



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO –
CAMPUS CATU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

UILMA DOS SANTOS RAMOS

***“[...] PORQUE AQUI A GENTE TRABALHA, A GENTE VIVE DO [QUE É]
DA GENTE”: EXPERIÊNCIAS E EXPERIMENTAÇÕES NA HORTA
COMUNITÁRIA DE IPIAÚ E A CONSTITUIÇÃO DE TERRITÓRIOS
EDUCATIVOS DA EPT***

Catu

2021

UILMA DOS SANTOS RAMOS

**“[...] PORQUE AQUI A GENTE TRABALHA, A GENTE VIVE DO [QUE É]
DA GENTE”: EXPERIÊNCIAS E EXPERIMENTAÇÕES NA HORTA
COMUNITÁRIA DE IPIAÚ E A CONSTITUIÇÃO DE TERRITÓRIOS
EDUCATIVOS DA EPT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – Campus Catu, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Linha de Pesquisa: Organização e Memória de Espaços Pedagógicos da Educação Profissional e Tecnológica EPT.

Orientador: Prof. Dr. Heron Ferreira Souza

Catu

2021

**Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Diana Paula de Oliveira Assis
CRB 5/1621**

R175p Ramos, Uilma dos Santos

“[...] Porque aqui a gente trabalha, a gente vive do [que é] da gente”: experiências e experimentações na horta comunitária de Ipiaú e a constituição de territórios educativos da EPT/ Uilma dos Santos Ramos. – Serrinha, 2021.

192p.: il.; color.

Orientador(a): Heron Ferreira Souza

**Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica)
– IF Baiano Serrinha.**

1. Horta comunitária – Ipiaú (BA). 2. Horta comunitária – Formação humana emancipatória. 3. Horta comunitária – Território educativo da EPT. 4. Trabalho – Outra economia – Fundamentos de Karl Marx. I. Título. II. Souza, Heron Ferreira.

CDU 377

UILMA DOS SANTOS RAMOS

**“[...] PORQUE AQUI A GENTE TRABALHA, A GENTE VIVE DO [QUE É]
DA GENTE”: EXPERIÊNCIAS E EXPERIMENTAÇÕES NA HORTA
COMUNITÁRIA DE IPIAÚ E A CONSTITUIÇÃO DE TERRITÓRIOS
EDUCATIVOS DA EPT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – Campus Catu, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em: _____ de _____ de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Heron Ferreira Souza (IF Baiano)
Orientador

Prof. Dr. Davi da Silva (IF Baiano)
Examinador Interno

Prof. Dr. José Raimundo Oliveira Lima (PPG PLANTER – UEFS)
Examinador Externo

Profª. Dra. Aline de Oliveira Costa Santos (GEPET – UNEB)
Examinadora Externa

Dedico este trabalho aos sujeitos comprometidos com a escola profissional pública e comprometidos por saber da função social desse espaço.

Aos que alimentam a potência que esses espaços carregam quando fazem da prática uma oportunidade de contextualizar, problematizar e dialogar.

AGRADECIMENTOS

Ao Todo e a cada parte.

A tudo que, leve ou intensamente, impulsionou.

A todos e todas e todas.

Mas, especialmente, aos agricultores e às agricultoras da Horta Comunitária e, mais especialmente, a ele e ela, Heron Ferreira Souza e Dona Vilma.

*Quem trabalha e mata a fome,
Não come o pão de ninguém.
Quem ganha mais do que come,
Sempre come o pão de alguém.*

(Ditado popular)

RESUMO

Dado o potencial formador dos espaços não escolares, e considerando os fundamentos do trabalho em sentido ontológico, bem como da formação humana emancipatória, o objetivo geral desta investigação foi analisar a capacidade educativa das ações vivenciadas na Horta Comunitária de Ipiaú, Bahia, verificando quais sentidos, intencionalidades, saberes e práticas permeiam a relação que a comunidade estabelece com o trabalho e avaliando se essa forma de trabalho é mais do que apenas uma alternativa ao desemprego, caracterizando-se, desse modo, como resistência e enfrentamento aos processos de alienação e exploração no âmbito do capital, a fim de reconhecer os elementos potenciais para a constituição da horta como território educativo para a Educação Profissional e Tecnológica. Metodologicamente, o estudo foi orientado pelos princípios das pesquisas de cunho social (FREIRE, 2001) e da Sistematização de Experiências (HOLLIDAY, 2006), vivenciados na horta comunitária. Para tanto, foram adotados os cinco tempos para a constituição de uma sistematização: o ponto de partida; as perguntas iniciais; a recuperação de processos vividos; a reflexão de fundo; e os pontos de chegada. Teoricamente, o estudo teve como base as discussões sobre trabalho (MARX, 2013a), trabalho como princípio educativo (GRAMSCI, 1982), cultura do trabalho e a outra economia: popular, do trabalho e solidária (CATTANI, 2009; TIRIBA, 2001); formação humana (SAVIANI, 2007, FREIRE, 1983), prática social como prática educativa (CALDART, 2015; MÉSZÁROS, 2008; ARROYO, 1995), experiência (CIAVATTA, 2008) e território educativo (FERNANDES, 2008; FREIRE, 1992; ARROYO, 2014). O percurso metodológico foi sintetizado em um portfólio digital que reúne as vivências e as considerações construídas no caminhar do processo de sistematização, destacando a potencialidade da sistematização de experiência na promoção da formação humana emancipatória e os sentidos, as intencionalidades, as práticas e os saberes desenvolvidos pelos sujeitos em seu espaço de trabalho, que estão permeados por territorialidades de resistência (reciprocidade, liberdade, autonomia, cooperação, partilha, trocas e ajuda mútua) que fomentam práticas educativas para EPT.

Palavras-chave: Trabalho. Outra Economia. Formação humana emancipatória. Território educativo. EPT. Horta Comunitária.

ABSTRACT

Given the formative potential of non-school spaces, and considering the fundamentals of work in an ontological sense, as well as of emancipatory human formation, the general objective of this investigation was to analyze the educational capacity of the actions experienced in the Community Garden of Ipiaú, Bahia, verifying which meanings, intentions, knowledge and practices permeate the relationship that the community establishes with work and evaluating whether this form of work is more than just an alternative to unemployment, thus characterizing itself as resistance and confrontation with the processes of alienation and exploitation in the scope of the capital, in order to recognize the potential elements for the constitution of the vegetable garden as an educational territory for Technological Professional Education. Methodologically, the study was guided by the principles of social research (FREIRE, 2001) and the Systematization of Experiences (HOLLIDAY, 2006) experienced in the community garden. For that, the five times for the constitution of a systematization were adopted: the starting point, the initial questions, the recovery of lived processes, the deep reflection and the points of arrival. Theoretically, the study was based on discussions about work (MARX, 2013a), work as an educational principle (GRAMSCI, 1982), work culture and the other economy: popular, work and solidarity (CATTANI, 2009; TIRIBA, 2001); human formation (SAVIANI, 2007, FREIRE, 1983), social practice as an educational practice (CALDART, 2015; MÉSZÁROS, 2008; ARROYO, 1995), experience (CIAVATTA, 2008) and educational territory (FERNANDES, 2008; FREIRE, 1992; ARROYO, 2014). The methodological path was synthesized in a digital portfolio that brings together the experiences and considerations built in the process of systematization, highlighting the potential of systematizing experience in promoting emancipatory human formation and the senses, intentions, practices and knowledge developed by the subjects in their work space, which are permeated by territorialities of resistance (reciprocity, freedom, autonomy, cooperation, sharing, exchanges and mutual help) that promote educational practices for EPT.

Keywords: Work. Another Economy. Emancipatory human formation. Educational territory. EPT. Community Garden.

LISTA DE FIGURAS

Figuras 1 e 2 – Lotes da Horta Comunitária de Ipiaú (2019).....	89
Figura 3 – Deninha, agricultora da horta comunitária de Ipiaú (2019)	102
Figura 4 – Agricultoras da Horta Comunitária de Ipiaú (2019)	123

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEP	Conselho Ético em Pesquisa
CETEP	Centro Territorial de Educação Profissional e Tecnológica do Médio Rio das Contas
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
SE	Sistematização de Experiência

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	ASPECTOS METODOLÓGICOS	20
1.2	A OBSERVAÇÃO E O PLANEJAMENTO DAS ETAPAS	25
1.3	O CAMINHAR E AS ETAPAS REPENSADAS.....	28
2	O SER ONTOLÓGICO DO TRABALHO E A COEXISTÊNCIA DE SENTIDOS: SENTIDO HISTÓRICO E A RESISTÊNCIAS DE FORMAS NÃO CAPITALISTAS	32
2.1	O TRABALHO EM SENTIDO ONTOLÓGICO: FORMAÇÃO HUMANA E CONTINUIDADE DA VIDA.....	32
2.2	O TRABALHO EM SEU SENTIDO HISTÓRICO: O CAPITALISMO COMO MODO DE PRODUÇÃO HEGEMÔNICO	43
2.3	O TRABALHO NAS FORMAS NÃO CAPITALISTAS DE PRODUÇÃO: RESISTÊNCIAS E CAMINHOS PARA A REPRODUÇÃO AMPLIADA DA VIDA.....	53
3	FORMAÇÃO HUMANA: CONCEITO, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES.....	63
3.1	FORMAÇÃO EM SENTIDO ONTOLÓGICO.....	63
3.2	A ESCOLA COMO ESPAÇO DE DEFORMAÇÃO/FORMAÇÃO	68
3.3	ESPAÇOS NÃO FORMAIS: NA VIDA, A PROMOÇÃO DA FORMAÇÃO HUMANA EMANCIPATÓRIA	79
4	SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIA DOS AGRICULTORES E DAS AGRICULTORAS NA HORTA COMUNITÁRIA DE IPIAÚ: RECONHECER E CONSTRUIR SABERES	86
4.1	TRABALHO, LIBERDADE, AUTOGESTÃO E EMANCIPAÇÃO	93
4.2	SOLIDARIEDADE E RECIPROCIDADE: EXPERIÊNCIAS VIVIDAS	111
5	ESPAÇOS DA VIDA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONSTITUIÇÃO DE TERRITÓRIOS EDUCATIVOS PARA UMA FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA	125
5.1	ESPAÇOS DA VIDA E EPT: O CONCEITO EM CONSTRUÇÃO E A PRÁXIS DE UM TERRITÓRIO EDUCATIVO.....	125
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
	REFERÊNCIAS	138

APÊNDICE A – Roteiro para Apresentação da Proposta de Sistematização	145
APÊNDICE B – Proposta de Sistematização de Experiência	146
APÊNDICE C – Instrumento de Construção de Dados/Roteiro para a Construção da Linha do Tempo	148
APÊNDICE D – Instrumento de Construção de Dados/Roteiro para Roda de Conversas sobre a Dimensão da Organização Coletiva e Trabalho.....	149
APÊNDICE E – Instrumento de Coleta de Dados/Roda de Conversa sobre a Dimensão Socioeconômica e o Autoconsumo da Produção	150
APÊNDICE F – Instrumento de Construção de Dados/Roteiro para a Roda de Conversa sobre a Dimensão Produtiva/Aspectos Agroecológicos e/ou Ambientais	151
APÊNDICE G – Análise dos Dados/Roteiro para a Análise do Conteúdo Coletado no Processo de Sistematização da Experiência	152
APÊNDICE H – Análise e Validação do Produto/Roteiro da Roda de Conversa para Análise e Validação do Produto por Professores dos Cursos Técnicos do Cetep Médio Rio das Contas	153
APÊNDICE I – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.....	154
APÊNDICE J – Produto Educacional	156

1 INTRODUÇÃO

Vivências, leituras e discussões de um componente curricular que é a “base” dessa formação – o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – reviraram a memória e trouxeram lembranças de experiências significativas: os primeiros momentos como profissional. Foram eles: a atuação como monitora, em um centro que articulava estudo e trabalho para criança e jovens em situação de vulnerabilidade; e o exercício de professorar em uma escola rural na qual as aprendizagens partiam do trabalho em uma horta constituída a partir de princípios da permacultura¹. Essas duas experiências começam a delinear as decisões sobre a temática e o campo de pesquisa, dos quais partiriam a construção do Produto Educacional e da dissertação, exigências do mestrado, abrangendo a relação entre trabalho e formação e um espaço de trabalho como espaço formativo. Contudo, essas escolas trazidas pela memória não mais existiam e, assim, era preciso buscar um espaço em que o trabalhar e o formar se efetivassem de forma vinculada.

Essa vinculação entre trabalho e formação não é algo singular, entretanto, as provocações, também de bases conceituais, exigiam a busca de um espaço no qual tais dimensões – trabalho e formação – estivessem pautadas em princípios singulares. Assim, seria um espaço em que essas se realizariam, ao mesmo tempo que humanizariam homens e mulheres, ou seja, um espaço no qual o trabalho tivesse elementos ontológicos e fosse possível uma formação emancipatória. Desse modo, foi realmente necessário empreender uma busca até o encontro com a Horta Comunitária de Ipiaú, o espaço da pesquisa aqui apresentada, um espaço possivelmente pautado em outra ideia de trabalho e, conseqüentemente, de economia.

Entretanto, o problema do espaço da pesquisa ainda não estava plenamente resolvido; desde o princípio, o vínculo e o compromisso com os espaços formais de educação me inquietava a pensar em uma proposta de estudo que fosse significativa também para esse universo institucionalizado. Novamente, por meio dos estudos do componente curricular Bases Conceituais para a Educação Profissional e Tecnológica foi possível articular essas questões.

¹ Quer dizer cultura permanente: “Permacultura é uma expressão originada do inglês “Permanent Agriculture” e foi criada por Bill Mollison e David Holmgren na década de 70 do século passado. Ao longo dos anos ela passou a ser compreendida como “Cultura Permanente”, pois passou a abranger uma ampla gama de conhecimentos oriundos de diversas áreas científicas, indo muito além da agricultura. Nos dias atuais, a permacultura transpassa desde da compreensão da ecologia, da leitura da paisagem, do reconhecimento de padrões naturais, do uso de energias e do bem manejar os recursos naturais, com o intuito de planejar e criar ambientes humanos sustentáveis e produtivos em equilíbrio e harmonia com a natureza”. NÚCLEO DE ESTUDOS EM PERMACULTURA DA UFSC. **O que é permacultura?** Disponível em: <https://permacultura.ufsc.br/o-que-e-permacultura/>. Acesso em: jun. 2021.

Nesses estudos se evidenciaram problemáticas do espaço formal que intensamente me provocaram e continuam me provocando, tendo em visto que em 2019 comecei a atuar em um Centro de Educação Profissional como coordenadora pedagógica. Dentre esses problemas, se tornaram evidentes a adoção acrítica de modelos de formação, ditados, implicitamente, pelo sistema hegemônico e que respondem a interesses desse sistema, e o distanciamento entre a escola como âmbito institucionalizado de educação e os espaços da vida como âmbitos de uma formação emancipatória.

Assim o que estávamos construindo enquanto proposta de pesquisa foi reforçando-se e ganhando forma: uma dissertação sobre os espaços da vida pautados noutra perspectiva de trabalho e formação e a importância do encontro entre esses espaços com a EPT, para uma formação humana emancipatória.

Contudo, ainda existia uma lacuna: a forma de aproximação, ou seja, a atividade de mediação que contribuiria para compreender o espaço da vida em suas especificidades e que promoveria o encontro dessas realidades. Criando uma consonância com as questões já determinadas para o processo, elegeu-se a Sistematização de Experiência como estratégia metodológica que promove uma reflexão crítica sobre as experiências vivenciadas pelos sujeitos, oportunizando ao pesquisador aproximar-se da realidade e, ao mesmo tempo, promover uma formação emancipatória para os sujeitos envolvidos no processo. Com essa configuração, a Sistematização de Experiência, potencialmente, traria contribuições significativas para a EPT. A sugestão dessa proposta metodológica aos espaços formais, para se aproximar dos espaços da vida e na constituição de um território educativo, formar humanizando e emancipando, completou o trabalho e é em que se constituiu o produto educacional.

Para esse fim e partindo de necessidades específicas da EPT, foi realizada a aproximação da horta comunitária de Ipiaú a partir do seguinte problema de pesquisa: em que medida os sentidos, intencionalidades, saberes e práticas que permeiam as relações de trabalho na horta comunitária de Ipiaú demonstram o caráter educativo do trabalho centrado numa “outra economia”. De forma complementar: até que ponto a horta comunitária tem se constituído em território educativo emancipador?

Respondendo positivamente a essa temática, a pesquisa estaria evidenciando a potencialidade dos espaços não formais, ao mesmo tempo que compreenderia em que medida os sentidos, intencionalidades, saberes e práticas que permeiam as relações de trabalho autogerido na horta comunitária de Ipiaú demonstram o caráter educativo do trabalho centrado numa “outra

economia”. De forma complementar, compreenderia também até que ponto a horta comunitária tem se estabelecido como um território educativo emancipador para os próprios sujeitos (agricultores e agricultoras) que ali produzem sua vida material.

Visando alcançar esse objetivo geral, compreender o sentido do trabalho e a formação na horta comunitária, os objetivos específicos foram projetados: a) Recuperar a história de constituição da horta comunitária de Ipiaú por meio da construção da linha do tempo com os agricultores e as agricultoras; b) Identificar as experiências e as experimentações do processo vivido por esses sujeitos que se relacionem com as dimensões da organização coletiva e do trabalho autogerido; c) Promover, aos sujeitos da Horta Comunitária de Ipiaú, espaço de diálogo para reflexão e problematização das experiências e experimentações, buscando identificar nelas traços da “Outra Economia” (CATTANI, 2009); d) Elaborar um produto educacional que contribua para orientar e instigar os sujeitos da EPT a fomentarem ou fortalecerem processos educativos-pedagógicos mediados por territórios de resistência na produção (i)material da vida.

Reconhecer como educativos os espaços de trabalho que vivenciem a ação de produzir e conhecer de uma forma diferente daquela empregada pelo capital constituem uma contribuição significativa para que se vislumbrem caminhos diferentes dos ditados pelas concepções hegemônicas. Caminhos esses que apontem possibilidades para problemas como o desemprego, mas que, principalmente, reconheçam sentidos, intencionalidades, saberes e práticas mais significativos para o trabalhador e demonstrem a construção de conhecimentos por e pelo trabalho no seu sentido ontológico.

Assim, o estudo da dimensão educativa e pedagógica do trabalho na “Outra Economia” (CATTANI, 2009), a partir dos fundamentos da formação humana emancipatória e do trabalho em sentido ontológico, potencializa as experiências coletivas/autogeridas de trabalho, como processos de enfrentamento/resistência/alternativas ao capital e como território educativo para a formação dos novos trabalhadores.

Na Horta Comunitária escolhida como campo da pesquisa, o trabalho parecia contemplar essas especificidades: produzir e aprender de forma diferente. Situada em Ipiaú, no sul da Bahia, município pertencente ao Território Médio Rio de Contas, que tem a história econômica marcada pela lavoura cacaueira – monocultura latifundiária que intensifica a concentração de renda –, a horta é constituída em uma perspectiva diferente.

A realidade de Ipiaú, descrita acima, ultrapassa os limites locais e se configura como uma

característica regional, na qual o sistema econômico gira em torno de uma única atividade, limitando as perspectivas econômicas dos trabalhadores, situação que, de acordo com Furtado (1999), tem como uma das justificativas o centralismo industrial em uma dada região brasileira e acrescenta-se a inadequação da estrutura agrária nacional. Esse centralismo tem dupla e ambígua consequência: foi positivo, por dotar a nação de um mercado interno integrado; e negativo, à medida que essa centralização foi se acentuando a ponto de causar um desequilíbrio regional em relação ao desenvolvimento econômico. De modo geral, tem-se na realidade brasileira o fortalecimento das desigualdades socioeconômicas pela concentração de riqueza, poder e terra.

Quanto ao contexto regional em que o município de Ipiaú está inserido, as contradições da economia de monocultura cacaueira geraram riquezas e também desigualdades que impulsionaram o ressurgimento de algumas práticas e espaços alternativos de produção. Na realidade local do município de Ipiaú, esses espaços podem ser caracterizados pela Fazenda do Povo, área desapropriada para fins de reforma agrária, e a Horta Comunitária de Ipiaú, que é um espaço alternativo de produção e teve seu surgimento em 1987, relacionado ao declínio do principal produto da economia regional, o cacau.

Sobre o contexto local na época do surgimento da horta, Mendes (2006) afirma que o processo de declínio da economia cacaueira se deu da mesma forma que o declínio das monoculturas do açúcar, do café e da borracha. Explica que fatores naturais e climáticos e também os motores do sistema capitalista contribuíram para que essa economia se encontrasse em crise. A decadência da lavoura e a falência dos fazendeiros levaram o trabalhador a lançar-se ao êxodo rural.

Os problemas fitossanitários nas lavouras de cacau e a concorrência internacional intensificaram a desigualdade socioeconômica da região. Embora as atividades agrícolas agroexportadoras tenham sido, historicamente, o motor de crescimento econômico de regiões em momentos históricos diferentes no Brasil, seus efeitos econômicos cumulativos foram pouco sentidos, sendo, geralmente, restritos às atividades comerciais. Isso – associado a fatores como a tendência de baixos salários, a forte concentração de renda, a forte dependência do mercado externo e o “consumo conspícuo” pela oligarquia agrária local –, rapidamente levava a estagnação econômica nos momentos de crise (FURTADO, 1998; 2004).

Essas situações descrevem a realidade vivenciada nos municípios da região cacaueira do sul baiano, sendo mais grave naqueles que não encontraram outro motor de dinamização

econômica. Dessa forma, os rebatimentos no mercado de trabalho agrícola geraram efeitos em cadeia – desemprego, êxodo rural e migração para outras regiões. Dessa complexa configuração social surgiu a horta comunitária.

Assim, o contexto do surgimento da Horta Comunitária de Ipiaú, quando ampliado, apresenta uma situação que tensiona estudos: o aumento, em número, que indica o surgimento de espaços alternativos de trabalho e a consequente coexistência do trabalho com sentidos que divergem, o trabalho pautado na economia capitalista e o trabalho na “outra economia”. A resposta a esse tensionamento é aprofundar-se nos conhecimentos acerca dos sentidos do trabalho.

O capítulo dois apresenta a ideia do trabalho no sentido ontológico e, a partir disso, as características e os sentidos empregados ao trabalho, que também é histórico e social, do ponto de vista dos modos de produção. Esse trecho se conclui com a discussão sobre as características do trabalho na “outra economia”, evidenciando a relação entre essa discussão e o espaço da pesquisa. Como um todo, o capítulo é uma base conceitual e teórica que subsidia, no encontro com a Horta Comunitária, a busca de elementos do trabalho nessa “outra economia” – temática contemplada nas discussões da última parte do capítulo.

Nesse, inicialmente, se parte do entendimento sobre o trabalho em sentido ontológico; a discussão sobre o sentido histórico associa-se à conjuntura de um contexto maior, as décadas de 60, 70 e 80, anos que foram marcados por auge, declínio e tentativa de reestruturação do capitalismo, com consequências diretas no mundo da produção e com aumento significativo de experiências alternativas de trabalho.

De acordo com Antunes (2009), durante a fase que se estende do pós-guerra até os anos 60, o capitalismo teve seu apogeu, vivenciando de forma intensa uma das suas principais concepções, a acumulação do capital. Entretanto, no início dos anos 70, o sistema começa a apresentar queda das taxas de lucro, retração do consumo e dos gastos públicos e maior concentração de capitais; esses seriam sinais críticos que culminariam numa grave crise nos anos 80. Aprofundando os conhecimentos sobre esse colapso, Antunes (2009) traz as análises de Robert Brunner, que afirma, como causas da crise, a demasiada e crescente produção e também a demasiada eficiência. Esse momento crítico foi entendido como crise da própria ordem capitalista e denominada por Antunes (2009) como “crise estrutural”, por se entender que as prescrições próprias do sistema a geraram.

Ainda segundo Antunes (2009), as principais consequências dessa crise, que também são as

respostas dadas pelo próprio sistema capitalista, foram o nascimento do neoliberalismo, a intensificação da atividade de privatizar o Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalhador e a desmontagem do setor produtivo estatal. Tiriba (2001) também a menciona, afirmando que, no contexto da crise, que se iniciou a partir dos anos 70, os governos começaram a adotar aquilo que era preconizado pelo pensamento neoliberal, que afirma não ser responsabilidade do Estado a atividade de proteger a garantia das condições de vida para seu povo, as quais passam a ser de responsabilidade de cada indivíduo.

Construindo a relação entre o surgimento da horta e esse contexto, interessa chamar a atenção para a desregulação dos direitos do trabalho e sua precarização e as decorrentes “mutações de ordens diversas”, que ressurgem disso tudo, no caso, as mutações concernentes à “economia social” (ANTUNES, 2009). Ampliar as linhas que vinculam o surgimento do espaço da horta comunitária a esse âmbito mais geral resulta em vinculá-lo ao surgimento de novas formas e conceitos de trabalho (incluir) ligados à ideia da “Outra Economia”. Tiriba (2001) constrói uma linha cronológica situando fatos e situações relacionados à política e ao modelo de produção capitalista, que provocam crises e, conseqüentemente, fazem emergir, na luta contra a pobreza, uma economia diferente.

A autora afirma, ainda, que era perceptível, nos anos 80, o crescimento de ações populares que se efetivavam na busca alternativa de renda e trabalhos. Essa percepção, novamente de acordo com Tiriba (2001), provoca nos estudiosos a tentativa de compreender o fenômeno dessa proliferação de iniciativas populares, que, embora sejam diferentes do que se apresentava em contextos anteriores, se remetem a práticas anteriores ao capitalismo.

Quando se pensa dessa forma sobre a “outra economia”, é possível deduzir que essa responde a circunstâncias criadas pelo sistema social da contemporaneidade, o capitalismo, se apresentando como característica das iniciativas de grupos para o enfrentamento aos problemas sociais e econômicos que dificultam a sua sobrevivência. Da relação do termo com o cooperativismo, pode-se extrair a informação de que esse tipo de evento não é algo atual, ações cooperativas são registradas ao longo da história do homem; contudo, analisar ações desse tipo exige compreendê-las dentro de um cenário maior no qual se efetivam. A emergência de espaços coletivos de trabalho, que respondem às contradições do sistema que explora, aliena e/ou exclui trabalhadores, apresenta-se como possibilidade de emancipação no interior do cenário neoliberalista que restringe as condições de sobrevivência.

A terceira parte do texto discute as diferentes perspectivas de educação e a possibilidade de

formar o sujeito a partir dos espaços não formais, evidenciando a potencialidade desses para uma formação humana emancipatória. O tópico inicia com a reflexão sobre o conceito de formação humana/educação e distintas perspectivas sobre essa categoria. No segundo momento, se traça um percurso histórico que contextualiza a institucionalização, a universalização e o desenvolvimento da escola como espaço formal. A partir desse ponto, sinalizam-se as problemáticas na formação que se constitui nesse espaço, situação que justifica a discussão sobre a possibilidade de formar-se em outros espaços, ou melhor, na relação entre a escola formal e os espaços não formais.

Assim é que o trabalho na “outra economia”, espaço não escolar, é considerado capaz de configurar-se em território educativo e pedagógico, tendo, na própria ação de trabalhar, a ferramenta para aprender, formar-se humanamente e/ou ensinar. Nesse espaço, o fazer e o pensar se articulam; o fazer tem elementos que contribuem para a formação, sendo esse fazer o ponto do qual se parte para se repensar a respeito da própria prática e ampliar saberes.

Essa possibilidade também se pauta na compreensão de que a formação humana é um processo que se materializa de diversos modos; múltiplos e diferentes conceitos permeiam o entendimento sobre o que é e como se dá essa formação. Consequentemente, ela pode efetivar-se num amplo universo de espaços, sendo o escolar apenas uma possibilidade que a realiza de um modo muito específico. Assim, os processos de formação humana ultrapassam os muros escolares e podem mostrar-se nas várias áreas da vida social, entre elas, a do trabalho.

Esses espaços específicos de trabalho têm sido analisados desse ponto de vista, como território educativo para a educação popular, para uma formação mais humana. Aponta-se a possibilidade de o trabalhador aprender no fazer e na reflexão crítica sobre o seu fazer. Segundo Tiriba (2001), os espaços e os processos de produção que têm os trabalhadores como autônomos podem ampliar, significativamente, o campo de investigação sobre “os elementos materiais da formação humana” (TIRIBA, 2001, p. 228), isso se referindo a espaços nos quais se produz a partir do trabalho, que assume outros sentidos que não o capitalista e que, consequentemente, é capaz de gerar saberes diferentes. Essa perspectiva de formação acha sustentação nos estudos de Freire (1983, 1987) e nas características que ele aponta como necessárias à educação popular: contextualização, problematização e dialogicidade.

No capítulo quatro, apresenta-se a análise de dados constituídos a partir da sistematização de experiência e do diálogo entre os saberes desses sujeitos e as perspectivas teóricas sobre liberdade, autonomia e emancipação, discutidas como categoria histórica e social,

principalmente por Ribeiro (2010), Polanyi (2019) e Dussel (2012). Discutem-se, também, as relações estabelecidas pelo trabalho entre agricultores e agricultoras, cuja orientação teórica é de Gaiger (2016). É importante sinalizar que as categorias discutidas no capítulo quatro foram as que, enfaticamente, apareceram nos dados.

Desse modo, procurou-se, com essa pesquisa, analisar os sentidos atribuídos ao trabalho pela comunidade, buscando reconhecer os possíveis elementos potenciais para a constituição da horta como território educativo emancipador, verificando se o trabalho na horta comunitária é mais que uma forma alternativa ao desemprego, caracterizando-se como resistência e enfrentamento aos processos de alienação e exploração do capital.

O estudo amparou-se no aprofundamento das prévias categorias analíticas: Trabalho, Formação Humana e Espaços da vida. Âmbitos problematizados por autores como: Marx (2013), a base para o sentido ontológico do trabalho; Polanyi (2019), abordando os períodos históricos de transformações no modo de produção, especificamente no que concerne a relação entre sociedade e economia; Antunes (2007) e Cattani (2009), que, nos estudos sobre a crise capitalista, evidenciam as consequências dela advindas, para a configuração do trabalho, e apontam, respectivamente, o trabalho precarizado capitalista e o trabalho na “outra economia”; Mészáros (2008), a partir do qual a discussão acerca da problemática da educação é introduzida e direcionada, alicerçando-se na sua visão sobre a essência do saber e a formação construída nos espaços não escolares; Caldart (2015), por meio da qual se apresentam as matrizes formadoras pensadas pela educação do MST; Arroyo (1995) que assinala uma possibilidade de diálogo com Mészáros e Caldart, por afirmar as práticas sociais como educativas; Ciavatta (2008), que, aprofundando o conceito de experiência, o relaciona com aquilo que é feito pela classe trabalhadora; Tiriba (2001), que, investigando o significado atual das experiências autogestionárias, também aborda a possibilidade de formação a partir do trabalho; e Fernandes (2008), subsidiando o conceito de território. A finalização deste trabalho é o encontro entre os espaços da vida e a Educação Profissional e tecnológica: os territórios educativos, conceito em construção discutida a partir de Freire (2011).

O percurso foi sintetizado em um portfólio digital (material que se pretende indutor de práticas educativas-pedagógicas na EPT) que reúne as etapas, as vivências e as considerações construídas no caminhar do processo de sistematização e os sentidos, intencionalidades, saberes e práticas desenvolvidos por essa comunidade, em seu espaço de trabalho. A fase final foi a validação do produto. Participaram desse momento docentes de cursos técnicos profissionais

do Centro Territorial de Educação do Médio Rio das Contas, que analisaram a potencialidade pedagógica da estratégia metodológica para a aproximação da EPT dos espaços da vida, a fim de se constituírem saberes a partir do diálogo das vivências e trabalho nos territórios educativos.

Nesse sentido, partiu-se da compreensão do espaço de trabalho e da cultura do trabalho, nos territórios de resistência (Território Educativo) naquilo que lhes dá sentido, no que é condicionante e reflexo das contradições do processo do capital, que representa sua forma e conteúdo no processo histórico, para pensar na sua potencialidade como espaço pedagógico na EPT. Isto é, pensar na complexidade do binômio trabalho e educação no processo de reprodução ampliada da vida, a fim de identificar as pistas para problematizar as possibilidades de organização dos espaços pedagógicos na EPT e da EPT (aquilo que deveria vir a ser na sua potencialidade formativa).

1.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A opção por uma horta comunitária e os homens e as mulheres que a constituem como campo/sujeitos de pesquisa para uma dissertação de mestrado pode refletir distintas e distantes perspectivas epistemológicas. De um lado, a academia pode interessar-se por esse campo a partir da compreensão de que as teorias construídas com o rigor e a objetividade científicos devam alcançar espaços privados “dessa ciência”. Em outra margem, o pesquisador reconhece que saberes são construídos nos espaços da vida e assume a necessidade de, partindo da problematização desses contextos, sistematizar conhecimentos.

A opção alicerçada na segunda perspectiva tem base nas concepções que defendem a descolonização do saber – Epistemologias do Sul (SANTOS, 2020) – e que dialogam com a Educação Popular (FREIRE, 1974) e com a Investigação-Ação Participativa (FALS BORDA, 1970); essas duas últimas também alicerces da opção da pesquisa. A apresentação dessa base, logo na abertura do texto que discute a organização, a lógica e a sistemática da pesquisa, se justifica pela influência que essas questões exerceram na escolha do caminhar metodológico que aproximou os sujeitos da pesquisa, nesse caso, os agricultores, as agricultoras e o eu pesquisador.

Assim, foi imperativo trazer, mesmo que resumidamente, pois foi retomada, ao longo do texto e na discussão de temas específicos, a ideia central de cada elemento dessa tríade –

Epistemologias do Sul, Educação Popular e Investigação-Ação Participativa. Essas ideias orientaram, desde o desenho do projeto, passando pelos métodos do caminhar, até a análise dos dados que produziram o conteúdo.

Da Educação Popular idealizada por Freire (1970), este trabalho se incumbiu de questionar a realidade contextual para, a partir dela, excitar e/ou retomar processos de conscientização sobre fatores que circunscrevem as condições concretas da vida, o que é ponto de partida para o movimento de libertação. Já na Investigação-Ação Participativa se acha o compromisso ideológico, que, de modo algum, interfere na cientificidade do conhecimento construído, mas que não é neutro, pois é direcionador das escolhas sobre temas, campos e sujeitos da investigação. É o pesquisador se questionando sobre com o que se compromete o seu trabalho. Por fim, inspirada nas Epistemologias do Sul que “[...] visam articular conhecimentos científicos e conhecimentos artesanais” (SANTOS, 2020, p. 350), a dissertação tem como fim provocar a reflexão sobre a necessidade de aproximar os espaços formais dos saberes produzidos nos espaços-tempos da vida. De forma mais direta, se intenciona uma formação para os sujeitos da EPT, também a partir de diálogos sobre a vida e o trabalho que se passam nos “territórios de resistência” ou “territórios educativos”.

Devido às opções sinalizadas e a como essas concepções sustentaram – primeiro, o projeto de pesquisa e, seguidamente, seu percurso –, esse trabalho se constituiu permeando a esfera da vida sociocultural. Isso porque a busca de respostas esteve na observação da prática de agricultores e agricultoras, em uma horta comunitária, e nas suas reflexões sobre sua experiência com o trabalho e as relações nele firmadas.

O problema da pesquisa – Em que medida os sentidos, intencionalidades, saberes e práticas que permeiam as relações de trabalho na horta comunitária de Ipiaú demonstram o caráter educativo do trabalho centrado numa “outra economia”? De forma complementar: até que ponto a horta comunitária tem se constituído em território educativo emancipador? – também é pensado a partir da esfera sociocultural. Os aspectos que o compõem conduziram para a observação das práticas e dos saberes advindos do trabalho e, desse modo, para a observação desse trabalho como uma ação educativa.

Por tudo isso, a problemática da dissertação se inscreve no domínio de questões que resultam em produções qualitativas, isso com base em Trivínos, que afirma:

Uma das grandes postulações da pesquisa qualitativa é a de sua atenção preferencial pelos pressupostos que servem de fundamento à vida das pessoas [...]. Por isso, os investigadores dessa corrente aprofundaram, especialmente através da entrevista semiestruturada e da observação livre [...], o estudo do que pensavam os sujeitos sobre suas experiências, sua vida, seus projetos. Na busca do que estava aí, muitas vezes, invisível, os pesquisadores procuravam detectar os significados que as pessoas davam aos fenômenos. (TRIVINÔS, 1987, p. 130).

A explicação trazida por esse autor reflete, integralmente, a direção para a qual esteve voltado o interesse deste estudo. A Horta Comunitária de Ipiáu pode ser caracterizada como um dos “pressupostos que servem de fundamento à vida” (TRIVINÔS, 1987) dos homens e mulheres que trabalham nesse espaço e que, no seu fazer, deixam transparecer escolhas relacionadas à sua ideia de liberdade, aos tipos de vínculos que constituem e à forma de aprender e ensinar.

A afirmativa de que a citação acima reflete este estudo, integralmente, se alicerça na identificação entre o que nela é apontado sobre a forma, o conteúdo e as escolhas metodológicas deste trabalho. Ou seja, o modo de caminhar que levou a conhecer o que pensavam os agricultores e agricultoras desse espaço de pesquisa se assemelha ao modo de fazer pesquisa qualitativa. Não termina com esses pontos a explicação de que as escolhas deste trabalho são refletidas inteiramente nessa citação de Trivinôs (1987). Para além, afirma-se uma identificação entre forma e conteúdo. Então, iguala-se o foco dos interesses; o autor fala da busca de significados e é justamente sobre os sentidos do trabalho e sobre os sentidos do que é gerado a partir dele que se indagou neste estudo.

Tendo sido explicada a identificação entre a concepção deste trabalho e as informações trazidas nessa citação de Trivinôs, ainda há outra razão para definir esta produção como qualitativa. Neste ponto, fala-se sobre a importância dirigida ao decurso. Muito mais do que nos resultados finais, foi em tudo aquilo que ia sendo construído nas sequências de ações metodológicas que o foco deste trabalho esteve. Ou seja, à medida que o eu pesquisador proponha as etapas de sistematização e que os homens e as mulheres partilhavam suas experiências, ia surgindo o material mais importante deste estudo, sendo assim em todo o processo. As pesquisas qualitativas têm este perfil, “Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto.” (TRIVINÔS, 1987, p. 127).

Contudo, há exigências que não apenas as do rigor científico para se empreender um trabalho dessa natureza. Por exemplo, a compreensão da realidade não pode dar-se apenas por meio dos dados e fatos colhidos e analisados a partir da perspectiva do eu pesquisador, o seu lugar de fala é diferente do lugar de fala dos outros sujeitos da pesquisa e, sendo sujeitos, interessa as ideias construídas por eles a partir do lugar onde estão. A percepção da população envolvida sobre

esses dados e fatos também compõe o que chamamos de realidade, que é a relação entre objetividade (dados e fatos) e a subjetividade (percepções) discutidas por Freire (2001).

Isso denota a importância de os agricultores e agricultoras terem assumido o papel de sujeitos nesse processo e resgata perspectivas que alicerçam o estudo (Educação Popular, Pesquisa-Ação Participativa e a Descolonização do Saber inspiradas nas Epistemologias do Sul). Portanto, com base nesses direcionamentos, o conceito de dialogicidade que permeia as três perspectivas também sustenta o estudo e reafirma a opção política definida pelos trabalhadores. É importante colocar que, a partir dessas perspectivas, isso não poderia ter sido diferente: não apenas a pesquisadora, mas também os homens e as mulheres que compõem a horta comunitária ensinaram e aprenderam no desvendar da realidade concreta; também foram sujeitos da construção, do reconhecimento e da estruturação dos saberes. Assim, o pesquisar e a possibilidade de formação a partir da reflexão sobre a própria realidade se identificaram em um permanente e dinâmico movimento.

E ainda não é o reconhecimento de todos os participantes como sujeitos que encerra as exigências da construção de um trabalho desta natureza. O trabalho também foi impondo uma disciplina, colocada nos sentidos expostos por Trivínos (1987), ou seja, a coerência entre a base teórica, o compromisso ideológico e a ação que se pretende efetivar. Isso, somado à necessidade de evitar o “ecletismo intelectual” Trivínos (1987), reclamou por uma corrente filosófica e conceitual que dialogasse com a apreensão da realidade na percepção dos sujeitos e por ferramentas e técnicas metodológicas que oferecessem espaço para autorias dos homens e das mulheres da horta.

A partir do exposto e respondendo, de forma específica, à necessidade de uma corrente filosófica que dialogasse com a ideia de perceber saberes a partir da fala e da prática dos sujeitos, o método filosófico que melhor se harmonizou com o todo deste trabalho foi o materialismo histórico dialético, que, segundo Trivínos (1987, p. 21), ressalta a importância da prática social como critério de verdade. Com essa escolha assegurou-se o diálogo entre a corrente filosófica, as bases conceituais e teóricas e as concepções e práticas metodológicas.

Da base filosófica, o Materialismo Histórico Dialético, extrai-se a concepção metodológica dialética que vai ao encontro de técnicas e ferramentas que aproximam a experiência dos sujeitos do campo de pesquisa e o eu pesquisador. Nessa aproximação, são as ideias, as práticas e as contradições desses sujeitos em ação que vão constituindo conhecimentos. A Sistematização de Experiência configura-se como método procedimental que assegura a

necessidade colocada acima. Como atividade que visa aprofundar a teoria a partir da reflexão sobre uma prática específica, essa Sistematização demanda uma concepção de metodologia que, em sua base filosófica, preveja a prática social como caminho para a compreensão da realidade. Assim, foi possível estabelecer um diálogo entre a concepção metodológica e o método procedimental escolhidos.

Holliday (2006), em um capítulo inteiro, apresenta os elementos que sustentam essa relação. O autor discute a união entre teoria (Concepção Metodológica Dialética) e prática (Sistematização de Experiência). A partir disso, há o entendimento dos fatos sociais em movimento, que é dependente da interação entre objetividade e subjetividade e do reconhecimento da importância da segunda para a compreensão ampla do termo prática. Outro aspecto relevante para a compreensão da realidade é a percepção de que os elementos que se contradizem também formam uma unidade no todo (unidade dos contrários).

A Concepção Metodológica Dialética concebe a realidade em permanente movimento: uma realidade histórica sempre mutante, nunca estática ou uniforme, em razão da tensão que as contradições, incessantemente, exercem entre seus elementos. Em todo processo histórico geram-se tendências contraditórias, cuja confrontação gera a mudança e o movimento. A origem das transformações se encontra, assim, no interior dos próprios processos históricos, em cujo âmago começa uma relação de oposição recíproca entre aspectos ou polos contraditórios que, ao se vincularem entre si, tendem a excluir-se mutuamente. (HOLLIDAY, 2006, p. 47).

A relação da sistematização com a concepção metodológica dialética também se ampara na compreensão do que seja a experiência; essas “[...] são processos sociais dinâmicos: em permanente mudança e movimento. São também processos sociais complexos, em que se inter-relacionam, de forma contraditória, um conjunto de fatores objetivos e subjetivos [...]” (HOLLIDAY, 2006, p. 21).

É essa experiência dinâmica, materializada no trabalho desenvolvido na Horta Comunitária de Ipiáú que se tornou um campo para a sistematização. Práticas concretas e específicas que compõem um contexto social e histórico próprio, dinâmico e contraditório. Assim, o processo de sistematização penetrou a experiência, desvelando elementos e contradições, apreendendo-a para, a partir de sua própria lógica, compreendê-la. A ação de sistematizar a experiência produziu dois resultados: o processo e as compreensões possíveis a partir do que foi gerado por esse processo, neste caso, o produto. A ideia do processo como resultado se ampara na sua potência para a construção e o reconhecimento dos saberes.

A sistematização é aqui considerada um método procedimental e se caracteriza como metodologia participativa, capaz de gerar conhecimento a partir da realidade prática que foi analisada pelos participantes que vivenciaram essa realidade. Além disto, a Sistematização de Experiência contribuiu para o alcance dos objetivos e produziu elementos substantivos para o produto final. Poderoso instrumento para a prática transformadora, realizada por meio de metodologias participativas, [...] a sistematização busca reconstruir experiências. Sistematizar implica compreender, registrar, ordenar, de forma compartilhada, a dimensão educativa de uma experiência vivida. (HOLLIDAY, 2006, p. 7).

E conhecimento que se desenvolve na aproximação de “experiências práticas concretas” de educação popular se completa colocando que a sistematização é uma prática de construção da organização popular ou promoção social. Experiências caracterizadas como históricas, complexas e contraditórias, por estarem ligadas a um contexto mais amplo que também se move, são intrincadas e contrastantes.

1.2 A OBSERVAÇÃO E O PLANEJAMENTO DAS ETAPAS

Cabe destacar que o percurso dessa sistematização, sendo uma interpretação crítica de experiências, que, reorganizadas, trouxeram sentidos ao vivido, assentou-se, inicialmente, conforme contribuições de Holliday (2006), nos seguintes tempos: ponto de partida, perguntas iniciais, recuperação do processo vivido, reflexão de fundo e ponto de chegada. Como permite o método procedimental, aqui esses tempos foram adaptados em sua constituição e na ordem em que se apresentam, visando manter o rigor necessário à construção deste estudo, e seriam efetivados em momentos denominados rodas de conversa. Segundo Moura e Lima (2014, p. 99), a roda de conversa “[...] é uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como participante da pesquisa pela presença na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para a discussão”.

O planejamento inicial da Sistematização de Experiência apresentava cinco etapas que se desenvolveriam em oito encontros, perfazendo um total de 16 horas.

Etapa 1 – As perguntas iniciais: definição do objetivo, do eixo a ser sistematizado e a delimitação do objeto. Essa demarcação constituiu-se na análise da problemática, que apontou quais dimensões deveriam ser trabalhadas para a construção de saberes que a responderiam.

Diante disso, ratifica-se o objetivo de desvelar a ação do trabalho e perceber nesse ou nos seus resultados elementos que o estabeleçam como educativo; aponta-se o “trabalho” – princípio educativo e a cultura do trabalho – como eixo da sistematização e objeto de estudo.

Etapa 2 – Ponto de partida: a sistematização parte da própria prática. Isto indica que não se sistematiza uma ação futura; o que é interpretado é a realidade cotidiana. A especificidade dessa realidade é apresentada por dimensões temáticas que delimitaram o que nela seria observado. Elencaram-se, nesse ponto, as dimensões para as quais os trabalhadores se voltaram ao sistematizar sua experiência – dimensões temáticas tomadas como referência para a sistematização e para a análise, apresentadas abaixo e compondo um dos tópicos da proposta de sistematização:

- Dimensão da Organização Coletiva e trabalho (Apêndice D)
- Dimensão Socioeconômica e autoconsumo da produção (Apêndice E)
- Dimensão Produtiva (Aspectos agroecológicos e/ou ambientais) (Apêndice F)

Abrindo um parêntese neste ponto, cabe resgatar que a concepção metodológica dialética, as técnicas e as ferramentas optadas comungam de uma mesma perspectiva em relação à construção do conhecimento. Dentro desses círculos, afirma-se a possibilidade de saberes construídos nos espaços-tempos da vida e por sujeitos dessa vida. Diante disso e tendo sido escolhidas e elencadas a base filosófica, a concepção metodológica e as técnicas e ferramentas, foi imposto à pesquisadora uma postura dialógica em relação a determinações prévias e consolidadas a respeito das categorias. As dimensões construídas apontavam uma categorização prévia, contudo, não definitiva ou imutável. Ao contrário, a sustentação do estudo não permitia categorizações fincadas e cimentadas, a possibilidade de redefinição de categorias circundava todo o estudo, essas poderiam ser redefinidas no processo do estudo e pelos sujeitos envolvidos.

Voltando à estruturação da ferramenta metodológica, a seguir é apresentado o que foi delineado para a terceira etapa:

Etapa 3 – Recuperação do processo vivido: esse tempo é composto, segundo Holliday (2006), por dois momentos: a reconstrução da história, feita a partir de registros que resgatam acontecimentos, e a ordenação, processo pelo qual se organizem, cronologicamente, os acontecimentos que descrevam o percurso trilhado pela comunidade.

[...] entender como chegamos ao momento em que estamos; quer dizer, a explicar-nos nossa própria trajetória e não para reconstruir o passado por reconstruir e sim para poder compreender melhor nosso presente, localizando – a partir da trajetória acumulada – os elementos, características, contradições e desafios da etapa atual em que nos encontramos. (HOLLIDAY, 2006, p. 30).

A realização da etapa 3 – a reconstrução histórica – se constituiu por meio da confecção de uma linha de tempo, que recuperou alguns episódios, que, organizados, comporiam a etapa chamada de ordenação. Essa ação possibilitou localizar diversos elementos-situações, que seriam analisados no processo de sistematização.

Etapa 4 – Reflexão de fundo: é a interpretação crítica do que ocorreu ao longo do processo, o que permitiria identificar aspectos que influenciaram no que se passou e que contribuíram para que sucedesse desta e não de outra maneira. Três questões orientariam essa interpretação crítica da realidade: O que fizemos/construímos? Como fizemos/construímos? Por que fizemos/construímos desta forma e não de outra?

Etapa 5 – Pontos de chegada: segundo Holliday (2006, p. 90) é o “[...] último tempo desta proposta metodológica que é uma nova forma de chegar ao ponto de partida, enriquecido com a ordenação, reconstrução e interpretação crítica das experiências sistematizadas”.

Dessa forma conceituada, a fase final do processo de sistematizar seria o momento de formulações de conclusões teóricas e práticas que poderão contribuir para melhorar as ações desenvolvidas pela comunidade ou grupo que efetivou o processo de sistematização. Mas também contribuiria para a proposta de aproximação entre os espaços-tempos da vida e as instituições formais de educação, assim constituindo os territórios educativos.

Tabela 1 – Resumo do Processo Metodológico Planejado

Método Filosófico: Materialismo Histórico Dialético**Concepção Metodológica: Dialética****Objeto: O trabalho na horta comunitária de Ipiaú****Abordagem: Qualitativa****Método Procedimental: Sistematização de Experiência****Coleta de dados – Síntese do Processo de Sistematização**

Momento	Ação/Dimensão Temática	Ferramenta	N.º de Encontros/ Carga Horária
Contato Inicial	Apresentação da Proposta de Sistematização	Roda de Conversa – Coordenada a partir de roteiro (Apêndice A) e registrada com vídeo	1 de 1h a 2h
Etapas 1 e 2 do processo de sistematização	Pactuação com os participantes da pesquisa Assinatura do TCLE		
Etapa 3 do processo de sistematização	Construção da Linha de Tempo da Horta Comunitária (Recuperação e organização cronológica dos fatos)	Roda de Conversa – Coordenada a partir de roteiro (Apêndice C) e registrada com vídeo	1 de 2h
Etapas 4 e 5 do Processo de Sistematização	Dimensão da Organização Coletiva e Trabalho associado	Roda de Conversa coordenada a partir de roteiro (Apêndice D) e registrada com vídeo	2 de 2h
Etapas 4 e 5 do processo de sistematização	Dimensão Socioeconômica e autoconsumo da produção	Roda de Conversa coordenada a partir de roteiro (Apêndice E) e registrada com vídeo	2 de 2h
Etapas 4 e 5 do processo de sistematização	Dimensão Produtiva (aspectos agroecológicos e/ou ambientais)	Roda de Conversa coordenada a partir de roteiro (Apêndice F) e registrada com vídeo.	2 de 2h

1.3 O CAMINHAR E AS ETAPAS REPENSADAS

No início do caminhar entre as leras, o planejado foi-se concretizando como apresentado acima. O primeiro momento oficial, a adesão dos agricultores e agricultoras à proposta, realizou-se em uma roda de conversa, na qual lhes foi apresentada a proposta por meio de um cordel ilustrado e cantado, que explicava o processo de Sistematização da Experiência.

Ressaltam-se a fala e o entusiasmo do senhor José Marinho, vendo a possibilidade de que a, partir das rodas de conversa e da história da horta contada e registrada, eles pudessem resolver questões legais e administrativas. Outros, mais desconfiados e inseguros, mantinham certa distância, e algumas mulheres, também entusiasmadas, já deixavam transparecer o importante papel assumido na horta. Em uma conversa regada a chá e café, agricultores e agricultoras começam a compreender o processo de sistematização de experiência, são informados sobre os processos burocráticos e aceitam o desafio de pensar sobre o que fazem.

No segundo momento, também como planejado e explicitado, a roda de conversa resultou na construção da Linha do Tempo da Horta Comunitária. Narrações de um dos agricultores, o qual está há mais tempo naquele espaço, foram o ponto de partida para o despertar de memórias e o resgate de histórias que foram compondo a horta e aqueles homens e mulheres em agricultores e agricultoras de um espaço que poderá constituir-se em um dos “sistemas alternativos de produção”. Nas memórias e histórias de cada um, a história da Horta Comunitária de Ipiaú. Esse processo de resgate da memória foi-se dando ao mesmo tempo que esses homens e mulheres construíam um retrato de si mesmos. Lápis de colorir deram características específicas a um molde de papel impessoal que se transformou em Maíza, Nicinha, Delzuita...

Assim, a história da horta iniciada pelo senhor Leone foi continuando, à medida que cada mulher, cada homem, se colocava na linha do tempo e permitia que a sua história compusesse a história coletiva da horta comunitária. Contando sobre o que encontraram, eles e elas contavam sobre fatos e mudanças que marcaram a trajetória desse espaço de trabalho e, consequentemente, da vida.

O início e o fim do percurso foram cumpridos como o planejado, mas, entre esses dois tempos, foi preciso replanejar as estratégias de aproximação entre sujeitos: agricultores, agricultoras e o eu pesquisador. Essa necessidade se apresentou na própria dinâmica do trabalho, as reuniões planejadas para o coletivo ficaram inviáveis em uma realidade em que cada trabalhador organiza seu tempo de forma diferente. As reuniões marcadas sempre para o fim da tarde, no próprio espaço da horta, passaram a ficar vazias. Delzuita não se apresentava, pois tinha vindo muito cedo para a horta e, nesse horário, já estava em casa; Leninha a acompanhava. Nicinha ainda estava molhando a horta, dividia o tempo entre a roça de aipim e o cultivo das hortaliças. Deninha arrumava o carro de temperos que passearia pela cidade em busca de compradores. Ficou inviável reunir os agricultores e agricultoras.

Diante do impasse, a sistematização de experiência que se iniciou no coletivo tomou outra

forma, e o encontro entre a pesquisadora e esses homens e mulheres passou a ser realizado entre as leras, com apenas um ou dois sujeitos e durante o trabalho. A conversa, sempre gravada em áudio, era orientada por questões previstas a partir das dimensões escolhidas para a investigação e elencadas no planejamento inicial dos encontros coletivos. Contudo, essa conversa, que no campo científico e metodológico se denomina entrevista, era encaminhada com “perguntas exploratórias”, que davam, aos sujeitos, liberdade de acessar a memória mais livremente.

O processo de coleta de dados, que se constituiu nesse caminhar entre leras e o dialogar com os agricultores e agricultoras, encaminhando questões e ouvindo histórias trazidas das memórias, resultou em um compêndio de áudios, que foram transcritos. Cada transcrição das conversas individuais estava organizada em blocos que agrupavam as respostas referentes a cada dimensão trabalhada. Assim, por exemplo, as falas de Delzuita foram organizadas em três blocos diferentes: o primeiro, sobre a organização coletiva e o trabalho associado; o segundo, sobre a dimensão socioeconômica e o autoconsumo da produção; e a o terceiro bloco era sobre os aspectos agroecológicos e/ou ambientais.

Como pesquisa qualitativa, esta exigiu uma técnica de análise de dados que correspondia a sua caracterização. A análise de conteúdo, segundo Câmara (2013, p. 182) é “[...] uma das técnicas de tratamento de dados em pesquisa qualitativa [...]”. A autora também afirma: “Nessa análise, o pesquisador busca compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens tomados em consideração”. (CÂMARA, 2013, p. 182). Afirma, ainda, que essa técnica apresenta três etapas: leitura flutuante, exploração do material e tratamento dos resultados: inferência e interpretação.

Seguindo essa técnica, em um segundo momento, cada um desses blocos passou a compor um conjunto com os blocos correspondentes que traziam a transcrição da fala de outros sujeitos. Assim, têm-se três conjuntos de transcrições que, analisadas no todo, confirmaram algumas categorias, mas também fizeram emergir outras, como a categoria **liberdade**. A leitura flutuante, segundo Câmara (2013), é a primeira etapa da análise de conteúdo e sinaliza as categorias que nortearão a pesquisa. A segunda etapa, denominada aqui de exploração do material, consolida ou exclui as categorias já apontadas. É preciso confessar que o conjunto de transcrições que abordavam duas das dimensões pensadas inicialmente não se configurou em uma grande fonte de dados, representando questões ainda não aprofundadas pelos agricultores, as quais, no entanto, despontam como conteúdos que precisam ser discutidos e trabalhados.

O entendimento do que se propôs a pesquisar exigiu um aprofundamento teórico, ou seja, o

estudo sobre as categorias preliminares: trabalho, prática educativa, vínculos sociais e território educativo. Entretanto, as rasas leituras iniciais não foram suficientes para definir e sustentar a reconstrução conceitual do todo dessas categorias. Ademais, na dinâmica do processo de Sistematização de Experiência e na posterior análise de dados, algumas dimensões ressaltam, outras não aparecem com a força esperada, e ainda há as que emergem sem terem sido previstas.

Assim, foi preciso um aprofundamento teórico para dar conta das categorias que se confirmaram, e novas leituras para embasar a conceituação de categorias que emergiram. De acordo com Câmara no “[...] movimento contínuo da teoria para os dados e vice-versa, as categorias vão se tornando cada vez mais claras e apropriadas aos propósitos do estudo”. (CÂMARA, 2013, p. 186). Durante a interpretação dos dados, é preciso voltar-se, atentamente, aos marcos teóricos pertinentes à investigação, pois eles dão o embasamento e as perspectivas significativas para o estudo. A relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica é que darão sentido à interpretação. É preciso lembrar que as categorias sobre as quais se pensou previamente se materializam como práticas da vida, sociais e históricas, e, nessa dinâmica, como previsto na concepção metodológica dialética, apresentam elementos contraditórios, que, apesar disso, também compõem a unidade.

2 O SER ONTOLÓGICO DO TRABALHO E A COEXISTÊNCIA DE SENTIDOS: SENTIDO HISTÓRICO E A RESISTÊNCIAS DE FORMAS NÃO CAPITALISTAS

Este capítulo, de modo geral, é uma base conceitual e teórica que subsidia, no encontro com a Horta Comunitária, a busca de elementos do trabalho nessa “outra economia”, temática que é considerada nas discussões da última parte do capítulo. Apresenta a ideia do trabalho no sentido ontológico e, desse pressuposto, expõe as características e os sentidos empregados ao trabalho, que também é histórico e social, relativamente aos modos de produção. Mostra, também a discussão sobre as características do trabalho na “outra economia”, evidenciando a relação entre essa discussão e o espaço da pesquisa.

2.1 O TRABALHO EM SENTIDO ONTOLÓGICO: FORMAÇÃO HUMANA E CONTINUIDADE DA VIDA

O estudo da História Social apresenta o conceito do trabalho em sentido ontológico e esclarece as transformações, nessa categoria, empregadas pelo caráter histórico e social que atribuem ao trabalho o sentido histórico. O sentido ontológico do trabalho é fundamentado na sua realidade perceptível, na presença e nas intervenções que realizou e realiza na existência das sociedades e do próprio homem e no fato de ser teleologicamente norteado. Ou seja, o trabalho é uma atividade realizada nos níveis objetivo e subjetivo, respondendo a uma finalidade previamente projetada pelo sujeito e intencionalmente reproduzido ao longo da história.

Com isso, percorrer a História Social revela o trabalho como um dos fatores responsáveis por largos, contínuos e constantes passos que fazem precipitar o homem como sujeito social. Esses passos levaram o homem a cruzar a linha que delimitava o espaço entre o ser natural e o ser social. Assim, o trabalho diferencia o homem por ter características também diferentes das atividades que os outros seres, seres naturais, realizam para garantir a sua sobrevivência. Nesse sentido, no trabalho está o fundamento do ser social, o que o torna central na existência do homem. Por essa centralidade, observar modos e formas de trabalho possibilita a compreensão de princípios implícitos e explícitos determinados para a vida em sociedade.

Contudo, como sinalizam Netto e Braz (2006) o “[...] ser social não se reduz ou esgota no trabalho” (p. 22), e esses autores apresentam o conceito de objetivação que resultam o/do desenvolvimento humano; o trabalho é uma entre as objetivações do ser social. Desse ponto, os

autores alertam para a forma como as objetivações se realizam. Eles afirmam que nem sempre essas se expressam fortalecendo o potencial humano do ser social. Essas objetivações, dependendo do contexto histórico e social, também se concretizam gerando produtos “estranhos” ao homem, se configurando em um processo alienante, se realizando de forma contraditória e podendo, também contraditoriamente, desumanizar.

Assim, a partir do que ele é ontologicamente e das características que assume como objetivação, o trabalho tem uma trajetória de reinvenções e se concretiza diversamente respondendo a sua condição histórica e social. Contudo, cabe afirmar que, dados os contextos históricos e sociais e as mudanças nas formas da produção material, o trabalho também se reproduz contraditoriamente, desumaniza, ao tempo que deveria ser realizado como atividade que desenvolve a humanização.

As consequências do desvio daquilo que fundamenta o trabalho ontológico são perceptíveis nas condições de vida do trabalhador e também nas condições de desenvolvimento do próprio trabalho, as quais negam a possibilidade de desenvolvimento do ser. Dessa maneira é que na contemporaneidade, por exemplo, a forma como o trabalho tem amplamente se constituído – a forma capitalista – aliena o ser social e, conseqüentemente, o desumaniza. Nesse exemplo, que traduz a maior parte dos espaços de trabalhos da sociedade capitalista, suprimiu-se aquilo que constitui o trabalho em sua natureza, e para além disso, intencionalmente, se descrida o trabalho a partir de outros sentidos. Nessa lógica, na forma capitalista, o trabalho se realiza a despeito do que é ontologicamente, ou seja, das características que desvelam seu conceito, das peculiaridades do que é o trabalho em seu fundamento. Essa supressão traz implicações graves para a vida e, sobretudo, para o homem e a mulher que vivem do trabalho, dentre as quais a descaracterização da atividade e a conseqüente abertura para que essa supressão resulte em efeitos contrários àqueles que promoveria concretizando-se a partir do que é o trabalho em seu ser ontológico. Tais efeitos contrários seriam: escravizar e deformar o homem, quando deveria libertar e formá-lo; e minorar a vida ao tempo que deveria expandi-la. Dado isso, está posta a necessidade de apresentar o ser ontológico do trabalho.

Análises ontológicas do trabalho são habituais nos espaços nos quais essa atividade é objeto de discussão. Uma diversidade de artigos e livros apresenta o trabalho a partir desse “sentido ontológico”. Contudo, neste estudo, abre-se um adendo para a provocação: Será o entendimento ontológico do trabalho um entre os diversos sentidos possíveis? As leituras e as análises trazem a preocupação de que o uso da palavra “sentido”, quando associado ao ontológico, legitime a

prática, muito comum, de o trabalho concretizar-se de forma dissociada da sua função formadora e, ainda assim, não ser questionado sobre estar-se realizando ou não como “trabalho”.

Retomando a discussão sobre o ser do trabalho em sua essência, desse lugar, trabalho é uma das atividades que acionam e desenvolvem as especificidades ontológicas do homem, e assim ele contribui para concretizar a diferenciação entre esse e outros seres – principal corolário do trabalho. Agindo sobre a natureza, o homem torna concreta a potencialidade que há em si de se humanizar e ainda impulsiona a continuidade da existência. É ao trabalhar que o homem se converte em “*homem*”, e “*homem*” vai movendo a vida.

O conceito acima apresenta dois movimentos que resultam da interferência na natureza, ou seja, do trabalho. O primeiro movimento é o processo *continuum* de humanização, o segundo é a continuidade da vida. Esses dois grandes movimentos são gerados por deslocamentos menores provocados também pela ação de trabalhar. Respondendo às necessidades humanas, progressivamente, o trabalho contribui para desenvolver o que foi conceituado por Vygotsky como “funções psicológicas superiores” (PINTO, 2001). Ao mesmo tempo, a dinâmica do trabalho coloca questões que, no seu ato, aceitas e respondidas, geram outras necessidades mais complexas.

Assim, nesse movimento do trabalhar está presente um processo que forma o sujeito, humaniza o homem, diferenciando-o cada vez mais de outros animais. E esse movimento é também motor para a continuidade da vida. Contudo, é necessário ampliar o entendimento sobre esse processo de formação, que decorre pelo trabalho, porque, ao exigir que se empreguem habilidades proeminentes, se leva ao desenvolvimento dessas capacidades, ou seja, a formação que decorre do trabalho é produto da utilização e consequente desenvolvimento de habilidades superiores do ser humano. Ademais, essa formação humana também se encaminha por aquilo agregado ao homem por meio dos resultados do trabalho. Possibilitando uma compreensão ampliada do termo trabalho, Marx (2013) afirma:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio. (MARX, 2013, p. 216).

No conceito de trabalho construído pelo autor estão explícitas afirmações que sustentam a ideia da potencialidade do trabalho para promover a formação humana, para educar. A apreensão intelectual dos princípios que compõem esse conceito é o alicerce para a afirmativa da capacidade formativa presente no ato de trabalhar. Para a formação humana é imprescindível a mudança no ser e essa é uma das consequências do trabalho. Na ação de trabalhar, o homem modifica a natureza e modifica a si mesmo.

As possibilidades inerentes ao ser humano podem ser desenvolvidas e expandidas no ato de movimentar suas “forças naturais” controlando trocas com a natureza e dela obtendo o que necessita. Antunes (2009) sinaliza o mesmo conceito em relação ao trabalho, dissertando sobre a polêmica entre Lukacs, para o qual o trabalho tem centralidade na ontologia do ser social, e Harbemas, que coloca essa centralidade na comunicação, e explica que: “O trabalho constitui-se como categoria intermediária que possibilita o salto ontológico das formas pré-humanas para o ser social” (p. 136). “Ser social”, por ter sua forma natural modificada e ir integrando-se nas experiências com aquilo que resulta do trabalho e que torna coletiva a vida.

Gramsci (1982, p. 130) apresenta um conceito de trabalho que ratifica o elaborado por Marx (2013), afirmando que trabalho “[...] é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente”. O homem também é parte da vida da natureza, transformar e socializar essa vida é transformá-lo e, assim, ele se constitua como ser social.

É pertinente colocar que o trabalho que forma e desenvolve é uma atividade essencialmente humana, e uma das justificativas para essa afirmação é a necessária antecipação mental, ou seja, o homem primeiramente idealiza o produto da ação de movimentar suas forças naturais, ação não desenvolvida por outros seres. Aquilo que ele espera obter a partir do empenho das suas capacidades na relação que estabelece com o natural é idealizado antes de ser concretizado. E o processo, ou seja, as ações que levarão a esse resultado também são planejadas mentalmente antes de serem iniciadas. “No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente” (MARX, 2013, p. 216). Essa afirmação, similarmente, é trazida por Antunes (2009, p. 137), discorrendo sobre o trabalho como resultado de um ato teleológico – o que o torna “protoforma da práxis social” –, esse é compreendido como resultado do pensar e produzir. Recuperando Aristóteles, se recorda do trabalho como “[...] realização material de uma idealidade posta; um fim previamente ideado transforma a realidade material”.

Evidencia-se, nas citações acima, mais um princípio que corrobora o pressuposto de que o trabalho promove a formação. No ato de trabalhar, está presente a propensão humana do pensar e do fazer. Idealizar o produto do trabalho é realizá-lo no âmbito das representações mentais. Essa tarefa, de imediato, exige mobilizar conhecimentos, pensar sobre ela teoricamente, antes de concretizá-la. O pensar e o fazer se caracterizam como atividades que ocasionam o desenvolvimento, influem na formação humana. Novamente, se encontra convergência no pensamento de Marx (2013), expresso no parágrafo anterior e de Gramsci, que afirma ser o trabalho “[...] atividade teórica e prática do homem”. (GRAMSCI, 1982, p. 130).

Essas constatações contribuíram para as elaborações teóricas e práticas que partem e/ou se apoiam no nexo entre trabalho e formação humana. Essa relação é campo de investigação de inúmeros estudiosos. Com base, dentre outros, no conceito de trabalho em Marx (2013), construído no século XIX, foi-se legitimando essa conexão entre trabalho e essa formação, o que forneceu a base para se formularem os princípios da Escola Única de Gramsci (1982), da Escola do Trabalho concebida por Pistrak (2000), da Educação para além do capital de Mészáros (2008). Mais contemporaneamente, esses princípios têm sido revisados, aprofundados e ampliados, contribuindo para a pesquisa, a elaboração teórica e a estruturação da prática das Escolas de Movimentos de Trabalhadores – Caldart *et al.* (2013), da Educação Profissional – Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e da Educação Popular – Tiriba (2001), dentre outras experiências que também vinculam trabalho e educação.

Lara (2014), apresenta a ideia de que existe uma conexão ineliminável, ontológica, entre as esferas do trabalho e da educação. A partir do que são em seu princípio, se pensa nessa conexão, ou seja, com base na apreensão do real significado do trabalho e da educação. Nisso também está a importância de conhecer o ser do trabalho e da educação, talvez, se o primeiro for observado apenas na forma capitalista, seja complexo confirmar essa aproximação ou se tenha uma visão muito instrumental, reducionista e fragmentada da educação diante das racionalidades históricas desse modo produção.

Das colocações de Antunes (2010) sobre as características do trabalho, ou seja, sobre aquilo que constitui, que é o trabalho, podem-se inferir alguns aspectos que sustentam esta relação. Ele afirma:

Destas características constitutivas do complexo do trabalho – tanto como aquilo que desencadeia o processo de humanização (“o animal tornado humano através do trabalho” lukacsiano), como aquilo que garante e assegura a continuidade e complexificação deste processo, por meio da transmissão de suas aquisições históricas – que o processo formativo, educacional, do ser social não pode do trabalho ser

separado, ou seja, a categoria educação está ontologicamente ligada à categoria trabalho. (ANTUNES, 2010, p. 21).

A citação apresenta duas ações que conferem ao trabalho a possibilidade de promover o desenvolvimento humano, retomando afirmativas discutidas acima. A primeira é a de desencadear o processo de humanização e significa que a ação de trabalhar põe em ação ferramentas mentais que, pelo movimento, conferem ao homem a possibilidade de desenvolvê-las e evoluir. É por meio do trabalho consciente e intencional que esse ser se diferencia dos outros animais, assim, os homens desenvolvem aspectos intrínsecos que os levam a acumular atributos específicos, lhes permitindo viver o processo de se tornarem humanos.

A segunda ação atribuída é a de assegurar a continuidade e a complexificação desse processo de humanizar-se. Isso, por gerar conhecimentos que, socializados, impulsionam a continuidade desse processo, e partindo de saberes anteriormente construídos e apropriados pelas gerações contemporâneas, os homens avançam produzindo novos e mais conhecimentos. Apontando as duas ações, a citação reafirma a relação entre trabalho e educação, trazendo essas ações como justificativa para que a educação não se aparte do trabalho. O trabalho forma e ao trabalhar produz-se saber para a educação; em contrapartida, saberes necessários ao trabalho podem ser construídos por meio da educação.

A continuidade e a complexificação do tornar-se humano estão relacionadas aos resultados do trabalho, como objetivação primária, da qual decorrem outras necessidades e possibilidades de objetivações (NETTO; BRAZ, 2012, p. 53). O saber é a consequência própria do trabalho, e transmitir os conhecimentos produzidos, social e historicamente, evita a redescoberta do descoberto, possibilitando a continuidade da própria vida. Em um processo dinâmico, o trabalho torna a realidade um movimento contínuo que desloca o ser humano do ponto de desenvolvimento em que se acha e abre possibilidades para novos passos, ao complexificar e solicitar outras respostas.

Antunes (2010) retoma a discussão sobre essa relação e, mais uma vez, traz os resultados do trabalho como elo de ligação com a educação:

[...] é exatamente o acúmulo sócio-histórico dos avanços do trabalho, tanto em suas formas imediatamente materiais que nas mais complexas e abstratas manifestações espirituais – da arte à filosofia – que constitui o cerne de todo o processo formativo, educacional da humanidade. (ANTUNES, 2010, p. 21).

Uma das etapas do exercício de humanização está na apreensão dos saberes históricos e sociais acumulados e construídos a partir do próprio trabalho humano. A transmissão de geração a

geração desses saberes impulsiona o ser humano a prosseguir no movimento evolutivo. Essas duas dimensões da existência humana – trabalho e formação – são observadas como correlacionais, o processo educativo tem em seu centro os saberes históricos construídos a partir do trabalho. Esse produto é objeto dos processos educativos que transmitidos pelo ato de educar conduzem homem e mulher a novas experiências, continuando o seu desenvolvimento. É concreta a possibilidade de educar e construir saberes a partir do fazer, como também esses saberes construídos serão o cerne da educação.

Com isso, afirma-se uma relação na qual cada elemento tem potencial para gerar outro elemento. A primeira face desse vínculo, que é o trabalho como ação potencial que forma o ser humano, é uma afirmação que se fundamenta nas apreensões sobre o processo histórico de desenvolvimento do trabalho humano.

Ainda pensando a respeito da constituição do trabalho, as forças produtivas, que compõem o princípio presente no conceito de trabalho, podem ser relacionadas aos aspectos que com elas formam a unidade trabalho: as relações sociais e as concepções mentais de mundo. Caldart (2015) afirma que, ao ser efetivado pelas forças produtivas, o trabalho vai trazendo em si e constituindo formas de os homens e mulheres se relacionarem e pensamentos sobre como funcionam as sociedades. O significado dessa afirmação é de fundamental importância para a compreensão ampla do termo trabalho; entendê-lo ontologicamente reclama por também conhecer o que ele traz ao efetivar-se. Para além do emprego de forças produtivas sobre a natureza visando obter instrumentos para a vida, a forma de trabalhar expressa modelos de relações sociais e entendimentos sobre o mundo. Assim, em um movimento de resistência aos modos hegemônicos de produção, as contradições existentes também geram outras possibilidades de trabalho e organização social em torno da pretendida humanização como direito.

Ao retomar a discussão sobre o potencial do trabalho para a formação do sujeito, Caldart (2015) remete-se a um dos fins dessa formação, que é o aprimoramento da vida em sociedade. Nesse ponto, mais uma vez, o trabalho tem confirmado sua possibilidade de contribuir para a formação humana, pois “[...] é no seu interior que as transformações serão operadas”. (CALDART, 2015, p. 7). Essas transformações podem ser de ordens diversas, desde a mais aparente e objetiva, que é a transformação da natureza, até aquelas que podem levar a mudanças que melhorem a vida em sociedade, atendendo, assim, a um dos fins da formação humana. As ações de observar e pensar sobre o modelo de relações sociais e as concepções de mundo – projetadas a partir da

forma específica de utilização das forças produtivas – são um passo significativo para promover transformações.

O reconhecimento de todas essas características atribuídas ao trabalho e a percepção do seu resultado o fizeram princípio educativo de modelos escolares elementares:

O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo, liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo, para a compreensão do movimento e do devenir [...]. (GRAMSCI, 1982, p. 130).

Os fundamentos do trabalho embasando a aprendizagem da ordem social e o equilíbrio dessa com a ordem natural produzem um pensamento em que aparecem componentes de uma realidade mais objetiva, realidade essa constituída como produto da ação humana e do dinamismo histórico e social e não por meio de forças superiores, não controladas pelo ser humano. Situações que podem ser tidas como dadas e imutáveis são percebidas como produto social e histórico, fruto dos processos de trabalho, passando a serem vistas como modificáveis. Essa percepção é trampolim para o processo de desenvolvimento do sujeito e de aprimoramento social.

Assim, os fundamentos nos quais está ancorado o conceito de trabalho, de ser uma atividade prática e teórica, formar o homem, impulsionar a continuidade da vida e se constituir em três dimensões (forças produtivas, as concepções de mundo e as relações sociais), são aspectos imprescindíveis para pensar na forma como o trabalho tem se constituído. Modificar o meio ao mesmo tempo que modifica o homem, sujeito dessa ação, e exigir antecipação mental do seu produto são características presentes do ato de trabalhar que justificam e atestam a afirmação de que o trabalho tem potencial para desenvolver, no sentido mais nobre do termo, o ser humano.

No decorrer da história humana, por consequência do que é no campo ontológico, ou seja, elemento propulsor do desenvolvimento humano e do desenvolvimento da vida, o trabalho se torna componente dos arcabouços de todas as formas sociais. A partir dessa experiência ontológica outras maneiras de vivenciar o trabalho foram se constituindo; na sua condição de ação histórica e social lhe são empregados sentidos diversos embasados nos diferentes sistemas de produção ou fundamentando esses sistemas. Nos sistemas que são marcados pela alienação do trabalho, mais explicitamente o capitalista, a humanização se tem dado de forma desigual e

incorrido no sacrifício de muitos para o privilégio de poucos. Contudo, o trabalho também se tem realizado a partir dos princípios de experiências que destoam parcial ou completamente da arquitetura social capitalista, bem como tem promovido espaços mais democráticos de humanização.

As diferentes formas sociais levam em consideração modos de produzir e esquemas econômicos que influenciam o executar e o sentido empregado ao trabalho. Contudo, o trabalho também se materializa a despeito da estrutura social que deveria orientá-lo e/ou mesclando características dadas por outros modos de organização das sociedades. Essa explicação traz o alerta para se pensar sobre os conceitos nos espaços/tempos históricos, uma experiência não é toda a experiência. A forma como os espaços são organizados, ou uma atividade se concretiza, é fruto da ação do homem, assim, as diferenças observadas na comparação entre espaços e modos de se concretizar uma atividade é consequência de essas peculiaridades serem produto da realização humana, o que podem lhe conferir as dimensões política, social, cultural, de resistência e de luta, dentre outras.

A experiência da sociedade capitalista não é toda a experiência de sociedade, outras concepções foram e são possíveis. O trabalho que tem como sentido produzir lucro, não é todo o trabalho, outros sentidos mobilizaram a ação humana de intervir na natureza, transformando-a e transformando a si mesma. Outros sentidos mobilizam os homens em resistência histórica ao que lhe é imposto; outros sentidos nascem das lacunas criadas pelas contradições presentes nos sistemas. A maneira como o pensamento anterior foi descrito objetiva não suscitar concepções de um “desenvolvimento” uniforme e linear, tanto da sociedade quanto dos elementos que a sustentam; a insistência na afirmativa tenciona problematizar essa concepção e, ao mesmo tempo, anunciar o entendimento do qual se parte para apresentar os sentidos do trabalho.

Assim, o elemento trabalho não se apresenta nos sucessivos tempos históricos apenas diferentemente da forma que se apresentava anteriormente. No momento atual, como em outros momentos, o trabalho não se concretiza de uma única forma, prescindindo de características anteriores, as quais não ficam em um tempo longínquo como peças de museu que mostram a evolução de um processo ou produto; ao contrário, formas apresentadas em tempo mais antigos ou modernos continuaram a manifestar-se, ressignificar-se e/ou se fundem com o passar das épocas e na contemporaneidade.

Evidencia-se, portanto, a convivência de sentidos diferentes de trabalho por consequência da possibilidade de se vivenciá-lo diversamente, em um mesmo espaço e tempo. Ou/e talvez mais

diversamente ainda, no mesmo tempo, mas em espaços (lugares) diferentes. Quer-se afirmar com isso que, apesar de cada formação social constituir uma estrutura econômica específica, trazendo, inerente a si mesma, um sentido explícito de trabalho, dinamicamente, é possível notar que outros sentidos podem existir e negar aquele sentido reflexo da estrutura econômica.

No entanto, não se pode abster-se de observar e pontuar que em cada momento histórico, mesmo com a convivência de sentidos divergentes, um sentido específico de trabalho é o eixo daquele modelo peculiar de sociedade. A coexistência de modos diversos de trabalho em uma mesma sociedade e tempo não nega o predomínio de uma forma específica, que apresente as peculiaridades exigidas por aquele modo de produção. Em texto que inspira essa discussão, Polanyi (2019) afirma a possibilidade de que princípios da produção, mesmo distintos, existam concomitantemente. O princípio que responde ao proposto pela sociedade assume um lugar preponderante, os outros, um lugar subalterno, mas coexistindo.

Mas, do mesmo modo que tanto a reciprocidade como a redistribuição ou a administração doméstica podem verificar-se numa sociedade sem que nela prevaleçam, o princípio da troca pode também assumir um lugar subordinado numa sociedade na qual primem outros princípios. (POLANYI, 2019, p. 194).

É possível estabelecer uma relação entre essa ideia de Polanyi (2019) sobre como os princípios que regem as relações de produção e econômicas se apresentam e a análise de Tiriba (2019) a respeito de como se configurou e se configura o trabalho associado ao longo da história do homem.

Partindo da premissa de que um dado modo de produção é hegemônico em relação a outros modos de produção, entendemos que, como categoria histórica, as particularidades e singularidades da cultura do trabalho associado vão se configurando em diversos espaços/tempos históricos. (TIRIBA, 2019, p. 81).

Em um tempo/espaço histórico no qual “[...] um dado modo ou princípio é hegemônico” (TIRIBA, 2019, p. 81), há lacunas preenchidas por umas e outras formas de trabalho, formas baseadas em um princípio que nesse tempo/espaço vai “[...] assumir um lugar subordinado”. (POLANYI, 2019, p. 194). As perspectivas inicialmente colocadas, a ideia de Polanyi (2019) e a de Tiriba (2019) podem dialogar e sustentarem-se em uma visão epistemológica que afirma a “[...] heterogeneidade histórico-estrutural” (QUIJANO, 2010), na constituição das formas sociais. Ou seja, a visão de que o conhecimento no campo das ciências sociais e humanas não deve partir de uma perspectiva fixa de desenvolvimento análogo e constante, ao contrário, concede a possibilidade de um dado objeto (sociedade, trabalho, classes etc.) de compor-se, integrando princípios inversos e coexistir também de modos discrepantes. Conciliada à discussão inicial, a heterogeneidade histórico-estrutural é uma perspectiva de conhecimento

que explica, dentre outros fatos, a diversidade com que se apresenta o trabalho em espaços e tempos históricos, refletindo o que se observa de modo concreto na realidade, por não buscar uma composição formada por elementos homogêneos e que se relacionam segundo um esquema predeterminado a partir do que preconiza aquele modelo social específico.

O que é realmente notável de toda estrutura societal é que elementos, experiências, produtos, historicamente descontínuos, distintos e distantes e heterogêneos possam articular-se juntos, não obstante as suas incongruências e os seus conflitos, na trama comum que urde numa estrutura conjunta. (QUIJANO, 2010, p. 86).

Essa base reflexiva compreende a sociedade e os elementos que a compõem como construções históricas e dinâmicas que, portanto, não necessariamente se concretizam como no “modelo construído” ou para confirmar formulações rígidas que desenharam a estrutura social e o comportamento dos caracteres de seus elementos. Contradições do próprio sistema, dinamismo histórico e social, subjetividade, estrutura e a conexão entre os espaços carregam de um ponto para outro e ou recriam e criam “elementos, experiências, produtos” que produzem vivências várias e sentidos diversificados para a sociedade e os seus elementos (QUIJANO, 2010, p. 91).

Em cada um dos principais meios de existência social cujo controle é disputado por indivíduos, e de cujas vitórias e derrotas se formam as relações de exploração/dominação/conflito que constituem o poder, os elementos componentes são sempre historicamente heterogêneos. Assim no capitalismo mundial o trabalho existe atualmente, como há 500 anos, em todas e cada uma das suas formas historicamente conhecidas (salário, escravidão, servidão, pequena produção mercantil, reciprocidade).

Discutindo a dinâmica do poder, esse mesmo autor traz também, de forma muito específica, uma ideia que contribui para fortalecer o eixo da discussão. Sobre o controle do poder, Quijano (2010) afirma que, na sociedade capitalista em que o trabalho é empregado como mercadoria, essa não é, entretanto, a única forma de ele se apresentar. Na sociedade capitalista, o trabalho também é executado sem que seu valor seja computado e pago com o salário, ele também é executado para a garantia da reprodução da vida de quem o realiza, carregando-se de um sentido totalmente diferente daquele que lhe é atribuído pela mercancia autorregulada.

Ao que se deseja contrapor com essa discussão – que é a forma hegemônica e homogênea de se conceber a sociedade e os elementos que a compõem – está subjacente o risco de naturalização de organizações que são sociais e históricas. Não se quer dizer que a ideia contraposta se autoprocrame ou afirme seus elementos como naturais, mas a imposição de uma forma social como superior e único cenário possível carrega e permite a construção desse tipo de ideia.

Há uma concepção coletiva de que é inviável fazer diferente, ocasionando a reprodução do que está posto. Passa-se a conceber essa composição como o produto final de um processo natural. Pronuncia-se sobre a construção do pensamento de que a sociedade, da forma como majoritariamente se organiza na contemporaneidade, é o epílogo da evolução espontânea das formas sociais, sendo assim, não há nada posterior, nem superior.

Essa situação coloca a exigência de situar historicamente o processo de institucionalização dessa forma social, a sua imposição e, conseqüentemente, o sentido dado ao trabalho pelo capitalismo. Ademais, é necessário explicitar o princípio que fundamenta essa forma social e, por conseguinte, ir descortinando ideias que o antecederam e lhe dão base e falar da ideia do mercado não direcionado pela vida social, o que foi denominado por Polanyi (2019) de “grande transformação”, ou seja, o mercado autorregulado.

2.2 O TRABALHO EM SEU SENTIDO HISTÓRICO: O CAPITALISMO COMO MODO DE PRODUÇÃO HEGEMÔNICO

Pensando na relação entre o homem e o mercado, a Antropologia e a História trazem informações importantes e a confirmação de que dentre as atividades realizadas pelo homem primitivo já havia a presença da economia. Contudo, uma questão distanciou e diferenciou muito essas práticas econômicas primitivas e o que se passou a realizar com o advento do capitalismo.

Essa questão é explicitada na afirmativa de que “[...] até ao nosso tempo, os mercados nunca foram mais do que elementos acessórios da vida econômica” (POLANYI, 2019, p. 209), ou seja, a grande mudança está na posição ocupada pelo mercado, que de elemento subsidiário passa a ser o elemento determinante do sistema. No uso do termo “nosso tempo”, Polanyi indica o século que separa, na história da produção econômica, a história do mercado que não tinha um leme próprio, ou seja, que era arraigado na sociedade, da outra parte da história em que a sociedade autoriza esse mercado a agir por conta própria.

Não existia na sociedade, [...], nem sob as condições de tribo, nem sob as do feudalismo, nem sob a do mercantilismo, um sistema econômico separado. A sociedade do século XIX, que isolou a atividade econômica e a imputou a uma motivação econômica à parte, foi uma inovação singular. (POLANYI, 2019, p. 214).

Dessa maneira, o século XIX foi um marco histórico da consolidação de uma economia do

mercado autorregulado. Polanyi (2019) apresenta com precisão essa afirmação. Contudo, o marco histórico não tem como intenção determinar um momento pontual para o surgimento dessa forma de lidar com o mercado, o mercado autogovernado era uma das possibilidades do processo que nasceu com o capitalismo. A sociedade do século XIX, ou a parte influenciadora dela, legalizou e autorizou a generalização da autonomia para os mercados. O mercado autorregulado é um princípio de negócio da economia de mercado que, “[...] em termos ligeiramente mais técnicos, é uma economia dirigida [...] só pelos preços do mercado”. (POLANYI, 2019, p. 175).

Dentro desse universo, o mercado autorregulado é um preceito inerente à economia de mercado e a direciona, de forma geral e em todos os aspectos, sem admitir interferência externa. Segundo esse princípio, uma relação inversa ao que se construiu ao longo da história do homem é imposta entre economia e sociedade. Se, em gerações anteriores, as determinações sociais direcionavam a economia, no século XIX, é a economia que passa a influenciar decisivamente a vida social.

A partir da observação dessa realidade apresentam-se conjecturas que surgem inerentes a essa transformação, que se intensificam e generalizam. Uma delas é o liame entre produção e venda. Toda produção, em um mercado que é direcionado por ele mesmo, passa a ter como único destino a venda; tudo o que é produzido será vendido. Isso se explica pela necessidade, criada, de que o homem precisa agir no intuito de obter vantagens financeiras, e essas vantagens procedem da venda daquilo que é produzido. É necessário frisar que a venda precisa garantir a maior margem possível de lucratividade – fator que passa a ser o objetivo principal da negociação, a satisfação das necessidades do sujeito que adquire o produto final está em segundo plano.

Uma situação ainda mais grave, que se torna legal e se expande com a autorização para que o mercado aja livremente, rompendo todos os mecanismos e estratégias que o preservava de uma relação baseada na compra e venda regulada apenas pelo mercado, é a transformação em mercadoria de elementos que não foram produzidos e que, portanto, não deveriam ser tratados como produto de compra e venda indiscriminada. Refere-se aqui ao que Polanyi (2019) denomina de “mercadorias fictícias”, sejam elas o trabalho, sejam a terra e a moeda.

Foi também entre os séculos XVIII e XIX que se constituiu um mercado livre para o trabalho e a terra. O autor revela as razões pelas quais chama trabalho, terra e moeda de mercadorias fictícias, opondo-se, explicita e veementemente, contra sua condição de mercadorias negociadas no livre mercado.

O trabalho é somente outro nome de uma atividade humana que acompanha a própria vida, a qual, por seu turno, não é produzida para a venda, mas por razões inteiramente diferentes, acrescentando que a atividade em causa não pode ser desligada do resto da vida, para ser armazenada ou imobilizada; a terra é somente outro nome dado à natureza, que não é produzida pelo homem; a moeda efetivamente existente, enfim, é tão-só um símbolo do poder de compra, o qual, em regra, não é produzido, mas resulta de uma criação da banca ou das finanças do estado (POLANYI, 2019, p. 215).

Os estudos que apresentam essa relação entre produção e venda como algo novo fazem inferir sobre princípios e sentidos anteriores e evidenciam que essa relação era muito diferente. Abordando a vida econômica de sociedades primitivas, tribais, comunidades de caçadores ou pescadores, Polanyi (2019) afirma que essas coletividades davam outro sentido para a relação entre trabalho/produto/uso, sentido baseado em interesses, valores e práticas que discordam dos modernos. Assim é que os sistemas econômicos eram geridos, por outros fins que não os econômicos (p. 179). Continuando o percurso histórico, o autor apresenta valores de uma tribo na qual os interesses econômicos individuais não deveriam se sobrepor à garantia de sobrevivência de todos os seus membros. A falta de alimento, por exemplo, não poderia acometer um indivíduo isoladamente, se faltasse alimento para um é porque toda a tribo estava passando por situação idêntica.

O autor também apresentou exemplos de fatos históricos em sociedades em que prevaleciam, nas relações estabelecidas entre trabalho/produção/sobrevivência, os princípios da reciprocidade e da redistribuição. O primeiro princípio garantia a sobrevivência da família imediata e a reponsabilidade com os laços familiares. O segundo sustentava as práticas coletivas e sociais em um nível mais amplo, as atividades comuns entre todos os membros da tribo e dessa com outras tribos ou grupos. A retribuição pelas práticas que destinavam o produto do seu trabalho a partir desses princípios estava no campo social e imaterial, isto é, no reconhecimento de valores cívicos e sociais.

Retomando a perspectiva da “heterogeneidade histórico-estrutural” (QUIJANO, 2010), que é uma perspectiva de conhecimento que alicerça a discussão, evidencia-se que o mercado autorregulado é uma condição da sociedade contemporânea, o que o desnaturaliza e também os seus desdobramentos. Estando isso claro, buscar-se-á apresentar formas do trabalho. Na primeira apresentação, de modo específico, esse estudo se aproxima do trabalho que é resultado da “grande transformação” (POLANYI, 2019) e que deve ser entendido como produto da opção por um entre os modelos possíveis de organizar economicamente a sociedade.

A forma de trabalho que será apresentada é a do trabalho como mercadoria, ou seja, o trabalho para o qual existe um mercado de compra e venda, possibilidades inerentes ao capitalismo. Esse

anúncio já revelou algumas características: é capitalista, é vendido e é comprado. A compreensão dessa forma de materializar o trabalho pode ser construída a partir do entendimento sobre a ideia de mediações de primeira e segunda ordem, ideia sobre a qual dialogam Polanyi (2019) e Antunes (2007).

O sistema de mediação se relaciona à atuação dos sujeitos entre si e com o todo, a partir de um determinado e específico sistema de produção e de intercâmbio. Essa atuação mediada dos sujeitos entre si e com a natureza deve priorizar ações que contribuam para reproduzir a existência. Nesse sentido, o trabalho promovendo o intercâmbio entre indivíduos e entre esses e a natureza se efetiva a partir de uma orientação que visa obter “[...] os bens requeridos, os instrumentos de trabalho, os empreendimentos produtivos e o conhecimento para satisfação das necessidades humanas”. (ANTUNES, 2007, p. 20).

Contudo, essa configuração dada ao objetivo primeiro do trabalho é modificada com a consolidação da sociedade capitalista e a constituição de um sistema de mediação de segunda ordem, sobrepondo-se às mediações de primeira ordem. Uma interferência direta naquilo que constitui o trabalho e o trabalhador, em sua personalidade e subjetividade, inverte a finalidade e os coloca a serviço da reprodução e da ampliação do valor de troca, que, conseqüentemente, é meio de reprodução do capital. Ademais, a mudança não ocorre apenas na finalidade do trabalho, que agora é direcionado para atender às necessidades do capital, vê-se que, para tanto, o trabalho em si também é modificado, deteriorado. O processo de deterioração do trabalho passa a ser uma estratégia do sistema em resposta a crises provocadas pela própria insustentabilidade do sistema e, segundo Antunes (2007), essas crises se encaminham como elemento constituinte da própria estrutura do sistema.

A década de 80 constituiu um cenário que pode exemplificar o quadro apresentado acima e que expressa a intensificação da introdução dos princípios capitalistas ao trabalho. Contudo, essa década marcou também uma intensa manifestação de outra forma de trabalho. Nesse cenário, lembrando as possibilidades apontadas pela “Heterogeneidade Histórico-Estrutural” (QUIJANO, 2010), almeja-se verificar dois diferentes modos de materialização do trabalho: o capitalista, fruto do modelo toyotista; e o não capitalista, que, mesmo quando materializado dentro desse sistema, apresenta princípios que o negam. Feita essa verificação, inferir sobre os sentidos atribuídos a partir do que há de explícito e intrínseco, levantar questionamentos a respeito do que é caracterizado como positivo e negativo e realizar a análise geral daquilo que é exigido ao trabalhador.

De forma mais específica, o primeiro modo de trabalho é observado no centro das mudanças, quando parte do Ocidente tenta importar o modelo toyotista japonês. “Claro que sua adaptabilidade, em maior ou menor escala, estava necessariamente condicionada às singularidades e particularidades de cada país.” (ANTUNES, 2007, p. 59). Na década de 80, foi implantado o chamado sistema de “acumulação flexível”, respondendo à crise que se instalava nas duas décadas anteriores e visando retomar o ciclo produtivo de lucro e seu posto de projeto societal ideal, que fora abalado pela conflitualidade com o trabalho despontada nos anos 60.

Essa conflitualidade se expressa a partir do movimento social que reivindica melhores condições de trabalho e consequente garantia de direitos. Como resultado das mobilizações tem-se uma maior valorização da força de trabalho, a qual passa a valer mais e, conseqüentemente, incide em reduzir as taxas de lucro. A partir disso, no sistema capitalista, se instauram alterações que são analisadas, no mínimo, por dois prismas. Na primeira vertente, essas alterações são vistas como nova fase, em que capital e trabalho aparam suas incompatibilidades em um processo de maior interação e consequente superação das contradições. Do outro lado, se entrevê uma tentativa de universalização do poderio capitalista fundado nas mesmas estruturas de exploração.

A primeira linha de pensamento, da qual pode ser exemplo a Tese da Especialização Flexível, faz previsões da expansão do modelo de produção japonês, ou seja, do toyotismo respondendo aos limites do taylorismo/fordismo. Conseqüentemente, se projetaria o perfil que se diz, em um comparativo com a materialidade das décadas anteriores, promotor de “[...] um trabalhador mais qualificado, participativo, multifuncional, polivalente, dotado de maior realização no espaço de trabalho”. (ANTUNES, 2007, p. 48). Isso refletiria uma relação de cumplicidade entre capital e trabalho e seria a resposta que daria fim às contestações contra capitalistas, produto do avanço e da evolução do sistema, da visão pós-moderna.

Já para a segunda perspectiva, a nova fase se institui por meio de mecanismos que intensificam os aspectos danosos para o trabalhador; o trabalho se reorganiza, reafirmando e fortalecendo a estrutura capitalista ao estabelecer o controle sobre o trabalhador e, conseqüentemente, sobre o trabalho; parcas e pontuais mudanças resultam de fatores específicos e são localizadas histórica e geograficamente. As alterações no sistema capitalista alcançam apenas os sintomas superficiais de uma crise estrutural que necessita, portanto, de mudanças nos princípios de sustentação. O sistema, unicamente, implementa medidas práticas que modificam, parcialmente, o funcionamento. As formas de exploração já existentes são aprofundadas, ou

seja, há poucas e pontuais alteração no modo como o trabalho passa a ser executado. Contudo, permanece e se aviva o objetivo de utilizar-se, abusivamente, da força do trabalhador em benefício do capital.

Para intensificar a exploração do trabalhador, dentre outras estratégias, se interfere com meios simbólicos nas subjetividades. Essa estratégia é consolidada por meio da divulgação, da valorização e do fortalecimento de posturas individualistas. Com isso, tem-se o objetivo de minimizar a potencialidade de ações coletivas e sociais pautadas na solidariedade, que se manifestavam com uma intensidade observável nessa década. Essas ações eram a busca por resposta aos questionamentos colocados pelos trabalhadores ao sistema capitalista, que, em sua forma de trabalho, os afetava diretamente.

Não apenas, mas principalmente no contexto de transição do regime fordista para o regime de acumulação flexível, em que a reprodução social requer a criação de estratégias coletivas de trabalho e de sobrevivência, entram em cena os diversificados mundos da “economia popular” e da “economia solidária” como um expressivo número de grupos de produção comunitária, cooperativas populares e associações, além de fábricas ocupadas e recuperadas pelos trabalhadores. (TIRIBA, 2019, p. 73).

A linha de pensamento que, neste estudo, orienta a análise sobre os sentidos para o trabalho nessa década, ancora-se em Tiriba (2001, 2019), Coraggio (2009) e Antunes (2007). “As mutações em curso são expressões da reorganização do capital com vistas à retomada do seu patamar de acumulação e ao seu projeto global de dominação.” (ANTUNES, 2007, p. 52). Antunes (2007) e os demais autores citados corroboram teses que afirmam essas mutações como um exemplo de uma característica adquirida historicamente pelo capitalismo e vista como necessária, para que esse se mantenha dominante. Essa seria a imposição que o sistema faz a si próprio por mudanças pontuais e estruturais que alcançam a forma, mas não alteram princípios fundantes com a autonomia do mercado e a geração e acúmulo de lucro.

Retomando a análise do período – a década de 80 – apresentam-se resultados de pesquisas sobre as mudanças na percepção e na execução do trabalho, contendo informações caracterizando o trabalho a partir de termos que explicitam novos sentidos impelidos pelo capitalismo. À primeira vista, são trazidos termos que conferem ao trabalho sentidos muito diversos daqueles dados pelo mesmo sistema, em período anterior: “[...] ‘Trabalho polivalente’, ‘multifuncional’, ‘qualificado’”. (ANTUNES, 2007, p. 52). Contudo, uma análise mais profunda e relacional traz à tona o que está implícito. Os termos mostram uma mudança, mas não melhoria, quando analisados a partir do trabalho concretizado no taylorismo/fordismo.

Diante disso, o desafio é pensar nas questões: O que significa ser polivalente em uma sociedade

capitalista? Por quais razões uma empresa necessita de um profissional multifuncional? E o que esperar de uma qualificação destinada ao trabalhador, em uma organização produtiva que tem como objetivo principal o lucro para os proprietários dos meios de produção? Como esperar melhorias significativas para o trabalhador, se o sistema continua a ter o lucro e o mercado como o centro direcionador de todas as decisões?

A partir da perspectiva dos trabalhadores e de estudiosos como Antunes (2007), Tiriba (2009), Coraggio (2009), que analisam a realidade concreta construindo uma teorização sobre ela, as mudanças significam maior controle sobre a força de trabalho, maior controle do tempo de trabalho, visando ampliar a capacidade de produção e minimizar custos.

Uma das estratégias para a redução de custos com a força de trabalho viria com o chamado “enxugamento da fábrica”, ou seja, a redução no número de operários pelo emprego de técnicas que substituem, entre outros, o espaço do trabalhador improdutivo. Esse operário teria o papel de gerência substituído por máquinas que agem no controle da execução do trabalho por meio da emissão de sinais (luminosos e sonoros) que imprimem o ritmo acelerado e que atendem às demandas do capital. Sinais também são emitidos apontando problemas na e da produção, como falha nas máquinas, chamando a atenção para que sejam resolvidos com urgência.

Outra mudança pontual e que chama a atenção é a incorporação de termos e práticas que contrastam com os fundamentos do sistema. Um exemplo consiste na adoção do termo “envolvimento participativo” (ANTUNES, 2007, p. 52) e na chamada para que os trabalhadores adotem essa postura. Do dinâmico e contraditório movimento social e das lacunas deixadas pelas formas de organização econômicas e sociais emergem problemáticas que trazem questões a esse respeito. Ao sistema capitalista, como forma de organização econômica e social, como a outros sistemas, algumas questões têm sido colocadas. E a reinvenção (mudanças pontuais e estruturais) é uma resposta.

Contudo, o compromisso com seus fundamentos só permite a aproximação com aquilo que o contradiz se esse for remodelado pela “subjetividade capitalista”. (GUATARRI, 2008). Assim, a ideia de reinvenção, tão associada a esse sistema, é uma estratégia visando sustentar-se em seus fundamentos. Portanto, as reinvenções causam estranhamento e precisam ser questionadas. Como entender a adoção de termos como “envolvimento participativo” por um sistema de defesa do individualismo e da manutenção da propriedade privada dos meios de produção?

Este tipo de adoção é uma estratégia perspicaz, incorpora ideias e ideais que surgem de quem

vive a problemática, neste caso o trabalhador, mas lhes dando um sentido que não esteja de encontro aos princípios primeiros que os embasam – a ampliação do lucro e a acumulação do capital. Por isso, o questionamento, a ideia de reinvenção. “Desde a sua origem, o modo capitalista de produção pressupõe um envolvimento operário, ou seja, formas de captura da subjetividade operária pelo capital, ou, mais precisamente, da sua subsunção à lógica do capital” (ANTUNES *et al.*; ALVES, 2004, p. 10). Ao explicar o que é o “envolvimento participativo” para o capitalismo, Antunes esclarece, objetivamente, a discussão acima.

Vê-se a conciliação entre as mudanças no campo prático e no campo subjetivo. Enquanto nova ação prática é adotada e exigida, se direciona também o pensamento do trabalhador. O novo perfil exigido do trabalhador parece muito positivo. Contudo, apenas atende às reiteradas ações de imposição da lucratividade pelo mercado; as novas características e o “envolvimento participativo” contribuem para minimizar a desconfiança em relação ao capitalismo.

De fato, trata-se de um processo de organização do trabalho cuja finalidade essencial, real, é a intensificação das condições de exploração da força de trabalho, reduzindo muito ou eliminando tanto o trabalho improdutivo, que não cria valor, quanto suas formas assemelhadas, especialmente nas atividades de manutenção, acompanhamento e inspeção da qualidade, funções que passaram a ser diretamente incorporadas ao trabalhador produtivo. (ANTUNES, 2007, p. 53).

Observa-se que a estrutura do sistema ainda permanece a mesma, há grande distância entre os termos em sua concepção idealizada para atender ao trabalhador e a forma prática tomada nesse sistema. Tornar o trabalhador polivalente e multifuncional é intensificar a exploração da força de trabalho visando ampliar a extração da mais-valia. Um dos exemplos pode ser a compactação das funções produtivas e improdutivas: como trabalhador produtivo, ele deve exercer também a função supervisora ou fiscalizadora, outrora dependente de um trabalhador improdutivo, é o fazer e cobrar a si mesmo enquanto faz. Nessa linha também é que se pensou sobre a “qualificação”, que é o acesso ao conhecimento que interessa ao capitalismo que seja democratizado com o trabalhador, para ele servir ao mercado. Ou seja, a qualificação, conjuntamente aos postos de trabalho, é ofertada a partir das necessidades do mercado.

Abrindo um parêntese para pensar na educação estruturada pelo sistema em discussão, na contemporaneidade é perceptível, ao trabalhador, um menor controle, uma certa abertura aos saberes humanistas mais amplos e aprofundados, o que em outros momentos era negado, visto como desnecessário ao homem que vive do trabalho. Contudo, essa abertura ainda é controlada e é preciso sinalizar que outros conhecimentos continuam sobre o domínio do capital e são acessados apenas por uma parte restrita da sociedade. E, mesmo com essa abertura, a estrutura

do sistema não mais garante que a formação assegure o emprego. Os postos de trabalho são abertos e fechados atendendo à demanda do mercado, e a materialização disso é a contingência de profissionais formados em uma área e atuando, em condições precárias, noutras.

As consequências de tais medidas afetam, direta e negativamente, em diversos aspectos, o sistema de trabalho. As estratégias que levam o trabalhador produtivo a assumir também as funções de supervisionar, primeiro retiram do mercado inúmeros espaços de trabalho, contribuindo, assim, para o aumento do número de desemprego e, conseqüentemente, para a desregulamentação e a precarização da maioria dos postos. Segundo, e de forma agressiva, afeta o trabalhador em si, que assume as funções produtivas e improdutivas, e que, passando a ocupar-se com a produção e a cobrança pelo próprio trabalho se sobrecarrega, atendendo a um sistema que exige maior rendimento em um espaço de tempo menor. De acordo com Tiriba (2001, p. 53): “[...] quanto mais se consegue explorar o trabalho alheio, maior é a quantidade de riquezas acumuladas”.

O objetivo das mudanças no processo de organização do trabalho era a constituição de um complexo que preconizava o enxugamento do número de operários na empresa. Para tanto, a fábrica deveria concentrar-se em uma parte específica da produção ou no componente medular do todo. Os itens complementares e adicionais seriam adquiridos por meio da terceirização, assim, seria priorizado o que é central em sua especialidade no processo produtivo – a chamada “teoria do foco” – e transferiria a “[...] terceiros, grande parte do que antes era produzido dentro de seu espaço produtivo”. (ANTUNES, 2007, p. 54-55). As consequências desse modo de produção, chamado de horizontal em relação ao que determinava o fordismo, afetariam duas dimensões: a estrutura geral do sistema e o próprio trabalhador.

Em linhas gerais, as consequências da acumulação flexível podem ser evidenciadas, por um lado, pelo fechamento de postos de trabalho “improdutivos”, aumentando o desemprego; e, de outro, pelo enxugamento da empresa principal com a terceirização da produção de grande parte dos componentes que produzia, alimentando uma estrutura de condições precárias de trabalho na ponta da cadeia produtiva. “O trabalho desregulamentado deixa de ser, para enormes massas de trabalhadores, uma fonte de obtenção de recursos para a sobrevivência, anteriormente definidos como um valor histórico da força de trabalho, tornando-se um desestruturar-se dos horizontes de vida.” (CORAGGIO, 2009, p. 121). Nessa esquematização, as empresas terceirizadas, se movendo pela demanda, não asseguram direitos ao trabalhador. Do outro lado, tem-se uma situação um pouco deferente: o vínculo com a fábrica central pode conferir direitos

a um número reduzido de trabalhadores – direitos esses que os trabalhadores vinculados às terceirizadas não têm garantidos para si.

A diferenciação no tratamento dado na forma de oferta dos postos e nos direitos assegurados aos trabalhadores de uma mesma categoria tem como consequência a fragmentação da classe trabalhadora. Portanto, “[...] quanto mais se desenvolve o capitalismo, menos visível se apresentam as classes sociais” (TIRIBA, 2001, p. 77), situação que interfere, diretamente, na resistência aos mecanismos de exploração e na luta de classe, constituinte de mudanças na história.

Trazendo um exemplo concreto de todas essas alterações, Antunes (2007, p. 89) analisa de perto a experiência do Reino Unido com a implantação do Toyotismo:

É como se o discurso do envolvimento dos trabalhadores, propalado pelo capital, se defrontasse cotidianamente com sua efetiva negação, manifestada na intensificação do trabalho, no risco iminente de desemprego, na diferenciação por gênero, na qualificação, na idade etc., entre tantas fraturas presentes no mundo produtivo, condicionantes estas que se mostram como dotados de irracionalidade para o mundo do trabalho.

Antunes (2007), em sua análise, também enfatiza as vivências do trabalhador e a forma como esse foi afetado em seu jeito de ser. Para esse fim, traz dados de pesquisas realizadas com trabalhadores do período e suas impressões sobre o trabalho e as alterações na sua atividade, impressas pelo sistema capitalista. É previsível que haja, entre o todo, trabalhadores que não sintam a exploração e nem se incomodem com as alterações. Porém, os dados revelam que a grande maioria não percebe melhora em suas condições de trabalho. “O trabalho é crescentemente intensificado e, apesar disso, o seu resultado sempre aparece, para os níveis de gerência, como estando aquém do esperado. Essa síntese surge frequentemente nos depoimentos colhidos pela pesquisa.” (ANTUNES, 2008, p. 88). Em um projeto de ampliação da riqueza privada, o trabalho é configurado para dar mais lucro, sendo destituído do que é ontologicamente, pois, ao mesmo tempo que aumenta a riqueza, torna submisso o trabalhador.

É no plano das relações sociais concretas que podemos verificar a redução do caráter ontológico do trabalho a dimensões economicistas de fator de produção, emprego, tarefa... [...]. No capitalismo, a ciência e a tecnologia encarnam o progresso da razão, permitindo que o desenvolvimento, não necessariamente, cumpra o papel de emancipação da humanidade. (TIRIBA, 2001, p. 87).

A ideia é que o entendimento sobre desenvolvimento, para o capitalismo, não condiz com a ideia de emancipação dos sujeitos que vivem do trabalho, o desenvolvimento do sistema, não é o desenvolvimento do trabalhador. À medida que esse sistema de produção foi se

desenvolvendo, mais o homem tem tido sua liberdade limitada, se tornado submisso da perspectiva de geração de lucro, pensando ser-lhe permitido mover-se somente nessa direção. Uma das possibilidades de tornar-se livre seria a vivência do trabalho como atividade ontológica, situação impossibilitada por causa do que é feito com o trabalho pelo modo de produção capitalista. Diante da discussão cabe perguntar, sobre o sentido do trabalho neste modo de produção. Tiriba (2001, p. 76) questionava: “Conquanto o capitalismo o tenha transformado em mercadoria, tornando-o repetitivo e monótono para o trabalhador, qual significado resta para o trabalho?” Dialogando com Frigotto (1996), a autora responde, trazendo a ideia de que “[...] garantir o direito ao trabalho é garantir o direito a tornar-se mercadoria”. (TIRIBA, 2001, p. 76).

Atividade ontologicamente inerente à constituição do homem, o trabalho é, primeiro, tornado mercadoria e, para além disso, não está posto para o atendimento das necessidades básicas do trabalhador, ao contrário, o trabalho responde e movimenta-se atendendo às demandas do mercado. Assim, tendo em vista que a expansão ou redução de postos de trabalho depende daquilo que o mercado solicita, o sujeito trabalhador não é parte das preocupações centrais do sistema. E, ademais, é preciso lembrar e frisar que, quando há situações que aumentam os postos de trabalho, esses são precarizados em diversos aspectos.

De modo geral, questionar-se sobre o sentido do trabalho exige questionar-se sobre o sentido da vida. Isso porque, guiando-se por uma perspectiva ontológica, trabalho e vida não se separam. E se o sistema econômico coloca os postos de trabalho à mercê das demandas de um mercado que se move em busca estritamente do lucro, a vida também é transformada em mercadoria. Não sendo possível descartar a vida, trabalhadores e trabalhadoras buscam alternativas para a problemática colocada acima.

2.3 O TRABALHO NAS FORMAS NÃO CAPITALISTAS DE PRODUÇÃO: RESISTÊNCIAS E CAMINHOS PARA A REPRODUÇÃO AMPLIADA DA VIDA

Pode-se abordar o trabalho nas formas de produção não capitalistas a partir de dois pontos históricos: primeiro, o trabalho realizado nos modos de produção anteriores ao capitalismo, em modelos de sociedade da antiguidade, da Idade Média ou na forma em que se concretizava em grupo e comunidades primitivas. O outro ponto do qual se parte para essa abordagem é o trabalho, que, tendo como contexto amplo o próprio modo de produção capitalista, apresenta

aspectos não capitalistas. Partindo desse segundo ponto é que se afirmam essas formas como resistência, ou seja, estratégias que, se opondo às determinações do processo capitalista, garantem aos excluídos dos espaços formais de trabalho o necessário à sobrevivência, mas a partir de um trabalho que se realiza apresentando traços fundamentados em outras perspectivas/princípios que não a capitalista.

Compreender a que essas formas de trabalho se opõem é ação necessária ao ato de relacioná-las ao termo resistência. Na atualidade, o trabalho nas formas de produção não capitalista é resistência, porque o sujeito que o desenvolve se opõe a aceitar as condições impostas pelo sistema hegemônico: a exclusão dos espaços de trabalho, ou seja, dos empregos formais, ou o emprego em condições precárias e que explora o trabalhador.

Na luta pela sobrevivência, se elaboram e se efetivam estratégias que resistem a reproduzir os princípios e práticas impostos ao trabalho sob a lógica capitalista de produção. Entretanto, é necessário afirmar que, na maioria das situações, essa resistência não é produto, ainda, de uma tomada de decisão que, consciente e criticamente, negue as promessas e orientações do sistema hegemônico, configura-se mais como uma resposta emergencial e criativa aos momentos de crise. Contudo, essas estratégias de resistência aos problemas pontuais, como o desemprego, podem configurar-se em alternativas ao sistema como um todo, como ressalta Quijano (2002). Nessa direção, Tiriba provoca e leva a pensar:

Hoje, entendendo a pobreza como pobreza na qual os sujeitos desenvolvem suas capacidades, energias e forças reais para satisfazer às suas necessidades básicas, é preciso perguntar: frente a crise do emprego, como se organizam os excluídos do mercado formal de trabalho? Como enfrentam seus problemas e necessidades? (TIRIBA, 2001, p. 87).

Para responder à questão, Tiriba (2001) apresenta uma série de dados que revelam um crescimento significativo nos empreendimentos informais na década de 80, esses dados, inicialmente, apresentam a situação na América Latina e no Caribe. Verificou-se um aumento de 15% em mais ou menos dez anos. Mas também há dados sobre as “economias submergidas” nos países centrais. Citando Jódar e Lopser, a autora confirma que, na impossibilidade de o mercado absorver a força de trabalho na sua totalidade, isso em países centrais da Europa nos anos 80, a informalidade deixa de ser assunto apenas dos países periféricos e passa a ser uma realidade também onde antes não era.

Na resposta à questão sobre como os pobres se movem para solucionar a problemática da exclusão dos espaços formais de emprego é que se verifica a afirmativa discutida no início do

texto – a convivência de diferentes formas de trabalho em um mesmo espaço e tempo. “Assim que, na década de 80, já se fazia visível o conjunto crescente de pequenos empreendimentos populares.” (TIRIBA, 2001, p.103).

Ainda segundo a autora, na década de 80, se intensificam as experiências nas quais o trabalho passa a atender às necessidades do próprio trabalhador. Experiências em que os operários são os proprietários dos meios de produção, ao mesmo tempo que vivem do trabalho. Essas experiências também apresentam características que as diferem muito nas relações construídas entre trabalhadores.

Contudo, embora o texto situe um período específico e muito limitado, as diversas iniciativas características do popular, que respondem a crises desenhando experiências de trabalho em família e ou pequenas cooperativas, já eram uma realidade em tempos anteriores e podem ser analisadas como retomadas de históricas práticas sociais e econômicas. Santos (2009) informa sobre como essa forma de resistência tem alcançado diversos espaços/tempos.

A persistência de formas tradicionais de cooperação e solidariedade torna-se particularmente visível em muitos sectores da pequena produção, em grupos sociais que foram marginalizados e em territórios do interior do país que foram deixados para trás e hoje estão em processo de desertificação física e humana. Mas essas formas encontram-se igualmente presentes em espaços mais desenvolvidos onde o capital conseguiu incorporar uma mão de obra que subsiste nos limites da sua própria reprodução graças às redes de entreajuda e à persistência de padrões de vida próprios das classes populares. Não admira, assim, que em períodos de crise econômica, vivida pelos trabalhadores, como desemprego e instabilidade laboral, perda de poder de compra ou endividamento, estas formas econômicas estranhas ao capitalismo, e que este nunca pôde totalmente absorver, se reforcem e tornem mais visíveis. (SANTOS, 2009, p. 9).

Para Santos (2009) e outros nomes da pesquisa nacional e internacional, como Antônio David Cattani, Jean Louis Laville, Luís Inácio Gaiger, chama a atenção o fortalecimento dos espaços de formas de trabalho “estranhas ao capitalismo”, muitas das quais têm raízes em práticas históricas que antecedem a modernidade e que, por isso, são consideradas tradicionais. Esses modelos, ao longo da história e na contemporaneidade, são vistos como formas resistentes e que carregam elementos para o enfrentamento a crises, mas, principalmente, para responder às contradições do sistema capitalista.

Contudo, é necessário afirmar que esse estranhamento se dá em relação ao sistema capitalista, que não reconhece nessas formas de trabalho as características que o capitalismo empenhou a partir dos princípios de lucratividade e individualismo. Para muitos sujeitos e/ou grupos as formas de trabalho na produção não capitalista ou o trabalho como não mercadoria não surgem

como algo incomum, talvez com características bem distantes das últimas ocupações, mas não lhes aparecem como algo atípico, complexo e impraticável. As próprias contradições do capitalismo e reflexões a partir dessas formas resultam em saberes que visualizam e consideram experiências em que o trabalho destoa dos princípios capitalistas.

Pelas razões já apresentadas e, principalmente, por estarem se configurando como alternativas em face das situações problemáticas advindas das contradições capitalistas, essas formas de trabalho se tornaram objeto de estudos. Isso tem gerado uma significativa referência para compreender a manifestação de práticas tradicionais características de contextos outros ao longo das transformações da estrutura econômica. Uma questão interessante e necessária para a compreensão desses fenômenos é a postura da “heterogeneidade histórica” de Quijano (2009) e da “lógica histórica” de Thompson (1981) aplicadas à construção do conceito que represente essas formas de trabalho. Tiriba (2019) sinaliza a necessidade de elaboração de uma definição manejável, que discuta com a “evidência interrogada” e, sobretudo, que se construa com os próprios sujeitos que forjam, fortalecem, ressignificam e reafirmam essas práticas.

A apresentação de conceitos sobre o trabalho nas formas de produção não capitalistas é uma necessidade que se converte também em desafio. Quanto à necessidade de se abordar a temática, a resposta inclui algumas questões. Para entre a sociedade a ideia de que é inviável outra forma de organização e de trabalho que não as formas capitalistas, questão também provocada pelo processo de internalização empreendido pelo sistema hegemônico (MÉSZÁROS, 2012). Essa apresentação tem importância e força para materializar o conceito do trabalho ontológico e, conseqüentemente, gerar mais experiências desse cunho. Por fim, trazer esses conceitos contribui para a concretização do dever de problematizar a noção de trabalho em diversos espaços, inclusive e, principalmente, nas escolas de educação profissional e tecnológica.

No que diz respeito ao desafio, a apresentação desse conceito assim se configura por tratar-se de experiências mais vividas que pensadas. Ou seja, elas já foram materializadas por povos ancestrais, em espaços e tempos considerados desinteressantes para alguns ambientes acadêmicos e grande parte das produções teóricas. E na contemporaneidade, quando concretizadas, continuam a ser vistas com certo desinteresse e com descrença. Outra questão que torna essa construção conceitual um desafio é a diversidade de formas com que se materializam e o risco de confundir essas formas de trabalho com outras, por exemplo, o trabalho informal capitalista. Entretanto, as questões que desafiam ao mesmo tempo trazem pistas sobre as experiências e a conceituação delas.

O conceito para essas práticas tem surgido na própria prática, não se está falando, aqui, de uma construção teórica desvinculada da ação ou que antecede a ação, mas de concepções que começam a ser construídas a partir da expansão de um jeito diferente de ganhar a vida e de estudos feitos nessas práticas. Essa expansão chama a atenção e apresenta questões sobre as quais é preciso pensar, questões que apontam caminhos para a superação da realidade imposta nos diversos segmentos da vida. Essas práticas trazem um “velho-novo” modo de pensar e viver o trabalho, e que se concretiza aproximando-se do que é o trabalho, ontologicamente. Esse “velho-novo” modo possibilita repensar na vida e nos valores que a direcionam.

Ainda sobre uma das questões que tornam um desafio conceituar as formas de trabalho nas produções não capitalistas se apresenta uma dedução importante: as perspectivas de construção de conhecimento adotadas e as realidades em que se apresentam esse objeto consideram inapropriado construir um conceito fechado. Isso, por se afirmar a possibilidade de construções conceituais que surgem do contexto social e histórico e que, na maioria das vezes, como já mencionado, despontam da prática, ou seja, a partir daquilo que os sujeitos estão realizando, de como atuam nesse universo e do momento dessa atuação, e que, sendo assim, se materializam diversamente.

Diante disso, essa perspectiva precisa assentir e responder à necessidade da elaboração de conceitos amplos, construídos a partir da realidade observada, ancorados em propostas teóricas que sustentem o que já é concretizado e possibilite a sistematização conceitual. Daí que o uso do termo “Outra Economia” – que, segundo Cattani (2009), reúne estudos imbricados por se desenvolver, também, a partir do envolvimento de autores com experiências em andamento – é muito pertinente e se constitui num espaço do qual se observam e se entendem outras formas de trabalho. Isso, porque o termo “Outra Economia” parte da realidade e designa a diversidade com que se materializam essas experiências de trabalho e geração de renda sobre a ótica da “reprodução ampliada da vida”. (CORAGGIO, 1997).

Para Cattani (2009), “Outra Economia”, não é a economia que, hegemonicamente, se impõe – a capitalista –, é uma expressão que agrega em si uma diversidade de práticas que, embora tenham diferenças, apresentam a especificidades de em seu pilar haver princípios que negam as práticas capitalistas. Dentro do termo “Outra Economia”, cabem: a “Economia do Trabalho” (CORAGGIO, 2009); a “Economia Popular” (TIRIBA, 2001, 2004; TIRIBA *et al.*, 2009); a “Economia Solidária” (GAIGER *et al.*, 2009); os Sistemas Alternativos de Produção (QUIJANO, 2002), dentre outras que surgem do trabalho de autores e estudiosos

comprometidos com a tarefa de transformação social e imersos na prática de quem, num movimento processual, puder gerar essa transformação. Os autores trazem esses termos do envolvimento com o fazer do povo, da observação que têm feito desse fazer, ou seja, da empreendida tarefa “[...] de analisar a racionalidade interna das organizações econômicas geridas pelos próprios trabalhadores”. (TIRIBA, 2009, p. 151).

Esses termos são pensados e preenchidos na aproximação entre pesquisadores e esses sujeitos que vivem a experiência. Nisso há o reconhecimento e uma valorização dos saberes e da atuação dos sujeitos da prática. Construir o conceito nessa aproximação acaba contribuindo para que esses sujeitos reflitam sobre seu modo de ser e fazer, processo que ocorre por meio de estratégias que problematizem as experiências; fala-se sobre uma economia que diverge da hegemônica e que tem o processo de construção conceitual também diferente. Confirmando a ideia da construção do conceito a partir da aproximação entre estudiosos e sujeitos dessas experiências, Tiriba (2009, p. 151) informa:

Autores como o chileno Luis Razeto, cujas elaborações são construídas com base na realidade da classe trabalhadora daquele país, bem como o argentino José Luis Coraggio, cujos estudos partem de algumas discussões relativas à realidade nicaraguense da década de 1980, argumentam que os conceitos de formalidade ou informalidade são insuficientes para a análise da complexidade das relações econômico-sociais.

Na contemporaneidade e por meio de uma aproximação real, Luis Razeto e José Luis Coraggio estão entre estudiosos que se dedicam a compreender essas experiências e podem ser vistas, em seus trabalhos, a estreita ligação com os grupos que vivenciam essa “Outra Economia” e, dentro dela, suas diferentes formas de trabalho. Observa-se que na discussão empreendida por eles foram sistematizados amplamente: o modo de trabalhar, o objetivo desse trabalho, as relações estabelecidas, o uso dos recursos, a organização dos espaços, a aquisição e o controle dos meios de produção, a escolha do que é produzido e de como é produzido.

Essas sistematizações são fundamentadas e compõem a ideia de uma organização econômica específica. Do cerne dessas concepções da “Outra Economia” constrói-se o entendimento sobre as formas diferentes de trabalho, compreendendo e conceituando-as a partir de características gerais presentes no trabalho que se vivencia na Economia do Trabalho, Popular, Solidária, e nos Sistemas Alternativos de Produção.

Têm-se conseguido construir um entendimento sobre esse modo de trabalho que se converte em uma produção intelectual que representa, de fato, a realidade concreta e que, a despeito das múltiplas formas de se concretizarem, esses sistemas indicam características peculiares.

Entretanto, antes de sinalizar algumas dessas características, não se pode dispensar outra informação a respeito da construção desse conceito. Segundo Coraggio (2009), a compreensão das práticas econômicas não capitalistas se torna mais fácil ao se criar um paralelo entre essas e as formas capitalistas. Assim, relembra-se que as formas capitalistas colocam como objetivo do trabalho a reprodução, mais que ampla, do capital e do lucro. Coraggio (2009) apresenta um quadro-síntese com os subsistemas econômicos e os seus sentidos, nos quais aparecem a *economia empresarial*, a *economia pública* e a *economia popular*. Os sentidos são, respectivamente, a acumulação do capital, a acumulação do poder e a reprodução ampliada da vida. Tiriba (2001) também apresenta as ideias sobre a economia popular, sempre criando um comparativo dessa com a economia capitalista.

Retomando a discussão sobre as características peculiares das formas de trabalho da economia não capitalista, afirma-se que essas características se relacionam com o objetivo do trabalho, as condições para a sua realização e as relações construídas a partir dele (relações entre os trabalhadores e desses com o ambiente). Então, essas características estão ligadas ao porquê fazer, ao como e com o que fazer e ao tipo de vínculo que nasce desse fazer. Pensando nesse tripé de forma geral, pode-se responder ao porquê fazer afirmando que o trabalho tem como objetivo primeiro a reprodução da vida. Então, a efetivação do trabalho nas formas não capitalistas, responde à necessidade de reproduzir a vida, da busca pela satisfação das demandas que a vida faz para manter-se – isso tem sido a finalidade primeira dessas experiências. Sobre esses objetivos e a relação estabelecida nesse universo, Tiriba (2001, p. 99) sinaliza:

Estas experiências num viés bem diferente daquela exploração intensiva da força de trabalho para a obtenção de mais lucro, “estão compostas de um a três trabalhadores e atuam em mercados locais (em especial de vizinhança). Apresentando uma rentabilidade muitas vezes negativa, caracterizando-se como empreendimento cujo objetivo é a sobrevivência imediata de seus integrantes”.

Algum tempo depois, Tiriba (2007) continua a relacionar esse tipo de empreendimento à necessidade de sobrevivência, seja ela para reproduzir a vida amplamente, seja para a reprodução simples, mas tendo a manutenção da vida como objetivo principal da realização dessas atividades: “[...] não pressupondo a exploração do trabalho, a economia popular compreende o conjunto de atividades econômicas e práticas sociais desenvolvidas pelos setores populares, no sentido de garantir a reprodução ampliada da vida”. (TIRIBA, 2007, p. 87).

Nas duas citações, além de claramente se apresentar a razão primeira que movimenta a “Outra Economia”, nesse caso a Economia Popular que visa avaliar a manutenção da vida, a autora apresenta, ainda, dissonâncias entre essa economia e a capitalista. Afirma que essas

experiências agregam número reduzido de pessoas, alcançam apenas a redondeza do polo de produção e exige a aplicação da força de trabalho.

Entretanto, nesse universo também é possível encontrar o que se denomina “economia mista”, que comprova a amplitude das experiências que vão compondo o que se denomina Outra Economia. Nesse universo, algumas experiências, mesmo direcionadas pelo capital, também são elementos desse conjunto de práticas denominadas formas de trabalho da economia não capitalista, e são entendidas como estratégias possíveis de uma economia em transição. Caracterizam-se, também, por buscarem emancipar-se do sistema capitalista organizado por modelos fordistas ou tayloristas. Sobre essa possibilidade, fala Coraggio (2009, p. 120): “Nessa perspectiva, o trabalhador não é o proprietário de um recurso organizado pelo capital, mas o sujeito da produção, em pugna por sua autonomia a partir do cerne do sistema capitalista”. Contudo, nesse processo de transição já se tem a convicção de que o trabalho não é realizado em função do capital e/ou do acúmulo de lucro, mas sim em resposta às necessidades da vida.

A discussão traz respostas sobre o segundo tópico, como e com o que fazer, muito distante da lógica capitalista, que coloca a necessidade de que os meios de produção estejam sob o controle de quem produz. Terra, instrumentos, sementes, fábrica, máquinas, devem estar ao acesso de quem trabalha, ou seja, quem produz. Esse quesito provoca uma reflexão sobre a denominação *produtor*; no universo da “outra economia”, esse termo precisa estar relacionado, estritamente, a quem trabalha e não aos que vivem da força do trabalho de outros.

O terceiro, mas não menos importante tópico, ao contrário, pensando na necessidade de mudança nas estruturas sociais, as relações que resultam dessa velha-nova forma de trabalhar trazem contribuições significativas e podem impulsionar espaços de mudança. Dando-se em consequência do porquê, como e com o que fazer, as relações estabelecidas entre os envolvidos no processo de produção e desses com a natureza são construídas a partir de valores de cooperação, solidariedade e cuidado. Posturas que vão de encontro à competição, à concorrência, à disputa e à degradação ambiental, fatores inerentes ao trabalho que visa ao lucro e à concentração de riqueza. As relações que decorrem do trabalho que objetiva o lucro diferem muito dos vínculos constituídos nos contatos e na convivência dos trabalhadores que atribuem ao trabalho outro sentido. Essa discussão sobre os vínculos por meio do trabalho também é contemplada na tarefa de conceituar as formas econômicas que vão sendo sistematizadas a partir desse modo diferente de perceber e vivenciar o trabalho, e sempre em paralelo com aquilo que resulta do trabalho vivenciado no sentido capitalista. Coraggio (2009, p. 120) traça esse

paralelo o tempo inteiro e afirma:

Tanto no âmbito da dinâmica particular de produção quanto na esfera da sua divisão social, esse trabalho não gera solidariedade, intersubjetividade positiva nem um sentido que transcenda sua mera utilização como meio para a obtenção de dinheiro, o representante das coisas que necessitamos ou desejamos.

Como já sinalizado anteriormente, ao longo da análise das formas de trabalho na economia não capitalista ou na “outra economia”, da qual partem essas formas, percebe-se uma construção conceitual em paralelo com a problematização ao sistema capitalista e os modos, valores e sentidos atribuídos ao trabalho por esse modelo econômico. Uma possível explicação para tal situação é a expansão dessa velha-nova forma de trabalhar, em um contexto de intensificação da redução e precarização dos postos de trabalho capitalistas. “Com o neoliberalismo e a debilitação dos sindicatos, o trabalho sofreu transformações vertiginosas, tornando-se mais precário e perdendo sua centralidade para o capital sem que antes tenha sido substituído por processos equivalentes de integração social.” (CORAGGIO, 2009, p. 120).

A partir dessa informação pode-se apontar, mais uma vez, o sentido que tem o trabalho para o sistema capitalista, a atividade, que já fora centralidade do sistema, passa a não ter mais esse sentido, sem que algo seja pensado para suprir a necessidade do trabalhador pelo trabalho. A lógica é, se o trabalho não cumpre mais o papel imediato de gerar lucro ele perde a centralidade, e a sobrevivência do trabalhador que dependia desse trabalho não interessa como problemática a ser resolvida por aqueles que direcionam o sistema. Assim, as formas de trabalho não capitalistas também se configuram como um enfrentamento à exclusão causada a cada nova face vestida pelo sistema capitalista. Para Coraggio (2009, p. 121), “O trabalho desregulamentado deixa de ser, para enormes massas de trabalhadores, uma fonte de obtenção de recursos para a sobrevivência, anteriormente definidos como um valor histórico da força de trabalho, tornando-se um desestruturante dos horizontes de vida”.

Continuando a empreitada de construir o conceito para as formas de trabalho da Outra Economia, traçando um paralelo com o trabalho desse modelo, como sinalizou e fez Coraggio (2009), alerta-se sobre o risco de esse paralelo datar contemporaneamente o surgimento dessas formas. Explicando o uso do termo “velho-novo” para caracterizar esse trabalho, cria-se uma estratégia para minimizar esse risco. Bem, as formas de trabalho da Outra Economia são adjetivadas com o termo velho por se comporem de princípios e sentidos que situações de trabalho, anteriores ao capitalismo, já apresentavam.

É necessário lembrar que as experiências que estão sendo descritas nesta parte do texto e

conceituadas não surgem para se contrapor ao trabalho que se realiza a partir dos princípios capitalistas. Contrariamente, as “outras economias” que carregam essas diferentes formas de trabalho são denominações contemporâneas para experiências do fazer de grupos e comunidades que desenvolveram modos de produção anteriores. Quer-se deixar claro que, embora tenham emergido significativamente a partir da década de 80, há princípios nessas formas de trabalho que acompanharam a história e o processo de desenvolvimento humano, princípios observados desde remotos períodos. A contemporaneidade e as contradições das formas de trabalho capitalistas colocam a necessidade de que essas experiências, carregadas de especificidades, observadas no trabalho ancestral, enquanto são executadas, resistam, sejam revividas, se reafirmem.

Já o termo nova se justifica pela reafirmação dessa forma do trabalho e sua expressiva expansão, a partir da década de 80. Contudo, não há como negar a grande incidência, na contemporaneidade, de experiências de trabalho que diferem das formas capitalistas e a provocação que essas têm feito aos estudiosos e pesquisadores. A realidade das experiências e sua expansão chamam a atenção para e criam a necessidade de que se debrucem sobre elas. Esse debruçar tem apontado uma questão importante sobre as especificidades da forma de trabalho não capitalistas ou das denominadas “outras economias”. No que diz respeito a essas experiências, a forma de se materializarem é muito diversa, o que também justifica o uso do termo nova, pois o contexto coloca a necessidade de adequações. Isso tem exigido a construção de conceitos abertos que permitam abarcar todas essas experiências, não obstante, há parâmetros essenciais necessários para a identificação de uma experiência como “outra economia” ou forma de trabalho da economia “não capitalista”.

3 FORMAÇÃO HUMANA: CONCEITO, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES

Este tópico traz a discussão sobre as diferentes perspectivas de educação, bem como a possibilidade de formar o sujeito durante suas experiências nos espaços não formais. Evidencia também, o capítulo, o potencial existente nesses espaços para uma formação humana emancipatória. Faz uma reflexão sobre o conceito de formação humana/educação e os distintos pontos de vista sobre essa categoria. Para melhor compreensão, o texto traça um percurso histórico que contextualiza a institucionalização, a universalização e o desenvolvimento da escola como espaço formal. Nessa direção, são apontadas as problemáticas na formação que se estabelece nesse espaço e se discute sobre a possibilidade de formar-se em outros espaços, quer dizer, os espaços não informais.

3.1 FORMAÇÃO EM SENTIDO ONTOLÓGICO

A educação é um processo que pode ser adjetivado com os termos histórico e social, isso significa que a ação de formar o homem não se constitui ao longo da trajetória da humanidade de modo único, fixo e linear. Compreender um processo como histórico e social é perceber em seu desenvolvimento progressos e retrocessos, é saber da influência dos contextos gregários e temporais e é considerar a possibilidade de práticas diferentes na busca de resultados igualmente diferentes, ainda que dentro de um mesmo contexto e se tratando de um mesmo processo. Como efeito, tem-se uma diversidade de percursos para se conduzir o processo denominado formação humana/educação.

Assim, os variados meios de educação podem ser etapas de um processo em vias de melhoramento, que resultam das exigências do modelo social hegemônico, reações contrárias a esse modelo, atendendo a outros princípios, ou ainda, práticas que baseadas em concepções diferentes das hegemônicas respondem a realidades próprias. Contudo, baseiam-se em uma estrutura social específica, buscam atender às exigências de uma determinada sociedade e tempo, ou de parte dessa sociedade.

Por uma necessidade de ampliação de concepções e desmistificação do que é posto hegemonicamente é pertinente ressaltar que há diversos caminhos empreendidos na busca pela educação, cada um tem princípios e fundamentos que os diferem e essas configurações se

baseiam nos interesses dos que as pensam. Tal reflexão tem base em Brandão (2007, p. 9), quando afirma que “em mundos diversos a educação existe diferente”; isso se explica pela relação entre o modelo de educação e a sociedade: se há uma diversidade de configurações sociais, há diferentes moldes para se pensar na formação humana.

Ampliando, sinaliza-se que dentro de uma mesma configuração social há os que corroboram a perspectiva de formação adotada e há outros que, inseridos nessa configuração, criticam a proposta de formação, apontando cenários diferentes. Outra realidade é a mesma sociedade validar modelos com finalidades diferentes, justificados pela desigualdade cultural, social e econômica existente entre seus membros. Contudo, essa realidade de diferenciação, que deveria ser aplicada de modo a minimizar as desigualdades, acaba por contribuir para a sua manutenção.

Retomando a discussão sobre a educação concebida a partir de perspectivas diferentes, por nascerem de espaços diferentes, resgata-se o exemplo empregado por Brandão (2007). Nessa obra, o autor apresenta o convite feito a um grupo de índios norte-americanos para estudarem em uma escola de “brancos”, o convite é negado e, com a negação, o chefe da tribo apresenta as razões pelas quais a educação dessa escola de “brancos”, naquela tribo, não podia ser considerada um instrumento de transformação de jovens em “homens”.

Da acepção indígena e da acepção do homem “branco” sobre o que é educação pode-se ratificar a ideia de que ela se relaciona à concepção de vida desses espaços e de seus grupos, cada uma pensa sobre ela de forma bem distinta. Na acepção indígena, a educação, partindo da concepção de vida, é afeita ao dia a dia, à realidade cotidiana em todas as suas dimensões. É no viver do grupo que todos ensinam e formam as gerações mais novas. Contudo, para a formação do homem branco há um espaço específico, que, na maior parte das vezes, separa-se da vida.

Nos dois cenários, a ideia de educação está ligada ao modo como o sujeito se relaciona com o ambiente e socialmente; esse modo de se relacionar é fruto da forma como se pensa no direcionamento da vida. No primeiro caso, o direcionamento é estabelecido por uma tribo que habita um ambiente pouco alterado e assim o deseja, a relação estabelecida entre homem e ambiente tem por base o princípio do respeito e a consciência de coevolução entre grupo social e natureza, a relação estabelecida entre os homens tem como preceito a cooperação e real igualdade. Na outra situação, o que é estabelecido como forma de conduzir a vida parte de uma ideia de “progresso ilimitado” (ADAMS; STRECK, 2012), implica relações de proveito em via única – exploração –, intensa transformação do espaço, uso abusivo e descuidado dos recursos ambientais, ampla ideia de igualdade, mas ausência de condições objetivas para a sua prática.

Contudo, para esse homem “branco” – colonizador – a ideia de formação humana era singularizada, não percebia a possibilidade de uma perspectiva diferente. A resposta do indígena pluraliza a ideia de educação.

Neste trabalho, essa resposta alicerça a compreensão de formação que é pensada a partir da instituição escola, mas também para além dela, é pensada a partir da crítica ao que preconiza e tem concretamente realizado a escola formal, contemporânea e hegemônica. Percebe-se a necessidade de expandir as ideias e pensa em outras formas e espaços de educar, bem como uma formação mais ampla.

Essa formação encontra consonância e sustentação na perspectiva de Freire (1997), que, defendendo propostas educativas que partam da vida e que pensem na vida articulada a um contexto, contribui para compreensão crítica da realidade vivida. Assim, o conhecimento construído favorece o entendimento das estruturas sociais, elucidando como essas interferem na própria vida. Freire (1997, p. 100) fala:

De uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com eles. A da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida.

É a proposta que tem como objeto de conhecimento, dentre outros elementos, a vivência dos sujeitos, seus problemas e o contexto maior com o qual essa vivência e esses problemas estão conectados; dessa forma, conscientiza-se criticamente sobre a realidade e sobre a sua realidade. Nisso explicita seu caráter humanizador, porque partindo da própria vida, das realidades e contextos imediatos, mas também precedentes, das atividades realizadas pelo sujeito, daquilo que esse educando é e realiza, se centra num processo de humanização – o ser e o fazer. Aprofundando saberes sobre essas vivências, problemas e contextos, aprimora o pensar e, conseqüentemente, o ser e o fazer do sujeito, dando-lhe condições para continuar o processo de humanização.

Nesse sentido, a educação tem como fim a humanização. Alicerçando essa prerrogativa, apresenta-se o conceito de formação humana/educação a partir de um entendimento ontológico. Desse entendimento, educar é humanizar, ou seja, o processo de construção do ser humano no longo e contínuo movimento de viver e desenvolver uma percepção mais consciente desse próprio viver. Embasando-se em um dos pensamentos do início, no qual o processo educativo ocorre vinculado à vida, rememora-se a informação de que os conhecimentos humanos não são natos, o homem os construiu e os constrói na dinâmica da vida, nas tarefas e atividades

necessárias à sua sobrevivência e evolução, na ação de educar com e para a vida. Isso compõe a perspectiva ontológica de formação humana, ou seja, da ideia do ser, do fazer e do contexto que, como objetos de estudo, geram saberes que possibilitam ao homem tornar-se mais humano.

A observação dessa perspectiva permite a afirmativa: o processo de formação humana/educação é uma condição existencial do homem. Ao longo da evolução, tanto as mais simples experiências quanto as ações mais elaboradas podem ser situações de aprendizagem. Isso é muito evidente nas sociedades primitivas, nas quais tornar-se homem, fazer a vida e a educação são atividades imbricadas, se realizam simultaneamente, não existe o tempo e o espaço separado do educar.

Embora na contemporaneidade as atividades chamadas educativas, em sua grande maioria, tenham o local e o momento específicos, há experiências extrapolando esses espaços, vivências que valorizam processos como os das sociedades primitivas, há práticas sendo construídas a partir dessa perspectiva, projetos ocorrendo paralelamente à educação, que se institucionalizou desconectada da vida. Esses, contraditoriamente, estabelecerem essa conexão e favorecem a vida em sentido mais amplo.

Pode-se também afirmar que, em sociedades de organização menos complexas, a aprendizagem a partir das situações da vida cotidiana, da experiência e da experimentação continua como forma fundamental de educação. A observação e a análise das práticas produzem conhecimentos que, quando apreendidos, educam quem os experimenta e podem ser usados para conduzir a educação de outros.

No decurso de desenvolvimento do ser humano, a educação se concretiza nas diversas situações cotidianas da vida, à medida que o homem se torna homem, “Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo”, conforme Saviani (2007, p. 154). Como lembrou Freire (2015, p. 13), citando François Jacob: “Nós somos seres programados para aprender”. Nesse sentido, Freire destaca a inconclusão como característica humana, como sujeitos que somos, e o fato de termos o “aprender e ensinar cortando todas as atividades humanas”. Ademais, Freire (2015, p. 24) também alerta para “o incessante desafio da desumanização como distorção” da vocação por humanização.

A discussão sobre a pluralidade de entendimentos acerca da educação e o desafio de apresentar outras formas/espços de educar e pensar a formação decorrem, entre outras questões, da análise e das críticas a um modelo específico, o hegemônico, que pode se converter no que foi

pontuado no parágrafo anterior: transmutar a possibilidade de humanização em desumanização. Essa crítica traz a necessidade de revisitar o percurso de desenvolvimento do processo educativo criticado para, compreendendo sua historicidade, situar pontos que justificam a crítica. Seguindo, dialoga-se sobre a função que assume esse modelo e a desaprovação ao que é imposto. Assim, torna-se uma exigência a apresentação de caminhos alternativos e/ou que ampliem as funções dos processos educativos empreendidos pelo espaço “escola”.

Para suprir essa necessidade, observa-se a institucionalização do espaço de construção do conhecimento, ou seja, o surgimento da escola, rememorando princípios de educação na antiguidade do Norte ocidental, mais especificamente, nos principais países da Europa Latina. Prosseguindo, num resumido percurso histórico, observa-se encaminhamentos desse processo. Essa especificidade se justifica pelo fato de que as concepções que embasam os processos educativos desenvolvidos nesse espaço, em particular, foram impostas por meio do sistema de “colonialidade” a uma parcela significativa da humanidade como forma superior de construção do conhecimento, caminho exclusivo para o desenvolvimento do intelecto, “única racionalidade válida” (QUIJANO, 2010, p. 86).

A educação contemporânea que se funda na fragmentação do conhecimento, na valorização da atividade intelectual, em detrimento da atividade prática e da desvinculação do saber com a vida, o contexto e o fazer, em grande parte, é fruto dessa imposição. Em um decurso de ações encadeadas, impõe-se um modelo social e um modelo de educação que sustente essa ideia de sociedade. Consequentemente, embora a educação como elemento histórico social possa ir mudando, o modelo social imposto não é criticado e outras perspectivas são negadas.

Ampliando a discussão sobre essas imposições, afirma-se que a colonialidade tem origem com a colonização, surge interligada a ela, se apresenta intrinsecamente, mas produzindo efeitos desmedidos. Sendo resultado da colonização, alcança maiores níveis de interferência, determinando valores e mantendo o colonizador dominando por longos períodos. O aspecto que na contemporaneidade favorece isso é justamente a imposição de forma subliminar, o que fortalece ainda mais a dominação, que, sendo assim, é explícita como em outros momentos da história. Além disso, as interferências no universo não material, como sinalizado, são de mais difícil percepção. Contudo, as duas vertentes são sistemas de coação que fundamentaram e ainda fundamentam a relação entre nações, populações e/ou diferentes grupos sociais de um mesmo país.

Em síntese, enquanto o colonialismo tem claras ligações geográficas e históricas, a colonialidade atua como uma matriz subjacente do poder colonial que seguiu existindo após as independências políticas de nossos países e que hoje se perpetua pelas variadas formas de dominação do *Norte* sobre o *Sul*. (STRECK; ADAMS 2012, p. 247).

Pontuando mais diferenças entre esses sistemas, percebe-se, a partir do que é colocado na citação, que o colonialismo se materializa mais geograficamente, no domínio do território físico, se refere à exploração dos recursos naturais, de produção, do trabalho e do espaço. Já a colonialidade exerce a imposição a partir da justificativa de classificação valorativa da ideia de raça/etnia, determinando uma como superior e outras como inferiores, para alegar a imposição do pensamento; é uma dominação do campo mais subjetivo, identitário e cultural, afetando os subjugados por um período prolongado. Essa perspectiva é discutida por Quijano (2010) e foi identificada com a ideia de “mundialização da Europa” (STRECK; ADAMS, 2012).

Concordando, Quijano (2010) afirma: “O eurocentrismo não é exclusivamente, portanto, a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia” (QUIJANO, 2010). Contudo, na contemporaneidade não são apenas as perspectivas europeias que se impõem, mas parte delas uma sistemática de supervalorização de determinadas culturas, conhecimentos e sistemas sociais são ditados a outros como superiores. Dessa forma é que um modelo de formação humana/educação foi e é imposto, enquanto outros foram e são negados, dessa forma é que determinados objetivos de ensino e aprendizagem e determinadas práticas educativas separam estrutura social e construção do conhecimento, não permitindo a percepção da relação entre esses.

Modelos impostos não constroem autonomia e emancipação, motivo que exige desnudá-los e propor alternativas que se reconfigurem a partir dos interesses de quem vive o processo de formação, o que exige estudos, discussões e socialização de outras formas de educar.

3.2 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE DEFORMAÇÃO/FORMAÇÃO

Na tentativa de desnudar a educação imposta, recorda-se que vivendo, a princípio, a aprendizagem concretizada nas situações cotidianas da vida, os grupos do espaço específico indicado acima, principais países da Europa Latina, progressivamente têm as suas sociedades tornadas mais complexas e, num dado momento, dois processos educativos, ainda muito ligados

à vida, se concretizavam simultaneamente: a formação para o homem que dispunha de tempo livre; e a “formação” para aquele que precisava produzir.

Para o primeiro, a formação se realizava em espaço não específico e na introdução à cultura compreendida como clássica por um mestre que detinha esse saber. O outro modo se concretizava espontaneamente, os trabalhadores formavam-se em seus próprios ambientes de trabalho. Ao longo da Antiguidade e da Idade Média², a escola de formação clássica passou a caminhar para a institucionalização, mantendo-se para um grupo específico, se constituindo em um espaço destinado à classe privilegiada. Segundo Saviani (2007), é o “lugar de ócio” e, portanto, não possível a quem trabalha.

Com o advento da Idade Moderna³, o modo de produção capitalista e as lutas e reivindicações pelo direito à escola, que marcam a história da educação, provocam a necessidade de se pensar em uma escola institucionalizada e formal também para os trabalhadores. Contudo, essa necessidade se concretiza mais em atendimento aos interesses e ao que agora era conveniente para burguesia. O Estado, muito lentamente, assume o papel de ator na concretização desse direito “[...] forjando a ideia de uma escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória”. (SAVIANI, 2007, p. 157).

Essa denúncia de Saviani, ao afirmar ser a universalização da educação uma falsificação, é justificada pelo que foi concretizado quando comparado aos princípios que regiam a escola clássica, anteriormente institucionalizada e restrita, a essa que agora é pensada para todos, ou seja, universalizada. Esse processo, também impulsionado pela burguesia, se concretiza de modo dual e mantendo desigualdades. O grupo que ainda não tinha direito à escola institucionalizada, a grande maioria das populações, passa a exercer esse direito, mas de um modo bem diferente do grupo que primeiramente teve o direito atendido.

Aos burgueses, uma escola que se aproxima da clássica; e ao trabalhador ofertam-se saberes minimizados. Ademais, ao longo do tempo, o fato de se ter um espaço específico para educar provoca a negação das práticas educativas vivenciadas anteriormente por esse trabalhador como possibilidade de formação, o que acarreta o distanciamento entre a vida e educação.

² Antiguidade ou Idade Antiga é o período contado a partir do desenvolvimento da escrita, pelos sumérios – habitantes ou naturais da Suméria, Sul da Mesopotâmia, onde hoje se localiza o Iraque e o Kuwait – mais ou menos 4000 anos a.C., até a queda do Império Romano do Ocidente, em 476 da era cristã. A Idade Média é o período da história que vai 476 vai até a tomada de Constantinopla, pelos turcos otomanos, em 1453 (BEZERRA, Juliana. Divisão da História. **Toda Matéria**, [s.d.]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/divisao-da-historia/>. [s.d.]. Acesso em: 30 mai. 2021).

³ Teve início em 1453, indo até o ano de 1789, data da Revolução Francesa (BEZERRA, Juliana, [s.d.]).

Inicialmente, a educação institucionalizada não chegava ao trabalhador como um direito, ao contrário, era intencionalmente idealizada apenas para responder às problemáticas geradas pelo sistema social, econômico e produtivo. Assim, se institucionalizou uma escola para o trabalhador, contudo, uma escola limitada, distante da vida desse sujeito e que, ao mesmo tempo, restringia conhecimentos, inclusive por acreditar que parte desses deviam ser circunscritos às classes dominantes, pois eram desinteressantes ao trabalhador. Saviani aborda assim essa questão:

Todos já ouviram falar naquela famosa frase atribuída a Adam Smith, que reconhecia ser necessária a instrução para os trabalhadores: “instrução para os trabalhadores sim, porém, em doses homeopáticas”. Significa que os trabalhadores têm de dominar aquele mínimo de conhecimentos necessários para serem eficientes no processo produtivo, mas não devem ultrapassar este limite. (SAVIANI, 2003, p. 138).

Da educação oficial que visava à socialização de saberes clássicos e a introdução a uma cultura, nascem outros objetivos constituindo a escola como diferente para um e outro grupo. Em uma mantém e se aprofundam os princípios de uma formação tradicional e enciclopedista; na outra, a função se relaciona a interesses econômicos e produtivos, e a formação clássica é minorada. A divisão do trabalho cria a necessidade de uma escola que minimize os efeitos dessa divisão nos trabalhadores – que seriam extremamente explorados em extensas jornadas e privados do uso de sua capacidade de imaginar e criar.

A maior parte dos novos processos de produção dispensava, no desenvolver do trabalho, a criatividade, a reflexão e os saberes inventivos do trabalhador, de quem eram exigidas apenas ações repetitivas e mecânicas. Nesse contexto, a escola poderia compensar, em certa medida, essa “desumanização” causada por esse trabalho e fornecer, ao mesmo tempo, saberes específicos de interesses do próprio modelo produtivo e também do mercado. Entretanto, fica explícito que o programa de conteúdos destinados à formação institucionalizada desse trabalhador seria rigorosamente calculado, em que se garante um direito a partir das necessidades não do sujeito que será atendido, mas daqueles que detêm os meios de produzir.

Desde o século XVII, nos principais centros hegemônicos desse padrão mundial de poder, [...], foi elaborado e formalizado um modo de produzir conhecimento que dava conta das necessidades cognitivas do capitalismo: a medição, a externalização (ou objetivação) do cognoscível em relação ao conhecedor, para o controle das relações dos indivíduos com a natureza e entre aquelas em relação a esta, em especial a propriedade dos recursos de produção. (QUIJANO, 2013, p. 85).

A escola já se institucionaliza expressando a dualidade social, a qual se intensifica à medida que a base da produção se movimenta, separando, cada vez mais, pensar e fazer, e essa fragmentação é, conseqüentemente, transferida para a educação. Assim, encaminhando-se para

universalização com base nos princípios que separam o espaço do pensar (a escola dentro dos muros) daquele em que a vida do sujeito trabalhador se passa, ou seja, a descontextualização, o que acaba por negar a problematização. Outro princípio que orienta essa institucionalização seria a dualidade, que cria escolas com objetivos diferenciados.

A forma como essa institucionalização e a universalização ocorrem justifica-se a partir da definição de funções bem específicas para cada uma das instâncias de sua atuação: “Obviamente, então, as medidas que tinham que ser aplicadas aos ‘trabalhadores pobres’ eram radicalmente diferentes daquelas que os ‘homens de razão’ consideravam adequadas para si” (MÉSZÁROS, 2008, p. 42); e isso não era em respeito ao modo de vida ou às escolhas dos trabalhadores, mas para a manutenção do sistema, que é desigual e prescinde a sua problematização. Diversas estratégias, dentre elas essa diferenciação na educação, contribuíam e contribuem para manter inalterados a posição das classes e o sistema socioeconômico, assim como respondiam, e em certa medida ainda respondem, aos interesses da classe dominante. Contudo, um discurso de isonomia e imparcialidade revestia e reveste o modelo social hegemônico e todas as perspectivas que, com ele, são importas.

No processo de desenvolvimento histórico, embora a universalização amplie de forma considerável o acesso à escola e, conseqüentemente, os índices de matriculados, a realidade de diferenciação da escola a partir do público atendido se mantém. Para os críticos dessa escola é perceptível uma contradição central – ela, intencionalmente, não realiza a formação humana proposta pela matriz que a inspirou, por isso a ideia de inautenticidade usada por Saviani (2007) para pensar a respeito dessa educação. Aranha (2006) afirma:

[...] ainda hoje a escola procura o prumo entre as duas orientações da educação para o trabalho e a educação humanista, que tem configurado o dualismo escolar, responsável pela perpetuação da desigual repartição dos saberes. Ou, ao contrário, diante de uma sociedade tecnocrática, a escola é mantida como prisioneira do objetivo de preparação para o mercado de trabalho, descuidando-se da formação integral e da consciência crítica. (ARANHA, 2006, p. 245).

Situação que, de modo geral, é consequência da relação da educação/escola com os interesses da sociedade capitalista de reproduzir a lógica do capital. Portanto, estar-se falando sobre um sistema de educação – planejado e efetivado a partir de raízes das perspectivas modernas eurocêntricas e que visavam universalizar seu modo de pensar sobre a construção do saber e na própria existência e que, na contemporaneidade, se reveste das mesmas ideias – impõe a perspectiva dos dominadores, perspectiva essa que carrega dualidades e mantém desigualdades. E, por não colocar o foco no contexto e na problematização, esse sistema facilita que suas

instituições de ensino e seus sujeitos sejam afetados pelo processo de “internalização”, discutido por Mészáros (2008), que promove a negação de outras formas de ser, pensar e viver.

Esse modelo único, mas implicitamente dual de educação, imposto, primeiramente, pelo sistema de colonização, é reforçado, na modernidade, pela colonialidade, prosseguiu na história da educação e é prescrito na contemporaneidade, agora não mais como modelo eurocêntrico, mas como protótipo de um ideal das “sociedades desenvolvidas” aos países “em desenvolvimento”.

Posta essa realidade, se apresentam as razões que criam a necessidade de pensar em diferentes formas e espaços de educar, razões que se deparam no entendimento sobre a educação universalizada, que tem como base perspectivas do pensamento eurocêntrico, por exemplo, a supremacia de uma determinada cultura, e que tem como finalidade, a partir da sua universalização, o atendimento aos interesses do capital. Essa perspectiva tem relacionado educação ao ensino formal, que, por sua vez, separou teoria e prática, seguindo o pensamento da esfera da produção e, mais do que isso, criou uma escala na qual o desenvolvimento teórico se sobrepõe ao técnico, mas que, contudo, ao se universalizar restringe saberes teóricos.

Vê-se a contradição: enfatiza-se a formação do sujeito trabalhador em um aspecto não valorizado pelo próprio sistema que pensou nessa formação. O problema não é apenas a dualidade, mas as intenções dessa, a oferta de uma educação para a classe trabalhadora que não é reconhecida, significativamente, por quem oferta. E que sendo uma educação descontextualizada e não problematizadora impede ao sujeito a percepção dessas questões.

Assim, fica explícita a inautenticidade desse entendimento sobre o papel da educação – da tradicional, constituída em período remoto, passando pelo momento de “sua” universalização e chegando ao que hoje é determinado oficialmente –, esse se modifica e na contemporaneidade confirma a perspectiva de preparar o indivíduo para atender a esse sistema, em papéis bem diferentes e a partir das suas racionalidades, o que cria uma orientação de aceitação e não questionamento ao sistema, ou seja, esse determina uma proposta de educação que o sustenta e não é problematizado no ambiente de formação. Isso impede uma conscientização crítica sobre a estrutura social e a sua interferência na vida, na realidade individual e coletiva, limitando a possibilidade de humanização que não pode prescindir de uma consciência crítica do contexto circundante.

Sintetizando, o processo de formação do indivíduo é uma prática social e histórica, que,

ontologicamente, provoca a humanização. Contudo, como tal (histórica e social), pode assumir um perfil que responda a um modelo de homem e a uma conjuntura de sociedade. Assim, de caminho para a humanização passa a ser instrumento de interesses mercadológicos, se torna elemento que contribui para o controle e a estabilidade da forma como o poder tem-se empregado.

Contrário aos princípios mercadológicos aplicados na educação e explícitos acima, desenvolve-se um outro entendimento sobre o termo, o qual é amparado numa compreensão de homem que o diz agente propulsor da sua existência. Constata-se a presença de potencial, nesse ser, para o desenvolvimento de um universo de dimensões, ou seja, esse ser tem potencialidade para tornar-se homem e o é, à medida que, desenvolvendo a consciência crítica, produto da contextualização e da problematização, encaminha suas ações favorecendo a continuidade da vida, em sua integridade. Isso significa que o homem se torna homem não apenas adaptando-se ao ambiente ou ao modelo social imposto, mas na atividade de interagir no e com o ambiente ou modelo social e, consciente sobre ele, ter condições de direcionar a existência e viver amplamente suas dimensões. Essa possibilidade pode ser produto da formação humana/educação, do observar, questionar, conhecer, interagir, fazendo e refazendo, exercitando e desenvolvendo o potencial de humanização do ser.

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2007, p. 154).

Segundo Saviani (2007), há uma relação entre produção do homem, formação do homem e o processo educativo – esse produz a humanização. Contudo, como discutido anteriormente, as perspectivas e os objetivos adotados pela educação podem humanizar ou negar essa potencialidade do ser.

Caminhando de forma oposta à educação e a escola que reproduzem o modelo imposto pela perspectiva hegemônica, há concepções pedagógicas que têm como objetivo central a humanização. Uma dessas concepções é a da educação popular proposta por Paulo Freire (1987), que tem como princípio o desenvolvimento da consciência crítica, que promove a vivência da liberdade característica do ser no movimento de humanização. A liberdade, que deve ser reconhecida e fortalecida, porque embora ontologicamente humana não é dada e diversas vezes negada por sistemas opressores, mas é imprescindível para a humanização.

Então, o processo de formação pautado em humanizar deve ter como foco o exercício da liberdade ou, ainda, a conquista da libertação. Conscientização, libertação e transformação são aspectos centrais dessa pedagogia. “Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará”. (FREIRE, 1987, p. 20).

Contudo, Freire adverte para a possível contradição na luta pela libertação e para o perigo de, nela, o oprimido identificar-se com a posição do opressor. Por isso, “[...] a liberdade não se opõe à liberdade alheia, como na vontade despótica, nem termina onde começa a liberdade do outro, mas ela se realiza quando se encontra com outras pessoas na luta pela sua liberdade e pela das outras”. (SUNG, 2008, p. 484).

A relação entre consciência crítica da realidade e o exercitar da liberdade, os quais, como a humanização, são movimentos constantes no ser, é muito bem construída por Freire (1987). Saber sobre o contexto circundante e entender o funcionamento das estruturas e a interferência direta e indireta desses no direcionamento da vida prática e, muitas vezes, até das escolhas, são ações das quais esse exercício de ser livre depende. Não é possível a libertação de algo que se desconhece.

Esta superação não pode dar-se, porém, em termos puramente idealistas. Se se faz indispensável aos oprimidos, para a luta por sua libertação, que a realidade concreta de opressão já não seja para eles uma espécie de “mundo fechado” (em que se gera o seu medo da liberdade) do qual não pudessem sair, mas uma situação que apenas os limita e que eles podem transformar, é fundamental, então, que, ao reconhecerem o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham, neste reconhecimento, o motor de sua ação libertadora. (FREIRE, 1987, p. 23).

Aprofundando o conhecimento sobre essa proposta pedagógica popular de Freire (1987), com foco na humanização e, por isso, promotora da conscientização crítica e do exercício de ser livre, se discutem os atributos desse ser, que, com a potência para humanização, reclamam, ao mesmo tempo que possibilitam a formação/educação. Para Freire (1987), a educação se realiza, também, a partir do entendimento de que o homem é um ser inconcluso e inacabado, entendimento esse que impulsiona a busca por ser mais e, nesse movimento, a potência se efetiva. Resumidamente, fala-se de uma proposta que reconhece o ser como situado, por ser histórico e social, e se afeta por esse contexto, mas que, ontologicamente, é possível conscientizar-se, libertar-se e, conseqüentemente, transformar a si mesmo e a sua realidade. Isso, a partir do saber-se inacabado e do movimento por desenvolver suas potencialidades.

Corroborando, afirmam Saviani e Duarte (2010, p. 424): “A formação humana coincide, nessa

acepção, com o processo de promoção humana levado a efeito pela educação.”. Educa-se à medida que o ser é impulsionado, ou seja, as potencialidades do indivíduo são elevadas no processo educativo. A expressão “promoção humana”, usada por esses autores, demonstra, objetivamente, o sentido de educação que se busca construir. Ao promover algo, está-se ascendendo o que é promovido, isto é, conduzindo-se a níveis mais insígnies.

Indo além do conceito, também é preciso pontuar características para a concretização desse processo de formação humana/educação; para tanto, esse processo também se apoia em pensamentos progressistas e em bases epistemológicas da teoria e da prática que direcionaram os trabalhos da educação popular (FREIRE, 1983). De acordo com Adams e Streck (2012), esses se concretizam, sobretudo, na América latina, na segunda parte do século 20, provocando uma mudança metodológica no campo pedagógico e da pesquisa. Os princípios do que se realizava nesse cenário, no que se refere à educação popular e à pesquisa participante, são capazes de tornar robusta a ideia de formação humana que se apresenta. Adams e Streck (2012) escrevem sobre produção do conhecimento, educação e mudança epistemológica, apresentando pontos importantes para o entendimento desses aspectos e que podem ser aplicados como características de um processo de formação diferente daqueles construídos a partir do entendimento hegemônico/eurocêntrico que restringe os saberes que são válidos.

Pensando nessa formação, os primeiros pontos são as dimensões que caracterizam o exercício de construção do conhecimento – construção que precisa ser coletiva e dialógica, contextualizada e problematizadora e, por fim, emancipadora. Outro ponto que caracteriza esse exercício é a articulação entre teoria e prática.

Retomando Freire (1983), de forma bem específica para pensar sobre esse processo formativo/educação, inicia-se a reflexão com a afirmação de que a educação é permanente, relacionando o termo “permanente” ao termo “processo” e explicando que a formação humana não se dá em uma única etapa que se apresente com início, meio e fim. Ao contrário, entende-se que, por ser o homem indivíduo histórico e social, o processo de formação também se adjectiva com o termo contínuo. O homem se dá por formado, pondo fim a um processo, apenas numa concepção de educação que tem um programa fixo e limitado. É nesse sentido que:

A educação, porque se realiza no jogo destes contrários que se dialetizam, é “duração”. A educação “dura” na contradição permanência-mudança. Esta é a razão pela qual somente no sentido de “duração” é possível dizer que a educação é permanente. Por isto mesmo, permanente, neste caso, não significa a permanência de valores, mas a permanência *do processo educativo*, que é o jogo entre a permanência e a mudança culturais. (FREIRE, 1983, p. 58).

A ideia da formação humana como algo processual, que “dura” se justifica, ademais, por causa da dinâmica das estruturas históricas e sociais, a “permanência-mudança” é característica dessas estruturas. Assim, ideias e pensamentos se transformam, são construídos, destruídos, reconstruídos, abandonados e adotados numa constância própria dos processos históricos e sociais. Isso significa dizer que a estrutura social não é o que foi anteriormente, e acompanhando essas mudanças se observa que o processo de formação é contínuo. Sim, é necessário esclarecer que não se está se referindo, aqui, a mudanças de grande ordem, por exemplo, a substituição de um modo de produção por outro. Essa mudança constante da qual se fala se refere a aspectos particulares e de movimento regular, mas que exigem nova elaboração do próprio sistema quando, pelo movimento dialético, esse passa a apresentar contradições; as reinvenções capitalistas podem ser um exemplo disso. Veja-se que uma formação pontual, que finda, não dará conta da conscientização crítica a respeito dessas estruturas, por isso, o programa de um curso tem um tempo determinado, mas na sua condição de ser humano, o sujeito prossegue em seu processo formativo.

A realidade, sendo histórica e social, caracterizando-se por essa dinâmica, vai sendo no processo e se desvela também no processo. O envolvimento do sujeito aprofunda sua conscientização sobre essa característica, auxiliando na compreensão do “estar sendo” e na percepção de elementos implícitos à realidade, bem como dos novos elementos. Essa ideia de apreensão, que se efetiva na formação como um “processo”, como aquilo que continua, porque a realidade também vai continuando sua história, essa apreensão mais clara da realidade é possibilitada pelo que Freire (1983) denomina de postura gnosiológica, atitude sempre curiosa, questionadora e problematizadora diante do objeto do conhecimento.

É pertinente colocar que essa postura independe do papel do sujeito no processo de formação, se é de educando ou de educador – esse último deve entender que não é possível apreender o objeto em toda a sua totalidade, mesmo tendo se aproximado do objeto. No processo de mediar a construção do conhecimento, ou seja, a formação humana, olha o objeto também a partir do olhar do educando, ainda curioso por apreender, porque sabe da dinâmica que envolve aquele objeto. “Pois bem, se a educação é esta relação entre sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível, na qual o educador reconstrói, permanentemente, seu ato de conhecer, ela é, necessariamente, em consequência, um que fazer problematizador.” (FREIRE, 1983, p. 56).

A ideia de que é possível conhecer o objeto em sua totalidade e transferir a outro sujeito esse conhecimento descaracteriza a educação como ação contínua e emancipatória. Ao pensar em

ter apreendido o objeto e transferido para o educando sua apreensão, o que resta à formação sobre esse objeto? E essa postura cria problemas, o primeiro pode ser o não reconhecimento do objeto, do qual se aproximaram o sujeito que ensina e o sujeito que aprende, num contexto diferente. O pensamento do conhecer em totalidade e construir conceitos rígidos vai de encontro à natureza dinâmica e dialética de objetos sociais e históricos, bem como daqueles do universo denominado natural.

A outra problemática é limitar o desenvolvimento das potencialidades do sujeito, ao colocá-lo apenas no papel de receptor e, assim, restringir as atividades e os exercícios mentais acionados no processo de construção do conhecimento. A postura contrária, que questiona e problematiza, na relação com o objeto, é um dos aspectos que ampliam a capacidade humana de construir conhecimento, isso no que diz respeito aos mecanismos físicos mesmo, e para além, a possibilidade de saber mais sobre o objeto. A problematização provoca uma postura diferente diante do objeto, aciona funções mentais e as potencializa. O colocado aqui exige uma conduta muito diferente do sujeito que está mediando a relação do outro com o objeto; a concepção tradicional de educador e/ou pesquisador pode impossibilitar o processo descrito.

Retomando a caracterização do processo de construção do conhecimento apontada no início desta discussão, que tem base em Freire (1983), aprofunda-se esse entendimento sobre a formação coletiva e dialógica, contextualizada e problematizadora, e que, por isso, emancipa. Refletindo respectivamente nos traços atribuídos a esse processo, afirma-se que ele não se efetiva plenamente em experiências vivenciadas individualmente, a própria experiência individual é vista como algo excepcional. A formação humana se materializa na interação entre os sujeitos.

Ademais, o homem é sujeito social, a humanização é uma necessidade da vida que se concretiza no coletivo. Qual a necessidade da humanização se não para a partilha do espaço/existência com outros? Qual a necessidade da humanização se não para mediar a relação entre os sujeitos? Pensar na formação humana na coletividade é promover o desenvolvimento do potencial de socialização. Assim, “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um *encontro de sujeitos* interlocutores que buscam a significação dos significados”. (FREIRE, 1983, p. 46, grifo nosso).

A outra característica do processo de formação humana aprofundada neste trabalho é a dialogicidade. O diálogo é uma das ferramentas que intermedeiam a relação entre os homens e, nessa relação, o sujeito se dirige para a humanização. Implica, nessa perspectiva, que o termo

diálogo/dialogicidade seja compreendido amplamente e que se desmitifiquem ideias limitadas. A dialogicidade se constitui na atitude dos envolvidos no processo de formação; há condições necessárias à concretização do que se coloca como diálogo, que, segundo Freire (1987, p. 50), “[...] é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. Nesse conceito há uma palavra cerne para aprofundar o entendimento do termo.

Paulo Freire fala de encontro, pois não há diálogo no vazio. Pressupõe-se um estar junto para pensar sobre o objeto. Isso mesmo, diálogo é ação que vai além de falar e de querer ser ouvido, implica busca, escuta atenta, pois é procura de possibilidades a partir da crença no outro interlocutor e em suas ideias. Nesse sentido, válida a construção de um processo que promove a emancipação, o conhecimento é revelado nessa junção das falas, minha e do outro. Na perspectiva que se discute e na qual se sustenta a ideia de formação deste trabalho, a postura de convencer o outro deve ser descartada, o objetivo do diálogo é a compreensão da realidade, do objeto; diante disso, exige-se que haja disposição e abertura para saber e entender o saber que alguém apresenta. Dessa disposição surgem encontros, primeiro de sujeitos e, depois, de ideias e saberes que se juntam, se encaixam, se conectam e conectam-se à realidade.

As propriedades atribuídas ao processo de formação humana se materializam correlacionadas – a efetivação de uma possibilita a outra. A problematização do contexto permite o diálogo que, entendido como encontro, torna coletivo o saber construído. Nota-se diferença entre o que é produzido a partir da problematização do contexto, ou ao contrário, a partir da exposição do conteúdo pronto. O questionamento sobre o objeto, situando-o, oportuniza ao sujeito do contexto a fala, gerando diálogo que faz do conhecimento uma construção coletiva. Além disso, a problematização motiva a reflexão e propicia conhecimentos a partir de pontos de vista mais diversos, diferentemente do que ocorre quando saberes prontos são apenas transmitidos. Simplificando, encadeadas, essas propriedades se produzem, a problematização provoca o diálogo, e a contextualização possibilita que, do lugar em que se encontra, o sujeito que aprende contribuirá para o processo de apreensão do objeto. Quando vozes se somam à conceituação e à compreensão do objeto/realidade em razão de o coletivo ter participado, emerge-se a confiança na capacidade de pensar e conhecer; por conseguinte, surge a crença na possibilidade de mudanças da realidade da qual se está apropriando.

Desta forma, aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se “apropriam” dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles. O fatalismo cede, então, seu lugar ao ímpeto de transformação e de busca, de que os homens se sentem sujeitos. (FREIRE, 1983, p. 48).

O processo de formação humana é um movimento contínuo, que segue desenvolvendo habilidades que capacitam o ser para viver sua humanidade; o tornar-se humano é ato que se efetiva permanentemente, movimento engrenado pelo coletivo e impulsionado pelo “diálogo problematizador”, que, de acordo com Freire (1985, p. 35), pode ser aplicado a diversos conteúdos e, mais além que a memorização, conduz os sujeitos a perceberem o porquê de um determinado conteúdo e a ampliarem o entendimento sobre o objeto. Esse papel ativo, pactuado por um diálogo horizontal, que o é pelo respeito ao direito, sim, mas também pelo reconhecimento da capacidade de saber, é elemento indispensável para a formação humana e sua emancipação. Outra compreensão histórica e social também vai sustentando um entendimento mais amplo sobre o que é ser “formado” e “ter” saber. Em um processo conduzido a partir da valorização dos saberes de todos e da descoberta coletiva do novo, não há uma figura superior que detenha o conhecimento.

Da forma como é colocada a educação, enquanto se materializa, ela afirma e confirma nos sujeitos a sua capacidade; no diálogo estabelecido, interlocutores sabem e, por isso, falam. Saber e pronunciar ampliam nos sujeitos a confiança, potencializando-os para pensar e transformar a realidade.

3.3 ESPAÇOS NÃO FORMAIS: NA VIDA, A PROMOÇÃO DA FORMAÇÃO HUMANA EMANCIPATÓRIA

A concepção apresentada sobre processo de formação humana/educação tem-se concretizado como uma das possibilidades de se construir saberes a partir de uma perspectiva diferente da que vem sendo empreendida pela educação escolar. Educar assume um sentido amplo, permitindo a perspectiva de uma formação partindo da vida. Essa viabilidade de a educação se constituir em espaços diversos da prática humana e social, observam-se conhecimentos alternativos e saberes emancipatórios sendo construídos em espaços não escolares.

Fala-se sobre a formação/educação que essa se configura como um processo que alcança diversas dimensões da vida, entre elas as aprendizagens em relação à política, aos direitos e deveres – aprendizagens que partem da ação de trabalhar, do desenvolvimento de habilidades, da ação prática, da reflexão que leva a soluções para questões coletivas, dentre outras dimensões que poderiam ser aqui elencadas. A concretização dessa perspectiva de formação não se tem dado em ambientes formais, como a escola, contudo, observa-se um movimento de estudos,

pesquisas e análises sobre formação humana em ambientes outros que não se localizam na instituição escolar.

A compreensão do termo experiência, de forma ampliada, pode apontar os âmbitos nos quais essa perspectiva de formação humana se concretiza. Experiência, compreendida a partir das ideias de Thompson e examinadas por Ciavatta (2008), tem essa dimensão: “Temos por objetivo examinar o conceito de experiência de classe que, em Thompson, está intrinsicamente ligado à sua reflexão sobre o que ele chamou de ‘o fazer-se’ da classe trabalhadora nas suas condições de vida e de trabalho”. (CIAVATTA, 2008, p. 70).

Tais espaços podem ser compreendidos também a partir do conceito de território discutido por Fernandes (2008), que aponta a importância dessa categoria na discussão sobre as disputas por territórios. Fernandes amplia o conceito de território, que passa a ser entendido não apenas como categoria da geografia e espaço de governança. O autor traz a ideia de três tipologias de territórios e da importância deles para o estudo do indivíduo, dos grupos ou das comunidades, os quais, como foco de estudos, devem ser apreendidos e inseridos num contexto (território); ou seja, torna-se ineficaz o estudo que isola as pessoas de seu espaço.

Sendo assim, a ideia de uma educação que se estabelece para além do espaço escolar, pode constituir-se em um território educativo, um “Território de resistência” (FERNANDES, 2008), que são os espaços diversos da vida social e da prática humana – o segundo, dos três tipos de territórios apontados por esse autor.

Ainda de acordo com Fernandes (2008), nega-se a ideia de território como algo extremamente elaborado. Os espaços do trabalho, principalmente no universo rural, e do cotidiano se constituem em território e território educativo. Ele coloca: “Nossa casa pode ser o ponto de partida de referência para a compreensão de propriedade que apresento neste artigo. Estou me referindo à propriedade como **espaço de vida** (grifo nosso), que pode ser particular ou comunitário”. (FERNANDES, 2008, p. 208).

Entendidos dessa forma, essa experiência e os territórios de resistência são correlacionados às discussões sobre a pedagogia do Movimento dos Sem Terra (MST), ao trazer reflexões que ratificam a ideia dos espaços de vida como formadores. Há nessa pedagogia o mesmo entendimento de que espaços da vida promovem educação. O MST, pensando na incorporação desses espaços na escola, os denomina “matrizes formadoras”. Caldart (2015) os coloca como situações constituintes de traços no ser humano e elenca o trabalho, a luta social, a participação

em organizações coletivas, a história e a cultura como situações da vida que educam, ou seja, matrizes formadoras.

Arroyo corrobora o entendimento acima colocado, quando discute esses aspectos afirmando que: “[...] na prática social, enquanto prática produtiva, organizativa, se faz cultura, o povo se educa e se forja, se torna ser social consciente”. (ARROYO, 1995, p. 80). A produção de cultura, a educação e a constituição do sujeito como ser social consciente, questões muitas vezes apontadas como objetivos da escola, se instituem, segundo o autor, também, no fazer do povo. Este fazer do trabalho, das associações, dos sindicatos, dos movimentos de luta, ou seja, a experiência do povo.

Relacionando os conceitos, pode-se afirmar que os espaços da vida ou “território educativos”, a experiência ou “o fazer do povo”, são, em si, lugares de formação. Enquanto realizam suas atividades em seu território, as pessoas se fazem.

Esses espaços, quando caracterizados como territórios, muitas vezes fogem ao controle das classes dominantes e, por essa razão, permitem ao participante construir uma compreensão problematizadora sobre as relações sociais, de poder e de trabalho. Diversos autores comungam da perspectiva que confere aos espaços da vida um potencial educativo mais significativo para a classe trabalhadora. Mészáros, discutindo alternativas educativas para as práticas que preparam apenas para uma relação direta e pacífica com o mercado, interpretando a conformação ao sistema vigente, coloca:

Nunca é demais salientar a importância estratégica da concepção mais ampla de educação, expressa na frase: “a aprendizagem é a nossa própria vida”. Pois muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais. [...]. Eles comportam tudo, desde o surgimento de nossas respostas críticas em relação ao ambiente material, mais ou menos carente de nossa primeira infância [...], passando por nossas diversas experiências de trabalho, sujeitas a um escrutínio racional, feitas por nós mesmos e pelas pessoas com quem as partilhamos e, claro, até o nosso envolvimento de muitas diferentes maneiras e ao longo da vida, em conflitos e confrontos, inclusive as disputas morais, políticas e sociais dos nossos dias. Apenas uma parte disto tudo está diretamente ligada à educação formal. (MÉSZÁROS, 2008, p. 53).

As citações de Mészáros (2008) coloca a perspectiva de que espaços não escolares, espaços da vida social do trabalhador, constroem uma educação mais abrangente. Mészáros, pontuando sobre as limitações da escola formal para a constituição de uma educação alternativa àquela pensada pelas classes dominantes, cita Paracelso e reafirma seu pensamento sobre o potencial formador das práticas cotidianas da vida. O autor amplia esse pensamento elencando uma diversidade de saberes que são construídos em recintos distantes da escola e evidenciando

espaços como o trabalho, os movimentos, as lutas, as associações.

Mészáros (2008) aponta como caminho a necessária aproximação entre a escola e esses processos da vida. Nisso o autor vai confirmando o potencial formador e potencial para uma educação profusa, que esses espaços têm – potencial que pode ser ampliado significativamente, na aproximação entre eles e a escola. Dessa forma, segundo Mészáros: “Sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes ‘como a nossa própria vida’, a educação formal não pode realizar as suas muito necessárias aspirações emancipadoras”. (MÉSZÁROS, 2008, p. 59).

Percebe-se, nas reflexões, uma analogia entre a educação não escolar e a “própria vida” e fica nítido que a capacidade de promoção de uma educação emancipatória e questionadora está mais próxima “da vida” que das instituições escolares, que estão inseridas numa sociedade capitalista e acabam controladas por ela, quando respondem ao interesse do capital. Assim, esses processos e movimentos da prática e do cotidiano do trabalhador teriam mais elementos para a constituição de uma formação necessária à sua vida. Isso não significa que a escola não possa construir uma formação crítica, mas a vida apresenta realidades que fazem emergir problematizações, reflexos das próprias desigualdades reforçadas pela lógica do capital. Perceber e pensar sobre essas problematizações conduz à construção de saberes que desvendam a realidade. O pensar crítico não é deslocado da realidade, portanto, deve nutrir-se da vida vivida pelos sujeitos. Quer dizer, não é uma crítica construída de cima e por alguém distante, mas de baixo e enraizada.

Ao pontuar o processo de constituição da ideia de uma escola para todos, Miguel Arroyo também percebe a escola como espaço controlado e diferencia o objetivo desses espaços, o escolar e o não escolar. O primeiro visa à instrução básica, os outros espaços, constantemente negados pela classe dominante, têm como objetivo uma formação revolucionária. Arroyo (1995) afirma:

Na variedade das lutas populares podemos perceber não apenas um movimento em prol da participação nos bens sociais, econômicos e culturais produzidos na sociedade capitalista, mas um movimento social para a construção de uma sociedade alternativa. Esse movimento, enquanto práxis social traz em si uma revolução no saber, no reconhecer-se, educar-se e formar-se da classe. Essas diferentes lutas educam as classes trabalhadoras e redefinem sua visão do social. (ARROYO, 1995, p. 79).

O autor complementa: “No permanente movimento social pela construção de uma sociedade alternativa, vai se construindo um conjunto de práticas e de concepções sobre o todo social, que questiona e desafia as práticas e concepções hegemônicas”. (ARROYO, 1995, p. 79).

Tiriba (2001), tratando da relação entre prática produtiva e princípio educativo, aborda a questão da necessidade de uma formação que ultrapasse os muros da escola. Suas colocações compactuam com as reflexões apontadas:

Devido ao homem só conhecer e transformar a realidade à medida que se insere ativamente nela, não é possível reduzir o processo de conhecer o mundo ao espaço da escola, mas buscar os elementos materiais e imateriais da formação humana em outras instâncias educativas que, sobrepassando os muros da escola, acontecem como processos de vida. (TIRIBA, 2001, p. 188).

Considerando as racionalidades do capital para se reproduzir e manter sua hegemonia, a escola tem internalizado e efetivado a função desejada pelo capital. Assim como outros processos sociais, a escola é um alvo para o capitalismo, que tem interesse em seu controle. Portanto, falar em emancipação social pressupõe ir além da formação escolar, implica também fomentar e realizar os processos formativos sociais calcados na luta social, no trabalho, em seu sentido ontológico e histórico, e na cultura. Como diz Mészáros:

É inconcebível que se introduza esse controle consciente dos processos sociais – uma forma de controle, que por acaso é a única forma factível de autocontrole: o requisito necessário para os produtores serem associados livremente – sem ativar plenamente os recursos da educação no sentido mais amplo do termo. (MÉSZÁROS, 2008, p. 72).

Arroyo (1995) complementa essa reflexão trazendo históricos de como se configurou o campo educativo, dentre outros aspectos; critica a limitação da escola a uma faixa etária, a um tempo e a um espaço específico, que criam um isolamento. A escola, assim, se distancia dos percursos feitos pela gente simples, os trabalhadores. Aspectos importantes ficam, segundo Arroyo, distintos e distantes do processo formativo: as relações sociais cotidianas e o “que-fazer”, ou seja, o trabalho das pessoas simples não tem espaço nas instituições escolares.

Fica implícito que o potencial formativo da “própria vida” tem sua força, também, na relação que esse fazer cotidiano vai estabelecendo com a realidade. Caldart (2015, p. 124) traz um conceito de educação que se refere a este potencial.

[...] educar é, em síntese, pôr em ação organizada, numa determinada direção e considerando o período histórico, as matrizes formadoras ou constituidoras do ser humano, confrontando as contradições que as constituem na realidade concreta. E isso não é algo que se possa realizar apenas na escola [...].

Educar é relacionar esses espaços da vida, matrizes formadoras, com a realidade concreta, mostrando as contradições entre o que é ou deveria ser a matriz e como ela se configura na sociedade em que se materializa. Quer dizer, uma formação que possibilita o desenvolvimento de um pensar crítico.

Ao refletir sobre a primeira matriz formadora – o trabalho –, Caldart (2015) mostra, claramente, esse viés da educação constituída nos espaços não escolares, a ação de partir de contradições, validando o que, realmente, é trabalho para o grupo e questionando outros sentidos que foram incorporados ao trabalho a partir dos princípios do capital. Essa perspectiva inviabiliza a possibilidade de internalização de ditames do capitalismo como únicos, propiciando outras formas de produzir e de ser no mundo.

É preciso manter na compreensão dessa matriz o sentido geral do trabalho como atividade humana [...]. É nessa concepção que defendemos o trabalho como base principal do projeto educativo da escola e que se vinculem os conhecimentos escolares ao mundo do trabalho e da cultura por ele produzida, participando das lutas de superação da forma histórica que o trabalho assume na sociedade capitalista. Em nosso horizonte está a associação de produtores livres, e no caso do campo, através de formas cada vez mais complexas e abrangentes de atividades produtivas e de cooperação entre os camponeses. E está o trabalho emancipado da lógica de exploração do capital. (CALDART, 2015, p. 125).

A educação, a partir das matrizes formadoras, age contrariamente ao processo de internalização, realizado de forma velada pela sociedade capitalista. Na reflexão de Caldart (2015) é apresentada a forma como cada uma das matrizes, já citadas, promovem essa formação, que se compõe de valores e princípios diferentes dos hegemônicos. Trabalho, luta social, participação em grupos coletivos, história e cultura vistos numa perspectiva contra-hegemônica.

Dizer que a luta social pode educar as pessoas significa afirmar que o ser humano se forma não apenas através de processos de conformação social, mas ao contrário, que há traços de sua humanidade construídos nas atitudes de inconformismo e contestação social, e nas iniciativas concretas de lutar pela transformação do “atual estado das coisas”. (CALDART, 2015, p. 126).

Observa-se que a luta social e a luta história contêm o mesmo princípio do trabalho, ou seja, a vivência de ambos possibilita a problematização da realidade e as reflexões que surgem dessa problematização podem fazer com que o sujeito compreenda a realidade velada e vislumbre outros caminhos. Mantendo-se a ideia de que essas matrizes carregam a possibilidade de formação e transformação, “ir na contramão”, reclamar por outras formas de vida, é produzir traços de humanidade, formar. Isso significa que contestando o perfil que venham a assumir para satisfazer ou viabilizar interesses outros, os grupos se educam.

O ser humano se forma transformando-se ao transformar o mundo, ou seja, no movimento que faz a história. A dimensão educativa está no próprio movimento: da realidade, da história. É a vivência da historicidade e a busca de superar as contradições presentes no movimento da realidade o que permite ao ser humano crescer como sujeito humano, participando da própria intencionalidade de sua formação. A história se faz projetando o futuro a partir das lições do passado cultivadas no presente. E não há como ser e se manter como um lutador do povo sem uma perspectiva histórica. (CALDART, 2015, p. 130).

A forma de construir saberes que veio se configurando na discussão sobre a educação em espaços não escolares, conseqüentemente, a partir da vida ou das matrizes formadoras, se caracteriza como uma pedagogia de ruptura epistemológica, a partir de uma ruptura do modelo de produzir, ser e viver. Assim, no fazer de forma diferente, uma dada comunidade vivencia a construção de saberes e valores independentes, que podem constituir-se em forma contra-hegemônica, ou seja, contra a lógica de exploração do capital.

Trabalhar a viabilidade de formação em outros espaços que não o escolar suscita discussão sobre os termos educação formal e educação não formal, e a necessidade de conceituar essa última, já que ela é um campo que engloba os saberes construídos nas “experiências” e “territórios” que não os da escola formal. De forma mais específica, Gohn (2014) afirma que a educação não formal:

É um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais. A educação não formal não é nativa, ela é construída por escolhas ou sob certas condicionalidades, há intencionalidades no seu desenvolvimento, o aprendizado não é espontâneo, não é dado por características da natureza, não é algo naturalizado. O aprendizado gerado e compartilhado na educação não formal não é espontâneo porque os processos que o produz têm intencionalidades e propostas. (GOHN, 2014, p. 47).

A educação não formal está entre a formalidade do processo educativo empreendido pela escola e a espontaneidade dos saberes adquiridos na socialização dos valores e das práticas familiares e de outros grupos sociais. Tem sido conceituada a partir do que não é e da comparação com a educação formal e a informal. “Um dos grandes desafios da educação não formal tem sido defini-la, caracterizando-a pelo que ela é.” (GOHN, 2014, p. 39). A própria forma de denominá-la exemplifica esse desafio de conceituá-la; ao dizer educação não formal, diz-se do que ela não é, ou seja, fala-se sobre um modo de formar no sujeito que não é formal, nem informal, mas o que é, afinal, o termo usado para denominá-lo não revela. Toda a discussão sobre educação apontada até este momento acha espaço de concretização no entendimento sobre educação não formal, implicando a necessidade de trabalhar-se o termo.

Esse conceito – formação humana/educação – foi, neste trabalho, ampliado a partir de uma relação com a produção da existência, ou seja, o exercício prático de responder às necessidades, de experimentar, de fazer para atendê-las e ir reproduzindo a vida. O processo de formação humana/educação pode também se dar a partir da observação da experiência que descarta e/ou constata saberes, com apoio nos resultados do que foi feito.

4 SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIA DOS AGRICULTORES E DAS AGRICULTORAS NA HORTA COMUNITÁRIA DE IPIAÚ: RECONHECER E CONSTRUIR SABERES

“Só tinha mato, e aí a gente foi limpando, foi plantando, foi colhendo, foi vendendo (voz ao fundo), seu Hildebrando foi dando o dinheiro da feira, lá vai a gente continuando a vida com nossa luta.”

(Mariza, agricultora da Horta Comunitária de Ipiaú. Fonte: Arquivo Pessoal)

A Horta Comunitária de Ipiaú era um pedaço de terra improdutivo. Na prática, essa denominação substantiva – pedaço de terra – e a adjetivação empregada – improdutivo – carregam muito do sentido que se deseja transmitir; pensar nesses termos é caracterizar, fielmente, essa área antes de tornar-se horta comunitária. Esse comentário dispensa explicações, contudo, a indignação causada pela situação exige que se chame a atenção para o nome e a caracterização. Pedaço de terra, por ser uma área insignificante, em termos quantitativos, quando comparada com a área total de terras do latifúndio do qual fazia parte. Improdutivo, porque nenhuma muda ou semente era plantada nesse “pedaço”, com o objetivo de fazê-lo cumprir sua principal serventia, garantir a sobrevivência.

Entretanto, há 37 anos, a ideia de uma horta comunitária começa a mudar a situação dessa área. O pedaço de terra improdutivo passa a ser meio de trabalho e a assegurar que mulheres e homens continuem a vida, como afirma Marisa na citação que abre o capítulo. Nessa fala, objetiva e espontânea, Marisa apresenta o sentido do seu trabalho: “[...] *a gente foi limpando, foi plantando, foi colhendo, foi vendendo [...], lá vai a gente continuando a vida com nossa luta*”. Limpar, plantar, colher e vender, ou seja, o trabalho realizado por essa agricultora significa não parar a vida. Isso destoa completamente de experiências de trabalho que, tendo por fundamento os princípios capitalistas, limitam a vivência de outras dimensões da vida. Na expressão e no tom da voz de Marisa, enquanto dizia sobre como encontrou o terreno e o trabalho que fez e faz, se notam a satisfação e o orgulho confirmados por outras colocações de Marisa e dos demais agricultores e agricultoras que expressam não terem por projeto a saída da horta. Como no

exemplo da fala do agricultor Leones (2019): “*Aqui eu tô até hoje e daqui eu só saio pro cemitério*”. (Risos). (Arquivo pessoal).

Continuando a narrar a história desse lugar, sua idealização surgiu como uma resposta ao problema do desemprego, agravado com a crise da cacauicultura e a crise econômica nos anos finais da década de 1980. A partir de reivindicações e da observação da própria realidade, a horta comunitária foi projetada por autoridades da cidade e tinha como objetivo ser uma alternativa de trabalho e renda. Um terreno correspondente a quatro hectares, às margens do Rio da Água Branca, situado em uma área isolada e despovoada é comprado, pelo município, de um proprietário de vasta extensão de terras, na região. Esse terreno passa a ser a área de um projeto social idealizado, também, a partir das raízes equalitárias do pensamento de Euclides Neto, ex-prefeito da cidade, político influente e idealizador da Fazenda do Povo.

Hoje, quase quatro décadas depois, esse terreno se constituiu em um espaço periurbano, assim, por ser uma faixa de transição entre a área urbana e a área rural e ter uma paisagem mista ao seu redor, elementos dos dois ambientes compõem as fotografias tiradas a partir da horta. Contudo, para agricultoras e agricultores “ali” é a “roça”, é assim que veem o seu lugar, e esse é mais que o endereço do trabalho: é o lugar do reencontro com a terra como meio de sobrevivência e não de exploração, é o lugar de ser livre e emancipar-se, é lugar de encontros e trocas solidárias, é lugar da transmissão de saberes entre gerações.

A denominação dada por homens e mulheres a esse lugar, roça, é estranha num primeiro momento. Para eles, roça não é a área total da horta, roça é cada pequeno lote. Em uma limitada e influenciada ideia, um terreno tão pequeno não seria suficiente para inteirar uma roça. “*Eu não me costumo mais na rua não, me costumo mais na roça na horta [...]*”. (ANA, 2019, agricultora. Arquivo pessoal). Surge uma questão: como as experiências anteriores de trabalho, em terras imensas, não impossibilitou que esses sujeitos identificassem essa área – que, comparada às terras onde trabalhavam, seria insignificante – como uma roça? Não impossibilitou, e cada lote da horta é a roça: terra para o trabalho que garante a sobrevivência.

Observa-se também uma relação entre a denominação da horta como uma roça e a identificação dos sujeitos como agricultores e agricultoras, que se constituem conjuntamente e resultam de três situações. Uma delas é o elo construído entre cada um e essa terra; a outra é o fato de estarem assumindo um projeto individual em um coletivo em que outros assumiram um projeto igual, ao chegarem à horta. E, por fim, o reencontro com experiências passadas vividas com suas famílias e que se firmam como marcas de tradição, herança hereditária, ou seja, um traço

familiar. Assim, o trabalhar com a terra é ativar e acentuar esses traços e marcas que lhes dão uma identidade.

A denominação do lugar e o fato de assumirem essa identidade se fundamentam na ressignificação das suas primeiras histórias sobre o aprender a fazer, na força que tem a possibilidade de reconstruir a vida assumindo um novo projeto, que também é projeto de tantos outros ao seu redor, e na construção de elo entre eles e deles com o lugar desse projeto. Elos que se justificam por aquilo proporcionado pela experiência que reconstruiu a vida e pelos envolvidos se identificarem em suas histórias. Na reconstrução da vida desses sujeitos, tem-se a construção da história da horta e a sua constituição como território de vida, existencial e educativo (de aprender e ensinar com o outro). Esses processos que possibilitam o estabelecimento da identidade são afirmados por Claval (2001, p. 179):

A identidade é construída a partir da interiorização de uma tradição, são afinidades que são estabelecidas transmitindo às pessoas que as vivenciam o sentimento de pertencer a determinados grupos sociais. A identidade pode basear-se na “ideia de uma descendência comum, de uma história assumida em conjunto ou de um espaço com o qual o grupo assume elos [...]”.

Reafirmando a experiência na horta como uma ressignificação da história traz-se um importante elemento da análise dos dados: os agricultores e as agricultoras sujeitos da pesquisa contaram ter nascido no campo e se iniciado no mundo do trabalho muito cedo, ao acompanharem seus familiares na “lida com a roça”. Ouve-se dessas pessoas que seus familiares eram empregados nas fazendas da região, assim, elas cresceram lidando com a terra, porém, em certo momento da vida, se afastaram desse tipo de trabalho, mas retomam suas vivências com a oportunidade de trabalhar na horta, que se constituiu em uma reafirmação da identidade.

Caracterizando a Horta Comunitária de Ipiaú como território, retoma-se uma das respostas dos sujeitos ao questionamento sobre como eles se identificavam: “[...] *a gente somos agricultor; isso que a gente faz aqui na roça*” (DENINHA, 2019, agricultora da Horta Comunitária de Ipiaú, arquivo pessoal). Assim se foi evidenciando essa relação identidade e identificação com o espaço. Como Santos (1996) e Fernandes (2009) afirmam, respectivamente, classes e territórios se produzem simultaneamente, e há uma relação entre definir-se e estar inserido num determinado espaço.

Figuras 1 e 2 – Lotes da Horta Comunitária de Ipiáú (2019)



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Essa discussão sobre identidade dos sujeitos – a identificação com o espaço de trabalho e a forma como uma e outra se relacionam – articula-se com os estudos de Fernandes (2009), Santos (1996), Medeiros (2009) dentre outros, sobre a construção conceitual do termo território. Essas contribuições reforçam a compreensão que se tem da Horta Comunitária de Ipiáú, para além de um espaço, como um “território material e imaterial” (FERNANDES, 2009). A horta, em sua localização, extensão, divisão de lotes e produção que garantem a sobrevivência, é território material. A horta, aqui identificada como roça e que exige o ressignificar, partilhar e construir saberes, que permite o exercício da liberdade como processo para a emancipação, que assenta vínculos constituídos a partir da solidariedade e se desenha como um caminho para

pensar em outras formas de trabalho, relações e formação humana, é território imaterial.

No diálogo entre esses autores, a Horta Comunitária é também “espaço humanizado” e território de identidade e de resistência. Os dois primeiros, por razões colocadas anteriormente; e território de resistência, por permitir que homens e mulheres não se rendam às problemáticas do capitalismo, como desemprego ou o subemprego, situação que os explora, negando-lhes a liberdade e a possível emancipação.

Assim, o trabalho autogerido, que proporciona exercer a liberdade, a solidariedade e a reciprocidade vai se constituindo em estratégia de enfrentamento às mudanças estruturais do próprio sistema capitalista. Esse modo de organização, tendo tornado o trabalho uma mercadoria, tem buscado, atualmente, potencializar e intensificar a alienação, a exploração e a subsunção do trabalhador ao capital, à medida que desestabiliza o estatuto do trabalho – os direitos da classe trabalhadora – e concretiza o esgotamento do ideário de pleno emprego que marcou os projetos desenvolvimentistas (no caso brasileiro) e o Estado de Bem-Estar Social nos países desenvolvidos (KRAYCHETE, 2001; ANTUNES, 2009).

Desse modo, a forma de organização elaborada pelos trabalhadores da horta, que estabelecia autonomia para cada sujeito trabalhar seu lote, e as maneiras que esses sujeitos foram encontrando para sobreviver – de se apoiarem com os mais próximos, dividindo tarefas e espaços, doando e recebendo – são táticas de resistência que conformam outros modos de ganhar a vida. Mas, a forma de se organizarem se configura como mais do que uma estratégia de resistência. A autenticidade e a criatividade com que esses gestos se materializam revelam que as soluções que encontram para os desafios cotidianos que se apresentam se fundamentam em outro sentido de trabalho, terra e relações.

Contudo, é necessário pormenorizar a afirmativa acima e desvelar que os atos de resistência não surgem sempre do processo de conscientização e percepção da inviabilidade do sistema. Essas posturas resistentes – o trabalho autogerido e tudo o que decorre dele, a liberdade, a solidariedade e a reciprocidade – são mesmo que respostas geradas por necessidades materiais, provocadas pelo sistema capitalista. Quijano (2002) aborda essa questão:

Isto é, em rigor, uma redescoberta dos trabalhadores na resistência ao capitalismo. Mas não se trata do resultado de crítica consciente e explícita do capitalismo. Tal redescoberta é fundamentalmente uma conduta social resultante das próprias tendências do capitalismo, em especial do seu crescente desinteresse na mercantilização da força viva de trabalho individual. (QUIJANO, 2002, p. 486).

Nota-se que o fundamento e o impulso dos atos resistentes e da própria constituição inicial dos territórios de resistência não aparecem como uma resposta direta ao projeto maior de mudança a partir da “crítica consciente e explícita do capitalismo”. Entretanto, o conhecimento sobre o histórico das lutas contra o sistema compreende que esse é um processo de etapas múltiplas e percebe a reciprocidade, a solidariedade, a autogestão do trabalho e da terra, entre outras formas de resistir, como posturas capazes de gerar, enquanto geram a vida, outros moldes para pensar no trabalho, nas relações e na formação humana, e nisso irem se instituindo alternativas ao capitalismo.

Quijano (2002, p. 487) afirma: “Mas é a própria prática social, na produção ou em outras instâncias da existência social, o que produz e continuará a produzir modos diferentes de produção de sentido, isto é, perspectivas mentais diferentes das associadas ao capitalismo”. A prática social em atos de resistência – o Movimento de Trabalhadores Sem Terra, o Modo de Vida das Comunidades Tradicionais, o associativismo e o cooperativismo – tem instigado e gerado questões que, respondidas, se constituem em caminhos e também respostas às problemáticas estruturais do sistema capitalista. Recorda-se uma das epígrafes da obra “*O Bem Viver*” de Alberto Acosta (2016): “Os mundos novos devem ser vividos antes de ser explicados”; a frase de Alego Carpentier confere crédito aos possíveis saberes e conhecimentos que podem emergir dessas práticas sociais, que são atos de resistência, é como uma autorização para que se concretizem, e a confirmação de que se concretizando serão explicadas e trarão respostas a lacunas criadas pelo capitalismo, como o desemprego estrutural.

No terreno que se tornou público, gerenciado pelo município e cedido às famílias que desejavam produzir para sobreviver, foi-se concretizando o projeto da Horta Comunitária de Ipiaú. A área total, atualmente, divide-se em 40 lotes, alguns ocupados e em plena produção, outros cercados e abandonados. Há espaços de convivência coletiva e estruturas necessárias ao trabalho que são comuns a todos, como a bomba d’água.

Idealizada, inicialmente, para que apenas mulheres trabalhassem e complementassem o “pão trazido pelos esposos”, compondo, assim, “o pão e meio”, a horta comunitária é, hoje, um espaço no qual famílias inteiras e de composições diversas – mas em sua maioria comandada por mulheres – dividem a terra para a produção e, assim, garantem a sua sobrevivência.

O quadro atual reafirma um dos objetivos previstos para a horta e amplia, consideravelmente, o outro. O objetivo confirmado é a constituição de um espaço de trabalho para mulheres; a horta comunitária é sim, visivelmente, um universo gerenciado pelo feminino e isso em dois âmbitos:

a presidente da associação é uma mulher, e o trabalho, na maior parte dos lotes, é realizado ou direcionado por mulheres. Contudo, se o primeiro objetivo se confirmou, o segundo se ampliou: o “meio pão” que essas mulheres iriam produzir se transformou em principal e/ou única fonte de renda, o pão inteiro, da maioria das famílias. Há famílias (mulheres, esposos, filhos e netos) que, integralmente, garantem sua sobrevivência por meio do trabalho na horta.

Essas agricultoras e esses agricultores deixam claro sua preferência pelo que estão fazendo e expressam as razões: falam sobre trabalhos anteriores, recordando baixos salários, exploração, jornadas extensas, cobranças, e dizem ser a horta um espaço muito melhor para trabalhar, falam sobre a liberdade conquistada, a autonomia e as relações construídas.

Observou-se que os vínculos entre os sujeitos da horta foram construídos de duas maneiras: há as relações e acordos que envolvem o grupo como um todo, e existem vínculos mais restritos, que extrapolam os acordos do coletivo e que estreitam ainda mais a relação entre uns e outros agricultores, umas e outras agricultoras, nessa última, a solidariedade e cooperação estão mais latentes.

Pensando nos valores que emergem dessa experiência, pode-se trazer a ressignificação do trabalho e a consequente ação de decantar essa atividade com um sentido muito diverso daquele imposto pelo capital. A experiência relatada se sustenta em discussões teóricas de caráter progressista e traz o conceito de trabalho a partir de seu sentido ontológico, mostrando como esse tem seus significados desconstruídos e reconstruídos a partir de contextos históricos/sociais. Desse ponto, e a partir de Marx (2013), trabalho é a atividade que produz a diferenciação entre o homem e os outros seres, quando esse age sobre a natureza, adaptando-a; agindo sobre a natureza o homem torna concreta a potencialidade que há em si de humanizar-se e ir continuado a existência, é ao trabalhar que o homem se converte em “homem”, e “homem” vai movendo a vida.

4.1 TRABALHO, LIBERDADE, AUTOGESTÃO E EMANCIPAÇÃO

“Liberdade, autonomia e democracia são conquistas de uma classe, a burguesia, a emancipação de toda a humanidade coloca-se como projeto do proletariado [...] os conceitos são históricos como os acontecimentos que lhes dão conteúdo, o que deixa em aberto a possibilidade de o sujeito revolucionário ressignificar a liberdade.”

(RIBEIRO, 2010, p. 264)

Situar o ponto do qual se parte para abordar um conceito é extremamente necessário. A historicidade e sua consequente abertura à ressignificação, de acordo com a citação da epígrafe, possibilitam ao sujeito o reconhecimento da situação de falsa liberdade, para que ele possa seguir em busca da possibilidade de vivenciá-la mais concretamente; além disso, podem também levar ao risco de falar-se em prisão ao confabular sobre ser livre. Afinal, “[...] por toda a parte encontra-se a ferros” (ROUSSEAU, 1973, p. 28 apud RIBEIRO, 2010, p. 226), e esses ferros já foram empregados ao próprio conceito de liberdade – desconstruído e reconstruído no limite de lutas históricas que almejavam sua conquista para todos. Esses “ferros” modificam o sentido do termo para atender a interesses que não caracterizam diretamente os fundamentos das lutas da classe trabalhadora.

Com isso, pode-se afirmar que, a partir de construções iniciadas pelo sujeito revolucionário, o processo de ressignificação é tomado por aqueles que insistem em conservar uma estrutura social desigual e excludente, como também assegurar para si ou para grupos privilegiados posições favoráveis na sociedade, mantendo o poder. Como exemplo, há o caso da apropriação – pelo mercado capitalista – de conceitos e práticas importantes aos processos contra hegemônicos, que, à medida que os impregna da “subjetivação capitalística” (GUATTARI, 2008), lhes dá um sentido ambíguo. Em síntese, o mercado se aproxima de construções do “sujeito revolucionário” para adaptá-las, atendendo a seus proveitos.

Assim, surgem diversas situações que refletem a desigualdade e a manutenção de privilégios

no modo como a sociedade se organiza, que são justificadas com base em conceitos simulados e vazios da luta e de sua essência – conceitos vulneráveis e plásticos. O conceito de liberdade é um exemplo disso, pois se molda atendendo, concretamente, a um pequeno grupo, não alcançando todos de forma efetiva. Esse processo de atribuir novo significado ocorre tanto para o “sujeito revolucionário”, inspirado por outras possibilidades de existência (vale ressaltar que essa existência buscada deve ser mais justa e humanizada), quanto para aqueles que querem manter cenários de desigualdade.

A partir do exposto e percorrendo sinteticamente a trajetória das sociedades, podem ser citados alguns fatos históricos por meio dos quais se materializou a luta pela liberdade, que, por conseguinte, impelia a uma conceituação. Desse modo, nas históricas lutas das classes marginalizadas está o conteúdo para as construções teóricas sobre liberdade. A esse respeito, Ribeiro (2010) apresenta exemplos de movimentos sociais populares, quer dizer, moções daqueles “sujeitos revolucionários” que, aliados a outros objetivos, empunharam a bandeira da liberdade.

Contudo, o apoderamento do termo por grupos restritos é comum depois dos conflitos e movimentos, ou seja, no momento da construção conceitual caracterizada como oficial, a ideia original do termo é desconstruída e reconstruída. Por conseguinte, muitos dos conceitos de liberdade têm apenas vestígios da liberdade buscada nas históricas lutas da maioria marginalizada e não livre. É possível notar que o dinamismo histórico, os interesses individuais, nas diferentes fases dessas lutas, e a centralização de poder vão atribuindo ao termo outro significado.

O primeiro movimento apresentado que pode servir para exemplificar essa desconstrução/reconstrução do termo para a manutenção de privilégios, limitando a liberdade a grupos específicos ou apenas alterando a instituição à qual os oprimidos e excluídos devem sujeitar-se, é o processo político e administrativo de transformação de algumas cidades italianas em Estado. Esse processo torna concreta a luta de um povo pela liberdade na sua condição de autonomia política e administrativa para gerir seu território.

Nesse episódio histórico, há o enfrentamento às autoridades pelo direito à “liberdade de não sofrer nenhum tipo de controle externo”, pelo “direito de se autogovernar”, pelo direito à “manutenção de suas constituições republicanas” ou pelo “direito de conservar suas formas vigentes de governo” (RIBEIRO, 2010, p. 200). Na busca por apoio religioso, para esse enfrentamento, estão as raízes para o resultado inverso, isto é, a subordinação ao império

converte-se em subordinação a outra entidade. Com a mediação religiosa, a luta para tornar-se livre da interferência externa provocou, como consequência, a obrigação de atender às imposições dessa outra instituição em detrimento das próprias necessidades. Para aqueles privados de liberdade diretamente envolvidos na luta, a perspectiva de liberdade está assentada em outro sentido, ou seja, a liberdade pela qual o povo marginalizado e oprimido luta não é a mesma para as autoridades chamadas a apoiar.

Outro movimento que pode exemplificar a luta pela liberdade e a ressignificação do conceito, ao longo do movimento, é a Reforma Protestante. Nesse cenário, o discurso de Martinho Lutero corresponde aos anseios da população, o que propicia uma nova dimensão à ideia de ser livre. Assim, a liberdade de interpretar a Bíblia e traduzi-la do latim promove o conhecimento sobre o comunismo vivenciado pelos primeiros cristãos, o que inspira na população marginalizada o desejo de conquistar os mesmos direitos garantidos aos privilegiados e, consequentemente, de eliminar as desigualdades.

As ideias de Lutero, no encontro com a realidade de exclusão, incitam a população ao enfrentamento às estruturas que provocam as desigualdades; são os sujeitos revolucionários ressignificando a liberdade a partir da sua realidade. Contudo, a perspectiva de Lutero, ao longo do processo, se distancia dos interesses dos grupos de fiéis que impulsionam a reforma. Eles associam a liberdade, dentre outras ideias, à “[...] abolição das diferenças de classe, na possibilidade de instituir-se a justiça, amparada também naquela palavra sagrada”. (RIBEIRO, 2010, p. 207).

Esses e outros movimentos populares se constituem em base para se pensar sobre o termo liberdade. Na apropriação do termo por grupos específicos, dentre eles a classe burguesa, reduz-se a amplitude buscada pelos movimentos populares aos aspectos que interessam a esses grupos privilegiados. Há, por exemplo, construções teóricas que têm as primeiras finalidades freadas. Nesse viés, são esvaziadas do que as fundamentava e do que lhes era essencial, ação que visa à manutenção de privilégios e da propriedade privada à custa de uma sociedade desigual.

Segundo Ribeiro (2010), na Inglaterra, um dos conceitos de liberdade está associado à guerra civil que marca e define a instituição do sistema capitalista sobre o feudalismo. Ainda de acordo com Ribeiro (2010), o pensador John Locke é um dos autores que estruturam o termo atendendo às necessidades do novo sistema. Nesse caso, estrutura-se um conceito fundamentado na defesa da iniciativa privada, que aponta para dois tipos de liberdade: a natural e a definida. A primeira, mais democrática, não daria conta de organizar a vida do coletivo, que precisaria se estruturar

por meio do contrato social, uma liberdade definida. Essa liberdade é um conceito que seria aplicado de forma geral, mas que se construiria para justificar e atender a interesses individuais.

Construções conceituais como essas embasam leis sobrepostas a todos, mas que garantem mais direitos a alguns, por exemplo, o direito à propriedade privada e o de apossar-se de terras já ocupadas, ainda que sem as formalidades burocráticas de sociedades mais complexas. O direito a essa posse da terra já teve como base o pensamento de que tudo é de todos, contudo, apresentava ressalvas que permitiam, a um, tornar privado um território coletivo. Sendo assim, na ideia de que tudo é de todos, inclui-se um adendo que limitará o acesso “ao tudo”. Esse adendo afirma que, naturalmente, o homem tem algo que é propriedade sua, aquilo que é feito por suas mãos, por seu trabalho, e nisso se justifica a posse de terra e a tomada das terras indígenas, por exemplo. Um pensamento único e eurocêntrico (nesse caso, uma ideia de trabalho) é imposto e usado como parâmetro para a construção de um conceito aplicado universalmente, e que embasou e justificou a subjugação de outros povos com valores e culturas diferentes.

Essa ideia de trabalho, que justifica a retirada das terras indígenas, nega o sentido de trabalho de povos tradicionais e autoriza um indivíduo a se sobrepor à sobrevivência de uma comunidade. Ao longo do processo, a aplicação desse conceito se mostra discordante em vários aspectos, por exemplo, no fato de as colônias americanas constituírem e sustentarem sua estrutura no trabalho escravo e de povos primitivos. Em outras palavras, a discordância está no fato de esse trabalho não garantir ao escravizado e aos povos primitivos o direito à propriedade daquilo que era feito por suas mãos – uma contradição, portanto.

Na Inglaterra, também de acordo com Ribeiro (2010), outro autor que discorre sobre a liberdade é Stuart Mill, que, em nome da ideia de progresso, admite o despotismo. Essa concepção de liberdade está atrelada à ideia de raças, justificando a postura dos colonizadores, a eliminação de indígenas e a escravidão, em favor da contraditória civilidade.

Polanyi (2019) também discute sobre o problema da liberdade e alerta para a necessidade de se conhecer o que se entende por liberdade numa “sociedade complexa” para, só então, efetivamente, se alcançar “a liberdade”. As discussões que propõem Polanyi (2019) comungam com o pensamento apresentado ao longo deste texto. O sentido dado à liberdade é construído por homens em posição, tempo e contexto específicos. Por isso, questionar o seu significado é necessário para a conquista do tipo de liberdade que se almeja. Esse questionamento elucida o conceito imposto, mostrando se o sentido que lhe é conferido é o mesmo que quer ser

experienciado por quem faz o questionamento.

Essa necessidade de questionamento é confirmada pela ideia de que a “[...] liberdade criada pela regulação é denunciada como não liberdade; a justiça, a liberdade e o bem-estar que aquela proporciona são apresentados como uma camuflagem da servidão”. (POLANYI, 2019, p. 470). Como construção humana em contexto social, histórico e cultural específico, a liberdade instituída também responde a interesses específicos, que podem ou não atender às necessidades do coletivo. Ao analisar o problema da liberdade, Polanyi (2019, p. 467) afirma que a institucionalização da liberdade pessoal esteve atrelada ao contexto da “[...] economia do século XIX”. Portanto, o perigo em torno desse processo diz respeito ao condicionamento da liberdade aos interesses estritos da economia capitalista, dentre eles, o lucro.

De modo geral, essas construções mostram a complexidade que há na definição do termo, bem como a vulnerabilidade do pensamento que impulsiona a luta, idealizado e até materializado, parcialmente, por pequenos grupos, mas não ampliado. Concordando com essas afirmações sobre as lutas por liberdade, Cattani (2009, p. 175) assegura que essas lutas sempre existiram, mas, sem serem, entretanto, “[...] conduzidas e concebidas como processos emancipadores, universalizadores”. Assim, no momento depois da luta, no campo prático, o conceito de liberdade não se efetiva associado à igualdade. A classe burguesa, na luta contra estruturas antigas e medievais, anuncia o conceito de liberdade como um valor para todos, contudo, no processo histórico, uma significativa parcela da sociedade, que apoia a burguesia no movimento inicial, não pode usufruir plenamente da liberdade conquistada.

Por conseguinte, à medida que avança o processo de desconstruir/reconstruir pelas classes mais favorecidas, o conceito não contempla mais todos. Os resultados da revolução são desfrutados pelos burgueses, ou seja, a liberdade, fruto da luta da classe marginalizada, passa a ser privilégio usufruído apenas por alguns. Polanyi (2019) defende que a privação da liberdade é consequência da histórica diferença de classe, que estende as desigualdades também à vivência da plena liberdade, isso porque:

As classes abastadas gozam da liberdade que lhes é conferida pelos seus ócios em condições de segurança – sentem-se, por isso, naturalmente, menos ansiosas para alargar a liberdade no conjunto da sociedade do que aqueles que, com escassos rendimentos, têm de se contentar com o mínimo de liberdade. (POLANYI, 2019, p. 466).

Polanyi (2019) esclarece, ainda, que dispor ou não de liberdade tem relação com o nível de rendimentos, ou seja, ganhar mais ou menos interfere na vivência da liberdade. Desse modo,

usufruir da liberdade, dentre outras questões, depende da posição que se ocupa na estratificação social – quanto mais próximo do topo, mais se usufrui dessa liberdade e, conseqüentemente, quanto mais distante, menos se tem condições de sentir-se livre. Essa disparidade é evidente nas sociedades em que a desigualdade socioeconômica é latente: ela se estende expandindo a liberdade a uns e a restringindo a outros.

Em uma sociedade economicamente desigual não é possível delimitar essa característica a algumas áreas, já que a desigualdade se alarga e alcança as diversas dimensões da vida, dentre elas, a experiência com a liberdade. As limitações e a não vivência dessa liberdade na sociedade capitalista, além de suas conseqüências, instigam a busca de outros espaços de produção da existência e, nesses espaços, a possibilidade da ressignificação do termo.

No trabalho desenvolvido por agricultores e agricultoras da Horta Comunitária de Ipiaú, “outra liberdade” começa a despontar. Reflexões sobre a conquista da liberdade, no âmbito da produção material da vida e sobre a evidência de que a liberdade não é vivenciada plenamente em espaços de trabalho que têm como base a economia capitalista, emergem de forma relevante nesta pesquisa. Entre os 12 sujeitos participantes, nas respostas sobre a motivação para trabalhar nesse espaço e a comparação dessa atividade com outras desenvolvidas anteriormente, 10 afirmam que a horta é um lugar melhor para trabalhar, e que uma das razões para isso é que na horta são mais livres. Nas falas desses sujeitos pode ser percebida, de modo explícito, a ausência da liberdade enquanto vivenciam o trabalho pautado nos princípios capitalistas, mesmo que ele se configure, nessa sociedade, como promotor de uma possível liberdade.

As narrativas dos participantes desta pesquisa sobre as experiências anteriores de trabalho e a comparação entre elas e o trabalho na horta permitem aproximar a práxis dos agricultores e agricultoras da ideia de “sujeito revolucionário”, proposta por Ribeiro (2010). Eles e elas não se veem livres vivenciando o que na sociedade se denomina liberdade. Segundo Saviani (1996, p. 155), o que dá origem a essas contradições é que a sociedade “[...] moderna arranca o trabalhador do vínculo com a terra e o despoja de todos os seus meios de existência”, e, desse modo, “[...] ele fica exclusivamente com sua força de trabalho, obrigado, portanto a operá-la com meios de produção que são alheios”. Conseqüentemente, dependente dos meios de produção de outros, o trabalhador passa a responder aos fins determinados por terceiros. A sociedade capitalista impõe que os meios de produção sirvam, exclusivamente, à geração de lucro. Se para o trabalhador esses meios têm outra finalidade, ela precisará ser preterida. Vale acrescentar que a finalidade dos meios de produção, primordialmente, é a geração de lucro, e,

nesse cenário, o trabalho como experiência formadora se converte em atividade que desumaniza.

Ainda explicando as contradições na ideia de liberdade, o pensamento que regulou a relação Mercado-Estado-Sociedade entende ser livre o proprietário. No caso, o trabalhador é livre por possuir sua força de trabalho. No entanto, a estrutura da sociedade capitalista e a maior parte da sua forma de emprego e produção não garantem que, vendendo a força de trabalho, seja possível, ao trabalhador, obter o necessário à sua existência e viver plenamente sua humanidade. E mesmo a liberdade de vender o que lhe pertence, nesse caso a força de trabalho, deve ser questionada, pois, na contemporaneidade, a redução de postos de trabalho tolhe a liberdade de recusar opções opressoras.

Voltando ao exemplo das agricultoras e agricultores da horta comunitária, tendo vivido experiências opressoras em relação à produção material da vida ou mesmo tendo sido excluídos dos espaços de trabalho, ou seja, sofrido “situações-limites” (FREIRE, 1987), homens e mulheres se abeiram do “inédito viável” (FREIRE, 1987) e no reencontro com a terra vivenciam outra liberdade. Esses conceitos, embora pouco evidenciados nos estudos sobre a pedagogia freiriana, são fundamentais à compreensão e aos projetos que se inspiram nessa pedagogia libertária. Abordados em Freire (1987), são retomados em Pedagogia da Esperança (1992).

O primeiro diz das conjunturas problemáticas colocadas também pelo sistema, e que limitam e/ou dificultam desenvolver-se a humanização, como empecilho bloqueiam as atitudes do sujeito. Contudo, a conscientização crítica a respeito desse empecilho e de como interfere diretamente na vida dos sujeitos contribui para que eles efetivem o “inédito viável”, ou seja, a vivência de uma situação nova, reação viabilizada ou identificada pelo sujeito na busca de suplantar o contexto problemático, isso por meio de “atos limites”. Esse último termo, também apresentado por Freire, traduz uma resposta de resistência, ou melhor, a atitude que se opõe e nega opressão das “situações-limites”.

Durante a terceira roda de conversa, os sujeitos presentes expressaram, nas suas falas, a percepção de que os trabalhos anteriores restringiam a vivência da liberdade. O que, segundo se constata, era provocado por diversos fatores, como: a falta de autonomia e a restrição do uso da criatividade na realização das tarefas; a cobrança ofensiva e constante dos padrões; a obrigação em cumprir cargas horárias extensas e rotinas intensas, mesmo quando não havia condições; o distanciamento entre o mundo do trabalho e o mundo da vida; a desvalorização traduzida na precariedade das condições de trabalho e no pagamento dele decorrente; e, por

fim, a fragmentação – em algumas situações – do processo produtivo, que reduz a possibilidade de cumprir-se a vocação humana.

Os motivos acima pontuados, que levam a atividade produtiva a restringir a liberdade, caracterizam, principalmente, as condições de trabalho de sujeitos que fazem parte de um grupo específico. Polanyi (2019) explica o nexos entre o lugar que se ocupa na estratificação social e o desfrutar da liberdade. Esses agricultores e agricultoras pertencem ao imenso grupo de brasileiros que têm renda insuficiente para garantir a sobrevivência e que precisam dispor de uma maior parte do seu tempo – em comparação com grupos que se encontram em outros níveis – para produzir aquilo que é básico e essencial para a manutenção da vida.

Assim, para quem está na base da pirâmide social, o trabalho, a partir dos princípios capitalistas, não é incorporado à vida. Mas a situação é diferente quando o trabalho é vivenciado tendo por base o sentido ontológico. No primeiro cenário, as classes menos favorecidas são forçadas a ampliar o tempo de trabalho, tornando escasso o tempo para viver outras dimensões. No segundo quadro, vida e trabalho se confundem, pois, nos espaços-tempos de trabalho se realizam outras dimensões, dentre elas, o processo de formação.

Os diálogos construídos com os sujeitos da horta comunitária durante as visitas de observação da atividade produtiva, suscitando o confronto entre realidade anterior e atual, e a análise do contexto mais amplo, provocaram reflexões e contribuíram para o processo contínuo de conscientização. Afirmativas sobre exploração, liberdade, opressão e autonomia, implícita e explicitamente, irromperam nas narrativas sobre o movimento na forma de produzir a existência.

Os agricultores e as agricultoras, sem oportunidades ou por opção, experimentam controlar sua vida produtiva e, ao narrar essa experiência, contrapõem a realidade anterior de opressão com a realidade atual. Nas suas histórias, desvelam características que permitem relacioná-los à “comunidade das vítimas” analisada por Dussel (2012). Dentre essas características, estão a vida e o trabalho em condição de dominação e exploração, que lhes negam e os impedem de usufruir o que na modernidade capitalista se tem como progresso e benefício, por exemplo, “a liberdade”.

Contudo, o termo “comunidade das vítimas” guarda o ímpeto da libertação, e a relação entre agricultores e agricultoras com ele não se justifica apenas pela experiência de exploração, mas, principalmente, pela busca por “libertar-se” (FREIRE, 1987). Dussel (2012), discutindo a

autoemancipação em Karl Marx, destaca a relação entre teoria e prática e o papel dos sujeitos: o intelectual e o operário, na transformação da sociedade. Ele afirma que o “povo filosófico” de Marx ou a “comunidade crítica das vítimas” de Rosa Luxemburgo, ou seja, o trabalhador oprimido e explorado, mas crítico, é o sujeito do seu processo de libertação. Dussel (2012) retoma Marx, relacionando-o a Paulo Freire, e ressalta a possibilidade de conscientização por meio da imersão desses sujeitos na “escola dos acontecimentos”, ou seja, na vida em suas múltiplas dimensões. As percepções dos agricultores e das agricultoras, anteriormente elencadas, decorrem dessa imersão; e é preciso explicar que tal imersão se dá no processo de sistematização, na experiência de trabalho autônomo, mas também nas circunstâncias de exploração.

A imersão na “situação-limite” desarmoniza concepções sobre o social e provoca questionamentos, aflorando o processo de conscientização instigado pelo desejo de libertar-se. Portanto, o processo de conscientização ressignifica o pensamento. Fazem parte desse mesmo processo a percepção e a mobilização da própria criatividade para pensar e construir caminhos alternativos. Nesses caminhos, agricultores e agricultoras vivem – em um campo menor e com especificidades – o movimento, por isso processual e contínuo, da autolibertação discutida por Dussel (2012). Essa mudança na atividade desenvolvida permite a constituição de experiências diferentes. Nessa perspectiva, o trabalho e a liberdade vão ganhando outros sentidos, que na sistematização aparecem de forma latente, como se constata neste depoimento:

Eu quero mil vezes, melhor trabalhar na horta que trabalhar em casa de família. **Por que a gente tem a liberdade da gente**, na casa de família a gente tem [que] fazer as coisas por ordem do patrão e da patroa, tá entendendo (sic), e aqui na horta da gente não, a gente faz o que a gente quer, o nosso trabalho a gente faz qualquer hora, então, o horário de a gente chegar num tem negócio de ter horário, né, casa dos outros (DENINHA, 2019, agricultora da Horta Comunitária de Ipiáu. Arquivo Pessoal, grifos nossos).

No fazer, e pensando sobre o fazer, a agricultora se percebe vivenciando outra “liberdade” que não era experienciada no trabalho em casa de família – um trabalho assalariado, com carga horária alongada e com ritmos e transcurso da atividade predeterminados por outros. Em uma construção de liberdade a partir da perspectiva do capital, esse emprego de doméstica portaria valor, concederia a liberdade à empregada na perspectiva de que venderia sua força de trabalho e teria renda garantida para a consequente autonomia. No entanto, nessa experiência, ao vender sua força de trabalho, a agricultora Deninha sente-se limitada no seu fazer e sem autonomia, pois realiza o trabalho apenas a partir do que é deliberado pelo empregador. Isso afana a liberdade de pensar e inibe a criatividade do sujeito. Para além das restrições ao realizar a

atividade, implicitamente, a agricultora Deninha apresenta, em sua fala, certa angústia ao pensar no tempo que precisava ser dedicado ao trabalho. Ela fala em hora e horário de chegar enfaticamente, revelando a diferença no controle que tem do seu tempo ao trabalhar na horta.

“*Por que a gente tem a liberdade da gente.*” Nessa afirmação, explicitamente, a agricultora revela que a sensação de liberdade é consequência da autonomia na vida produtiva. É necessário chamar a atenção para o fato de não ser apenas autonomia para gerir os resultados do trabalho e o salário, mas, sim, na realização do trabalho *per se*. É a possibilidade de decidir o que e como fazer e de observar os resultados, constatando a necessidade de redirecionar o fazer ou refazer repetindo a experiência observada. De modo subjacente, essa descrição fala sobre autoconfiança e crença na capacidade de produzir, reconhecimento e valorização dos próprios saberes e capacidade de buscar e encaminhar soluções para os possíveis problemas.

Figura 3 – Deninha, agricultora da horta comunitária de Ipiáú (2019)



Fonte: Acervo da pesquisadora.

No trabalho desenvolvido na horta comunitária, o privilégio de determinar seu modo de fazer por meio das experiências e experimentações e de controlar o tempo de trabalho e de produção ressignificam a ideia de liberdade. A expressão “ser mais livres” denota a capacidade de autodirecionamento do fazer e a reconexão do trabalho manual e intelectual e anuncia a habilidade de pensar no próprio fazer e, em alguma medida, de assumir o controle sobre o processo de produção.

Sob essa ótica, concretizam-se estas características atribuídas por Marx (2013a) ao trabalho: ser resultado de um exercício mental e fomentar o exercício e a ampliação da capacidade criativa humana. Ressalta-se, ainda, que as críticas sobre a dicotomia trabalho manual *versus* trabalho intelectual se referem mais aos condicionantes de alienação e exploração do trabalho do que à efetiva separação entre pensar e fazer, afinal, tais dimensões são, de forma relacional, próprias da atividade humana. Por isso, ao enfatizar a reconexão entre pensar e fazer destaca-se, aqui, o exercício autêntico do pensar na prática como um movimento permanente e criativo de realização do ser econômico-cultural. Em uma perspectiva ampliada e ontológica, entende-se o “[...] trabalho no sentido da produção do existir humano (físico e psíquico, material e imaterial, individual e social, objetivo e subjetivo), do descobrimento e da produção do mundo”. (ARRUDA, 1995, p. 71).

O agricultor José Marinho, em discurso similar ao de Deninha, afirma o seguinte: “*Trabalhar aqui é bom, porque a gente trabalha pra gente, a gente faz o que a gente quer, quando a gente não quer trabalhar não vem e a gente faz o que a gente pode*”. (MARINHO, José, 2019, agricultor da Horta Comunitária de Ipiaú). A primeira consonância entre o que diz Deninha e José Marinho está no reconhecimento de que é melhor trabalhar na horta, e a segunda é que ali há “maior” liberdade. No comentário de José Marinho, a menção à liberdade aparece subjacente no trecho “*a gente faz o que a gente quer*”; uma chance que se contrapõe aos cenários de trabalho em que as ordens do empregador precisam se sobrepor às concepções do trabalhador e às reais condições de realização das atividades.

A questão da condição para trabalhar fica ainda mais latente quando o agricultor afirma que “[...] *a gente faz o que a gente pode*”. O trabalho e os meios de produção na “Outra Economia” têm como finalidade a reprodução ampliada da vida (TIRIBA, 2019), que envolve existência e trabalho, e cria cultura, entendendo o segundo dos elementos como promotor da formação, na medida em que é meio para adaptar o ambiente às necessidades humanas, e que nesse processo contribui para realizar a vocação de “ser mais”. Estando, portanto, o trabalho disposto a atender ao homem e não ao que reclama o capital, o respeito às condições e às necessidades – dentre elas do descanso físico – são princípios preditos na perspectiva da “reprodução ampliada da vida”.

Princípios não contemplados pela realidade do agricultor José Marinho como empregado obrigado a fazer muito mais do que aquilo que a circunstância, inclusive a física, permitia. A afirmação de que “[...] *quando a gente não quer trabalhar não vem*” também reflete a

possibilidade de respeito a essas condições. Em termos gerais, a racionalidade econômica centrada na produtividade, lucro e exploração do trabalhador não está interessada em atender às necessidades desse, portanto, o trabalho não pertence ao trabalhador, no sentido de ser controlado e imposto. Afinal, a força de trabalho, entendida como mercadoria, é vendida e está submetida ao direcionamento externo. Atualmente, a desregulamentação dos direitos trabalhistas e a intensificação da precarização do trabalho apontam a atualidade desse processo. Diferentemente desse cenário, o agricultor José Marinho expressa a possibilidade de autogerir seu tempo de trabalho, articulando o atendimento às suas necessidades e suas condições físicas impostas pela idade, portanto, reafirma a lógica do trabalho a serviço do sujeito que o realiza e a “reprodução ampliada da vida”.

Relatando uma situação contrária, esse mesmo agricultor destacou vivências anteriores de trabalho em condições degradantes de intensa exploração. Ele relatou sua experiência como quebrador de pedra, quando precisava cumprir uma carga horária excessiva, desenvolvendo uma atividade extremamente cansativa, em condições precárias e sem retorno salarial significativo. Como trabalhador empregado era obrigado a cumprir essa extensa carga horária, mesmo quando não podia realizar as atribuições que lhe eram dadas. Dessa “situação-limite” (FREIRE, 1987) vivenciada, o agricultor submerge, reconhecendo-a como opressora. No processo de libertar-se, aspirando a mudanças, vislumbra o “inédito-viável” e transpassa essa situação, segundo ele, a partir do trabalho na horta comunitária.

Nesse mesmo sentido de afirmação da vivência de outra liberdade a partir da ressignificação do trabalho com as atividades desenvolvidas na horta comunitária, são apresentadas, a seguir, as histórias narradas por Ana Maria, outra agricultora da horta. Nesse trecho estão algumas de suas respostas às questões que orientaram a roda de conversa anteriormente citada:

[...] **a gente tá livre de tá em casa dos outros**. Eu acho que aqui é melhor do que lá em São Paulo, porque aqui eu tô em minha casa, não pago aluguel, o que eu ganhar dá pra mim assumir meus filhos, minha casa, e lá o custo lá é muito mais caro do que aqui, além eu ganhava um salário, lá eu ainda pagava aluguel, e o trabalho daqui da terra é melhor do que o de faxinera [risos], eu acho que é um serviço melhor porque **a gente faz pra gente mesmo, e o que a gente fazer tá bom**, e o de faxinera a gente tem que fazer os jeito que eles quer [risos], se não fazer não trabalha. (sic). (ANA MARIA, 2019, agricultora da Horta Comunitária de Ipiáú, grifos nossos).

Assim como Deninha, a agricultora Ana afirma que o trabalho na horta a livrou do trabalho de empregada doméstica em casas de outras pessoas. A expressão “[...] *a gente tá livre de tá em casa dos outros*” carrega a força da libertação, indica que com o trabalho na horta não mais será preciso submeter-se a um espaço que não é o seu e que, conseqüentemente, lhe exige uma

postura comedida naquilo que fala, faz e deseja. A forma como Ana trabalhava – como empregada doméstica em tempo integral, na cidade de São Paulo – retrata a realidade de inúmeras mulheres que partem de uma dada região do país, geralmente Nordeste ou Norte, para trabalhar e viver na casa de patrões, em outras regiões.

Nesse relato, também chama a atenção a relação entre o emprego de faxineira e as condições para vivenciar outras dimensões da vida. A agricultora Ana recebia um salário-mínimo. Contudo, ela descreve inúmeras dificuldades – por exemplo, o pagamento de aluguel – que não eram não amenizadas por esse salário, que, de acordo com o relato, não se configurava em uma quantia que garantisse as necessidades básicas da família. A forma como a agricultora Ana vivencia o trabalho realizado atualmente se aproxima muito mais da atividade que, em sua realização, se encaminha para a “reprodução ampliada da vida” (TIRIBA, 2019).

De acordo com a discussão empreendida por Tiriba (2019), a reprodução ampliada da vida é uma perspectiva de desenvolvimento que coloca as necessidades fundamentais do homem como fim das atividades produtivas, contraditoriamente à reprodução do capital, que tem na ampliação do lucro a finalidade de todas as suas atividades. Reproduzir o capital é uma ótica de desenvolvimento que tem fim em si mesmo, e para alcançar essa finalidade desconsidera as necessidades básicas de parte dos homens envolvidos nesse processo.

Pode-se afirmar que, no exemplo de Ana, enquanto trabalhava como faxineira, a vida não se reproduzia amplamente, ela vivia em condições materiais precarizadas, o que é consequência, dentre outros fatores, da desvalorização do trabalho manual expressa no baixo custo do salário-mínimo recebido. Além disso, não lhe era permitida a autonomia na realização do trabalho, o que, por consequência, a privava do “sentir-se livre”, condições que limitam a possibilidade de o indivíduo ir-se humanizando. Quer dizer, “sentir-se livre” não como uma mera sensação fantasiosa, como nos faz crer a ideologia neoliberal, mas como a expressão do estar sendo.

Outro trecho dos comentários da agricultora Ana chama a atenção: “[...] *a gente faz pra gente mesmo e o que a gente fazer (sic) tá bom*”. Aqui, subentende-se a existência de uma avaliação negativa ao trabalho que era desenvolvido como empregada doméstica, como se a forma de realizar o trabalho e o resultado dele não alcançassem as exigências determinadas pelos empregadores. Contudo, a agricultora sente que tem condições de produzir para reproduzir a vida, ao trabalhar na horta, e reconhece que os resultados do trabalho são suficientes para a sua sobrevivência. A questão não é atribuída, necessariamente, ao quanto se ganha com o trabalho na horta, apesar de isso também ser importante, mas ao como se “ganha a vida” na relação com

a autonomia do trabalho na terra. A dimensão qualitativa do trabalho é atribuída à satisfação das necessidades e a realização dos trabalhadores.

Essa situação vivenciada por Ana e por José Marinho se repete nas histórias de outra agricultora, Delzuita. Embora o cenário seja diferente, nas suas descrições aparece a insatisfação por parte do empregador com o trabalho realizado. O seguinte trecho mostra essa semelhança nos fatos: “[...] e na roça teve uma época tava uma chuva em João Lessa, a gente tava passando a chuva. Sabe o que foi que o homem chegou e disse? Só foi esse trabalho que vocês fez? Pega a inxada e vai embora”. (sic). (DELZUITA, 2019, agricultora da Horta Comunitária de Ipiáú).

Na narração de Delzuita, é perceptível a noção de trabalho como meio de ampliar cada vez mais a produção: controle excessivo do tempo de trabalho; exigência de, no trabalho, fazer uso intenso e ininterrupto desse tempo visando a resultados maiores; ou seja, mais lucro. O questionamento de quem supervisiona o trabalho, “[...] só foi esse trabalho que vocês fez?” (sic) tem raízes na história moderna. No processo de controle e de padronização do trabalho se incorporam a carga horária determinada e o volume de resultados esperados. Isso, dentre outras razões, se deve às mudanças na percepção do tempo, conforme assegura Thompson (1998).

Ao investigar a mudança na concepção de tempo e sua consequência para a exigência de maior disciplina no trabalho, Thompson (1998) resgata narrativas que apresentam situações da relação do homem com o tempo, apontando significativas mudanças que ocorreram nessa relação entre os anos 1300 e 1650. Essas narrativas expõem duas formas bem distintas de lidar com o tempo e com o trabalho: na primeira, essa relação tinha como base o desenvolvimento das atividades cotidianas, o tempo era orientado pelas tarefas, o tempo era o tempo das necessidades; por outro lado, na segunda, a relação era com o tempo que transita a história e sofre as consequências do desenvolvimento tecnológico, e que passa a ser marcado mais precisamente. Isso torna mais fácil contabilizar o tempo que se transmudou em mercadoria e passou a ser controlado visando a uma produção maior e, consequentemente, mais lucro.

Thompson (1998) analisou ideias construídas nessa transição e que expõem a relação produzida entre o homem e o tempo, com valor quantificável. Como exemplos, têm-se as ideias de que o tempo não pode ser desperdiçado, por não se recuperar o vínculo entre perder tempo e não ser salvo, e de que o uso devido do tempo se associava até mesmo às questões espirituais. Nesse sentido, “[...] o empregador deve usar o tempo de sua mão de obra e cuidar para que não seja desperdiçado: o que predomina não é a tarefa, mas o valor do tempo quando reduzido a dinheiro. O tempo é agora moeda: ninguém passa o tempo, e sim o gasta”. (THOMPSON, 1998, p. 272).

Essas configurações têm construção histórica e se fundamentam na estrutura social capitalista e no modo de produção inerente a ela. A resposta ao questionamento sobre a mudança na concepção de tempo e a sua relação com a nova disciplina de trabalho se torna mais complexa. A nova disciplina é, sim, influenciada pela mudança na concepção do tempo, contudo, é apenas um dos fatores que promovem essa mudança. Assim, com base em:

[...] tudo isso – pela divisão de trabalho, supervisão do trabalho, multas, sinos e relógios, incentivos em dinheiro, pregação e ensino, supressão das feiras e dos esportes – formaram-se os novos hábitos de trabalho e impôs-se uma nova disciplina de tempo. (THOMPSON, 1998, p. 297).

A relação com o tempo, a partir da atribuição de um valor a ele, é elemento de uma nova conjuntura social que promove, como consequência, a limitação na vivência da liberdade – anteriormente discutida e observada nos comentários dos agricultores e agricultoras. Embora Delzuita não use o termo, ao expor esse relato também discorre sobre não ser livre, não ser livre, por exemplo, para decidir parar a colheita da produção enquanto a chuva a impedia, pois, embora tenha tido essa atitude, sofreria consequências. É a descrição de uma “situação-limite” que desvela, para os imersos nela, a opressão e a injustiça que a caracterizam. A indignação de Delzuita com a dispensa revela que a própria circunstância de exploração pode desencadear o processo de conscientização.

Ainda sobre o episódio em que se exigia maior produção, mesmo em circunstâncias desfavoráveis, Delzuita mostra perceber a injustiça e a exploração que definem a dispensa aplicada. No entanto, essas circunstâncias de trabalho não se modificam. Delzuita conta sobre o longo período que trabalhou nas roças de cacau do município sem ter acesso aos mínimos direitos de um trabalhador. Isso porque, “[...] no domínio das estruturas socioeconômicas, o conhecimento mais crítico da realidade, que adquirimos através do seu desvelamento, não opera, por si só, a mudança da realidade”. (FREIRE, 1992, p. 16). Portanto, a humanização não é característica dada naturalmente, mas vocação construída e que pode ser tolhida em contextos de opressão. O desejo de liberdade pode contribuir para a realização dessa vocação, e esse desejo aparece como efeito da capacidade de indignação e das leituras críticas feitas das “situações existenciais opressoras”.

Já durante a pesquisa, no processo de sistematização, Delzuita confirma que o pensado a partir daquelas situações é um “SABER”. Recorda da indignação e das reivindicações por melhores condições de trabalho. Como uma grande parcela de agricultores e agricultoras que detém unicamente a força de trabalho, vivia a dependência da existência ou não da produção – na

monocultura cacaueteira – e da solicitação do trabalho de agricultores e agricultoras que viviam na cidade, que, recrutados sazonalmente, iam ao campo trabalhar num sistema de diária e com remuneração insuficiente para suprir suas necessidades básicas. Esse é um exemplo de um sistema desumanizador e de extensa exploração da força de trabalho. A narração desse episódio alude às condições impostas ainda na contemporaneidade a muitos agricultores e agricultoras. A percepção de Delzuita é parte do processo de conscientização gerado pela imersão nos espaços-tempos da vida, pela imersão crítica no mundo do trabalho, enfim, é o pensar, criticamente, na vida que se vive.

Faz parte do processo de conscientização o reconhecimento de si como sujeito do movimento de libertar-se. O trabalho na “Outra Economia” carrega configurações que contribuem de modo significativo para o desenvolvimento da autonomia, sobre a qual é pensada aqui a partir da concepção freiriana, e se afasta do termo individualismo, com o qual a visão conservadora pós-moderna tende a confundi-lo. Assim, duas questões precisam ser colocadas no entendimento do termo, a primeira é que “Freire nos propõe essa discussão a partir de um paradoxo, o paradoxo da autonomia-dependência”. (MACHADO, 2008, p. 105). O homem toma consciência de que como ser da cultura depende do outro, e essa consciência já é em si libertadora para o eu e para o outro, ou seja, a consciência de dependência liberta os indivíduos para assumirem “radicalmente” o ser eu. Ademais, a autonomia se caracteriza como processo e experiência da liberdade.

Desse modo, os sujeitos envolvidos nesta pesquisa, conscientes da situação de opressão, e por opção ou simplesmente por falta de outras oportunidades, passam a deter o controle da sua prática produtiva, e nisso vivem o trabalho de outra forma e, por conseguinte, constroem uma percepção diferente de si mesmos na produção material e imaterial da vida. Junto com a consciência sobre as “situações existenciais opressoras” desenvolve-se o pensamento que reconhece seu papel no processo de conquista da própria liberdade.

Pra esse povo que vai ser vereador eu não posso abrir a boca e dizer assim: ah eu só voto em você se você me dá isso ou aquilo, **eu não, eu não quero. Se eu tenho dois braços e duas pernas, tenho saúde, tenho vontade de trabalhar pra mim ter o meu, pra que eu vou ficar, mi humilhando dizendo ah eu vou querer isso, vou querer aquilo, não não quero, não.** (sic). (NICINHA, 2019, agricultora da Horta Comunitária de Ipiatú, grifos nossos).

O trecho em destaque revela um dos resultados do processo dinâmico e contínuo de conscientização a partir de “situações-limites” e na vivência do “inédito viável”. Inteirado sobre a realidade, o sujeito descobre que sua liberdade é conquista sua. Consegue diferenciar benesses

de quem é interesseiro, das ações realmente solidárias de seus pares e de outros que entendem a emancipação como um transcurso do sujeito que se emancipa. Os passos desse transcurso se sustentam na construção de uma consciência crítica e vão se firmando no desenvolvimento da criatividade e da confiança na capacidade de gerir sua vida produtiva. Na voz dos agricultores e agricultoras há uma entonação que revela orgulho pelas conquistas e aprendizagens, ressonância comum nas diversas respostas que os sujeitos foram construindo: *“Leone me deu esse pedaço de terra aqui, aí eu deixei de vender salgado, fazer faxina, porque aqui a gente trabalha, a gente vive do da gente.”* (DENINHA, 2019, agricultora da Horta Comunitária de Ipiaú, grifos nossos). *“Só tinha mato, e aí a gente foi limpando, foi plantando, foi colhendo, foi vendendo [voz ao fundo], [...] lá vai a gente continuando a vida com a nossa luta. (sic).”* (MARISA, 2019, agricultora da Horta Comunitária de Ipiaú, grifos nossos).

“Lá vai a gente continuando a vida com a nossa luta” é uma expressão que marca a experiência desses agricultores e agricultoras e apresenta a autonomia como elemento fortalecedor dessa experiência. Uma autonomia que é construída permanentemente, pois a vida continua e com ela a luta que não é de outro, mas daqueles e daquelas que se assumiram em si, e que, conscientes das ausências do Estado e das desigualdades do sistema, se reconhecem como sujeitos responsáveis pela luta por libertar-se. Nessa perspectiva, Freire (1987) assim explica a necessidade dessa assunção:

Os oprimidos, que introjetam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando a expulsão desta sombra, exigiria deles que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão, com outro “conteúdo” – o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seriam livres. A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. (FREIRE, 1987, p. 22).

Outro ponto bastante relevante nas observações de Marisa diz respeito ao fato de que, embora na horta comunitária cada agricultor ou agricultora trabalhe em lotes individuais, há o reconhecimento de uma luta que é de muitos. Para Marisa, a luta não é dela, a luta é “nossa”. Há um processo de identificação que se alinha ao conceito de libertação-autonomia de Sung (2008) a partir do pensamento de Freire (1987), ou seja, “[...] a liberdade não se opõe à liberdade alheia [...], nem termina onde começa a liberdade do outro, mas ela se realiza quando se encontra com outras pessoas na luta pela sua liberdade e pela das outras”. (SUNG, 2008, p. 483-485).

Essas experiências se constituem em um caminho para a libertação do sujeito que vive do trabalho. Desde o primeiro relato transcrito até a exposição feita por Marisa, podem ser constatadas múltiplas formas de vivenciar a ação de trabalhar carregadas de características ontocriativas. Portanto, esses relatos podem construir tensões necessárias ao enfrentamento às iniquidades da lógica de mercado à classe trabalhadora. Essas formas de resistência reforçam que outras possibilidades podem ser construídas e vivenciadas nas especificidades contextuais dos espaços de vida. A práxis dos agricultores e agricultoras revelada nas narrativas situa bem a sua experiência. A distância da liberdade criada pela regulação permite a identificação entre a experiência e a liberdade como conquista. (FREIRE, 1987).

Isso, porque não garantida e dependente da luta e da ação, a liberdade capitalista se transmuta em necessária libertação. Nisso é que se assenta um reconhecimento do “sujeito revolucionário” (RIBEIRO, 2010) nos homens e mulheres da horta comunitária. Consequentemente, à ideia de libertação, decorrente do processo contínuo de conscientização, é permitido aproximar-se da ideia de emancipação empreendida por esse “sujeito revolucionário”. Conquanto, tanto no reconhecimento dos agricultores e agricultoras no sujeito revolucionário quanto na aproximação dos conceitos, não há a tentativa de uma identificação integral. O processo de sistematização de experiência permitiu conferir ao trabalho autogestionado – realizado na horta comunitária, nos agricultores e agricultoras e no sentido que eles atribuem ao trabalho – traços necessários à composição do ser que constrói a emancipação.

O conceito de emancipação, ancorado num pensamento progressista, define-a como para todos. Construção coletiva de sujeitos sem as amarras das estruturas da sociedade capitalista, construção do sujeito histórico “[...] destruído do seu modo de existência particular – assentado sobre a propriedade privada – [...] reconciliando esse humano com a sua humanidade dele separada com a sua transformação em mercadoria”. (RIBEIRO, 2010, p. 289). Sendo assim, o sujeito-autor dessa emancipação é o trabalhador, que percebe na estrutura social – que se diz promotora da liberdade – a ausência da liberdade e a busca como condição para alcançar a emancipação. O indivíduo como mercadoria vende a força de trabalho não mais a tendo. Assim como também não lhe pertence mais o corpo portador da força e o produto do empenho dela. Perceber e se desvincular dessa realidade é o caminho para a construção da emancipação que “[...] tem sido interpretada por pesquisadores militantes latino-americanos, tendo por sujeitos, principalmente o movimento camponês e indígena, como libertação”. (RIBEIRO, 2010, p. 289).

Em suma, a leitura de mundo dos agricultores e agricultoras sobre suas vivências na horta

demonstra que no processo de reinvenção da produção da existência há o germe para a transformação do sujeito societal (TIRIBA, 2019) e para a emancipação como conquista do trabalhador, que alcança todos. A pequena e situada experiência de transformação e busca da liberdade desses indivíduos sustenta princípios essenciais às necessárias mudanças sociais. A força desse germe é fruto de todo o transcurso feito por esses homens e mulheres que, a partir da práxis na horta comunitária, retomam passos vividos e olhares críticos direcionados à sociedade e ao contexto de sua opressão, comparando-os aos passos dados entre as leras da horta e confirmando a vivência de maior liberdade.

4.2 SOLIDARIEDADE E RECIPROCIDADE: EXPERIÊNCIAS VIVIDAS

“[...] abandonaremos igualmente o protótipo moderno de agente econômico, aceito com naturalidade em nossos dias, qual seja o indivíduo movido racionalmente por seus interesses próprios, competindo pela sobrevivência ou pelo ganho. Em seu lugar, seremos levados ao reconhecimento dos motivos humanos preponderantes na história das civilizações: basicamente, a arte de manter relações sociais como meio de viabilizar a vida e manter a paz, entre pessoas, povos e nações.”

(GAIGER, 2016, p. 10)

O anunciado na epígrafe se torna mais real por já se ter o conhecimento – neste ponto peço licença para incluir-me entre os que possuem tal saber – de que esses motivos humanos preponderantes foram vividos intensamente em outras épocas e que de modos específicos ainda são, mesmo na contemporaneidade do utilitarismo (GAIGER, 2016). Confirmando, é possível encontrar sociedades nas quais as relações sociais são estabelecidas como meio de viabilizar a vida e/ou ainda espaços-tempos em que se formam vínculos que podem ser centelhas desse tipo de relação. Assim, imaginar o anúncio como realidade se ampara na certeza de que o convívio

a partir desses princípios existiu e resistiu, mesmo que de forma pontual e/ou parcialmente. Não se anuncia uma práxis nova, mas um modo de vida já experienciado, por isso mais tangível.

É preciso evidenciar que a vivência de relações com a finalidade de manutenção da vida foi pontuada em três circunstâncias diferentes. Nas primeiras experiências coletivas históricas, as relações eram determinadas em favor da vida do todo, isso gerava um sistema econômico no qual eram ilógicos os comportamentos que preteriam os interesses coletivos por priorizar os individuais. Quanto às experiências contemporâneas, há sociedades mais ou menos isoladas – do modo de produção hegemônico atual – que mantêm características dos povos ancestrais, como os vínculos fundamentados nesse princípio. Noutra margem, existem espaços-tempos em que elos baseados em princípios aversos ao capitalismo conflitam com o perfil imposto por esse sistema no qual estão inseridos.

Portanto, as relações construídas no segundo e terceiro cenários convertem-se em amplo desafio e resistência, a prática exigida para que as relações primem pela vida do todo é contrária às orientações de um sistema que infunde competição. Disso se tem a história fornecendo a essência e a contemporaneidade inspirando coragem, já que para que essa essência se concretize é preciso ir de encontro ao sistema e desprezar “o agente econômico” (POLANYI, 2019) criado a partir da modernidade e com características requeridas ao homem na contemporaneidade.

Toda essa discussão sobre os fundamentos que constituem os vínculos sociais é uma demanda provocada, também, pela adjetivação empregada ao termo horta. Inclusive, a ideia suscitada pela expressão “comunitária” é uma das razões para a escolha desse local como campo de pesquisa. O termo provoca prévia idealização, principalmente das relações estabelecidas entre os integrantes dessa comunidade, contudo, seguidamente às primeiras visitas, uma espécie de aproximação inicial entre agricultores, agricultoras, o espaço horta e o eu pesquisadora, o ideal de horta comunitária imaginado começa a ser questionado e imagens são desconstruídas. Esse processo de desconstrução pode gerar posturas distintas. Movendo-se a partir dos princípios da Educação Popular e da Pesquisa-Ação Participativa, se adota a perspectiva da dialogicidade (FREIRE, 1976), considerando o saber dos sujeitos e buscando no diálogo, com eles e elas, encaminhar questões e apreender deles e delas as razões que mantêm essa horta caracterizada como “comunitária”.

O processo de pesquisa provocou desconstrução, esvaziamento e reconstrução de conhecimento a partir da apreensão da realidade, impulsionada pelo conflito inicial – idealização x experiência comunitária concreta. No entanto, o alinhamento teórico e metodológico e o compromisso com

os sujeitos, preveem positivamente e orientam a condução desse conflito, que é direcionado a partir do reconhecimento de que são necessários processos que descolonizem os saberes (SANTOS, 2020), o que possibilita a valorização dos saberes advindos das relações reais vivenciadas na horta. Esse processo também coincide com as releituras que descortinam a relação do homem primitivo com a economia, fazendo emergir outra realidade, que amplia o entendimento sobre essa relação e as relações entre os homens.

Explicando melhor, Polanyi afirma que “[...] em regra, a economia humana existe envolvida pelas relações sociais que os seres humanos mantêm entre si”. (POLANYI, 2019, p. 179). Ou seja, a economia era subordinada e encadeada ao padrão de relacionamento que organizava a vida dos grupos, perspectiva que conflita com teorias sobre o homem primitivo e sua relação com o econômico. Forjadas na modernidade e com o intuito de justificar o perfil humano que se constituía naquele contexto, essas teorias colocam a primazia da busca dos interesses individuais econômicos como algo imutável e o fundamento das relações entre os homens.

Dessa forma, a vinculação social é que seria determinada pela economia. Fazendo provocações às teorias que se originam a partir de afirmações de Adam Smith, Polanyi (2019) desenha um sujeito que diverge do “Homem Econômico”, esse que, naturalmente, coloca o lucro como ponto central da vida produtiva. Nesse desenho, a imutabilidade do homem diz respeito a sua característica de “ser social” e, inclusive, como afirma a citação acima, os próprios direcionamentos econômicos e produtivos também teriam fins sociais.

A discussão de Polanyi (2019), embora reconheça a existência do mercado desde os primórdios e afirme que toda sociedade necessita e apresenta um sistema econômico, resgata outras finalidades, determinadas para a produção e para o trabalho por sociedades pré-capitalistas, que não as centralizadas na acumulação do lucro. Com essa postura também faz provocações ao pensamento que tornou irrelevante, para alguns, a história primitiva, quando se buscam fontes para a resolução das problemáticas da atualidade. Contrários a essa irrelevância, pontos de vista contemporâneos, como os construídos com base nas “Epistemologias do Sul” (SANTOS, 2019) ou, ainda, no “Bem Viver” (ACOSTA, 2016) veem no perfil de povos ancestrais possibilidades de respostas aos desafios enfrentados na atualidade.

Pensando nas relações estabelecidas a partir do trabalho, Polanyi (2019) apresenta diversos argumentos que contestam a ideia de Adam Smith sobre as razões para a sua divisão. Afirma ter o economista errado ao relacionar tal questão à inclinação do homem primitivo para o comércio, questiona a superficialidade dos estudos históricos sobre a vida desse homem,

denuncia a perda de interesse pelo passado por não se ver o que foi idealizado e, por fim, anuncia: “[...] nenhuma outra falsa interpretação do passado se revelaria mais profética a respeito do futuro”. (POLANYI, 2019, p. 179). Assim, as características que, a partir de Adam Smith foram postas para o homem primitivo, se adequaram muito mais ao perfil do homem moderno.

Esse resgate das experiências históricas tem grande relevância em um tempo em que se afirma não haver alternativas ao modelo econômico vigente e de naturalização de um modelo de trabalho que coloca a busca do lucro como princípio para as relações. Esse resgate também se transmuta em um processo de descolonização do saber; aproximar-se das experiências de trabalho e economia de povos primitivos, a partir de outro prisma, pode provocar sujeitos a questionarem as afirmativas, assim como a problematizarem ideias que dizem haver apenas um modelo possível de desenvolvimento (QUIJANO, 2002; ACOSTA, 2016; SANTOS, 2020). E que, para alcançar esse modelo, os povos todos do mundo – “subdesenvolvidos” – precisam seguir os passos dados por nações que alcançaram o topo do “progresso”. Certamente, a questão que perpassa tais pressupostos é de forma, não de conteúdo; quer dizer, não se pretende negar o desenvolvimento científico, tecnológico, os diferentes conhecimentos historicamente produzidos etc., mas é fundamental problematizar sua ética política – a de valorização da vida, do trabalho e da natureza ou a do capital. Esses estão entre os objetivos da discussão sobre a lógica das relações estabelecidas na Horta Comunitária de Ipiaú e, conseqüentemente, do princípio da dádiva, da reciprocidade e da redistribuição.

Estudos da antropologia social trazem conhecimentos mais consistentes sobre a organização dos primeiros povos e sociedades. Esses estudos revelam que entre os aspectos sociais e econômicos – inclusive os relacionados à acumulação de bens materiais – o homem se move guiado mais por preocupações ligadas ao primeiro aspecto, o social. Uma das grandes diferenças entre sociedades pós e pré-capitalistas é o lugar ocupado pela economia, o mercado e as relações sociais. Estabelecendo um sistema de hierarquia nas sociedades pré-capitalistas, as relações sociais estariam sobre a economia e o mercado.

Nessa discussão e analisando registros das atitudes do homem em organizações anteriores ao capitalismo, relacionadas aos vínculos sociais, ao trabalho e ao destino do seu produto, Polanyi (2019, p. 65) afirma que esse homem “Só valoriza os bens materiais com vista a garantir a sua posição social, as suas ambições sociais, o seu valor social”.

Essa descrença em outras formas econômicas e de organização social também é fruto de

construções teóricas baseadas numa perspectiva local, mas imposta homogênea e universalmente e que cria um intenso movimento de busca por um modelo único de desenvolver-se. Isso impede imaginar outras razões para se estabelecerem relações e, conseqüentemente, para o trabalho, que não as colocadas pelo processo de colonização.

Essa complexidade na percepção de que, referindo-se ao homem primitivo, “Boas ou más, as paixões humanas são orientadas para fins não econômicos” (POLANYI, 2019, p. 65), é compreensível. Há uma distância enorme entre ensinamentos. E faz-se questão de frisar esse termo, ensinamentos, para fortalecer uma das ideias defendidas no texto: o homem não é naturalmente movido por interesses materiais egoístas. E a necessidade dessa defesa reafirma outra necessidade: a de trazer exemplos de experiências sociais, econômicas e de mercado, vividas por povos originários e baseadas na dádiva, reciprocidade e redistribuição. E, para além disso, trazer experiências em cenários contemporâneos que se aproximem dessas vivências.

Concretizando o objetivo de mostrar que as “[...] motivações econômicas decorrem do quadro de condições da vida social”, Polanyi (2019) elenca uma série de situações que caracterizam sociedades ancestrais. Dentre essas, o fato de os interesses econômicos individuais não prevalecerem, da importância dos laços sociais e das atividades comunitárias. As atitudes em que se personificava o princípio de preservação da vida de todos eram altamente reconhecidas pelo coletivo, enquanto o contrário era razão para afastar indivíduos do grupo, na lógica, uma grande desvantagem. Dialogando com Polanyi (2019), Gaiger (2016) afirma que “[...] os vínculos sociais constituem o pilar central da vida humana [...]”.

Ainda segundo Polanyi, os estudos sobre o trabalho e a cultura material de povos ancestrais indicam: “[...] a ausência da motivação do lucro; a ausência do princípio do trabalho contra a remuneração; ausência do princípio do menor esforço, e, em particular, a ausência de qualquer instituição separada e distinta baseada em motivações econômicas”. (POLANYI, 2019, p. 181). Desses quatro pontos, em dois há grandes diferenças entre as comunidades ancestrais e as contemporâneas, sendo elas a ausência da motivação do lucro e de instituições baseadas em motivações econômicas. Isso cria uma incógnita e desperta interesses sobre o sentido do trabalho. A resposta está nos princípios que inspiravam as condutas desses povos: os princípios da dádiva, da redistribuição e da reciprocidade, que orientavam a constituição de vínculos, os fins atribuídos ao trabalho e ao destino dos produtos do trabalho.

De modo extremamente geral e sistematizando as ideias de Polanyi (2019), pode-se dizer que os sistemas constituídos a partir desses princípios eram formas de organização social

complexas, que garantiam a circulação dos bens materiais e a sobrevivência do coletivo. Isso com base numa ideia diferente sobre as relações e, conseqüentemente, sobre o trabalho. Relações baseadas nos conceitos de dádiva, reciprocidade e redistribuição orientavam ofertas gratuitas e geravam, em quem ofertava, certeza de retribuição, mas não necessariamente do mesmo que foi ofertado e/ou da mesma pessoa a quem se ofertou. Como em um sistema circular contínuo, o ato de doar traz uma devolutiva material para quem executa tais comportamentos.

Contudo, “[...] estas funções de um sistema econômico propriamente dito são completamente absorvidas pelas experiências intensamente vividas que fornecem uma motivação não econômica superabundante para cada ato efetuado”. (POLANYI, 2019, p. 182). Isso se confirma porque “O valor atribuído à generosidade é tão grande em termos de prestígio social que faz com que qualquer outro comportamento, que se afaste do altruísmo, não seja compensador”. (POLANYI, 2019, p. 180). O prestígio social, estando atrelado a sentimentos e a atitudes altruístas, é que provoca o movimento contínuo das mercadorias, gerando um sistema econômico eficiente, que é consequência, dentre outros aspectos, da atenção e da preocupação direcionada por todos os membros da comunidade: a busca dessa notoriedade social.

É preciso chamar a atenção para o fato de não se estar falando dos homens pré-capitalistas como naturalmente bons ou maus, mas de uma escolha coletiva que propicia a vida. Ou seja, grupos sociais fazem a opção por um estilo de vida que preserva a vida, não individualmente, mas do todo.

A evidência nesse ponto é para um sentido atribuído ao trabalho que é consequência daquilo que fundamenta as relações e constitui os comportamentos sociais. Tudo isso culmina em sistemas econômicos que garantem a continuidade da vida. Esses comportamentos se apoiam em orientações que asseguram a sobrevivência de cada um como responsabilidade de todos. Outra orientação é a reciprocidade das obrigações, meu dever com o outro é dever do outro comigo; dar também se converte em proteger os próprios interesses, isso se esses estão em consonância com o continuar a existir da comunidade.

A efetividade desses sistemas é assegurada por exercícios constantes que desprezam o “interesse econômico egoísta” (POLANYI, 2019, p. 180) e valorizam a generosidade. O trabalho coletivo e a participação na distribuição dos seus frutos reforçam os princípios comunitários. É desenvolvida uma série de atividades visando reforçar o princípio que rege as relações sociais – a manutenção da vida. A exibição que pode gerar cobiça e a produção excessiva são posturas altamente condenadas; na prática, há uma desvalorização do desejo ou

ato de acumular bens materiais. Não é essa postura, ao contrário do que é determinado nas sociedades contemporâneas, que confere prestígio aos indivíduos.

Contudo, apenas essas orientações e preceitos não seriam suficientes para garantir o êxito desse modelo social, existiram delineamentos que asseveravam a sobrevivência de todos. O primeiro desses são os arranjos que organizam espaços da vida; seguidamente, é a finalidade atribuída ao trabalho. A chamada “dualidade” liga um grupo a outro de forma recíproca e se incube de fazer os itens necessários à sobrevivência circularem e organiza povos e grupos a partir de subdivisões. Como exemplo, um mesmo grupo pode dividir-se e viver em espaços diferentes, uma parte vive no litoral e outra no interior, criando, assim, uma dualidade, duas faces de um mesmo grupo, nas quais as produções, diferentes por questões geográficas, circulam.

Além da “dualidade”, as posturas de reciprocidade e redistribuição também se sustentam com a simetria e a centralidade. Esses são modelos institucionais que se coadunam com os princípios discutidos, desenhando uma forma de organização, nas sociedades sem escrita, que contribuem para que os princípios de reciprocidade e redistribuição produzam um sistema econômico exitoso. Pode-se falar, ainda, de um terceiro princípio “[...] que teve por destino desempenhar um importante papel histórico e a que chamaremos o princípio da administração doméstica”. (POLANYI, 2019, p. 188). Contudo, embora seja um princípio que também não se direcione para o lucro, “[...]seu modelo é o grupo fechado” (POLANYI, 2019) e por essa questão não amplia o tema em discussão.

Prosseguindo na proposta apresentada no início do texto, discute-se a segunda circunstância, os vários modos de organização de grupos indígenas, que têm a preservação da vida coletiva como centro de suas vivências e dos vínculos construídos, contrariando a perspectiva que fundamenta as relações na busca de lucro e nos interesses individuais. Neste trabalho, o cenário indicado é apresentado e discutido tendo como horizonte a ideia de “Bem Viver” (ACOSTA, 2016), conceito em construção e inspirado, também, nos saberes e cultura desses grupos. Falando sobre a civilização inca, Gaiger (2016) confirma: “Alusões aos povos descendentes das etnias que compuseram essa civilização associam-nos à economia comunitária e ao *buen vivir*”. Falar do Bem Viver é trazer uma circunstância na qual as relações sociais são alicerçadas nos princípios apresentados no início do texto.

O Bem Viver, enquanto soma de práticas de resistência ao colonialismo e às suas sequelas, é ainda um modo de vida em várias comunidades indígenas que não foram totalmente absorvidas pela Modernidade capitalista ou que resolveram manter-se à margem dela. (ACOSTA, 2026, p. 70).

Explorar essa circunstância por meio da ideia de Bem Viver exige percorrer entre seus princípios, fundamentos, pressupostos. Acosta (2016) traz a contribuição de diversos intelectuais contemporâneos para a construção do termo [em aberto, por ser entendido em processo contínuo de construção]. Entre essas contribuições, a de Santos, que afirma ser o Bem Viver “[...] um conceito de comunidade onde ninguém pode ganhar se seu vizinho não ganha. A concepção capitalista é exatamente oposta: para que eu ganhe, o resto do mundo tem que perder”. As discussões a partir da perspectiva de uma formação humana e do trabalho em sentido ontológico preocupam-se e percebem a problemática da sociedade centrada do individualismo, o que provoca a pensar no coletivo, visando, dessa forma, recuperar e ou reconstruir fundamentos solidários para alicerçar a conexão entre seres.

Confirmando os modos de viver indígena como contrários aos princípios colonialistas e da economia capitalista, Acosta (2016) elenca uma diversidade de “relacionamentos econômicos” vividos por grupos indígenas diversos. O autor traz os termos indígenas que designam esses relacionamentos [Minka ou minga, Ranti-ranti, Makimañachina, Makipurarima, Uyanza, Chukchina, Uniguilla, Waki e Makikuna] e sua conceituação, atestando que a construção de vínculos tem como base a partilha e a solidariedade e como fim a manutenção da vida. À medida que se aproxima desses conceitos, a memória traz o que foi apreendido sobre os princípios que fundamentam as relações dos povos primitivos. É inevitável a constituição de um elo entre o passado e o presente de alguns grupos indígenas. Dentre esses “relacionamentos econômicos”, chama a atenção a designação para o termo Ranti-ranti:

Diferentemente das trocas pontuais e únicas que se dão em algumas economias mestiças, o intercâmbio forma parte de uma cadeia que desata uma série interminável de transferências de valores, produtos e jornadas de trabalho. Sustenta-se no princípio de dar e receber sem determinar um período de tempo, ação e espaço, relacionado com certos valores da comunidade que dizem respeito à ética, à cultura e à história. [...] Por exemplo, aqui cabe a mudança de mãos no trabalho agrícola, ou seja, a força de trabalho que se oferece a outra pessoa para receber, depois de um determinado tempo, aquela mesma força de trabalho. Trata-se de realizar uma atividade de forma solidária. (ACOSTA, 2016, p. 187).

O aprofundamento sobre esses relacionamentos econômicos permite a percepção de que o princípio da dádiva os alinha, em sua maioria. As práticas constituem uma espécie de saber primário em que dar se converte em receber, uma crença que se confirma na circulação dinâmica e contínua dos bens e produtos necessários à sobrevivência. Contudo, é imperativo salientar que a vivência das relações pautadas nesse princípio, pelos grupos indígenas, se concretiza de formas diferentes, como sinalizado no início do texto. Isso, como consequência de uma maior ou menor aproximação entre eles e as outras formas de organização social, mas também como

reconhecimento das diversas identidades culturais de cada um.

O aprofundamento dos laços entre os sujeitos da pesquisa (agricultores, agricultoras e pesquisadora) permitiu desfazer a concepção inicial, que, com uma ideia limitada acerca do termo comunitária, desqualificava esse espaço-tempo como espaços de vínculos solidários. Esse aprofundamento se constitui na prática da pesquisa, quando da sistematização de experiências e nas ligações feitas entre os dados colhidos e os estudos teóricos. Ampliar a compreensão do termo “comunitária” foi possível na associação entre o que foi ouvido e o entendimento do termo como “categoria histórica e social” (FREIRE, 1996), o que incorpora ao conceito mudanças, intensificação ou retração de alguns aspectos da categoria. A compreensão da dádiva trazida por Gaiger (2016) dialoga com Freire (1996), por considerar que na materialização do conceito não cabe um “tipo único”. Isso contribuiu, consideravelmente, para ampliar a ideia de “comunitária”:

[...] a dádiva não é entendida em contraposição a uma inexistência de vínculos, nem como sinônimo de um tipo único de vínculo ou princípio, mas como um referente latente impulsionador do cultivo de relações vinculantes, como um modelo arquétipo a lembrar que a melhor escolha diante de nossa condição de interdependência é confiar e, para isso, dar antes de receber. (GAIGER, 2016, p. 176).

É imprescindível colocar que a mudança no percurso metodológico favoreceu o desenredar de histórias mais restritas, ou seja, que envolvem menos agricultores e agricultoras e que revelam relações baseadas na solidariedade, na partilha e na interdependência. Essa mudança converteu os grandes encontros coletivos em momentos de trabalho e diálogo entre um ou dois agricultores e a pesquisadora.

Nesses momentos, enquanto trabalhavam, os sujeitos dialogavam, a partir dos roteiros que elucidavam as categorias. Dos diálogos mais restritos emergiam histórias de atenção à necessidade do outro. “*Só venho sábado por que venho ajudar ela.*” (sic). (DELZUITA, 2019). As histórias carregadas de falas como essa recolocam a característica comunitária na horta. A atitude comunitária que o eu pesquisadora inicialmente negou à horta – por idealizar um empreendimento em que todos os meios de produção eram usados por todos e no qual só se admitiam o trabalho coletivo e a divisão total da produção – é encontrada em pequenos núcleos e na dinâmica dos vínculos construídos entre os agricultores e agricultoras.

Assim, a horta está entre os espaços-tempos em que as relações solidárias são desafios e resistência, mas também centelhas da dádiva, reciprocidade e redistribuição. As vivências na horta vão ao encontro das vivências do terceiro cenário, circunstância, citado no início do texto,

e podem ser o exemplo para elucidar esse cenário.

A breve fala de Delzuita resume a ideia que fundamenta a relação que estabeleceu com Leninha. Embora cada uma tenha lote específico na horta, as especificidades de um deles (terreno inclinado) fizeram com que decidissem trabalhar juntas, num mesmo lote. Entretanto, a divisão do espaço, proposta por Delzuita, que é a “proprietária” do terreno plano, não é a única atitude que reflete uma ação que resulta da atenção direcionada ao outro. Para além disso, Delzuita auxilia, voluntariamente, no cultivo de Leninha, que produz em maior escala e para comercialização. Esses laços têm semelhanças com um dos “relacionamentos econômicos”, descritos por Acosta:

Makipurarima: é um acordo entre indivíduos para realizar um trabalho particular de qualquer índole, em que não intervém qualquer remuneração salarial. A única condição é que quem recebeu a ajuda devolva essa ajuda em outra oportunidade. (ACOSTA, 2016, p.187).

A “recíproca” é manifestada:

As vezes assim eu tiro dela levo vendo quando eu tenho pouco, mais só assim, balde essas coisas tudo ela tem um mais se eu pegar o dela ela não importa, se ela pegar o meu nós é a mesma coisa. Se eu tiver semente muda ela querer eu não faço questão. Se ela tiver eu também posso pegar nós somos assim. Nós não tem confusão não comida tudo é igual se ela tiver uma comida nós come, se eu tiver uma comida nós come também. (*sic*). (LENINHA, 2019, agricultora da Horta Comunitária de Ipiáú. Arquivo Pessoal).

A descrição reflete partilha, uma relação em que, embora apareçam pronomes possessivos, eles perdem força e sentido, “*As vezes assim eu tiro dela levo vendo quando eu tenho pouco se eu pegar o dela não importa, se ela pegar o meu*”. A relação é explicada com um arranjo no qual sendo de Delzuita (“*dela*”), Leninha pode tirar e sendo de Leninha (“*meu*”), Delzuita pode pegar. A força da colocação é perceptível no termo “*nois*”, a forma como esse é empregado confirma sua semântica e revela uma relação fundada na atitude de partilhar histórias, o dia a dia, o trabalho, mas, alinhado a isso, partilhar o “material” necessário à manutenção da existência. Desse amplo partilhar emerge a reprodução da vida.

Esse encontro entre Delzuita e Leninha não se configura como exclusivo, enquanto se constrói a história da horta comunitária, recuperando e fazendo a leitura de documentos, encontram-se registros de diversos gestos solidários entre os agricultores e agricultoras. Em um desses registros, retirado de um antigo livro, de uma ata, uma data, a narração sobre a arrecadação de doações entre esses sujeitos para ajudar outra agricultura, que, doente, estava impedida de

trabalhar. Leones, o guardador das memórias e histórias da horta, recorda que, além dessa ajuda financeira, o grupo fez mutirões para ajudar na limpeza de lotes de alguns agricultores e agricultoras.

Os princípios do altruísmo, a partilha e a solidariedade que alimentam esses gestos e a jornada das agricultoras Leninha e Delzuita são perceptíveis em outras relações, como no encontro entre Nicinha e Ana Maria. A primeira cede parte da sua área, visando contribuir para que Ana Maria tivesse melhores condições de trabalho, já que ela (segundo seus relatos), trabalhando em casa de família, não se sentia bem. *“Ela me deu um pedacinho aqui pertinho”*, conta a agricultora presenteada, narrando o início da sua história na Horta Comunitária de Ipiaú. Nicinha reconta sua trajetória lá e deixa explícita a ideia de também sentir-se responsável pelo outro e a necessidade de retribuir. Entende que lhe tendo sido ofertado, deva também ofertar. De modo geral, pode-se reafirmar a postura dos agricultores e agricultoras como uma aproximação aos princípios da dádiva, reciprocidade e redistribuição.

Na Horta Comunitária de Ipiaú, ao regar a produção de outro agricultor ou agricultora, ao ceder mudas ou vegetais, ao emprestar ferramentas, os sujeitos não estão repetindo, fielmente, os princípios que orientavam os grupos humanos primitivos ou princípios que ainda regem comunidades tradicionais, entretanto, a postura de agricultores e agricultoras se abeiram à dinâmica gerada por esses princípios.

O povo fala muito ne união que não tem união, porque eu acho que a união quem tem que fazer somos nós. Eu ali tenho meu vizinho que o marido da irmã Gilmar e outro senhor que chama Claudino também é o mais velho também daqui da horta. Pra mim eu não tenho diferença nenhuma deles, por que se eu tiver, seu eu viajar minha horta tiver seca, se eu demorar eu chego topo minha horta molhada, por que, qualquer um deles molha. Tem outra também Ana ela mora lá no canto, ela mora lá, mas se ela passar vê minha horta seca ela molha, então quem tem que fazer a união somos nós, cada um fazer seu pouquinho, talvez eu vejo a horta dele, ele é meu vizinho, eu vejo seca e num molho, aí ele vai fazer a mesma coisa comigo, aí eu num vou molhar a dela por que ela num molhou. Então é assim, quando eles sai também eu vou lá molho, sei que a horta dele é maior mais eu molho, por que é com uma mão lavando a outra, então nós que temos que fazer a diferença num tem fulano ciclano, ah mas fulano não tem união, mas então procura fazer a união com ele, vai lá faz alguma coisa pra vê se ele num distribui né, por que eu acho que nós temos que fazer isso, se fulano não quer mas eu vou tentar, por que eu sou assim. (*sic*). (ANA MARIA, 2019, agricultora da Horta Comunitária de Ipiaú. Arquivo Pessoal).

A descrição de como se relaciona com os vizinhos de área e os conselhos explícitos na fala dessa agricultora apresentam traços da dádiva (GAIGER, 2016), um fundamento que gera e nutre relações a partir da iniciativa de ofertar. Detalhando, a fala de Ana Maria, *“vai lá faz alguma coisa pra vê se ele num distribui né”*, expressa um saber sobre a interdependência real e concreta entre os agricultores. Narra situações nas quais é nítida a necessidade que um tem

do outro, e essa certeza imprime uma postura: mesmo diante de atitudes contrárias, ela mantém o perfil de quem entende que dar antes de receber impulsiona um movimento solidário que também lhe trará benefícios. Esse perfil expresso na fala de Ana Maria é explicado por Gaiger:

Quando sentimentos de estarmos mutuamente vinculados presidem os comportamentos, situações momentâneas de assimetria ou de desequilíbrio não são decisivas; ao contrário, podem estimular atitudes de colaboração, no sentido de gerar um futuro equilíbrio e maiores chances de correspondência, direta ou interposta. (GAIGER, 2016. P. 182).

Voltando à narrativa sobre como se iniciou a história de Ana Maria, nesse espaço-tempo de vida, pode-se perceber, nas circunstâncias, elementos de um dos “relacionamentos econômicos” apresentados por Acosta, o waki, (2016, p. 188). Essa seria a concessão de sua terra para possibilitar a outros trabalharem. Depois de trabalhar um tempo no espaço cedido por Nicinha, Ana passou a trabalhar numa área maior, cedida por Gilmara, também integrante da horta e que, precisando viajar a São Paulo, lhe ofereceu seu lote. Com justificativas diferentes, percebe-se que a agricultora Sônia trilha um caminho parecido, na sua história inicial com a horta.

Eu to aqui através de seu Deraldo, que era um homem que tinha horta aqui e ele deu meu esposo de meia, a horta, chamou meu marido pra trabalhar mais ele de meia aí passado um tempo, ele deu pra sentir da coluna e dor nos braços, muita dor no corpo, aí ele não pode mais trabalhar, disse que não podia mais trabalhar, aí pegou a horta passou pro nome da gente, a gente queria entregar a ele mais ele não quis. Bom, aí a gente tá aqui nesse pedaço de horta, eu tô há quatro anos através dele. Bom, e hoje eu agradeço muito a Deus por eu ter esse pedacinho de horta e agradeço a ele também por que se não fosse ele a gente num tava aqui, bom e aí nós tamo aí trabalhando. (*sic*). (SÔNIA, 2019, agricultora da Horta Comunitária de Ipiáú. Arquivo Pessoal).

Dessas narrativas que mostram como um e outro sujeito iniciaram seu trabalho na horta comunitária, é possível exprimir a forma como se relacionam com a terra, meio de produção. Em todas as situações narradas acima, a terra esteve à disposição da necessidade de garantir a vida. Isso fica explícito quando os lotes, mesmo já tendo um sujeito específico respondendo por ele e trabalhando nele, nas histórias de Leninha, Ana Maria e Sônia, esses sujeitos entenderam a terra como recurso de quem precisava sobreviver. Observa-se que nas quatro situações a necessidade de quem chega à horta é primeiro sanada pela atitude de partilha de agricultores e agricultoras. Ou seja, antes de receber um lote dos que administram o espaço de forma oficial, aqueles que precisam são atendidos por quem, já tendo um lote, não é limitado pela ideia de posse e pelo individualismo.

Figura 4 – Agricultoras da Horta Comunitária de Ipiaú (2019)



Fonte: Acervo da pesquisadora.

As caminhadas em meio às leras e aos causos contados por esses sujeitos, entre uma e outra experiência de plantar, cuidar e colher, foram revelando que os laços estabelecidos entre grupos menores (vizinhos de lotes) são laços de solidariedade, de partilha e altruísmo. O imaginado para o todo e negado, inicialmente, pela pesquisadora, por não visualizar esse todo, simultaneamente, foi se revelando em pequenas histórias.

As mais próxima de mim é Sônia ali, tobém esse vizinho aqui, já foi imhora, saiu nestante. Eu tava moiano a sementera que eu coloquei lá, pa mim e ela, po que o passarim tava prejudicano a minha aqui, eu pranto pa mim e ela, aí eu pego de lá e veo prantar na minha se a muda tiver boa. E ela tombém pode pegar e prantar, é o que um precisar do outro a gente ta junto, aqui mermo eu e ela e Sônia, a gente precisa de um esterco, de gado riune nois treis, e nois vai po curral de onde a gente ganha busca, é tudo junto. (*sic*). (ANA, 2019, agricultora da Horta Comunitária de Ipiaú. Arquivo Pessoal).

Em diversas experiências, os princípios solidários ultrapassam a relação entre sujeitos que trabalham na horta e também influenciam a relação entre quem produz e vende e a comunidade que consome esse produto.

Chegar alguma pessoa pra comprar um tempero, o dinheiro tá pouco, num vai levar o tempero? Só por que o dinheiro tá pouco? Num dá pra levar? Leva! Por que eu sei o que eu já passei na minha vida, eu sei, então a gente que sabe o que já passou, num vai chegar uma pessoa, oh fia num dá pra mim levar um coentro, leva, por que eu sei as minhas condições e sei o que já passei na minha vida. (NICINHA, 2019, agricultora da Horta Comunitária de Ipiaú. Arquivo Pessoal).

Contudo, também se afirmou que as atitudes comunitárias, para além de embasarem as relações mais restritas, foram percebidas em situações pontuais. O comunitário se revela na resolução de questões que afetam o coletivo e mobilizam todos e todas na busca de resolver a problemática. Uma dessas questões diz respeito à manutenção do sistema de irrigação, que, sendo um sistema precário, apresenta constantes problemas, mas todos se mobilizam em torno da questão e contribuem para encaminhar a solução.

Pensando na Horta Comunitária de Ipiaú como um todo, observa-se a importância da forma como o trabalho foi se configurando, do sentido atribuído a ele por agricultores e agricultoras e no fato de as relações serem baseadas em princípios aversos ao capitalismo. Embora a horta esteja inserida nesse sistema, a perspectiva dos seus sujeitos em relação ao trabalho e ao seu fim difere muito da imposição de centralizar a busca por lucro.

É a interdependência e a consequente imutabilidade do homem como ser social que provocam as atitudes descritas acima, mas é também o sentido atribuído ao trabalho que permite que essas atitudes se prolonguem e se mantenham. Num espaço de trabalho no qual a perseguição pelo lucro é foco e centro, as atitudes solidárias não têm espaços, dispersam e atrapalham a ampliação do lucro. Ofertar um “pedacinho” do lote se converteria em menos espaços, menos produção e, conseqüentemente, menos lucro. O trabalho que tem por base a sobrevivência permitiria a adoção de atitudes solidárias, de partilha e altruístas.

5 ESPAÇOS DA VIDA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONSTITUIÇÃO DE TERRITÓRIOS EDUCATIVOS PARA UMA FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Este capítulo trata da relação entre os espaços da vida e a educação profissional e tecnológica (EPT), visando à instituição de territórios educativos, cujo objetivo é contribuir para a construção de mediações pedagógicas e educativas na EPT a partir dos processos de produção (i)material da vida. Assim, propõe um exercício de reflexão a respeito desses espaços não formais de educação, sobre a práxis ali desenvolvida e sua relação com a EPT, que pode levar a uma formação emancipatória dos sujeitos participantes desse processo.

5.1 ESPAÇOS DA VIDA E EPT: O CONCEITO EM CONSTRUÇÃO E A PRÁXIS DE UM TERRITÓRIO EDUCATIVO

A construção do conceito de Território Educativo e o desenho de uma prática educativa que assuma a essencialidade desse lugar são delineados a partir de uma ideia específica de formação e de trabalho – a formação humana emancipatória e o trabalho em sentido ontológico. Partindo de um propósito muito bem definido é que essa conceituação se ancora no pensamento freiriano e de outros autores que dialogam com a perspectiva de uma educação que, segundo Freire (2011, p. 227), “[...] como ato de conhecimento e atividade eminentemente política, centrando-se numa temática que emerge da realidade concreta dos educandos e associada à produção, deve ser vista como um fator importante no processo de transformação do pensamento do povo”.

As contribuições teóricas de Paulo Freire (1987), Lia Tiriba (2007) e Miguel Arroyo (2014, 2017), dentre outras, ajudam a pensar no território educativo como um espaço que envolve processos, relações, práticas, saberes etc., portanto, pode ser entendido como contexto concreto – espaço da escola, espaço da vida, espaço do trabalho – e/ou relacional. Nesse caso, esses espaços – da vida, existencial e/ou do trabalho – são tomados como fomentadores do processo de aprender e ensinar pelo diálogo e a problematização sobre o viver e o produzir, sem desconsiderar sua multidimensionalidade.

De forma específica, Freire (1992) revela a potencialidade do saber do fazer e provoca para a valorização desse saber, que se constitui em âmbitos não formais, partindo do pressuposto de

que os espaços da vida, numa perspectiva multidimensional, constituem situações educativas na prática social, política, cultural ou produtiva. As contribuições de Freire (1992) sobre a relação entre a prática educativa e as práticas constituídas nos espaços da vida (prática social), em que tomou como referência a cidade como dinâmica viva, movem a pensar também na potencialidade dos espaços de produção (i)material da vida como contextos educativos, espaços do aprender e ensinar.

Afinal, para Freire (1992, p. 28), “[...] aprender e ensinar fazem parte da existência humana, histórica e social”, por isso atravessam “[...] todas as atividades humanas”. Contudo, é importante destacar que, se a educação é uma necessidade ontológica, quer dizer, é uma condição permanente, a resposta a essa necessidade se dá forma de histórica, sob condicionantes, racionalidades e intencionalidades político-ideológicas e culturais.

O que eu quero dizer é que a educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos, uma conotação de sua natureza, gestando-se na história, como vocação para a humanização [e sendo a desumanização como uma distorção dessa vocação]. [...] não é possível ser gente sem, desta ou daquela forma, se achar entranhado numa certa prática educativa. E entranhado não em termos provisórios, mas em termos de vida inteira. O ser humano jamais para de educar-se. [...] A curiosidade e a necessidade de saber são universais, repitamos, a resposta é histórica, político-ideológica, cultural. (FREIRE, 1992, p. 26-28).

Nessa perspectiva, articulam-se as contribuições de Tiriba (2007) sobre a(s) pedagogia(s) do trabalho associado, cuja problematização orienta para a compreensão de outros horizontes na relação trabalho e educação e a pensar em um projeto educativo que valorize mais o trabalho do que o capital. Assim sendo, que esse projeto assuma o princípio educativo do trabalho associado ou fincado na economia popular, que tem como base a solidariedade, conforme Gadotti (1993), a fim de estabelecer outra pedagogia de formação para e sobre o trabalho.

Nesse sentido, chega-se ao entendimento de que o território educativo para a educação profissional e tecnológica se constitui no encontro entre a intencionalidade educativa dos espaços formais e dos espaços-tempos da vida, âmbitos não formais. Obviamente, esse território educativo (como processo do ensinar e aprender pela interpretação crítica da vida e do trabalho que se realiza) está pautado em uma outra pedagogia, cujas intencionalidades, meios, objetivos, relações, valores, métodos, processos e sujeitos se assentam na ética da reprodução ampliada da vida em detrimento da ética do capital.

A partir desse encontro, posturas constituídas, reconstruídas e/ou consolidadas de modo não formal e nas experiências e experimentações da vida – com a perspectiva de formação da

intencionalidade educativa, que, como sinalizado no início do texto está muito bem definida como emancipatória – iniciam um processo de reconhecimento, valorização e ampliação de saberes. Esse processo pode possibilitar implementações nos espaços-tempos da vida, em seus sujeitos e nas suas práticas, bem como nos espaços formais, à medida que estudantes, professores e professoras e profissionais da educação reinventem a prática educativa pela práxis (ação-reflexão-transformação), e pode contribuir para que os(as) profissionais formados(as) tenham uma compreensão crítica do mundo do trabalho.

De modo geral, entende-se que a produção de conhecimento/saberes e o ato educativo/pedagógico não são neutros. A constituição de conhecimentos/saberes se vincula a diversas e diferentes matrizes e provoca, intencionalmente, o exercício crítico-reflexivo sobre os conhecimentos/saberes mobilizados, afirmando o sujeito, a quem é transmitido conhecimentos, como também produtor de saber a partir das experiências e experimentações na vida. No território educativo, o processo de reconhecer saberes se coaduna com o reconhecimento de como se chega a esses saberes, do porquê de outros conhecimentos serem negados, da análise crítica dos conhecimentos hegemonicamente consolidados e da valorização de outras origens e interpretações do saber.

Numa analogia às reflexões de Freire (1992), como educador, o território é também educando. Entende-se que, ao acolher as práticas educativas, o território vai se estabelecendo, assim, não há território educativo concluído; nesse encontro dos espaços formais e não formais de resistência se imprimem, continuamente, características que os constituem também, em um processo permanente. A experiência na vida educa e, a partir disso, o território educativo produz saber, que se incorpora ao território – tornando-o canal de expressão desse conhecimento –, aos sujeitos da experiência e aos sujeitos que estudam e/ou orientam essa experiência. Isso ocorre a partir da experiência educativa que, sistematizada, reconhece, reconstrói, constrói e organiza saberes.

Um das primeiras características observadas, ou a serem ansiadas por espaços-tempos da vida que são ou que “pretendem se tornar” um território educativo para a educação profissional, tem a ver com a sua constituição, essa deve ser ação dos sujeitos desse espaço. A emancipação é um processo de conquista que resulta de passos autônomos. Espaços pensados e estabelecidos por aqueles que não os ocupam perdem a essencialidade dos seus sujeitos, não possibilitam a construção de identidade e, conseqüentemente, não são resistentes. Um espaço que se torna território educativo para a educação profissional com perspectiva emancipatória precisa ter sua

origem calcada nas necessidades dos seus sujeitos e ser instituído por eles, visando atender a essas necessidades. É, portanto, espaço de reprodução ampliada da vida e espaço identitário.

Tal compreensão se fundamenta na perspectiva de “território imaterial” e seu aspecto relacional com os territórios materiais e as produções materiais. O território imaterial está vinculado às relações de poder que envolvem o processo de produção de conhecimento – controle, dominação, disputa, visões de mundo. Portanto, a dinâmica dos territórios (i)materiais (envolvendo interesses, ações, relações, práticas e conflitos) produz territorialidades de dominação ou “territorialidades de resistência”. (FERNANDES, 2009). O “mundo da vida” também é a “experiência de classe”, os “territórios de resistência”, as “matrizes formadoras” e a “prática social como prática produtiva”. Todos esses espaços são, potencialmente, formadores e, por isso, foram aqui conjugados como portadores de elementos que podem constituir os territórios educativos no encontro com a intencionalidade de produzir e sistematizar os saberes.

Nesse sentido, os territórios dos povos do campo se caracterizam por seu potencial de resistência, à medida que articulam a moradia e o trabalho. As experiências de economia popular solidária nas cidades, por meio do trabalho associado, também podem ser caracterizadas como formas de resistências dos trabalhadores urbanos em territórios não capitalistas de trabalho.

Como espaço-tempo da vida, essa forma de economia se projeta a favor da vida e, com isso, possibilita que as múltiplas dimensões se vinculem. A vivência de uma dimensão, por exemplo, o trabalho, não se concretiza em um esquema rígido e fechado; ao trabalhar, o sujeito o faz de modo a abrir espaço para a vivência de outras dimensões. Assim, esse território pode ser, de forma específica, o território do trabalho, mas será também o território da aprendizagem, das lutas, da construção de relações sociais, da cultura, da formação política; é espaço articulador, inclusive desconstruindo a recorrente dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual.

Às ausências e aos problemas gerados dos sistemas políticos, sociais e econômicos, pelas instituições e organizações, que afetam diretamente os sujeitos, responde-se por meio de ações que buscam compensar essas restrições. As respostas refletem a não aceitação da situação posta, ou seja, evidenciam a resistência e o potencial inventivo dos sujeitos. A partir dos próprios princípios/fundamentos da fonte geradora do problema ou por um viés diferente, buscam-se formas alternativas para a satisfação das necessidades desatendidas. **Os territórios educativos são espaços de criatividade.**

A dinâmica social e histórica é objeto de conhecimento dos sujeitos que compõem os territórios educativos. A forma como a sociedade se estrutura e se organiza, os direcionamentos políticos e econômicos e os valores sociais são analisados como produtos desse dinamismo que também lhes confere contradições. A compreensão dialética perpassa pelo entendimento da sociedade e os elementos que a compõem. Como um desses elementos, os territórios educativos se percebem nessas contradições; atentos a isso e ao dinamismo histórico e social, se colocam abertos, na perspectiva de, constantemente, se fazer e refazer – são um espaço alterável.

Retoma-se a discussão sobre neutralidade, apresentada em Freire (1987), para reafirmar que territórios educativos emancipadores são espaços posicionados, que se definem também pelas opções ideológicas descolonizadoras que orientam todo o processo de construção do conhecimento. As respostas sobre que tipo e como construir conhecimentos e com quem construí-los são orientadas a partir de um posicionamento ideológico que situa os territórios educativos. Dessas características e princípios observados em um território educativo emergem práxis, conhecimento e formação emancipatória. As premissas para a constituição de um território educativo não são requisitadas apenas aos espaços-tempos, mas também e, fundamentalmente, à intenção, à prática, à metodologia e às ferramentas de aproximação aos espaços-tempos operados pela escola formal. Para a constituição de territórios educativos, a postura dos que têm a intenção de formar (os centros e as escolas) precisa ser pautada nos princípios de uma educação emancipatória e descolonizadora: dialogicidade, coletividade, contextualidade, problematização e postura gnosiológica.

Esses princípios são colocados em contraposição a modelos pedagógicos impostos e que, retirando o sujeito para o espaço formal e constituído a partir de uma perspectiva colonizadora, o desterritorializa e, conseqüentemente, o transmuda de sujeito a objeto. Criam-se uma complexidade e um desequilíbrio na proposta de um processo de humanização que desloca o ser. Esse deslocamento é o desprezo por aspectos da “produção da existência”, experiências e experimentações vivenciadas e, diversas vezes, dominadas por esses sujeitos; experiências e experimentações pedagógicas que contribuiriam muito para ampliar o processo de humanização e que, por esse distanciamento, acabam por desumanizar.

[...] políticas ou a pedagogia que não tenham esse presente tão presente como sua tarefa se perdem ao perder seu chão: os próprios sujeitos se formando, humanizando ou desumanizando na materialidade tão presente e tão pesada em que reproduzem suas vidas. Um presente que carrega indagações desestabilizadoras a exigir aprofundamento e respostas das políticas e programas, das didáticas e das teorias pedagógicas. (ARROYO, 2014, p. 78).

Essa perspectiva, desprezada na maior parte dos projetos e programas da escola formal, é a inspiração das propostas de formação de movimentos sociais e da educação popular, as quais se coadunam com a ideia de formação vivenciada nos territórios educativos. O conceito, não novo, mas ainda em construção, encontra em Arroyo (2014, p. 74), ao afirmar que “As metodologias de conscientização, politização, constituem uma rica herança na diversidade de projetos de educação/conscientização/politização dos coletivos populares assumidos como tarefa libertadora”, um eixo para ir se constituindo – relacionar formação com atividades que promovam a conscientização e a politização como passos do percurso para a libertação. Cabe adentrar um pouco mais na proposta das “outras pedagogias” e compreender melhor um alicerce da práxis de um território educativo, ao mesmo tempo que pistas delineiam teorias e métodos que promovam a formação emancipatória.

Para tanto, inicia-se com a introdução de uma ideia que já é parte dessa proposta: a percepção e o reconhecimento da produção da existência como uma pedagogia. Sim, a feitura da vida é didática, instrutiva, pedagógica. Acredita-se que essa ideia, em espaços e tempos específicos, é evidente e aplicada, o que indica que esse reconhecimento é mais um processo de reintegração de uma ideia do formar humanamente e emancipando. Essa reintegração da “pedagogia da produção do viver” (ARROYO, 2014) é prática comum nos movimentos sociais; e para a educação popular, neste trabalho, chama-se a atenção da EPT para a necessária aproximação com os espaços de vida, espaços de resistência que, no fazer a vida, podem apresentar um modo de trabalho e aprendizagem que ampliarão horizontes da formação dos seus técnicos.

Em um segundo momento e seguindo essa linha de pensamento, traz-se a ideia da palavra articulação como eixo das “outras pedagogias” e da pedagogia nos territórios educativos. Essa articulação é realizada entre o “mundo de fora” (ARROYO, 2014) e a realidade mais objetiva e imediata; são as leituras de mundo e leituras de si, ocorrendo de forma integrada e que resultam na compreensão de causa e efeito, que tira do sujeito a culpabilidade por sua condição social, pelo conhecimento das “Histórias de exploração” que justificam condições e “histórias de luta” que apontam estratégias e explicam superações.

Ainda discutindo esse eixo, articulação, se apresentam duas dimensões que precisam ser encadeadas para o desenvolvimento da conscientização: trabalho e cultura, ou seja, produção material e imaterial. A produção de saber a partir de uma perspectiva fragmentada, que separa trabalho manual e intelectual, reduz as condições de desenvolvimento e a percepção do todo, limita a visão de mundo e, conseqüentemente, de si, não favorecendo a percepção crítica.

Tendo apresentado a base na qual se apoia a práxis dessas “outras pedagogias” e nas quais se inspiram as práticas dos territórios educativos, é uma exigência pontuar possíveis resultados dessas propostas que colocam a “centralidade do trabalho como meio de humanização”. Um importante efeito está em que esse projeto “[...] reverte a construção do trabalho como algo negativo” (ARROYO, 2014) e que, por conseguinte, mostra a positiva potencialidade do trabalhador e do trabalho, em sentido ontológico.

Outra consequência significativa é o discernimento em relação aos processos nos quais estão pautadas as práticas sociais como as do trabalho, dos estudos e dos vínculos. Nestas propostas das “outras pedagogias” e dos territórios educativos, questiona-se a realidade, que revela as pedagogias alienantes e desumanizantes. Isso porque o que está posto e as situações de existência são objetos de estudo, assim como se questiona também sobre o porquê de as teorias pedagógicas terem se afastado dessa base material em que nos humanizamos ou desumanizamos. (ARROYO, 2014).

Essas bases colocadas a partir do entendimento das “outras pedagogias” e transportadas para a compreensão da prática dos territórios educativos permitem que a formação humana se realize atendendo à proposta de Freire (1983, 1987). Formar tendo a produção da existência como centralidade é formar dentro de um contexto. Questionar as situações é a problematização. Contextualizar e problematizar cria lacunas que podem ser preenchidas a partir dos saberes, práticas e perspectivas não hegemônicas, situadas por quem vive o contexto. Isso garante o diálogo e a construção coletiva do conhecimento.

As duas faces do que se denomina território educativo foram apresentadas – as especificidades dos espaços-tempos e os princípios que devem direcionar a intencionalidade educativa. Afirmar-se que do encontro desses elementos se institui o território educativo, espaço de construção de conhecimento, mas também de reconhecimento de saberes advindos das experiências do fazer a vida.

O exercício reflexivo de pensar no território educativo da Educação Profissional e Tecnológica tem como perspectiva prática e teórica contribuir para a construção de mediações pedagógicas e educativas na EPT a partir dos processos de produção (i)material da vida. Considerando as relações de poder que envolvem a produção de conhecimento (ideias e pensamento; ciência e política), o território imaterial e sua dimensão relacional com o território material, reafirma-se que desnaturalizar a educação para o capital exige politizar o projeto educativo de formação do trabalhador e de produção do conhecimento científico e tecnológico. Isso deve ser feito com e

para uma práxis territorialmente situada, calcada em outros modos de viver, ser e produzir, tendo o trabalho no âmbito da “Outra Economia” e perspectivas que dela decorrem como paradigmas emergentes e inspiradores de insurgências pedagógicas.

As provocações reflexivas da pesquisa são também um convite para que se recupere a capacidade de sonhar a “escola do trabalho”, no sentido de pensar sobre/para e com o trabalho e, acima de tudo, sobre aquilo que alimenta os processos de humanização e libertação, um aceno para projetar “sonhos possíveis” na esfera da formação na EPT: técnica, política e cultural. A formação técnica é fundamentada na capacidade de idealizar e conceber o autodirecionamento dos processos de trabalho e a organização econômica.

A política pensa nas maneiras de intervir criticamente na sociedade, e a cultural trabalha a capacidade de romper os processos de opressão em suas múltiplas formas, desde a dependência cultural até aquelas relacionadas a fatores como classe, raça, gênero e sexualidade. Esse desafio exige crítica e revisão da prática pedagógica empreendida pela escola formal, que se distancia dos espaços da vida e que reproduz uma técnica validando os princípios do capital. Baseia-se numa concepção política que promove posturas de manutenção das estruturas de exploração e desigualdade, e tudo isso alicerçado numa perspectiva cultural unidirecional e hegemônica. Um caminho contrário a essa ordem deve trilhar passos, principalmente, na área da educação e da educação profissional.

Os territórios educativos tensionam as práticas pedagógicas que contribuem para a formação da prática autodirecionada, a política de intervenção e transformação e a cultura que valoriza a diversidade de formas e espaços para a construção do saber. Por aquilo que promovem, essas práticas dialógicas, coletivas e gnosiológicas podem inspirar educadores para a promoção do encontro da sua intencionalidade educativa com os espaços-tempos da vida, constituindo territórios educativos e levando para a escola princípios que instiguem a formação emancipatória. Os saberes construídos nos territórios educativos e a partir, principalmente, do jeito como se dá o desenvolvimento nesses espaços-tempos da vida precisam extrapolar seus limites e inspirar espaços formais de construção do conhecimento.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente, permitam colocar que essas considerações são apenas de um ciclo do estudo que, institucionalmente, têm início e fim, contudo, a temática não foi exaustivamente discutida, há lacunas que provocarão a retomada desses estudos e que podem instigar outros a buscarem novas e mais aprofundadas respostas. Retomando o todo deste trabalho, fica evidente que a Educação Profissional e Tecnológica, como espaço formal, é o ponto de partida e o ponto de chegada desse processo de construção do conhecimento. No ponto de partida, estavam a preocupação com a adoção, por esse espaço, de modelos de formação impostos e o distanciamento entre esses e os espaços da vida. É para o ambiente da EPT que se investigou a potencialidade educativa dos espaços da vida e, a partir dessa investigação, se propõe o encontro desses âmbitos por meio de uma proposta metodológica que, em consonância com a ideia de formação e trabalho, contribua para, continuamente, humanizar e emancipar os sujeitos do espaço formal e do espaço não formal a partir do diálogo sobre as experiências e experimentações vividas.

Nesse contexto é que se analisou a capacidade educativa das ações vivenciadas na Horta Comunitária de Ipiaú; iniciando com o questionamento sobre o caráter educativo do trabalho nos sentidos, nas intencionalidades, nos saberes e práticas que permeiam as relações de trabalho no espaço autogerido e comunitário, buscou-se vislumbrar se esse trabalho se centra em uma “outra economia” e se ele constitui a horta como território educativo emancipador que pode contribuir para a EPT.

Pode-se perceber que as escolhas para este estudo colocam como foco o espaço institucionalizado de educação, partindo-se de uma carência ali existente, e se pretendeu caracterizar um espaço como território educativo, para, a partir disso, inspirar a EPT a também o constituir como proposta que pode suprir a sua necessária aproximação com os espaços da vida. Contudo, entre o ponto de partida e o ponto de chegada, há um percurso que, nesta dissertação, se sobressai: o espaço da vida, neste caso, a Horta Comunitária, sistematizando sua experiência do trabalho e respondendo à problemática inicial.

Essa resposta foi se compondo por etapas, e a primeira delas se relaciona à construção de uma intencionalidade, pelos sujeitos, a esse encontro provocado pelo espaço formal de educação, o mestrado do ProfEpt; não era suficiente a intenção institucional. Os sujeitos do espaço não formal também delinearam seu propósito e perceberam a possibilidade de, sistematizando a

experiência, pensar no envolvimento do coletivo nas questões a ele relacionadas. Essa postura já apresentava pistas que contribuiriam para responder à problemática inicial, a necessidade de pensar na forma como vivencia o coletivo; sinaliza certa percepção sobre o trabalho, atividade mais bem realizada coletivamente, e o desejo de ampliar experiências que demonstram essa percepção, mas que ainda são muito restritas.

É pertinente sinalizar que essa questão foi reforçada ao longo do processo de sistematização, e fica evidente a necessidade de um trabalho que, com agricultores e agricultoras, amplie e consolide a horta como espaço comunitário. O atendimento a essa necessidade começou a ser projetado, assim, iniciou-se o planejamento de uma oficina sobre gestão em espaços de trabalho coletivo; porém, o processo pandêmico e as restrições impostas adiaram a realização dessa parte do trabalho, com a qual a pesquisa se mantém comprometida e que, em momento oportuno, será realizada.

A constituição da história da horta comunitária, que se revela na história dos sujeitos, evidenciou que a aproximação às dimensões previamente pensadas e a serem pesquisadas se faria a partir de situações que envolvessem coletivos menores e vivências partilhadas entre dois ou três sujeitos, vivências mais reduzidas e localizadas em relação ao número de sujeitos e aos espaços na horta.

Contudo, viu-se que essas vivências se repetem, a experiência entre os lotes A e B e entre o agricultor X e a agricultora Y era exemplo de situações também vividas em outros lotes e com outros agricultores e agricultoras. Situações que se reproduzem, multiplicando experiências autônomas e solidárias. Nessas é que, de forma notória, aparecem sentidos atribuídos ao trabalho e posturas construídas a partir desse fazer, que foram associados à ideia de uma outra economia. Esses sentidos e essas posturas são vistos como resultado de um processo de aprendizagem promovido pela própria experiência, ou melhor, um processo de aprendizagem possibilitado por meio das várias experiências de trabalho e favorecido pela articulação e a reflexão sobre essas, compondo a sistematização de experiência.

Dessa forma é que princípios como liberdade, autonomia, emancipação, solidariedade, partilha, são identificados nas vivências desses agricultores e agricultoras. Esses princípios foram expressos nas falas sobre suas experiências com o trabalho na horta, em comparação com atividades que desenvolviam em outros espaços. No trabalho na horta, elementos e características do trabalho na “outra economia” permitem, primeiro, afirmar esse jeito, e plantar e colher, como alternativa às condições impostas pelo sistema capitalista que precariza o

trabalho. Mas, também fica evidente uma possível aproximação entre os sentidos do trabalho desenvolvido por esses sujeitos e as perspectivas e valores vislumbrados por outras formas de economia: a popular, a solidária, a do trabalho.

Nota-se, nas histórias desses sujeitos e na reflexão a partir da problematização sobre o próprio trabalho, a evidência de um saber do fazer. Um conhecimento construído fora dos espaços fechados e formais da escola, saber construído nos espaços não formais, espaços de trabalho. A horta comunitária, como âmbito da vida, revelando a potencialidade para a promoção do diálogo sobre outras possibilidades de sentidos para o trabalho, conteúdo do qual não pode prescindir um espaço formal em que se deseja ampliar perspectivas.

As características, fundamentos e potencialidades que permeiam as experiências vinculadas ao que é denominada de “Outra Economia” precisam ser tensionados nos processos de formação na educação profissional e tecnológica, pois, se há uma aceitação quase passiva e acrítica ao discurso e preceitos do empreendedorismo, faz-se necessário tensionar outros valores, saberes e práticas formativos oriundos dos territórios de resistência. Formar sobre essas bases pode apresentar como potencialidades: a) a afirmação de outros valores humanos capazes de ressignificar a prática social e política dos sujeitos; b) o fomento de outras experiências de trabalho, não apenas como uma alternativa ao desemprego, mas também como opção à medida que se buscam outras formas de organização das relações de trabalho; e c) a atuação profissional dos futuros técnicos, especialmente na condição de assessores ou extensionistas, comprometida ético-politicamente com o projeto político dos trabalhadores que constroem sua vida nos territórios de resistência.

Os resultados do processo de sistematização de experiência respondem sobre a horta comunitária, afirmando-a como território educativo, sinalizam indícios de outra perspectiva da produção material vivida nessa forma de trabalho e que é percebida como aprendizagem no processo metodológico.

A resposta positiva à problemática abre espaços para pensar em um outro horizonte almejado por este trabalho, qual seja, a possibilidade de que a sistematização de experiência na horta comunitária de Ipiaú possa inspirar práticas que promovam uma formação humana emancipatória. O percurso do trabalho, registrado em um portfólio, é apresentado a professores e professoras do Centro Territorial de Educação Profissional e Tecnológica do Médio Rio das Contas (Cetep). A apresentação, em uma reunião virtual, pontua os principais aspectos do produto, dentre eles o processo de Sistematização de Experiência, e evidencia-se a

potencialidade da estratégia metodológica para uma prática pedagógica que resulte em uma formação humana emancipatória.

O produto, disponibilizado aos educadores e educadoras desse espaço formal – Cetep Médio Rio das Contas –, foi analisado por nove (9) profissionais do Centro, dentre eles, profissionais que atuam na gestão e direção. Uma pergunta central – *“Sobre a Sistematização de Experiência, sugerida no produto para a constituição de uma formação humana emancipatória, o que ela inspira à sua prática e, caso a usasse, em que situação e como a aplicaria?”* – orientava a avaliação do produto e trouxe respostas sobre a possível replicação da estratégia metodológica.

Duas possibilidades de aplicação apresentaram-se mais amplamente entre as respostas. A primeira delas diz respeito à associação da SE como metodologia para projetos de intervenção social e práticas de estágio realizados pelos alunos e alunas, em espaços da comunidade. Vista como oportunidade de alinhamento entre teoria e prática, a potencial estratégia pode contribuir, de forma significativa, para que, nesses projetos de intervenção, o técnico em formação direcione a construção do conhecimento a partir de uma perspectiva diferente.

A SE possibilita o conhecimento da realidade dos sujeitos e orienta para uma intervenção que contemple as reais necessidades do espaço em que ocorrerá a intervenção – necessidades identificadas pelos próprios sujeitos e também sanadas com a participação efetiva deles na busca das possíveis soluções. Assim como na horta comunitária, a participação dos sujeitos e a valorização da experiência efetivam a construção do saber com base nos princípios da descolonização. É o técnico, no exercício do fazer da sua profissão, também como aprendiz, a partir de uma postura gnosiológica, e os sujeitos que vivem a experiência contribuindo para o processo de construção do conhecimento, conhecimento situado, contextualizado e que emerge da problematização desse contexto.

Outras possíveis aplicações da metodologia, em espaços da vida como a horta comunitária, se justificam pela possibilidade de reflexão sobre o trabalho em um sentido diverso daquele apresentado pelo sistema hegemônico e, muitas vezes, reproduzido pela EPT. Para além da replicação metodológica, o portfólio que registra a sistematização de experiência, inspira também pelo conjunto: uma estratégia contra-hegemônica em um espaço de vida carregado de elementos que caracterizam o trabalho em sentido ontológico e uma formação humana emancipatória.

Os saberes dos sujeitos, destacados no portfólio, reforçam positivamente a resposta à

problemática que foi se constituindo ao longo do processo de sistematização. “Trabalho” – associado à “liberdade” e a “vínculos solidários”, questões latentes na análise dos dados – transmuta a fala dos sujeitos em saberes e confirma a horta comunitária como um território educativo que, potencialmente, pode contribuir para a EPT no diálogo sobre os espaços da vida, no sentido de, conseqüentemente, promover uma formação humana emancipatória.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.

ALVES, Juliano Nunes; FLAVIANO, Viviane; KLEIN, Leander Luiz *et al.* A economia solidária no centro das discussões: um trabalho bibliométrico de estudos brasileiros. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 243-257, abr./jun. 2016.

ANTUNES, Caio Sgarbi. **Trabalho e liberdade em Mészáros**. 2010. 163f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, São Paulo, 2010.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.

ANTUNES, Ricardo. Dimensões da crise estrutural do capitalismo. *In*: ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre afirmação e a negação do trabalho. 2 ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2009. p. 31.

ANTUNES, Ricardo. Excurso sobre a Centralidade do trabalho: a polêmica entre Lukacs e Habermas. *In*: ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre afirmação e a negação do trabalho. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARROYO, Miguel. O direito do trabalhador à educação. *In*: GOMEZ, Carlos Minayo *et al.* (org.). **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1995. p. 75-91.

ARRUDA, Marcos. A articulação trabalho-educação visando uma democracia integral. *In*: GOMEZ, Carlos Minayo *et al.* (org.). **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1995. p. 61-74.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. Disponível em: <https://docplayer.com.br/6440512-Carlos-rodrigues-brandao-o-que-e-educacao.html>. Acesso em: 31 ago. 2019.

CALDART, Roseli Salete. Caminhos para a transformação da escola. *In*: CALDART, Roseli Salete; STEDILE, Miguel Enrique; DAROS, Daiana. (org.). **Caminhos para a transformação da escola**: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas de campo. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 115-138.

CALDART, Roseli Salete *et al.* **Escola em movimento no Instituto de Educação Josué de Castro**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicada às organizações. **Gerais – Revista Interinstitucional de Psicologia**. v. 6, n. 2, p. 179-191, jul./dez. 2013.

CATTANI, David Antônio. Emancipação social. *In*: CATTANI, David Antônio *et al.* (org.). **Dicionário internacional da outra economia**. São Paulo: Almedina Brasil, 2009. p. 175-180.

CIAVATTA, Maria. A Historicidade do conceito de experiência. *In*: MAGALHÃES, Livia Diana R.; TIRIBA, Lia. (org.). **Experiência: o termo ausente?** Sobre história, memória, trabalho e educação. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 59-76.

CLAVAL, P. A geografia cultural. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2001.

CORAGGIO, José Luis. Economia do trabalho. *In*: CATTANI, David Antônio *et al.* (org.). **Dicionário internacional da outra economia**. São Paulo: Almedina Brasil, 2009. p. 120-127.

DENINHA. **Os sentidos do trabalho na horta comunitária em Ipiaú-BA**: das experiências e experimentações ao território educativo. 2021. [Entrevista cedida a] Uilma dos Santos Ramos, Catu, 2019.

DELZUITA. **Os sentidos do trabalho na horta comunitária em Ipiaú-BA**: das experiências e experimentações ao território educativo. 2021. [Entrevista cedida a] Uilma dos Santos Ramos, Catu, 2019.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Sobre a tipologia de territórios. *In*: SAQUET, Marco Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério (org.). **Territórios e territorialidades**: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 197-216.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa participante**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001. p. 34-36.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v.19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001.

FURTADO, Celso. **O longo amanhecer**: reflexões sobre a formação do Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GAIGER, Luís Inácio Germany. **A descoberta dos vínculos sociais**: os fundamentos da solidariedade. São Leopoldo: Unisinos, 2016.

GAIGER, Luís Inácio Germany. LAVILLE, Jean-Louis. Economia solidária. *In*: CATTANI, David Antônio *et al.* (org.). **Dicionário internacional da outra economia**. São Paulo: Almedina Brasil, 2009. p. 162-168.

GAUDÊNCIO, Frigotto. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias na sociedade de classe. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 168-194, abr. 2005.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a formação da cultura**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GUATTARI, Felix. Da produção da subjetividade. *In*: PARENTE, André (org.). **Imagem máquina: a era das tecnologias do virtual**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2008. p. 177-191.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências**. 2. ed. Brasília, DF: MMA, 2006.

LARA, Ricardo. Educação e transcendência da autoalienação do trabalho. *Serv. Soc. São Paulo*, n. 117, p. 191-193, jan./mar. 2014.

LENINHA. **Os sentidos do trabalho na horta comunitária em Ipiaú-BA**: das experiências e experimentações ao território educativo. 2021. [Entrevista cedida a] Uilma dos Santos Ramos, Catu, 2019.

LEONES. **Os sentidos do trabalho na horta comunitária em Ipiaú-BA**: das experiências e experimentações ao território educativo. 2021. Entrevista concedida a Uilma dos Santos Ramos, Catu, 2019.

MACHADO, Rita de Cássia de Fraga. Verbete autonomia. *In*: STRECK, Danilo R. *et al.* (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 102-106.

MARIA, Ana. **Os sentidos do trabalho na horta comunitária em Ipiaú-BA**: das experiências e experimentações ao território educativo. 2021. [Entrevista cedida a] Uilma dos Santos Ramos, Catu, 2019.

MARINHO, José. **Os sentidos do trabalho na horta comunitária em Ipiaú-BA**: das experiências e experimentações ao território educativo. 2021. [Entrevista cedida a] Uilma dos Santos Ramos, Catu, 2019.

MARISA. **Os sentidos do trabalho na horta comunitária em Ipiaú-BA**: das experiências e experimentações ao território educativo. 2021. [Entrevista cedida a] Uilma dos Santos Ramos, Catu, 2019.

MARX, Karl. O duplo caráter do trabalho representado nas mercadorias. *In*: MARX, Karl. **O capital** – Crítica à economia política. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013a. p. 97-128.

MARX, Karl. O processo de trabalho e o processo de valorização. *In*: MARX, Karl. **O capital** – Crítica à economia política. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013b. p. 188-201.

MENDES, Sandra Regina. Do reino do sol ao sul da Bahia. *In*: MENDES, Sandra Regina; ANJOS; Dilson Araújo dos. **Ipiaú: histórias da nossa história**. Salvador: Secretaria de Cultura e Turismo, 2006.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Gloria. **A reinvenção da roda** – Roda de conversa: um instrumento metodológico possível. *In*: **Revista Temas em Educação**. v. 23, n. 1, p. 98-106. João Pessoa, 2014. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rteo/article/view/18338>. Acesso em: 12 dez. 2019.

NETTO, José Paulo. BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.

NICINHA. **Os sentidos do trabalho na horta comunitária em Ipiaú-BA**: das experiências e experimentações ao território educativo. 2021. [Entrevista cedida a] Uilma dos Santos Ramos, Catu, 2019.

NÚCLEO DE ESTUDOS EM PERMACULTURA DA UFSC. **O que é permacultura?** Disponível em: <https://permacultura.ufsc.br/o-que-e-permacultura/>. Acesso em: jun. 2021.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de metodologia científica**. São Paulo: Pioneira, 1997.

PINTO, Karina Pereira Pinto. **Pedagogia** – psicologia e educação II: aprendizagem e linguagem. Ilhéus: UAB-Uesc, 2011. m. 3, v. 4.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

POLANYI, Karl. **A grande transformação: as origens políticas e econômicas do nosso tempo**. Edições 70, 2019.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia**. 3. ed. São Paulo: Rêspel, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. PAULA, Maria Meneses. São Paulo: Cortez, 2010.

QUIJANO, Aníbal. Sistemas alternativos de produção? *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

RAZETO, Luis Miguel. Economia de solidariedade e organização popular. *In*: GADOTTI, M.; GUTIÉRREZ, F. **Educação comunitária e economia popular**, São Paulo: Cortez, 1993.

RIBEIRO, Marlene. Liberdade, autonomia, emancipação: uma construção histórica. *In: Movimento camponês, trabalho e educação, liberdade, autonomia emancipação: princípios/fins da formação humana*. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 199-290.

SANTOS, Boaventura de Sousa. HESPANHA, Pedro. Nota acerca da edição Portuguesa. *In: CATTANI, David Antônio et al. (org.). Dicionário internacional da outra economia*. São Paulo: Almedina Brasil, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Pedagogia do oprimido, investigação-ação participativa e epistemologias do sul. *In: SANTOS, Boaventura de Sousa. O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul*. 1. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In: FERRETTI, Celso J. et al. (org.). Novas tecnologias, trabalho e educação: um dilema multidisciplinar*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996. p. 151-167.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, José de Souza. **Construindo caminhos decoloniais para o bem viver: alternativas de ou alternativas ao desenvolvimento?** *In: WORKSHOP NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO*, 7., 2017, Bahia. **Anais [...]**. Coletiva e Construção Social do Saber Local – Caminho do Bem Viver, Bahia: 2017.

SÔNIA. **Os sentidos do trabalho na horta comunitária em Ipiaú-BA: das experiências e experimentações ao território educativo**. 2021. [Entrevista cedida a] Uilma dos Santos Ramos, Catu, 2019.

STRECK, Danilo Romeu; ADAMS, Telmo. Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 243-257, 2012.

SUNG, Jung Mo. Verbete liberdade. *In: STRECK, Danilo R. et al. (org.). Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 483-485.

TIRIBA, Lia. **Economia popular e cultura do trabalho: pedagogia(s) da produção associada**. Ijuí: Unijuí, 2001.

TIRIBA, Lia. Reprodução ampliada da vida: o que ela não é, parece ser e pode vir a ser. *In: ALMEIDA, José Rubens Mascarenhas de; BERTONI, Luci Mara (org.). Estado, política e sociedade: está o mundo de ponta-cabeça?* Brasília, DF: Technopolitik, 2019. p. 69-90.

TIRIBA, Lia. ICAZA, Ana Mercedes Sorria. Economia Popular. *In: CATTANI, David Antônio et al. (org.). Dicionário internacional da outra economia*. São Paulo: Almedina Brasil, 2009. p. 150-155.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. 11. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro para Apresentação da Proposta de Sistematização

Atividade 1 – Ciranda de apresentação dos participantes do encontro

O pesquisador propõe e inicia a apresentação, em que, numa roda, todos devem cantar um trecho de uma cantiga para se apresentar.

Atividade 2 – Leitura do Cordel – Convite no varal (anexo)

Com o objetivo de dinamizar e trazer ludicidade ao encontro e a pactuação entre pesquisador e trabalhadores da horta comunitária, foi construído um cordel no qual se fala sobre o objetivo e o desenvolvimento da sistematização, ao mesmo tempo que se convida a comunidade para vivenciá-la. A leitura do cordel, exposto num varal, será feita pela pesquisadora.

Atividade 3 – Exibição de vídeo sobre processo de sistematização

Vídeo A – Cinco pontos do processo de sistematização

<https://www.bing.com/videos/search?q=video+ssobre+sistematiza%c3%a7%c3%a3o+de+experiencia&qpv=video+ssobre+sistematiza%c3%a7%c3%a3o+de+experiencia&view=detail&mid=D03B84296E83013B1682D03B84296E83013B1682&rvsmid=137904976658EB4033CE137904976658EB4033CE&FORM=VDQVAP>

Vídeo B – O que é e para que sistematizar experiências

<https://www.bing.com/videos/search?q=video+ssobre+sistematiza%c3%a7%c3%a3o+de+experiencia&qpv=video+ssobre+sistematiza%c3%a7%c3%a3o+de+experiencia&view=detail&mid=2A8B2560A9E1E6B73F362A8B2560A9E1E6B73F36&&FORM=VRDGAR>

Atividade 4 – Momento para esclarecer dúvidas

A proposta inicial será lida para os trabalhadores, e cada passo será explicado. O espaço será aberto para perguntas e sugestões.

Atividade 5 – Construção do Acordo Coletivo, apresentação e assinatura do TCLE

Inicialmente o pesquisador fará a leitura e explicará o que o TCLE conformando a participação e solicitando a assinatura dos presentes. O acordo coletivo será um documento informal que visa ajustar dias, horários, local, atitudes e ações necessárias ao desenvolvimento do projeto de sistematização. Será construído num painel, a partir da exposição do que será preciso fazer e das sugestões colocadas pelos trabalhadores da horta. Deverá ser elaborado um cronograma com as atividades previstas e data de realização.

Atividade 7 – Encerramento

Abraço coletivo numa ciranda e agradecimentos.

APÊNDICE B – Proposta de Sistematização de Experiência

Sentidos e Saberes da experiência de trabalho na horta comunitária de Ipiaú

Elaboração

Uilma dos Santos Ramos

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEpt

Instituto Federal Baiano – Catu, BA

uilmanega@hotmail.com

Orientação

Dr. Heron Ferreira Souza

Professor Orientador do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEpt

Instituto Federal Baiano – Catu, BA

Data

O cronograma será definido depois da aprovação pelo Comitê de Ética

Experiência a ser sistematizada

As experiências de trabalho diário, coletivo e individual, na horta comunitária de Ipiaú, e as relações estabelecidas entre trabalhadores e entre esses com o trabalho e o espaço no qual esse trabalho se materializa.

Autores da sistematização

Os próprios trabalhadores da horta comunitária, sob mediação da proponente do processo de sistematização.

Mediadora do processo

Uilma dos Santos Ramos (pesquisadora)

Importância do processo de sistematização dessa experiência

O modelo de produção e a economia vigente interferem, diretamente, na formação e marginaliza formas de viver e aprender que não correspondam aos valores do capital. Contudo, de forma contraditória, esse mesmo modelo não garante espaço de trabalho e direito a todos. Esse contexto clama por experiências alternativas que deem ao trabalhador possibilidades de constituir-se como sujeito e estabelecer relações mais dignas e harmoniosas com o trabalho.

Resumo da experiência

A Horta Comunitária de Ipiaú está situada em um bairro periférico da cidade, área entre as zonas urbana e rural, espaço que apresenta elementos dos dois ambientes. Foi constituída há, aproximadamente, 30 anos, período de declínio do produto que consistia na base da economia da região, o cacau. Caracteriza-se como ambiente de trabalho alternativo, por ser um espaço coletivo e autogerido pelos próprios trabalhadores, famílias que se dividem numa área de cerca de 5 hectares para o plantio, cuidado e colheita de vegetais consumidos na região.

Eixo do processo de sistematização

Potencial formador do trabalho e da cultura emergida do trabalho na horta comunitária de Ipiaú.

Procedimentos

- Coordenará o processo uma comissão composta pela pesquisadora proponente e por três membros da comunidade eleitos por todos os que integram a horta.
- Será realizada ao longo de 5 meses, iniciando com um encontro de sensibilização no qual será apresentada a proposta (etapas 1 e 2 do processo de sistematização) e será construído o acordo coletivo mediante a aceitação por parte dos trabalhadores em participar da pesquisa. Nesse encontro inicial também será elaborado o cronograma de atividades, definindo dias, horário e local. O encontro seguinte será para a efetivação da etapa 3 da atividade de sistematizar a experiência. Depois haverá encontros semanais, realizando-se as etapas 4 e 5 para cada uma das dimensões do trabalho que estão sendo pesquisadas.

Reconstrução histórica

Será elaborada a partir do relato dos membros que compõem a equipe de trabalho na Horta Comunitária.

Roteiro de dimensões a ordenar e classificar

1. Dimensões da organização coletiva e do trabalho
2. Dimensões socioeconômicas e autoconsumo da produção
3. Dimensão produtiva (aspectos agroecológicos e/ou ambientais)

Produto

Considerações do Processo de Sistematização e Cartilha Digital.

APÊNDICE C – Instrumento de Construção de Dados/Roteiro para a Construção da Linha do Tempo

Dados gerais

Participantes – Idade e funções

Objetivo

Recuperar a história da Horta Comunitária de Ipiaú a partir da lembrança de fatos marcantes para os sujeitos da pesquisa.

Material

Papel, bonecos de cartolina (cortados previamente), cola, tesoura, jornais e revistas, lápis para colorir, pincel.

Desenvolvimento

- Previamente, o coordenador do processo constrói a estrutura da linha do tempo e confecciona os bonecos.
- Cada pessoa recebe um boneco, que será colorido de acordo com as suas preferências e com o que lhe possa representar.
- O coordenador faz questionamentos sobre a origem da horta comunitária (Quando e como o projeto começou? Quem foram os primeiros trabalhadores?).
- As respostas a essas perguntas trazem as primeiras informações que vão compor a linha do tempo.
- Os participantes, a partir dessas informações iniciais, sinalizam o momento em que entraram na história da horta, contam como era o espaço nesse momento.
- Elementos dessas falas são registrados na linha do tempo.
- O participante que narrou colocou o boneco representando sua entrada nesta história.

Observação

O produto resultado da aplicação dessa metodologia é classificado como documento e se torna um dos objetos que serão analisados no projeto.

Fonte: Manual de Metodologias Participativas para o Desenvolvimento Comunitário.

APÊNDICE D – Instrumento de Construção de Dados/Roteiro para Roda de Conversas sobre a Dimensão da Organização Coletiva e Trabalho

Dados gerais

Participantes – Idade e funções

Acolhida

Temas abordados

Outras experiências de trabalho anteriormente a esta – qual era a dinâmica do trabalho?

O que o(a) motivou a iniciar e continuar o trabalho na horta comunitária?

Principais diferenças em relação aos trabalhos anteriores.

Como é a rotina de trabalho? Como o trabalho é organizado? Qual a divisão social do trabalho?

Problemas estruturais que afetam a coletividade – Quais e como são direcionados? (Saber quem faz o que e em que se baseia a divisão do trabalho).

Que organizações estão presentes e têm influência ou estabelecem parcerias com a comunidade? Como lidam com essa influência? (Conhecer influências e relação de poder com outras instituições).

Quais questões têm mobilizado a organização coletiva? (Saber sobre interesses e aspectos que geram a organização coletiva).

Como as famílias organizam a relação de trabalho entre o espaço de produção familiar e o espaço coletivo de produção?

Encerramento

Roda de cirandas

Observação

O desenvolvimento da metodologia será registrado por meio da gravação com o celular da pesquisadora. Um colaborador será designado para a tarefa de gravação. Durante a roda de conversa, a pesquisadora também registrará, no diário de campo, os aspectos que mais chamarem a atenção.

APÊNDICE E – Instrumento de Coleta de Dados/Roda de Conversa sobre a Dimensão Socioeconômica e o Autoconsumo da Produção

Dados gerais

Participantes – Idade e funções

Acolhida

Temas abordados

Qual o objetivo de se escolher trabalhar coletivamente?

(Ao saber sobre os objetivos do trabalho coletivo o pesquisador colhe dados sobre o que esses trabalhadores pensam de espaços como este e, dessa forma, organizar o mundo do trabalho)

Objetivos individuais relacionadas ao trabalho

(Saber sobre a relação com a horta, se esse tipo de trabalho é uma escolha ou se a ausência de outras possibilidades levou à atual situação)

Uso de maquinário e ferramentas nas atividades produtivas. Em quais atividades se utiliza, a quem pertence, quem opera. Instalações – quais, em que condições?

(Saber sobre os meios de produção)

Como é empregada a renda do trabalho desenvolvido na horta?

(Saber sobre a relação de dependência ou não da renda proveniente da horta comunitária)

Resultados da produção – Estratégias de venda, definição dos valores dos produtos

(Saber sobre a relação que estabelecem entre trabalho e valor do trabalho)

Encerramento

Roda de cirandas

Observação

O desenvolvimento da metodologia será registrado por meio da gravação com o celular da pesquisadora. Um colaborador será designado para a tarefa de gravação. Durante a roda de conversa, a pesquisadora também registrará, no diário de campo, os aspectos que mais chamarem a atenção.

APÊNDICE F – Instrumento de Construção de Dados/Roteiro para a Roda de Conversa sobre a Dimensão Produtiva/Aspectos Agroecológicos e/ou Ambientais

Dados gerais

Participantes – Idade e funções

Acolhida

Temas abordados

Quais variedade de plantas são cultivadas e com qual finalidade?

(Saber se há preocupação com a diversidade de culturas e os benefícios que essa diversidade traz; saber sobre o uso: medicinal, comercial, controle biológico, autoconsumo)

Os elementos naturais (vento, chuva, calor, vegetação espontânea, insetos, fungos, doenças) interferem na produção e no trabalho cotidiano? Que tipo de interferência? Caso seja uma interferência negativa, o que é feito para minimizar o efeito?

(Saber se lidam de forma sustentável com elementos naturais)

Há preocupação em obter melhores resultados do solo e dos vegetais? Faz-se uso de fertilizantes sintéticos e agrotóxicos?

(Saber sobre processos de adubação e fertilização)

Origem das sementes utilizadas na horta.

(Saber a origem das sementes e se eles têm conhecimentos sobre a produção da própria semente)

Formas de cultivo e tecnologias usadas. Há orientação técnica, de quem e como é feita?

(Saber sobre os princípios que sustentam o trabalho com a terra)

Como se deu a relação com a terra, com quem aprendeu e se já tinha contato com as práticas agrícolas.

(Saber como se dão as trocas de saberes ambientais e agroecológicos)

Encerramento

Roda de cirandas

Observação

O desenvolvimento da metodologia será registrado, o produto resultante é classificado como documento e se torna um dos objetos que serão analisados no projeto.

**APÊNDICE G – Análise dos Dados/Roteiro para a Análise do Conteúdo Coletado no
Processo de Sistematização da Experiência**

Identificação do Documento

Quem produziu _____

Data ____/____/____

Contexto de produção

O que foi abordado? Questão		
Respostas (aspectos mais relevantes)		
1		
2		
3		
4		
5		
6		

Categorias frequentes e comuns nas verbalizações (falas)	Definição a partir da verbalização e da fundamentação teórica

Referencial teórico para a análise

Considerações

**APÊNDICE H – Análise e Validação do Produto/Roteiro da Roda de Conversa para
Análise e Validação do Produto por Professores dos Cursos Técnicos do
Cetep Médio Rio das Contas**

Dados gerais

Participantes – Idade e funções

Acolhida

Apresentação do Produto

Portfólio digital

Questões do *Google Forms*

1. Avaliação da temática
2. Avaliação do conteúdo no produto
3. Sobre a Sistematização de Experiência sugerida no produto para a constituição de uma formação humana emancipatória, o que ela inspira à sua prática e, caso a usasse, em que situação e como a aplicaria?

Encerramento e agradecimento

APÊNDICE I – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
Instituto Federal Baiano de Educação, Ciência e Tecnologia

Prezado (a) _____. Convidamos você para participar como voluntário(a) na pesquisa intitulada “[...] **PORQUE AQUI A GENTE TRABALHA, A GENTE VIVE DO [QUE É] DA GENTE**”: **EXPERIÊNCIAS E EXPERIMENTAÇÕES NA HORTA COMUNITÁRIA DE IPIAÚ E A CONSTITUIÇÃO DE TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DA EPT**, de autoria e responsabilidade da mestrand Uilma dos Santos Ramos, aluna do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEpt) do Instituto Federal Baiano de Educação, Ciência e Tecnologia, tendo como orientador o Dr. Heron Ferreira Souza, professor e pesquisador do IF Baiano. A pesquisa tem como objetivo sistematizar a experiência de trabalho e as relações estabelecidas a partir dele, buscando compreender em que medida os sentidos e as práticas que surgem dessa experiência podem caracterizar o trabalho como princípio educativo, e o espaço da Horta Comunitária de Ipiáú como formador e pedagógico. Sua participação se dará na construção e atuação no processo de sistematização. O processo de Sistematização de Experiência está previsto para se desenvolver em 8 (oito) encontros. Essa atividade fornecerá dados que possam apontar elementos do trabalho como princípio educativo. As considerações a respeito do processo de sistematização serão utilizadas como conteúdo do produto educacional elaborado a partir da pesquisa, uma cartilha digital.

A pesquisa proposta se constituirá observando-se as orientações éticas previstas na legislação, como participação voluntária e confiabilidade. Embora essa seja uma pesquisa de caráter social, entende-se que toda pessoa envolvida numa coleta de dados está suscetível a riscos, prevendo a possibilidade de ameaças como “estigmatização, divulgação de informações, invasão de privacidade, divulgação de dados confidenciais, interferência na vida e na rotina dos sujeitos, embaraço de interagir com estranhos, medo de repercussões eventuais e riscos relacionados a divulgação”. E ainda, “Responder a questões sensíveis, tais como atos ilegais, violência, sexualidade” e “tomar tempo dos sujeitos ao responder ao questionário/entrevista”, apontadas pela Tabela de riscos e providências para minimizar os riscos para os participantes de pesquisa do Instituto Federal Baiano, o pesquisador levará em consideração as ações e providências que devem ser tomadas na tentativa de reduzir ou minimizar os riscos, e será assegurado aos participantes o direito de interromper a sua participação a qualquer momento, sem precisar justificar a sua decisão. É pertinente colocar que as pessoas que participarem do projeto não terão nenhum tipo de custo, assim como também não receberão pagamentos por sua participação. Para qualquer outra informação, você poderá entrar em contato com a pesquisadora, na Rua Adilson Aragão, n.º 16, Ipiáú, Bahia, CEP 45570-000, ou pelo telefone (73) 3531-2708 ou pelo celular (73) 99142-6528, ou ainda por e-mail uilmanega@hotmail.com, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa.

Consentimento Pós-Informação

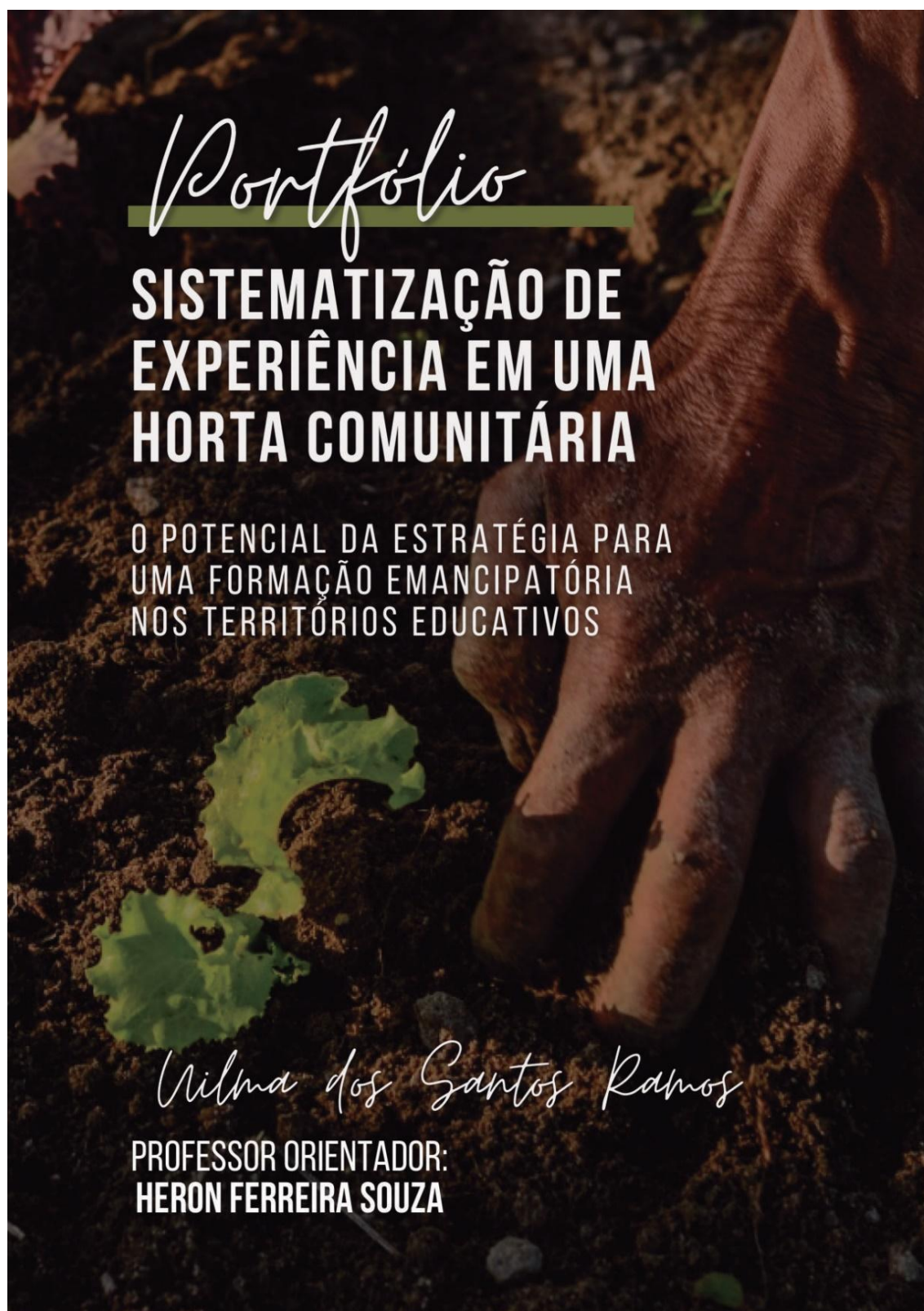
Eu, _____, fui informado(a) sobre o que a pesquisadora quer fazer e por que precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser, e que meu nome não será divulgado. Este documento é emitido em duas vias, que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

_____, _____ de _____ de _____

Assinatura do(a) Participante: _____

Assinatura da Pesquisadora Responsável: _____

APÊNDICE J – Produto Educacional



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

PARTE I

1.1 – 1.º PASSO

Outra intencionalidade: Formar pelo diálogo sobre territórios de vida, existência e trabalho.

1.2 – 2.º PASSO

Conceitos de formação humana e trabalho.

1.3 – 3.º PASSO

Pensar em uma estratégia de encontro: a sistematização de experiência.

PARTE II

2.1 – A SE NA HORTA COMUNITÁRIA

PRODUTO 1: A intencionalidade dos sujeitos

PRODUTO 2: Roteiro de sistematização

PRODUTO 3: Linha do tempo

PRODUTO 4: Saberes dos sujeitos

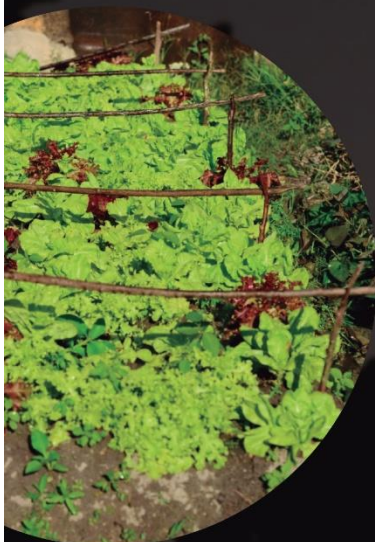
PARTE III

3.1 – O que essa experiência inspira

3.2 – Espaços da vida e a educação profissional e tecnológica: constituição de territórios educativos para uma formação emancipatória

REFERÊNCIAS

APRESENTAÇÃO



Este portfólio reúne as etapas do processo de Sistematização de Experiência em uma horta comunitária e se configura como um produto educacional que é parte da dissertação de mestrado intitulada “[...] *Porque aqui a gente trabalha, a gente vive do [que é] da gente*”: Experiências e experimentações na horta comunitária de Ipiaú e a constituição de territórios educativos da EPT” e apresentada ao Programa de Mestrado em Rede em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), na instituição associada Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano.

Essa sistematização foi a estratégia usada na busca de respostas para questões sobre os sentidos atribuídos ao trabalho por agricultores e agricultoras e sobre a potencialidade de essa Horta constituir um território educativo também para os sujeitos da Educação Profissional e Tecnológica.



1

PASSO 10

OUTRA INTENCIONALIDADE: FORMAR PELO DIÁLOGO SOBRE TERRITÓRIOS DE VIDA, EXISTÊNCIA E TRABALHO

Os resultados produzidos no processo de sistematização de experiência permitem sinalizar as potencialidades e as possibilidades formativas que essa metodologia participativa pode proporcionar aos sujeitos da educação profissional e tecnológica e aos trabalhadores e trabalhadoras, a partir do diálogo problematizador.

As possíveis tensões de “Outra intencionalidade” se justificam pela necessidade de produção de saberes sobre o trabalho e a formação para o trabalho a partir de uma perspectiva contra-hegemônica e alicerçada nos

âmbitos da práxis (ação-reflexão) e das formas de resistência dos(as) trabalhadores(as) que, ao menos em parte, estão desalinhados e confrontam as racionalidades econômicas que reproduzem a alienação de trabalhadores e trabalhadoras.

É a partir disso que emerge a ideia de aproximação entre os espaços formais (escola de educação profissional e tecnológica) e os “espaços da vida”, carregados de saberes e práticas inspiradoras à formação humana emancipatória.



1

PASSO 10

OUTRA INTENCIONALIDADE: FORMAR PELO DIÁLOGO SOBRE TERRITÓRIOS DE VIDA, EXISTÊNCIA E TRABALHO

Como resultado dessa aproximação tem-se a possibilidade de constituição de territórios educativos que, também, por meio da posição que assumem e da estratégia metodológica, vivenciam a formação para, com e/ou sobre o trabalho noutra perspectiva e podem contribuir, significativamente, para a práxis da Educação Profissional e Tecnológica.

O produto em questão, o Portfólio da Sistematização de Experiência em uma Horta Comunitária: o potencial da estratégia para uma formação

emancipatória nos territórios educativos, visa vivificar as ideias sobre trabalho no sentido ontológico e sobre uma formação humana emancipatória, nos centros de Educação Profissional e Tecnológica, e apontar a sistematização de experiência como caminho de aproximação entre os centros, espaço formal, e os espaços da vida ou, ainda, os espaços de produção (i)material da vida.

2º PASSO CONCEITOS DE FORMAÇÃO HUMANA E TRABALHO

A necessária coerência ao desenvolvimento de uma prática educativa exige a definição de conceitos que fundamentem e orientem a práxis necessária a esse processo e o conhecimento construído. Esses conceitos se constituem em uma base de princípios que perpassa todas as etapas da prática, ou seja, norteia as leituras e a escrita, os passos práticos, a busca e a análise dos dados.

Assim, se retomam as categorias-chaves dessa prática educativa: Trabalho e Formação Humana como finalidade e com o objetivo de situar o lugar do qual se fala e a posição assumida.





2º PASSO **CONCEITOS DE FORMAÇÃO HUMANA E TRABALHO**

Tudo isso porque se parte do desejo de inspirar a prática pedagógica e a construção do conhecimento calcados em uma forma específica de vivenciar o trabalho e formar homens e mulheres. A concretização desse desejo passa por entre as leras de um espaço da vida do qual brota, do jeito de trabalhar, uma liberdade mais livre e vínculos mais solidários.

2

PASSO

FORMAÇÃO HUMANA

“Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo.” (SAVIANI, 2007, p.154).

“A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.” (FREIRE, 1983, p. 46).

FORMAÇÃO HUMANA

O processo de formação humana/educação é uma condição existencial do homem. Ao longo do processo da evolução humana, tanto as mais simples experiências quanto as ações mais elaboradas geram situações de aprendizagem. Esse processo é um movimento contínuo, que segue desenvolvendo habilidades que capacitam o ser para viver sua humanidade; o tornar-se humano é ato que se efetiva permanentemente, movimento engrenado pelo coletivo e impulsionado pelo diálogo, e nisso se gera a emancipação. Da forma como é colocada a educação, à medida que se materializa, afirma e confirma nos sujeitos a sua capacidade; no diálogo estabelecido, interlocutores sabem e, por isso, falam – saber e pronunciar ampliam nos sujeitos a confiança, potencializando-os para pensar e transformar a realidade.

(Conceito sistematizado a partir das bases teóricas)

“Pois bem, se a educação é esta relação entre sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível, na qual o educador reconstrói, permanentemente, seu ato de conhecer, ela é necessariamente, em consequência, um que fazer problematizador.” (FREIRE, 1983, p. 56).

2

PASSO

TRABALHO

“No fim do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente.” (MARX, 2013, p. 216).

“É a forma própria por meio da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente.” (GRAMSCI, 1982, p. 130).

TRABALHO

- Atividade que, ontologicamente, constitui o homem em ser social; teleologicamente norteada, aciona e desenvolve especificidades do homem, diferenciando-o dos outros animais.
- Atividade de intermediação entre o homem e a natureza e que resulta na transformação de ambos, nesse movimento, torna o homem mais humano e impulsiona a continuidade da vida por possibilitar que necessidades sejam atendidas, o que gera outras necessidades.

(Conceito sistematizado a partir das bases teóricas)

“O trabalho constitui-se como categoria intermediária que possibilita o salto ontológico das formas pré-humanas para o ser social.” (ANTUNES, 2009, p. 136).

“O trabalho no sentido da produção do existir humano (físico e psíquico, material e imaterial, individual e social, objetivo e subjetivo), do descobrimento e da produção do mundo.” (ARRUDA, 1995, p. 73).

3^º PASSO

PENSAR EM UMA ESTRATÉGIA DE ENCONTRO: A SISTEMATIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A decisão por uma estratégia metodológica para o encontro entre a intencionalidade educativa do espaço formal e dos territórios de resistência está vinculada a compromissos que se conectam.

O primeiro compromisso é com os sujeitos dos espaços da vida; desde o contato inicial, deve-se garantir o diálogo, não se pode esquecer que essa é uma relação pedagógica. O segundo é com a coerência entre o pensamento construído sobre formação humana e a estratégia que mediará esse encontro, a qual precisa expressar posturas que conduzam à formação anunciada.

Então, pode-se afirmar que é a partir da relação que se quer estabelecer com os sujeitos e da ideia de formação definida que se elege a Sistematização de Experiência como proposta metodológica e, também, pedagógica.

Essa estratégia metodológica requer que os sujeitos estejam situados horizontalmente e que tenham uma postura ativa. Implícita ao que requisita a estratégia, há uma concepção descolonizada a respeito da construção do conhecimento, uma vez que não interessa a esses sujeitos uma concepção hegemônica de trabalho e de formação humana. Assim é que o encontro é mediado por uma estratégia que promove o diálogo a partir de questões (problematização) sobre a experiência (contexto). Isso expressa o potencial da sistematização para reconhecer, reconstruir e construir conhecimentos, promovendo trocas entre os dois universos: o espaço formal e o espaço da vida, não formal.

A sistematização de experiência é uma ferramenta metodológica que responde às exigências de uma prática pedagógica pautada no conceito de formação que visa humanizar, emancipar.



3 PASSO IO

PENSAR EM UMA ESTRATÉGIA DE ENCONTRO: A SISTEMATIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

As exigências dessa prática começam a aparecer no processo desde a etapa inicial, a sistematização de experiência ocorre a partir da intenção de sujeitos que vivenciaram a experiência. Assim, o sujeito da experiência já ocupa um lugar significativo do processo; quem chega para compor o encontro (o espaço formal) se dispõe a conhecer a experiência pelos olhos de quem a vivencia e por sua decisão de enveredar nesse processo. A segunda etapa é a elaboração das questões que irão direcionar a reflexão, ponto em que também é imprescindível o papel dos

sujeitos dos espaços da vida, pois, tendo vivido as experiências, são os mais indicados para definir sobre o que se perguntar. A autoria desses sujeitos no processo é ainda mais evidente nas etapas três e quatro. Na terceira, por meio das memórias narradas, reconstroem a história e apresentam as situações das quais pesquisador e pesquisadora, professores e professoras, alunos e alunas e técnicos e técnicas extraem as categorias que expressam os sentidos e os saberes que esses sujeitos construíram na prática desses espaços.



3

PASSO IO

PENSAR EM UMA ESTRATÉGIA DE ENCONTRO: A SISTEMATIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Depois de narrar a história, esses sujeitos se voltam para ela, na posição de quem viveu e agora analisa. Eles e elas se questionam sobre como as situações ocorreram e por que sucederam daquela maneira. Forças se evidenciam e desafios são apontados, algumas posturas são confirmadas e outras pedem por mudanças – percepções que emergem da ação dos próprios sujeitos autores da experiência. Na última etapa, a intervenção do espaço formal aprofunda o diálogo entre os saberes da prática e os saberes

teóricos, organizando o conhecimento construído. Com essa ferramenta metodológica, os programas, as propostas e os projetos de extensão ou intervenção social assumem a perspectiva de uma formação humana emancipatória.

Chama a atenção a potencialidade dessa ferramenta metodológica para que a EPT e os territórios de resistência constituam territórios educativos nos quais os sujeitos do processo se eduquem em uma outra perspectiva.





SE NA HORTA comunitária

SISTEMATIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA NA HORTA COMUNITÁRIA DE IPIAÚ

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências**. 2. ed. Brasília, DF: MMA, 2006.



PASSO 1

PONTO DE PARTIDA – O ENCONTRO COM A HORTA COMUNITÁRIA

A definição do trabalho na horta comunitária como experiência vivida a ser sistematizada, o convite e o assenso dos sujeitos.

DEFINIÇÃO E ENCONTRO DE
INTENCIONALIDADES

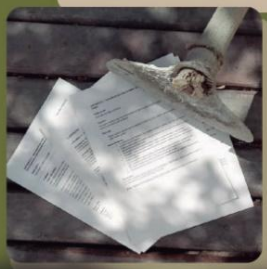


PASSO 2



PERGUNTAS INICIAIS – QUE
QUESTÕES COLOCAR PARA SE
APROXIMAR DO PROBLEMA?

ROTEIRO DA SISTEMATIZAÇÃO



PONTO DE CHEGADA –
SABERES RECONHECIDOS
E CONSTRUÍDOS



PASSO 5

REFLEXÃO DE FUNDO – ANÁLISE
CRÍTICA DA EXPERIÊNCIA

SABERES DOS SUJEITOS

PASSO 4



linha do tempo



RECUPERAÇÃO DO PROCESSO
VIVIDO/MEMÓRIAS
LINHA DE TEMPO/HISTÓRIA DA
HORTA

PASSO 3





AO POVO DESTA HORTA
UM CONVITE VIM FAZER.
VAMOS PENSAR SOBRE O TRABALHO
DE PLANTAR E COLHER?
PRA QUE PENSAR SOBRE O TRABALHO?
ISSO POSSO LHE RESPONDER.
QUANDO O POVO PENSA SOBRE O QUE FAZ...
...MAIS FRUTOS PASSA A COLHER
E A EDUCAÇÃO SURGE DO TRABALHAR.
O POVO TRABALHAR
VAI APRENDER
E PODE INSPIRAR OUTROS GRUPOS...
A TAMBÉM QUERER CRESCER.
NUM TRAGO NOVIDADES
SOBRE A LIDA DE PENSAR.
SISTEMATIZAR É SÓ UM JEITO DE MATUTAR.
PRIMEIRO, NOSSA HISTÓRIA VAMOS LEMBRAR
DEPOIS NOSSO TRABALHO VAMOS OBSERVAR

POR QUE FIZEMOS DESTE JEITO?
É BOM SE PERGUNTAR.
EXPERIMENTAR, ANALISAR
E COMPARAR.
SE FIZESSE DIFERENTE?
O QUE ESPERAR?
EU, AQUI,
SÓ VOU ACOMPANHAR.
O TRABALHO
VOCÊS É QUE VÃO REALIZAR.
E NO FIM DO CAMINHO
A COMUNIDADE VAI GANHAR.
CONTANDO O JEITO DE FAZER
SABERES VÃO AMPLIAR
PENSANDO SOBRE O MODO DE SER
PRÁTICAS PODEM MELHORAR.
ESTOU AQUI PRA DESAFIAR.
QUEM VAI QUERER PARTICIPAR?

ETAPA 1

produto 1

O OUTRO ELEMENTO DO ENCONTRO, INTENCIONALIDADES DA HORTA COMUNITÁRIA DE IPIAÚ

O espaço formal se apresenta aos espaços da vida e, juntamente, apresenta sua intencionalidade. A ideia da Sistematização de Experiência foi dita com palavras que circundam os espaços da vida: ocordel.



Ouvindo e escutando esse dito, os sujeitos projetam possibilidades, surgem suas intenções: pensar na condição atual da associação, identificar limitações e dificuldades, bem como as ações necessárias para a superação dessas limitações.

Traduzindo uma destas limitações, informa-se que a Associação de Produtores e Produtoras da Fazenda Santa Rita, criada pelos agricultores e agricultoras da Horta Comunitária de Ipiaú está com sua documentação desatualizada e pendências em relação a impostos.

As ações de compreender a causa dessa problemática e encaminhar possíveis soluções passam a ser a intencionalidade que motiva os sujeitos do espaço não formal.



ETAPA 2

PRODUTO 2

QUE QUESTÕES COLOCAR PARA SE APROXIMAR DO PROBLEMA?

- Outras experiências de trabalho anteriores a esta; qual era a dinâmica do trabalho?
- O que o(a) motivou a iniciar e continuar o trabalho na horta comunitária?
- Quais as principais diferenças em relação aos trabalhos anteriores?
- Como é a rotina de trabalho? Como o trabalho é organizado? Qual a divisão social do trabalho?
- Problemas estruturais que afetam a coletividade. Quais e como são direcionados. (Saber quem faz o que e em que se baseia a divisão do trabalho).
- Quais questões têm mobilizado a organização coletiva? (Saber sobre interesses e aspectos que geram a organização coletiva).
- Que organizações estão presentes e têm influência ou estabelecem parcerias com a comunidade? Como lidam com essa influência? (Conhecer influências e relação de poder com outras instituições).
- Como as famílias organizam a relação de trabalho entre o espaço de produção familiar e o espaço coletivo de produção?
- Qual o objetivo de se escolher trabalhar coletivamente? (Ao saber sobre os objetivos do trabalho coletivo o pesquisador colhe dados sobre o que esses trabalhadores pensam de espaços como esses e dessa forma de organizar o mundo do trabalho).
- Objetivos individuais relacionados ao trabalho. (Saber sobre a relação com a horta, se esse tipo de trabalho é uma escolha ou se ausência de outras possibilidades levou à atual situação).
- Uso de maquinário e ferramentas nas atividades produtivas; em quais atividades são utilizados, a quem pertence, quem opera.
- Instalações – quais, em que condições. (Saber sobre os meios de produção).
- Como é empregada a renda do trabalho desenvolvido na horta? (Saber sobre a relação de dependência ou não da renda proveniente da horta comunitária).
- Resultados da produção. Estratégias de venda, definição dos valores dos produtos (Saber sobre a relação que estabelecem entre trabalho e valor do trabalho).

ETAPA 3

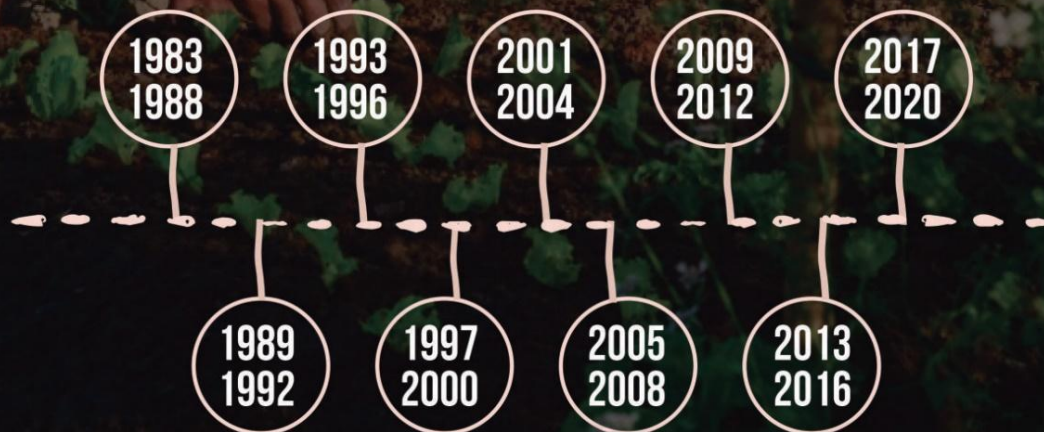
produto 3

LINHA DE TEMPO / HISTÓRIA DA HORTA COMUNITÁRIA DE IPIAÚ

A história da Horta Comunitária é um dos primeiros resultados do processo de Sistematização de Experiência. Fruto da construção coletiva de uma linha de tempo, essa história se constitui na narrativa dos sujeitos que na horta retomam ou constroem a identidade de agricultores e agricultoras.

A partir de um marco – datado, inicialmente, pelo agricultor que há mais tempo trabalha nesse espaço – os demais sujeitos vão se localizando numa linha com sucessivos anos e acontecimentos transpostos das memórias para o papel.

linha do tempo



[CLIQUE AQUI PARA VER A LINHA COMPLETA](#)

ETAPA 4

PRODUTO 4

SABERES DOS SUJEITOS: CERNE DO PRODUTO E A POTENCIALIDADE PARA A CONSTITUIÇÃO DE TERRITÓRIOS EDUCATIVOS PARA A EPT

A história dos agricultores e agricultoras e a história da horta trazem o contexto, e o diálogo se institui a partir das questões que problematizam esse contexto. Em resposta a essas questões surgem dúvidas, lacunas, mas também saberes aprendidos e vividos por esses sujeitos a partir das situações que lhes são colocadas pela vida, pelo trabalho, pelo sistema social hegemônico.

Nesses saberes, se observa a criatividade dos sujeitos para pensar em estratégias de sobrevivência que se desalinham dos princípios capitalistas. Esses saberes também dizem sobre o trabalho e a forma como eles se constituíram; expõem sobre a formação humana e nisso está a potencialidade da horta para, com a EPT, construir conhecimentos que orientem uma prática pedagógica que contribua para uma formação emancipatória.



AUTONOMIA
 TRABALHO LIVRE
 COLETIVO
 IDENTIDADE UNIÃO
 LIBERDADE PLANTAR
 LU
 VIDA TA
 AGRICULTOR TERRA
 LIBERDADE ROÇA
 EMAN
 CIPA
 ÇÃ
 COLETIVO AUTONOMIA A J U D A
 TRABALHO GENTE TERRA
 IDENTIDADE VIDA LUTA
 AGRICULTORA
 SOLIDARIEDADE
 AJUDAR TRABALHO
 AUTOGERIDO
 EMANCIPAR GENTE TERRA
 SOLIDARIEDADE
 UNIÃO

ETAPA 4

SABERES E VIVÊNCIAS DOS AGRICULTORES E AGRICULTORAS
SOBRE O TRABALHO, A TERRA, A LIBERDADE E OS VÍNCULOS
SOCIAIS

“Só tinha mato, e aí a gente foi limpando, foi plantando, foi colhendo, foi vendendo [voz ao fundo], [...] lá vai a gente continuando a vida com a nossa luta.” (sic). (Marisa, agricultora da Horta Comunitária de Ipiaú, grifos nossos).

Marilza da Paixão é uma senhora negra de 64 anos que trabalha como agricultora na horta comunitária, há 37 anos, e vende sua produção na porta de supermercados da cidade. Durante muito tempo, o que vendia consistia, exclusivamente, em hortaliças e verduras que ela e os filhos cultivavam na horta; hoje, por trabalhar sozinha em seu lote, não produz o suficiente e complementa comprando alguns itens, que são revendidos.

“Trabalhar aqui é bom, porque a gente trabalha pá gente, a gente faz o que a gente quer, quando a gente não quer trabalhar não vem e a gente faz o que a gente pode.” (sic). (José Marinho, agricultor da Horta Comunitária de Ipiaú).

José Marinho é um dos agricultores que estão há mais tempo na horta, há 37 anos. Hoje, trabalha com o apoio de alguns jovens da comunidade, ensina a lidar com a terra e os compensa, financeiramente, pelo trabalho. Relata uma experiência de trabalho na construção civil, em São Paulo, cujas dificuldades provocaram a busca por outra forma de trabalho.





“Leone me deu esse pedaço de terra aqui, aí eu deixei de vender salgado, fazer faxina, porque aqui a gente trabalha, a gente vive do da gente.” (sic).

“Eu quero mil vezes, melhor trabalhar na horta que trabalhar em casa de família. Porque a gente tem a liberdade da gente, na casa de família a gente tem fazer as coisas por ordem do patrão e da patroa, tá entendendo, e aqui na horta da gente não, a gente faz o que a gente quer, o nosso trabalho a gente faz qualquer hora, então, o horário de a gente chegar num tem negócio de ter horário, né, casa dos outros.” (sic). (Deninha, agricultora da Horta Comunitária de Ipiaú, grifos nossos).

Em um lote de terra na horta comunitária trabalham Denilda Santos Rodrigues, sua filha, seu genro, seu neto e o marido. Produzem e vendem pela cidade, nos carrinhos de mão, e na porta de supermercados. A agricultora está na horta há 31 anos, e esse trabalho garante a sobrevivência da família. O pedaço de terra é o local do trabalho e da vida a partir do que é produzido na terra. Deninha é uma mulher forte que ensinou a família a trabalhar e direciona todas as atividades no seu lote de terra.

“A terra tava sem produzir e a terra aqui não pode ficar sem produzir, aí seu Claudino foi, foi lá em casa e deu pra meu esposo, aí começamos a trabalhar ele tava desempregado, foi daí que conseguimos o nosso sustento, da horta [...] a horta que você trabalhar direitinho, fazer tudo direitinho dá pra sustentar a casa, só não pode deixar de produzir, cuidar da terra como se fosse uma criança [...]” (sic). (Jumara, agricultora da Horta Comunitária de Ipiaú, grifos nossos).

Jumara Nascimento Menezes está entre as mais novas agricultoras, em duplo sentido, é uma jovem mulher e começou a trabalhar na horta em 2014. Em 2016, foi eleita presidente da associação, cargo que ocupa ainda hoje. Jumara representa uma nova geração de sujeitos da horta, vive dividida entre a dedicação ao seu lote e aos trabalhos em outros espaços.



ETAPA 4



“A gente tá livre de tá em casa dos outros. Eu acho que aqui é melhor do que lá em São Paulo, porque aqui eu to na minha casa, não pago aluguel, o que eu ganhar dá pra mim assumi meus filhos, minha casa, e lá o custo lá é muito mais caro do que aqui, além de ganhava um salário, lá eu ainda pagava aluguel, e o trabalho daqui da terra é melhor do que o de faxineira [risos], eu acho que é um serviço melhor porque a gente faz pra gente mesmo, e o que a gente fazer tá bom, e o de faxineira a gente tem que fazer os jeito que eles quer [risos], se não fazer não trabalha.” (sic).

“As mais próxima de mim é Sônia ali, também esse vizinho aqui, já foi embora, saiu nestante. Eu tava molhando a sementera que eu coloquei lá, pra mim e ela, porque o passarinho tava prejudicando a minha aqui, eu planto pra mim e ela, aí eu pego de lá e venho plantar na minha se a muda tiver boa. E ela também pode pegar e plantar, é o que um precisar do outro a gente tá junto, aqui mesmo eu e ela e Sônia, a gente precisa de um esterco, de gado reúne nos tres, e nos vai pro curral de onde a gente ganha busca, é tudo junto.” (sic). (Ana, agricultora da Horta Comunitária de Ipiaú, grifos nossos).

Ana Souza é chefe de família e sozinha garantiu a sua sobrevivência e a de mais três filhos. Viajou para São Paulo e se empregou como doméstica, em uma residência de uma família com a qual também morava. Fez a opção de voltar para Ipiaú, e, desempregada, procurou os responsáveis pela horta e solicitou um lote de terra para trabalhar. Assim, ela e os filhos reiniciaram sua história.

ETAPA 4



“Pra esse povo que vai ser vereador eu não posso abrir a boca e dizer assim: ah eu só voto em você se você me dá isso ou aquilo, eu não, eu não quero. Se eu tenho dois braços e duas pernas, tenho saúde, tenho vontade de trabalhar pra mim ter o meu, pra que eu vou ficar, me humilhando dizendo ah eu vou querer isso, vou querer aquilo, não num quero, não.” (sic).

“Chegar alguma pessoa pra comprar um tempero, o dinheiro tá pouco, num vai levar o tempero? Só por que o dinheiro tá pouco? Num dá pra levar? Leva! Por que eu sei o que eu já passei na minha vida, eu sei, então a gente que sabe o que já passou, num vai chegar uma pessoa, oh fia num dá pra mim levar um coentro, leva, por que eu sei as minhas condições e sei o que já passei na minha vida.” (sic). (Nicinha, agricultora da Horta Comunitária de Ipiaú, grifos nossos).

Valdelice França Santiago, mulher, negra, mãe e agricultora da Horta Comunitária de Ipiaú. Sua história com a horta transcorreu em duas etapas: primeiro, auxiliando a mãe e, alguns anos mais tarde, depois de trabalhar como doméstica, passou a cultivar em seu próprio lote, com ajuda dos filhos. A independência e a autonomia de Nicinha inspiram outras mulheres que, acolhidas por ela, também vivenciam essa mudança na forma de trabalhar.

“Quando eu nasci nasci na roça, eu sou funcionário da prefeitura. Eu sou apaixonado por roça. [...] eu acostumei na roça, daqui eu num saio pra lugar nenhum, nenhum, nenhum.” (sic).

“Melhor do que na rua, o ar, tá entendendo, o ar é muito bom, a tranquilidade, as verduras que a gente come superior né, a senhora planta um pé de alface lá, a senhora mesmo planta, amanhã a senhora ranca, come. A senhora vê o sabor que tem e na rua já vem de Jequié. E aqui nos planta aqui mesmo. Ah dona, eu sou apaixonado por roça.” (sic). (Leone, agricultor da Horta Comunitária de Ipiaú, grifos nossos).



Leone Silva Baracho é, hoje, o guardião das memórias e da história da horta comunitária. Como alguns outros agricultores e agricultoras, reside no terreno da horta. É o funcionário municipal responsável por esses espaços.

ETAPA 4

"Só venho sábado porque venho ajudar ela." (sic).

"E na roça teve uma época tava uma chuva, a gente tava passando a chuva, sabe o que foi que o homem (fazendeiro) chegou e disse: só foi esse trabalho que vocês fez? pega a enxada e vai embora." (sic). (Delzuita, agricultora da Horta Comunitária de Ipiáú).

A senhora Delzuita Maria de Jesus cresceu acompanhando os pais no trabalho com a terra, como empregados em fazendas de cacau da região. Assim é que aprendeu a ser agricultora e, durante muitos anos, também trabalhava para grandes latifundiários. Contudo, em nenhuma dessas fazendas teve garantias quanto aos direitos de trabalhadora e por essa, entre outras razões, buscou a horta comunitária como meio de sobrevivência e vislumbrando a possibilidade de aposentar-se.



"As vezes assim eu tiro dela levo vendo quando eu tenho pouco, mais só assim, balde essas coisas tudo ela tem um, mas se eu pegar o dela ela não importa, se ela pegar o meu nós é a mesma coisa. Se eu tiver semente muda ela querer eu não faço questão. Se ela tiver eu também posso pegar, nós somos assim. Nós não tem confusão não, comida tudo é igual se ela tiver uma comida nós come, se eu tiver uma comida nós come também." (sic). (Leninha, agricultora da Horta Comunitária de Ipiáú. Arquivo Pessoal).

Lezenita Santos da Conceição, mulher e negra, trabalha na horta comunitária há, aproximadamente, 28 anos. Ela e o marido, que trabalha na olaria, também comunitária, garantiram a sobrevivência da família. Embora tenha um lote próprio, a maior parte do cultivo de Leninha é produzida no lote de Delzuita, que o cedeu por conhecer a estrutura do seu lote (mais acidentado e com terra dura).

ETAPA 4

“O povo fala muito ne união, que não tem união, porque eu acho que a união quem tem que fazer somos nós. Eu ali tenho meu vizinho que o marido da irmã Gilmar e outro senhor que chama Claudino também é o mais velho também daqui da horta. Pra mim eu não tenho diferença nenhuma deles, por que se eu tiver, seu eu viajar minha horta tiver seca, se eu demorar eu chego topo minha horta molhada, por que, qualquer um deles molha. Tem outra também Ana, ela mora lá no canto, ela mora lá, mas se ela passar vê minha horta seca ela molha, então quem tem que fazer a união somos nós, cada um fazer seu pouquinho.” (sic). (Ana Maria, agricultora da Horta Comunitária de Ipiaú. Arquivo Pessoal).



Jovem senhora, Ana Maria é uma das agricultoras que mais recentemente começaram a trabalhar na horta comunitária. Como tantas outras mulheres desfavorecidas, trabalhou, durante longo período, em condições precárias, como empregada doméstica. Por meio do convite de Nicinha, que lhe ofereceu uma área do próprio lote e lhe ensinou sobre o cultivo, iniciou sua recente história com a horta, na qual cultiva hortaliças e outros vegetais para consumo e também para complementar a renda.

“Eu tô aqui através de seu Deraldo, que era um homem que tinha horta aqui e ele deu meu esposo de meia, a horta, chamou meu marido pra trabalhar mais ele de meia aí passado um tempo, ele deu pra sentir da coluna e dor nos braços, muita dor no corpo, aí ele não pode mais trabalhar, disse que não podia mais trabalhar, aí pegou a horta passou pro nome da gente, a gente queria entregar a ele mais ele não quis. Bom, aí a gente tá aqui nesse pedaço de horta. Bom, e hoje eu agradeço muito a Deus por eu ter esse pedacinho de horta e agradeço a ele também por que se não fosse ele a gente num tava aqui, bom e aí nós tamo aí trabalhando” (sic). (Sônia, agricultora da Horta Comunitária de Ipiaú. Arquivo Pessoal).

Sônia Santos e o marido começam a trabalhar juntos na horta comunitária há seis anos, aproximadamente; ambos estavam desempregados, mas já tinham experiência como trabalhadores rurais. Da mesma forma, como tantos outros sujeitos, não lhes eram garantidos direitos de trabalhador, a possibilidade de trabalhar na horta comunitária é a garantia de sobrevivência para eles, contudo, o marido de Sônia adoeceu e ela passou a assumir o trabalho que agora complementa a renda e a alimentação da família.

PARTE III

O QUE ESSA EXPERIÊNCIA INSPIRA À PRÁTICA PEDAGÓGICA, AOS ALUNOS E ALUNAS DOS CURSOS DA EPT?

A construção do saber a partir de outra perspectiva: o saber que emerge de quem tem uma limitada visão sobre conhecimento, e que deveria receber ajuda para ser construído. Pensando na aproximação entre instituições formais e espaços não formais a partir de uma visão hegemônica, o professor, condutor da prática pedagógica, ensina o aluno; em um segundo momento, o estudante do curso técnico também “ensina” os sujeitos dos espaços não formais e os “ensinam” nos projetos de intervenção social.

Contudo, a proposta de constituição de um território educativo da EPT amplia, significativamente, essa possibilidade direta em que um sujeito A do espaço formal educa um sujeito B do espaço não formal.

Ao espaço da prática e ao espaço da sala, a dinâmica de um território educativo traz as referências da vida para a construção do conhecimento, ensina sobre ensinar aos técnicos a compreensão de outras realidades, ensina a problematizar as experiências e os seus resultados, e a, no diálogo, sistematizar saberes e a compreender a lógica própria do caminhar em espaços não formais. Na dinâmica de um território educativo, outras formas de vida são acolhidas. É certo que há também o que dizer a esse espaço e aos seus sujeitos – essa troca constitui um dos aspectos dos **territórios educativos**.



5

ESPAÇOS DA VIDA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONSTITUIÇÃO DE TERRITÓRIOS EDUCATIVOS PARA UMA FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA ²

PARTE III

5.1 ESPAÇOS DA VIDA E EPT: O CONCEITO EM CONSTRUÇÃO E A PRÁXIS DE UM TERRITÓRIO EDUCATIVO

A construção do conceito de Território Educativo e o desenho de uma prática educativa que assuma a essencialidade desse lugar são delineados a partir de uma ideia específica de formação e de trabalho – a formação humana emancipatória e o trabalho em sentido ontológico.

Partindo de um propósito muito bem definido é que essa conceituação se ancora no pensamento freiriano e de outros autores que dialogam com a perspectiva de uma educação que, segundo Freire, 2011, p. 227, “[...] como ato de conhecimento e atividade eminentemente política, centrando-se numa temática que emerge da realidade concreta dos educandos e associada à produção, deve ser vista como um fator importante no processo de transformação do pensamento do povo”.

As contribuições teóricas de Paulo Freire (1987), Lia Tiriba⁴ (2007) e Miguel Arroyo (2017), dentre outras, ajudam a pensar no território educativo como um espaço que envolve processos, relações, práticas, saberes etc., portanto, pode ser entendido como contexto concreto – espaço da escola, espaço da vida, espaço do trabalho – e ou relacional.

Nesse caso, esses espaços – da vida, existencial e/ou do trabalho – são

tomados como fomentadores do processo de aprender e ensinar pelo diálogo e a problematização sobre o viver e o produzir, sem desconsiderar sua multidimensionalidade.



De forma específica, Freire (1992) revela a potencialidade do saber e do fazer e provoca para a valorização desse saber que se constitui em âmbitos não formais, partindo do pressuposto de que os espaços da vida, numa perspectiva multidimensional, constituem situações educativas na prática social, política, cultural ou produtiva.

5.1 ESPAÇOS DA VIDA E EPT: O CONCEITO EM CONSTRUÇÃO E A PRÁXIS DE UM TERRITÓRIO EDUCATIVO

As contribuições de Freire (1992) sobre relação entre a prática educativa e as práticas constituídas nos espaços da vida (prática social), em que tomou como referência a cidade como dinâmica viva, move a pensar também na potencialidade dos espaços de produção (i)material da vida como contextos educativos, espaços do aprender e ensinar.



Afinal, para Freire (1992, p. 28), “[...] aprender e ensinar fazem parte da existência humana, histórica e social”, por isso atravessam “todas as atividades humanas”. Contudo, é importante destacar que se a educação é uma necessidade ontológica, quer dizer, é uma condição permanente, a resposta a essa necessidade se dá de forma histórica, sob condicionantes, racionalidades e intencionalidades político-ideológicas e culturais.

“O que eu quero dizer é que a educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos, uma conotação de sua natureza, gestando-se na história, como vocação para a humanização [e sendo a desumanização como uma distorção dessa vocação]. [...] não é possível ser gente sem, desta ou daquela forma, se achar entranhado numa certa prática educativa. E entranhado não em termos provisórios, mas em termos de vida inteira. O ser humano jamais para de educar-se. [...] A curiosidade e a necessidade de saber são universais, repitamos, a resposta é histórica, político-ideológica, cultural.” (FREIRE, 1992, p. 26 e 28).

Nessa perspectiva, articulam-se as contribuições de Tiriba (2007) sobre as pedagogias do trabalho associado, cuja problematização orienta a que se compreendam outros horizontes na relação trabalho e educação e a pensar em um projeto educativo que valorize mais o trabalho do que o capital.

Assim sendo, que assuma o princípio educativo do trabalho associado ou fincado na economia popular que tem como base a solidariedade, conforme Gadotti (1993), a fim de estabelecer outra pedagogia de formação para e sobre o trabalho.

5.1 ESPAÇOS DA VIDA E EPT: O CONCEITO EM CONSTRUÇÃO E A PRÁXIS DE UM TERRITÓRIO EDUCATIVO

PARTE III

Nesse sentido, se chega ao entendimento de que o território educativo para a educação profissional e tecnológica se constitui no encontro entre a intencionalidade educativa dos espaços formais e dos espaços-tempos da vida, âmbitos não formais. Obviamente, esse território educativo (como processo de ensinar e aprender pela interpretação crítica da vida e do trabalho que se realiza) está pautado numa outra pedagogia, cujas intencionalidades, meios, objetivos, relações, valores, métodos, processos e sujeitos se assentam na ética da reprodução ampliada da vida em detrimento da ética do capital.

A partir desse encontro, posturas constituídas, reconstruídas e/ou consolidadas de modo não formal e nas experiências e experimentações da vida – com a perspectiva de formação da intencionalidade educativa, que, como sinalizado no início do texto está muito bem definida como emancipatória – iniciam um processo reconhecimento, valorização e ampliação de saberes.

Esse processo pode possibilitar implementações nos espaços-tempos da vida, em seus sujeitos e nas suas práticas, bem como nos espaços formais, à medida que estudantes, professores e professoras e profissionais da educação reinventam a prática educativa pela práxis (ação-reflexão-transformação) e pode contribuir para que os(as) profissionais formados(as) tenham uma compreensão crítica do mundo do trabalho.



5.1 ESPAÇOS DA VIDA E EPT: O CONCEITO EM CONSTRUÇÃO E A PRÁXIS DE UM TERRITÓRIO EDUCATIVO

PARTE III

De modo geral, se entende que a produção de conhecimento/saberes e o ato educativo/pedagógico não são neutros. A constituição de conhecimentos/saberes se vincula a diversas e diferentes matrizes e provoca, intencionalmente, o exercício crítico-reflexivo sobre os conhecimentos/saberes mobilizados, afirmando o sujeito, a quem é transmitido conhecimentos, como também produtor de saber a partir das experiências e experimentações na vida.

No território educativo, o processo de reconhecer saberes se coaduna com o reconhecimento de como se chega a esses saberes, do porquê de outros conhecimentos lhe serem negados, da análise crítica dos conhecimentos hegemonicamente consolidados e da valorização de outras origens e interpretações do saber.

Numa analogia às reflexões de Freire (1992), como educador, o território é também educando. Entende-se que, ao acolher as práticas educativas, o território vai se constituindo, assim, não há território educativo concluído; nesse encontro aos espaços formais e não formais de resistência se imprimem, continuamente, características que os constituem também, em um processo permanente. A experiência na vida educa e, a partir disso, o território educativo produz saber, que se incorpora ao território – tornando-o canal de expressão desse conhecimento –, aos sujeitos da experiência e aos sujeitos que estudam e/ou orientam essa experiência.

Isso ocorre a partir da experiência educativa que, sistematizada, reconhece, reconstrói, constrói e organiza saberes. Uma das primeiras características observadas, ou a ser ansiada por espaços-tempos da vida que são ou “pretendem se tornar” um território educativo para a educação profissional, tem a ver com a sua constituição, essa deve ser ação dos sujeitos desse espaço.

A emancipação é um processo de conquista que resulta de passos autônomos. Espaços pensados e constituídos por aqueles que não o ocupam perdem a essencialidade dos seus sujeitos, não possibilitam a construção de identidade e, conseqüentemente, não são resistentes.



5.1 ESPAÇOS DA VIDA E EPT: O CONCEITO EM CONSTRUÇÃO E A PRÁXIS DE UM TERRITÓRIO EDUCATIVO



Um espaço que se torna território educativo para a educação profissional com perspectiva emancipatória precisa ter sua origem calcada nas necessidades dos seus sujeitos e ser constituído por eles, visando atender a essas necessidades. É, portanto, espaço de reprodução ampliada da vida e espaço identitário. Como espaço-tempo da vida, se projeta a favor da vida e, com isso, possibilita que as múltiplas dimensões se vinculem. A vivência de uma dimensão, por exemplo, o trabalho, não se concretiza em um esquema rígido e fechado; ao trabalhar, o sujeito o faz de modo a abrir espaço para a vivência de outras dimensões. Assim, esse território pode ser, de forma específica, o território do trabalho, mas será também o território da aprendizagem, das lutas, da construção de relações sociais, da cultura, da formação política; é espaço

articulador, inclusive desconstruindo a recorrente dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual. Às ausências e aos problemas gerados dos sistemas políticos, sociais e econômicos, pelas instituições e organizações, que afetam diretamente os sujeitos, responde-se por meio de ações que buscam compensar essas restrições. As respostas refletem a não aceitação da situação posta, ou seja, evidenciam a resistência e o potencial inventivo dos sujeitos. A partir dos próprios princípios/fundamentos da fonte geradora do problema ou por um viés diferente, buscam-se formas alternativas para a satisfação das necessidades desatendidas. Os territórios educativos são espaços de criatividade.



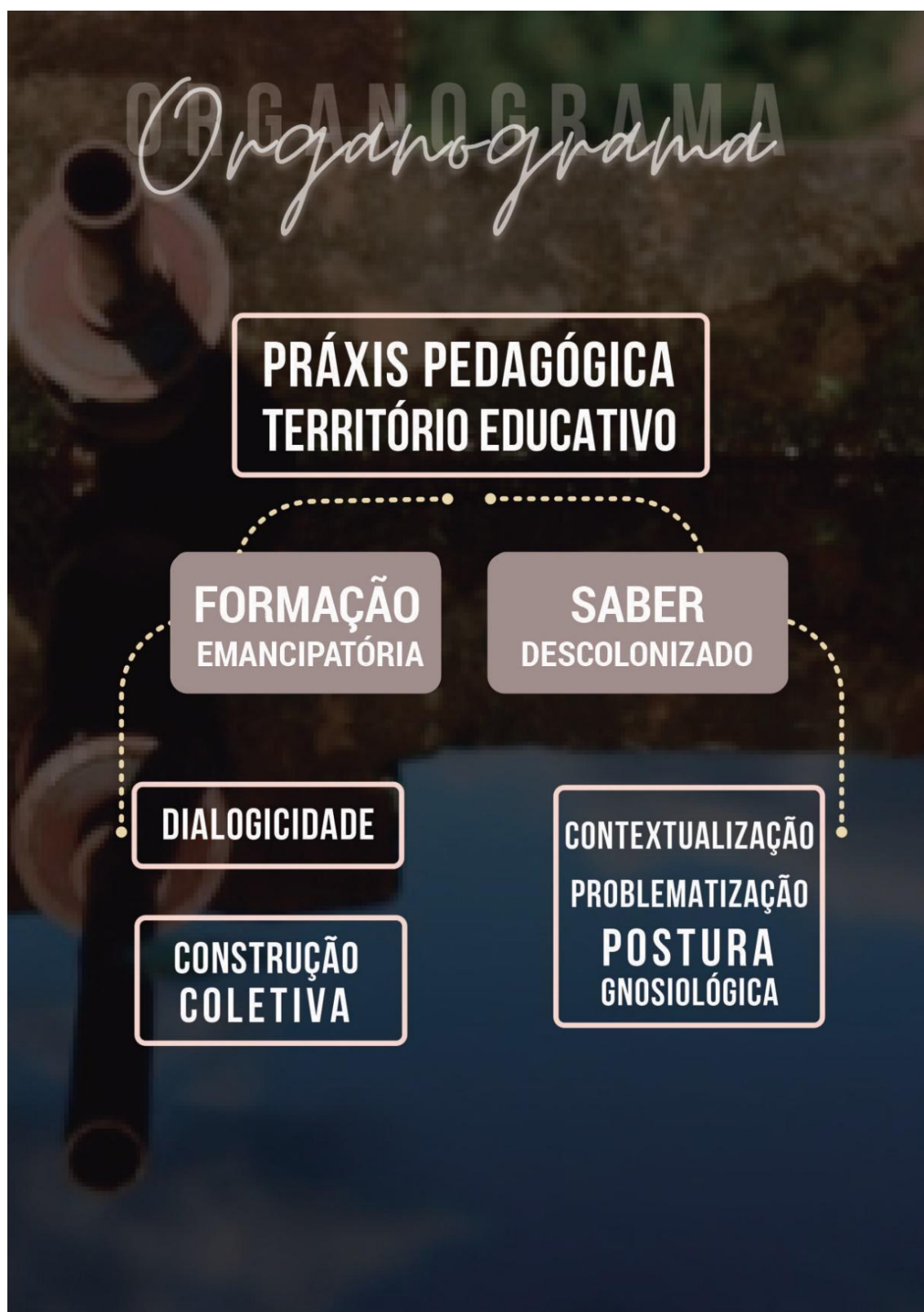
5.1 ESPAÇOS DA VIDA E EPT: O CONCEITO EM CONSTRUÇÃO E A PRÁXIS DE UM TERRITÓRIO EDUCATIVO

PARTE III

A dinâmica social e histórica é objeto de conhecimento dos sujeitos que compõem os territórios educativos. A forma como a sociedade se estrutura e se organiza, os direcionamentos políticos e econômicos e os valores sociais são analisados como produtos desse dinamismo que também lhes confere contradições. A compreensão dialética perpassa pelo entendimento da sociedade e os elementos que a compõem. Como um desses elementos, os territórios educativos se percebem nessas contradições, atentos a isso e ao dinamismo histórico e social se colocam abertos, na perspectiva de, constantemente, se fazer e refazer – são um espaço alterável.

Retoma-se a discussão sobre neutralidade, apresentada em Freire (1987), para reafirmar que territórios educativos emancipadores são espaços posicionados, que se definem também pelas opções ideológicas descolonizadoras que orientam todo o processo de construção do conhecimento. As respostas sobre que tipo e como construir conhecimentos e com quem construí-los são orientadas a partir de um posicionamento ideológico que situa os territórios educativos. Dessas características e princípios observados em um território educativo emergem práxis, conhecimento e formação emancipatória.





Referências

ANTUNES, Ricardo. Excurso sobre a Centralidade do trabalho: a polêmica entre Lukacs e Habermas. *In*:

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre afirmação e a negação do trabalho. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARROYO, Miguel. O direito do trabalhador à educação. *In*: GOMEZ, Carlos Minayo *et al.* (org.). **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1995. p. 75-91. p. 75-91.

ARRUDA, Marcos. A articulação trabalho-educação visando uma democracia integral. *In*: GOMEZ, Carlos Minayo *et al.* (org.). **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1995. p. 61-74.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação permanente e a cidade educativa**. São Paulo: 1992. (Manuscrito).

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a formação da cultura**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A, 1982.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências**. 2. ed. Brasília: MMA, 2006.

MARX, Karl. O processo de trabalho e o processo de valorização. *In*: MARX, Karl. **O capital** – Crítica à economia política. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 188-220.

SAVIANI, Dermeval: Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007

TIRIBA, Lia. Educação popular e pedagogia(s) da produção associada. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 71, p. 85-98, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: mar. 2021.