem, na ação, o sentido de suas decisões e de seus acordos, funcionando como saberes construídos por uma prática pedagógica que atua mais sobre a experiência do que sobre a experimentação, permitindo, portanto, que o cotidiano seja potencializado por uma intenção formativa que tem um projeto concreto de mundo a que responder.

Na última safra teve um debate intenso sobre o que era ter solidariedade na ajuda de frete, moradores que moravam mais distantes a 25 ou 30 km do parque industrial e aquele que mora a 3 km, o que era a solidariedade? A prática tradicional é que você dava subsídio de frete indiferenciado, então o cara que está a 25 ou 30 km tem o mesmo custo de produção de quem está a 3 km, então o que diferencia o custo de produção dele é o transporte, então a solidariedade tem que entender isso, quem está perto tem que contribuir com quem está longe. (S7)

Eu acho que é uma discussão de solidariedade, porque quando ele não paga, quem está pagando é a usina, é o coletivo todinho que paga. (S7)

A partir do momento em que você vê dois garrotes soltos ali numa cana, não é sua, mas você vai lá e tira, então isso é solidariedade. Eu acho que isso é a solidariedade que está começando e já está funcionando. Então tem várias coisas que você pode identificar como solidariedade. Se você pensa na questão do salário, o pessoal está aqui exatamente discutindo salário, e aí você veja, acho que umas setecentas pessoas que já saíram da usina e não estão mais trabalhando e aí o pessoal não pensa só neles, "não, já saíram se virem" não, vamos ver como é que fica a situação dos safristas. Isso é solidariedade. (S3)

Os dados coletados nas entrevistas demonstram que co-existem, no grupo de entrevistados, várias visões sobre a solidariedade, mas duas tendências se revelam: de um lado, a idéia da solidariedade como um sentimento de ajuda que desemboca na noção de pertencimento. Essa "solidariedade com" se expressa, por conseguinte, como algo que tenta superar um passado onde ser solidário ao patrão era tão somente conseguir "favores" e "proteção", para uma difícil aprendizagem em que "ser solidário ao outro que me é igual" desponta como desafio cotidiano aos/às envolvidos/as no Projeto Catende Harmonia. Respondendo sobre onde se percebia a solidariedade nas ações do referido Projeto, uma das educadoras assim se refere à construção desse pertencimento:

eu me recordo agora que numa reunião dessas deu trabalho fazer um reconhecer que não tinha patrão.... “mas como é isso? Eu não tenho patrão e quem paga meus direitos?” foi até interessante, e depois ele chegou na outra reunião e falou: “eu agora entendi que eu tenho que zelar pelo que é meu, e que eu não tenho patrão, eu sou o dono”.... a diferença é que eu sou dono, mas não sou dono sozinho. Eu sou dono, ele é dono, enfim, tem mais um batalhão que é dono junto comigo, então isso foi bom. (S2)

Percebe-se, portanto, que uma outra noção de solidariedade surge articulada às várias aprendizagens que o Projeto Catende Harmonia vem construindo a partir das demandas de sua história. Saberes que se cruzam na prática cotidiana da tomada de decisões a respeito da escolha das prioridades, seleção das melhores alternativas de produção e gestão dos recursos, distribuição dos resultados, resistência aos projetos contrários que continuamente exercem pressão sobre o coletivo da Catende, nas práticas de ajuda mútua na produção (como tomar conta da cana e do gado alheio). Novamente, é no eixo da história que se revelam as disposições do coletivo, sobre o qual identificamos uma das falas que aponta como “grau zero” da solidariedade, um certo momento da sua história, o momento fundante da identidade do grupo como coletivo:

A solidariedade também está aí, eu acho que em 1998, o movimento passa a discutir a idéia de solidariedade com a fundação da CIA Agrícola Harmonia, onde se discutiu a primeira questão: você aceita? (...) Se fazia um trabalho de explicar o encerramento da falência, as possibilidades que existiam, a possibilidade de todo o patrimônio ser levado a leilão para transformar em dinheiro e cada um receber sua parte e cuidar da sua vida. Ou a idéia de a usina não ser vendida e cada um ser sócio dessa CIA, a partir do seu crédito trabalhista. Então eu acho que aí foi um primeiro momento forte da idéia de solidariedade. Vamos juntar o que a gente tem e cuidar da empresa. (S6)

Se a solidariedade é apontada como um princípio presente na fundação do Projeto Catende Harmonia, sua presença como princípio epistemológico e organizativo tende a se estabelecer como algo que deve ir além das práticas, podendo, ao cabo de uma sistematização, atingir outros sujeitos e outros projetos identificados com o mesmo princípio. Diante desse esforço, Catende pode assumir novamente a condição de liderança que a consagrou como a maior usina da América Latina em 1914, entretanto, baseada em um sentido oposto de vida e de organização ao que vigorava naquele cenário histórico.

É com uma grande expectativa nacional<sup>101</sup> em torno de sua concretização do ponto de vista das práticas democráticas, do avanço das condições de dignidade de seu povo e da possibilidade de “descolonizar” de uma vez para sempre “o usineiro que existe em cada um e cada uma” que o Projeto Harmonia, seus gestores e seus proprietários, tem um de seus maiores enfrentamentos, posto que uma pedagogia da solidariedade não está pronta, ainda que estejam em ação seus princípios enquanto condições

---

101 Catende é apontada como a “maior experiência de economia solidária da América Latina”. Cf. matéria de jornal estadual reproduzida nos anexos deste estudo.

epistemológicas e pragmáticas que revelam um caminho onde se vislumbram possibilidades que nosso estudo ora buscou revelar, procurando contribuir com a construção uma cultura de solidariedade emancipatória, que considere a liberdade não como dádiva, mas como princípio, meio e fim da existência e a transforme no projeto final de toda ação conjunta dos seres humanos.

---

---

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa constitui-se em um momento de reflexão que captura significados em permanente movimento na realidade. É perante este movimento que se tenta vislumbrar as respostas às perguntas que nos colocaram em caminhada. É também diante dele que observamos modestamente que nossas conclusões serão sempre precárias em relação ao vivido. Temporária e precária são duas condições que, talvez, tornem nossa percepção mais afeita a dialogar com um movimento social, uma “coletividade em movimento”<sup>102</sup> e com sua prática pedagógica cotidianamente inscrita na vida dos sujeitos.

Enquanto leitura de uma realidade, a nossa visão sobre o mundo do outro é sempre parcial, sempre um dos pontos possíveis de vista sobre a existência de um grupo que se projeta para o outro, um sujeito que não se satisfaz em ser para si, mas que se deseja educador da sociedade. Entendendo a educação como partilha, significa acreditar que o que temos de melhor pode ser levado a outros e passado adiante no tempo.

Os limites de várias naturezas nos dão também uma circunscrição, nos “territorializam” em alguns espaços-tempo dialogáveis apenas com um ou outro aspecto da realidade. Essa experiência de pesquisa se ressentiu de não ter tido mais ocasiões para encontros, maior permanência e maior contato com os trabalhadores e trabalhadoras que constituem o corpo vivo da Usina de cultura solidária em Catende Harmonia. Todos são certamente sujeitos legítimos ao diálogo. De prova disto temos as mais de 200 páginas de transcrições e os intermináveis temas levantados pela visão dos educadores e das educadoras do mundo Catende Harmonia.

Sem dúvida, citando Santiago, “quando terminamos com dúvidas e novas perguntas é um bom sinal”. Nossas novas perguntas nos incitam a compreender o lugar do educando, sua cognição específica, sua construção de saber sobre a própria vida. Esses limites, então, nos ensinam muito, certamente a compreender e aceitá-los e depois enfrentá-los, quando estivermos mais fortes para a luta. O que temos aprendido certamente nos ensina muito a pensar sobre limites.

Os movimentos sociais desafiam a sociedade com seus modos de ser-fazer porque a experiência dos limites articulada em projeto e fundamentada numa crítica nos ensina que nossas verdades não são necessariamente certezas nem fatos indiscutíveis.

A crítica sobre as formas de organização dessa sociedade que se orienta pelo princípio do mercado contribuiu para a desumanização de variadas práticas, inclusive da educação, que se vê entre falsos dilemas como formar para o mundo do trabalho, ou formar para a vida. Em verdade, sem trabalho não há vida e o que nos dizem os recentes movimentos de economia solidária, incluindo a experiência do Projeto Catende Harmonia, é que a reconfiguração dos vínculos entre as esferas do pertencimento e da instrumentalidade, ou seja, entre a comunidade e o mercado, ou em outros termos, a reconstituição da solidariedade social a partir de uma economia que seja também uma forma de cultura humanizadora, passando pela educação como experiência fundante, nos faz pensar que a prática pedagógica consegue ser uma prática para a solidariedade quando se institui como espaço do respeito, da confiança e

---

102 Caldart, 2003.

da reciprocidade, onde se aprende que a relação pedagógica, mais do que um depósito é uma reciprocidade que se inscreve entre dois sujeitos.

O sujeito, como essa condição em que Touraine (1998) afirma poder ocorrer tal rearticulação, aprende a ser sujeito, na medida mesma em que seu cotidiano cria condições para que isso ocorra, através da construção de saberes, valorização da experiência e significação da realidade a partir de estruturas mais amplas de tempo e espaço, onde a história de cada um e de todos afirma-se como eixo.

A prática pedagógica em suas quatro dimensões constitutivas e mais a dimensão da intencionalidade apresenta-se como conceito que permite-nos conhecer uma experiência educativa em suas várias implicações, a partir do que põe em relação: o saber, os sujeitos, a instituição e os modos de realização, seus métodos.

A solidariedade como movimento de pertencimento que inter-relaciona a identidade e alteridade em práticas de reciprocidade, onde a compreensão da interdependência é princípio necessário ao estabelecimento da cooperação como forma de organização constitui um desafio para quaisquer processos educativos onde figurem, dentre suas utopias, a constituição de uma nova forma de vida ou de organização social, como o princípio da autogestão.

Uma prática pedagógica para a solidariedade exige a existência de algumas condições epistemológicas que fazem com que seja instituída a diversidade, a convivência com a diferença, a noção de pertencimento, a compreensão não linear e não causal das realidades. Logo, significa compreender o saber como processo relacional, experiencial e multidimensional, baseada na aceitação do outro como princípio. Um saber solidário se expressa desde a ressignificação da história, passando pela ressignificação do espaço-tempo da experiência cotidiana, gerando saberes de vida que propiciam conceber a aprendizagem como vivência. Dessa forma, uma prática pedagógica contribui para construir a solidariedade mais pelo estabelecimento destas e de outras condições epistemológicas do que pela simples referência discursiva à solidariedade como conceito.

Além do que se apreende de maneira informal na continuidade das relações cotidianas, estas se apresentam intencionalmente educativas, na medida em que há planejamento e intencionalidade formativa nas atividades identificadas como educativas, que passam a ser também pedagógicas a partir do momento em que se fazem presentes aquela intencionalidade e reflexão específicas.

Uma experiência que tem suas origens na luta sindical do campo, na luta maior pela terra como símbolo da dignidade e da reforma agrária como símbolo maior da justiça, ao constituir para si o significado da educação diz de forma contundente: tudo é educativo. Essa educação é a própria história do grupo, permitindo pensar que a vida é o saber-fonte de todos os demais.

Os saberes identificados contribuem para pensar de forma não fragmentada a realidade. Viver o todo, ir ao todo significa, além de pertencer a esse todo, também poder compreendê-lo em suas várias dimensões e relações complexas com o endógeno e o contexto mais amplo. Quando o tempo é ressignificado e ampliado, quando o espaço é ressignificado em "acesso", quando a fala é ressignificada em debate, quando o trabalho é ressignificado em posse coletiva, o medo pela confiança, o

abandono por solidariedade, então estamos nos confrontando com uma condição em que temos a possibilidade da aceitação de si e do outro como seres legítimos na relação e sujeitos da existência.

O trabalho de reinvenção da cultura rearticula as lógicas do mercado e da cultura, a esfera da instrumentalidade e do pertencimento, através das práticas formativas que ressignificam a relação pedagógica a partir de novos patamares onde o respeito e a confiança estão anunciados. Uma *epistemologia pedagógica* que fala do saber ser dono, do aprender a debater, do aprender a decidir e do aprender a partilhar sugere-nos a possibilidade de instauração de um novo modo de vida. Os saberes entram em foco quando trabalhados na dinâmica cotidiana que os rearticula em sua complexidade para dar respostas à vida.

Os novos referenciais de relações humanas contribuem para “geração de subjetividades”, mas, nos recordam que a solidariedade é algo que se aprende. Logo, convergindo para a necessidade de constante reflexão sobre os percursos tomados. A discussão sobre a solidariedade foi alvo de um dos muitos alertas de Freire, pois, segundo este autor: “dizer que os homens são pessoas, e como pessoas, são livres, e nada fazer concretamente para que esta afirmação se objetive é uma farsa” (1983, p. 38). Portanto, é tarefa da prática pedagógica operacionalizar o princípio em suas estratégias. Logo, uma prática pedagógica para a solidariedade é, já, uma prática solidária entre sujeitos. Assim como, para nossos entrevistados,

... a gente tem que começar a abstrair pra pensar uma metodologia... Ultimamente a gente tem que ter uma metodologia para a autogestão, e hoje a gente entende que não tem que ter uma metodologia para a autogestão, a gente tem que ter uma metodologia autogestionária, o que é uma diferença muito grande, e a gente está acertando o passo dentro disso... (S4)

Se contribuir com a constituição de uma esfera em que a economia e as práticas produtivas sejam espaços de humanização, e não do seu contrário, então a prática pedagógica solidária será um exercício para a constituição de uma pedagogia da solidariedade, que já está em vigor. A sua consecução, certamente, representará uma importante contribuição ao desafio que nos questiona se poderemos viver juntos.



## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA CITADA

---

- ANDRADE, Manuel Correia. **História das Usinas de Açúcar de Pernambuco**. Recife: FUNDAJ/Editora Massangana, 1989.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2ª ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1999.
- ANTEAG. **Revista de Economia Solidária**. Ano 1, nº 0, Dez/2005. ANTEAG/ UNISOL/ SENAES;
- ANTEAG. **Autogestão e Economia Solidária: uma nova metodologia**. São Paulo: Ministério do Trabalho e Emprego/ ANTEAG, 2005. Vol.2.
- ARROYO, Miguel. **Pedagogias em Movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais?** In: Currículo Sem Fronteiras, V. 3, nº1, pp. 28-49, jan/jun 2003.
- ASSMAN, H. & SUNG, J. M. **Competência e Sensibilidade Solidária: educar para a esperança**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2003.
- BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003.
- CALDART, R.S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- CANDAU, Vera M. **Rumo a uma Nova Didática**. 1ª ed. Petrópolis: Vozes, 1988.
- \_\_\_\_\_. **A Didática em Questão**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1985.
- CATTANI, Antonio David (org). **A Outra Economia**. 1ª ed. Porto Alegre: Veraz Editores, Rede Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho, 2003.
- DEMO, Pedro. **O poder do conhecimento**. In: **Conhecimento Moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- DURKHEIM, Émile. **Da Divisão Social Do Trabalho**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- GOHN, M. G. **Educação Não-Formal e Cultura Política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Col. Questões da Nossa Época, V. 7).
- KROPOTKIN, Piotr. **El apoyo mutuo: um factor de la evolución**. Buenos Ayres: Editorial Proyección, 1970. (Trad. del ruso por Luis Orsetti).
- LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e pedagogos, pra quê?**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MARTINS, João Batista.(org) **Temas em Análise Institucional e Construcionismo Social**. São Carlos: RiMa, Curitiba: Fundação Araucária, 2002.
- MARTINS, Joel. **A pesquisa Qualitativa**. In: FAZENDA, I. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 7ªed. São Paulo: Cortez, 2001. pp.49-58.
- MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- \_\_\_\_\_. **A Árvore do Conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001.
- MELO NETO, J. F. **Extensão Universitária, Autogestão e Educação Popular**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 5.ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1998. Pp.19-36.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF:UNESCO, 2001.

- PETRUS, Antònio. (org.) **Pedagogia Social**. 1ª ed. Barcelona: Editorial Ariel, 1997.
- PEIRANO, Mariza G. S. **A Favor da Etnografia**. Republicado em *Anuário Antropológico/92*, pp. 197-223.1992. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994. Disponível em [http://www.unb.br/ics/dan/serie\\_antro.htm](http://www.unb.br/ics/dan/serie_antro.htm)
- PIMENTA, S. G. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- SANTOS, B. S. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- \_\_\_\_\_. **A crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2002. V1.
- SINGER, Paul. **Introdução à Economia Solidária**. 1ª ed. São Paulo: Editora da Fundação Perseu Abramo, 2002.
- SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.
- SOUZA, J.F. **E a Educação: Quê? A educação na sociedade e/ou a sociedade na educação**. Recife: Bagaço, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Revolução: subsídios**. Recife: Bagaço, 2004.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 4ª. Ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1988.
- TOGNETTA, L. R. P. **A Construção da Solidariedade e a Educação do Sentimento na Escola**: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista. Campinas: Mercado de Letras São Paulo: FAPESP, 2003. (Col. Educação e Psicologia em Debate)
- TOURAINÉ, Alain. **Poderemos Viver Juntos? Iguais e Diferentes**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- VEIGA, I.P.A. **A Prática Pedagógica do Professor de Didática**. 1ª ed. Campinas: Papyrus, 1998.
- WAINWRIGHT, Hilary. **Uma Resposta ao Neoliberalismo: argumentos para uma nova esquerda**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. pp. 60-75.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA CONSULTADA

---

- APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional?. In: SILVA, T.T. & MOREIRA, A.F. (Orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.
- ARROYO, João. Economia Popular e Solidária. In: **Economia Popular e Solidária: desafios teóricos e práticos**. MARTINS, P. H.; MEDEIROS, A. (org.). Recife: Bagaço, 2003b. p.51-66.
- ARRUDA, Marcos. **Humanizar o Infra-humano: a formação do ser humano integral: homo evolutivo, práxis e economia solidária**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- BOFF, L. **Ética e Moral: a busca dos fundamentos**. Ed. Vozes. (Na cópia não constam outros dados).
- BRANDÃO, C. R. **Trinta Anos depois: alguns elementos de crítica atual aos projetos de cultura popular dos movimentos de cultura popular dos anos 60**. In: La Piragua, nº21, V. III, agosto/2004.pp. 18-22.
- \_\_\_\_\_. **Solidariedade Como Efeito de Poder**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2002.(Col. Prospectiva; V. 6)
- DINIZ, Eli. Governabilidade, Democracia, e Reforma do Estado: os desafios da construção de uma nova ordem no Brasil dos anos 90. In: **Governabilidade, democracia e reforma do estado: os desafios da reforma**. P.19-53. Também publicado em Revista Dados, v.38, nº 3,1995.
- FAZENDA, I. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FIALLOS, C. A. **Diálogo a partir de las preguntas sugeridas para la consulta del CEAAL**. In: La Piragua, nº 21, V. III, agosto/2004. pp. 23-26.
- FRANCH, M. et all. **Ajuste estrutural, Pobreza e Desigualdade de Gênero**. Recife: SOS Corpo, 2001. pp. 16.
- GARCIA, Regina Leite (org). **Aprendendo com os Movimentos Sociais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- GENTILI, Pablo. **A falsificação do Consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GIDDENS, Anthony. Educação. In: **Sociologia**, 4ª ed. Fund. Calouste Gulbenkian.
- GONZÁLEZ, Paul.(org) **Empresa Social e Globalização: administração autogestionária uma possibilidade de trabalho permanente**. São Paulo: ANTEAG, 1998.
- GOHN, Maria da Glória. **História dos Movimentos e Lutas Sociais: a construção da cidadania dos brasileiros**. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Teorias dos Movimentos Sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. 4ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Rio de Janeiro:Vozes, 1995.
- GUARESCHI, P. A. Pressupostos Psicossociais da Exclusão: competitividade e culpabilização. In: **Novas veredas da Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense: EDUC, 1995. pp. 141-155.
- \_\_\_\_\_. **Psicologia Social Crítica como Prática de Libertação**. 3ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.
- GUSMÃO, Rute. **A Ideologia da Solidariedade**. In: Serviço Social e Sociedade, Processo de Trabalho e Assistência Social. Ed. Cortez, nº 62, ano XXI, março 2000.

- JOMINI, Regina C. M. **Uma educação para a Solidariedade**: contribuições ao estudo das concepções e realizações educacionais dos anarquistas na República Velha. Campinas: Pontes, 1990.
- LAVILLE, Jean-Louis. Economia solidária: a perspectiva europeia. Fotocópia (s/ referência).
- LIMA, L. C. **Cidadania e participação: adaptação ao mercado competitivo ou participação na democracia?** Texto da Conferência de abertura do IV Encontro do Fórum Paulo Freire: Caminhos para uma Cidadania Multicultural, Porto 19-22/set, 2004.
- MALINOWSKI, Bronislaw. **Os Argonautas do pacífico ocidental**: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia. 1ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1976. (Os Pensadores).
- MANCE, Euclides. Redes de Economia Solidária. In: **Economia Popular e Solidária: desafios teóricos e práticos**. MARTINS, P. H.; MEDEIROS, A. (org.). Recife: Bagaço, 2003. p. 37-50.
- MARTINS, P. H. **Dádiva, Solidariedade e Vínculo Social: Reflexões sobre a Atualidade da Escola Francesa de Sociologia**. XXVII Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais (ANPOCS). GT 23, Caxambu, 2003a.
- \_\_\_\_\_. (org.) **A dádiva entre os modernos: discussão sobre os fundamentos e as regras do social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- MAUSS, M. **Ensaio sobre a Dádiva**. Lisboa: Edições 70, 2001.
- MEDEIROS, A. & MARTINS, P. H. (Org.) **Economia Popular e Solidária: desafios teóricos e práticos**. Recife: Bagaço, 2003.
- MORAES, M. C. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MOREIRA, A.F & SILVA, T.T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994. pp. 7-38.
- MORIN, Edgar & MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da Complexidade**. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**: apresentação dos temas transversais, **Ética**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- PIAGET, J. & GARCIA, R. **Psicogênese e História das Ciências**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1987.
- PROGRAMA COMUNIDADE SOLIDÁRIA. Conselho da comunidade solidária. Disponível em [www.comunidadesolidaria.org.br](http://www.comunidadesolidaria.org.br); consulta realizada em 23 de novembro de 2004. (Página web).
- REZENDE, Antonio Muniz. A dimensão fenomenológica da educação. In: **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.
- SANTOS, B. S. **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. P. 13-81.
- SAWAIA, Bader & LANE, Silvia T. M. (orgs). O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: **Novas veredas da Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense: EDUC, 1995. pp. 97-117.
- SEQUEIROS, Leandro. **Educar para a solidariedade: projeto didático para uma nova cultura de relações entre os povos**. Daisy Vaz de Moraes (trad.) Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- TARDIFF, M. LESSARD, C. **O Trabalho Docente: elementos de uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- TORRES, Carlos Alberto. **A política da Educação Não-formal na América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- TRIVIÑOS, Augusto N.S. A fenomenologia. In: **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas. 1987. Pp. 41 a 49.

UNDIME, SEDUC-PE. **Base curricular comum para as redes públicas do estado de Pernambuco – 2004**. Recife: UNDIME/SEDUC-PE, 2004.

VALENSI, Lucette. **Para uma História Antropológica: a noção de reciprocidade**. 1ª ed. Lisboa: Edições 70, 1974.

VON SIMSON, O. R. M. PARK, M. B. FERNANDES, R. S (org). **Educação Não-formal: cenários da criação**. Campinas, SP: Editora da Unicamp/Centro de Memória, 2001.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Ernani F. F. Rosa (trad.) Porto Alegre: Art Med, 1998. Caps. 3 e 8.