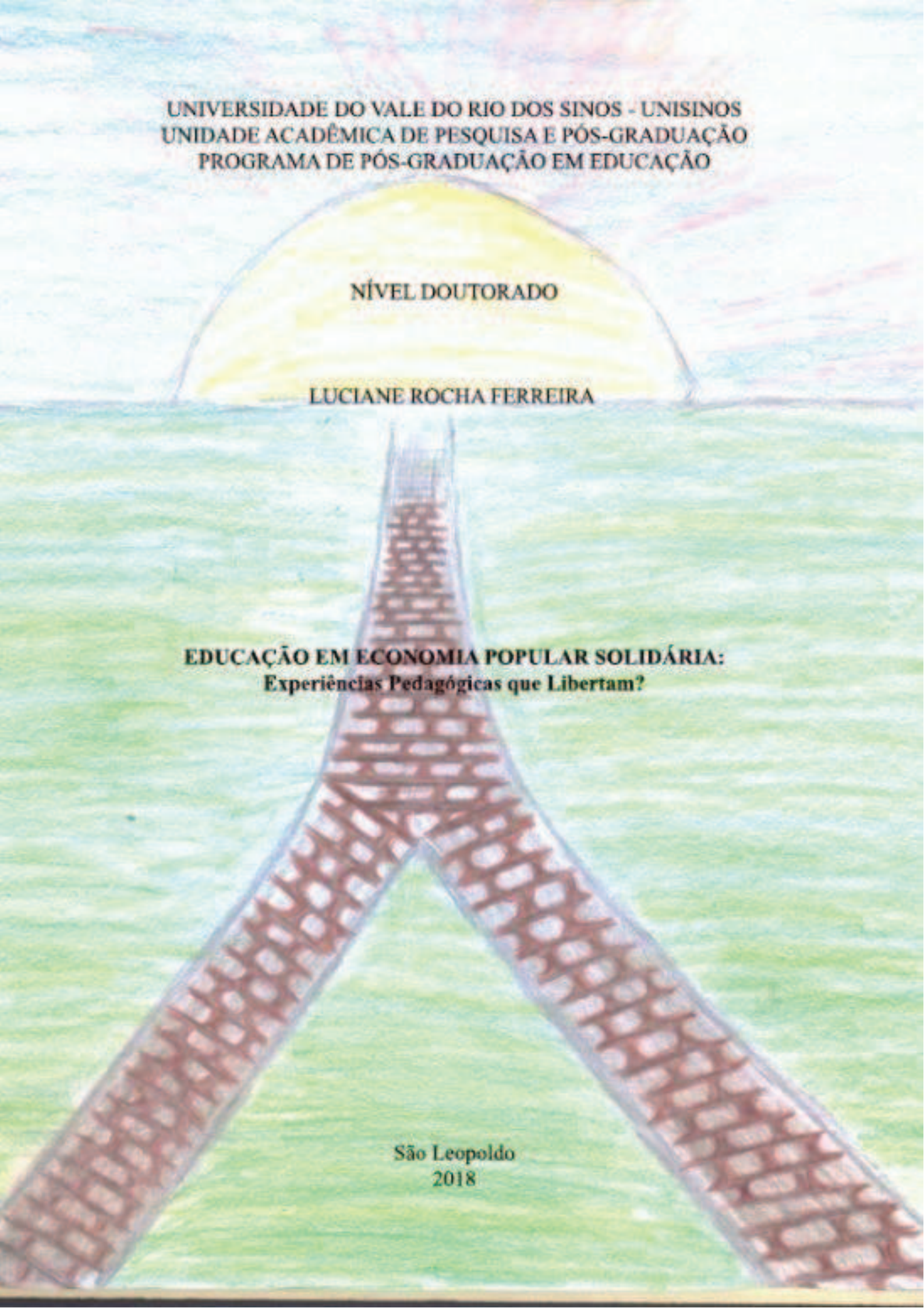




UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NÍVEL DOUTORADO

LUCIANE ROCHA FERREIRA

**EDUCAÇÃO EM ECONOMIA POPULAR SOLIDÁRIA:
Experiências Pedagógicas que Libertam?**

São Leopoldo
2018

LUCIANE ROCHA FERREIRA

EDUCAÇÃO EM ECONOMIA POPULAR SOLIDÁRIA:
Experiências Pedagógicas que Libertam?

Tese apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Doutora em
Educação, pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação Universidade do
Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientador: Orientador(a): Prof. Dr. Telmo Adams

São Leopoldo
2018

F383e Ferreira, Luciane Rocha.
Educação em economia popular solidária: experiências pedagógicas que libertam? / Luciane Rocha Ferreira. – 2018.
297 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2018.

“Orientador: Prof. Dr. Telmo Adams.”

1. Educação. 2. Educação popular. 3. Fenomenologia existencial. 4. Economia popular solidária. I. Título.

CDU 37.014.2

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Bruna Sant’Anna – CRB 10/2360)

LUCIANE ROCHA FERREIRA

EDUCAÇÃO EM ECONOMIA POPULAR SOLIDÁRIA:
Experiências Pedagógicas que Libertam?

Tese apresentada como requisito parcial
para a obtenção do título de Doutora em
Educação, pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Aprovado em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luiz Augusto Passos – UFMT

Profª Drª. Edla Eggert - PUC/RS

Profª Drª. Isabel Bilhão – Unisinos

Prof. Dr. Danilo R. Streck – Unisinos

Prof. Dr. Telmo Adams - Unisinos

AGRADECIMENTOS

A gratidão é um sentimento tingido de muitas cores, de muitos sentidos/significados. Nesta caminhada “teseante”, muitas pessoas nos inspiraram pela generosidade, pelo exemplo da vivência ética/estética/política da liberdade atravessada pela gratidão.

É importante destacar algumas pessoas sem as quais nada faria sentido:

Tudo começa pela D. Francisca (mãe) – meu exemplo de superação, e também pela minha família, representada pelo marido Márcio Pielke, meu companheiro de utopias e lutas incansável! Meu revisor, meu parceiro em eventos, meu consolo e co-autor de projetos e da vida compartilhada.

Agradeço à minha filha e filho: Luany e Wendell pela paciência e cuidado, pela compreensão da ausência e distância que por vezes nos afastaram.

A minhas professoras e professores, cúmplices de uma estética acadêmica desobediente.

Às professoras Edla Eggert e Isabel Bilhão; aos professores Luiz Augusto Passos e Danilo R. Streck, pois com vocês aprendi a ser mais gente!

A Telmo Adams, meu orientador, querido Mestre! Exemplo de generosidade, de aprendizagem solidária, da (des)colonialidade epistêmica, do testemunho coerente da vivência militante que vive prática/teoria de modo (des)colonial.

A minhas colegas e a meus colegas do Grupo de Pesquisa; à turma de 2014 pela relação sororal estabelecida, que nos ajudou imensamente a enfrentar os ritmos de uma cultura acadêmica elitizada, produtivista, individualista e carente daquilo que vivemos juntas. Nesse sentido, agradeço em especial às colegas Lidiane Rocha e Julieta Abba.

Às e aos militantes do Movimento Social Popular da EcoSol de São Leopoldo e da Região Sul do país, pela partilha de saberes e sabores.

Ao CAMP pela acolhida da gestão compartilhada com o Grupo de Pesquisa.

Às mulheres e aos homens que partilharam o desafio da aprendizagem solidária; que, acreditando em si, ensinaram outras formas de viver a participação e o diálogo, de tecer a consciência/conscientização e a liberdade em meio às contradições e conflitos de uma realidade que, em muitos aspectos, não nos representa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

À equipe que nos secretaria e que nos apoia, que orienta e cuida neste Programa.

À CAPES pela Bolsa-Taxa concedida, pois sem ela seria impossível esta oportunidade.

Ser grata em tempos de crise humana, ética, estética, política, cultural e institucional é uma dádiva experimentada apenas por aquelas e aqueles que estão dispostas e dispostos a viver uma forma diferenciada de vida. Foi libertador compartilhar a vida vivida com base numa relação tão afetuosa; para mim, constituiu-se uma experiência acadêmica descolonial.

Muito obrigada!

RESUMO

A presente Tese tem como tema o fenômeno educativo que acontece no universo do Movimento Social da Economia Popular Solidária. A investigação aconteceu em duas experiências de educação, nascidas de projetos de política pública, regidos por editais financiados pela SENAES: a segunda versão do Centro de Formação e Assessoria Técnica em Economia Solidária (CFES Regional Sul/2013-2017) e o Projeto Municipal de Ações Integradas de Economia Solidária de São Leopoldo/RS (2013/2016). O objetivo principal foi investigar os sentidos e significados – individuais e coletivos - atribuídos pelas pessoas que participaram dos processos educativos, bem como perceber neles possibilidades e limites para a construção/consolidação de uma política pública de educação e assessoria técnica em Economia Solidária. Nas entrelinhas desta (re)leitura compreensiva, intencionou-se perceber como o processo pedagógico aconteceu por meio das práticas de participação, do diálogo, verificando de que modo as experiências de vida contribuem para uma possível conscientização e libertação das pessoas envolvidas. O referencial teórico teve por base a fenomenologia desde Merleau-Ponty, em sintonia com a Educação Popular em Paulo Freire e com a Sistematização das Experiências conforme Oscar Jara e Danilo Streck e Telmo Adams. Valorizamos também dimensões teóricas das epistemologias (des)coloniais com base em Frantz Fanon, Catherine Walsh, Walter D. Mignolo, Fernanda F. Bragato, e feministas que colaboram para ampliar as reflexões tecidas na pesquisa. Entre os resultados, destaca-se: o potencial do conceito de sororidade como mediação pedagógica entre as mulheres; as epistemologias do cotidiano feminino como base existencial da produção de sentidos, significados e saberes libertadores de *si*; a (re)significação de conceitos e práticas fundamentais à vivência da educação em Economia Solidária como estratégia de fortalecimento da política; o desafio de viver a educação solidária como princípio educativo da formação/educação em Economia Popular Solidária; a resignificação dos sentidos e práticas da participação e do diálogo como instrumentos da autogestão possível.

Palavras-chave: Educação/formação. Economia Popular Solidária. (Des)colonialidade. Educação Popular. Fenomenologia existencial.

ABSTRACT

The present thesis has as its theme the educational phenomenon that happens in the universe of the Social Movement of the Popular Solidarity Economy. The research took place in two educational experiences, born of public policy projects, governed financed by SENAES: the second version of the Centro de Formação e Assessoria Técnica em Economia Solidária (CFES Regional Sul/ 2013-2017) and the Municipal Project of Integrated Actions of Solidarity Economy of São Leopoldo/RS (2013/2016). The main objective of this study is to investigate the meanings - individual and collective - attributed by the people who participated in the educational processes, as well as perceive in them possibilities and limits for the construction/consolidation of a public policy of education and technical advice in Solidary Economy. Between the lines of this comprehensive (re)reading, it was intended to identify how the pedagogical process happened through the practices of participation and dialogue, verifying how the life experiences contribute to a possible awareness and liberation of the people involved. The theoretical reference was based on the Phenomenological view from Merleau-Ponty, in line with Popular Education in Paulo Freire and with the Systematization of Experiences according to Oscar Jara and Danilo Streck e Telmo Adams. The theoretical dimensions of the (de)colonial epistemologies according to Frantz Fanon, Catherine Walsh, Walter Mignolo, Danilo Streck and Telmo Adams, Fernanda F. Bragato and feminists collaborate to broaden the reflections in the research. Among the results, we highlight: the potential of sorority as pedagogical mediation among women; the epistemologies of the daily feminine as existential basis of the production of senses, meanings and knowledge liberating oneself; the (re)signification of concepts and practices that are fundamental to the experience of education in Solidary Economy as a policy strengthening strategy; the challenge of living solidarity education as an educational principle of training/education in Solidary Popular Economy; the re-signification of the meanings and practices of participation and dialogue as pedagogical instruments of self-management possible.

Keywords: Education/Training. Popular Solidarity Economy. (De)coloniality. Popular Education. Existential Phenomenology.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 Foto das peças criadas pelos grupos em 08.09.2015	253
---	------------

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quadro dos Códigos: Campos e Materiais Empíricos.....	178
Tabela 2 - Categorias Interpretativas existencialmente situadas.....	182

LISTA DE SIGLAS

AF	Agricultura Familiar
AL	América Latina
AM+L	Associação Mundo mais Limpo
CAMP	Centro de Assessoria Multiprofissional
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB's	Comunidades Eclesiais de Bases
CEFE	Criação de Empresas, Formação de Empresários
CEPOPEs	Coletivo de Educadoras e Educadores Populares e Sociais
CFES	Centro de Formação em Economia Solidária
CG	Comitê Gestor
CM	Comitê Metodológico
CNBB	Conselho Nacional de Bispos do Brasil
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAES	Conferência Nacional de Economia Solidária
COOPERAFIS	Cooperativa Regional de Artesãs Fibras do Sertão
COOPETSINOS	Central e Cooperativas do Vale dos Sinos
CRAS	Centro de Referência e Assistência Social
EAF	Entidade de Apoio e Fomento
EcoSol	Economia Solidária
EEA	Empreendimento Econômico Alternativo
EES	Empreendimentos Econômicos Solidários
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EP	Educação Popular
EPS	Economia Popular Solidária
ES	Economia Solidária

ESG	Escola Superior de Guerra
FBES	Fórum Brasileiro de Economia Solidária
FEES	Fórum Estadual de Economia Solidária
FESSL	Fórum Economia Solidária de São Leopoldo
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
GEMPO	Grupo de Estudos sobre Merleau-Ponty
GESPAR	Gestão Participativa para o desenvolvimento Empresarial
GP	Gestor Público
GPMSE	Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais e Educação
Grupo MUDAR	Grupo Mulheres Unidas Determinadas em Ação pelo Reconhecimento
GT	Grupo de Trabalho
IAP	Investigação-Ação Participante
IF's	Institutos Federais
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
IFMT	Instituto Federal de Mato Grosso
ITCP	Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Tecnológicas
LGBTTIQ	Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, intersexos e queer
M/E-M	Meta; Etapa; Módulo – Referente às Metas, Etapas e Módulos do Curso Estadual do CFES Regional Sul
MEC	Ministério da Educação
MSP	Movimento Social Popular
MST	Movimento dos Sem Terra
TEM	Ministério do Trabalho e Emprego
MULHERES MIL	Programa inserido no conjunto de prioridades das políticas públicas do Governo Federal
MULHERES SIM	Programa implementado pelo Instituto Federal de Santa Catarina
ONG	Organização Não-Governamental
OP	Orçamento Participativo
PAC's	Projetos Alternativos Comunitários
PCGR's	Projetos Comunitários de Geração de Renda

PIBIC	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
PLANSEQ's	Planos Setoriais de Qualificação
PNQ	Plano Nacional de Qualificação
PP	Política Pública
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROESQ	Projetos Especiais de Qualificação
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONINC	Programa Nacional de Incubadoras de Cooperativas Populares
PT	Partido dos Trabalhadores
RECID	Rede Cidadã
SE	Sistematização das Experiências
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDETEC	Secretaria de Desenvolvimento Tecnológico
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAES	Secretaria Nacional de Economia Solidária
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIES	Sistema Nacional de Informação sobre Economia Solidária
SICONV	Sistema de Convênios
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNB	Universidade de Brasília
UNEMAT	Universidade Estadual de Mato Grosso
UNESP	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
Unisinos	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – TESSITURA E TRAÇADOS DA PRODUÇÃO ARTESANAL MILITANTE INTELECTUAL	17
CAPÍTULO I: ECONOMIA POPULAR SOLIDARIA EXISTENCIAL LOCALIZADA	24
1.1 MILITÂNCIA(S): HÁ FRONTEIRAS ENTRE SUAS APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS?	24
1.2 TEMA, PROBLEMAS, QUESTÕES & OBJETIVOS.....	30
1.3 CAMPOS EMPÍRICOS	32
1.3.1 - CFES REGIONAL SUL II	
1.3.2 - Ações Integradas de Economia Solidária	
1.4 APRESENTAÇÃO DAS CATEGORIAS INTERPRETATIVAS: BREVES DELINEAMENTOS	42
1.5 CONJUNTO DE RELEVÂNCIAS	51
CAPÍTULO II: CONTEXTO DA PESQUISA: ECONOMIA POPULAR SOLIDARIA EM TEMPOS DE CRISE	63
2.1 INTRODUZINDO PERCURSOS E OLHARES	64
2.2 OLHARES SOBRE O FENÔMENO DA ECONOMIA POPULAR SOLIDÁRIA: ESTUDO DA ARTE – APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS	66
2.3 DIÁLOGOS SOBRE A CONSTITUIÇÃO E LEGITIMAÇÃO DA ECONOMIA POPULAR SOLIDÁRIA NO BRASIL E NO EXTERIOR	82
2.3.1 Olhares Teóricos desde CFES Regional Sul II	82
2.3.1.1 A Recente Ressurreição da Economia Solidária no Brasil (SINGER/2002)	83
2.3.1.2 Economia Solidária: Um “modo de Produção e Distribuição” – Um “modo de Produção” entre outros (SINGER, 2012)	86
2.3.1.3 Cartilha: Economia Solidária: Documentos, Trajetórias e Organização do Movimento (2012)	89
2.3.2 - Diálogo com outras/os autoras/es de referência Latino-Americana.....	93

CAPÍTULO III – MERGULHOS TEÓRICOS: OS DISCURSOS E PRÁTICAS DO PARADIGMA EUROCÊNTRICO QUESTIONADOS PELAS ABRDAGENS (DES)COLONIAIS.....103

3.1 FENOMENOLOGIA EXISTENCIAL E EDUCAÇÃO POPULAR: DIALÉTICA EXISTENCIAL, ONTOLOGIA DO SER E AS EPISTEMOLOGIAS DO COTIDIANO	105
3.2 A PERSPECTIVA DA (DES)COLONIALIDADE: QUESTIONANDO O PARADIGMA EUROCÊNTRICO.....	118
3.3 REFLETINDO SOBRE AS CONDIÇÕES EXISTENCIAIS DA MULHER: O FEMINISMO EXISTENCIAL E AS PEDAGOGIAS DESCOLONIAIS COMO INSTRUMENTOS DE LUTA PELA LIBERDADE POSSÍVEL	135
3.4 (RE)PENSANDO O “FEMINISMO OU OS FEMINISMOS”	138
3.5 LIMITES E POSSIBILIDADES DAS PERSPECTIVAS (DES)COLONIAIS.....	160

CAPÍTULO IV - UNIVERSOS METODOLÓGICOS: O CAMINHAR ENTRE AS DESCOBERTAS DE SI E DOS MUNDOS QUE SOMOS.....168

4.1 PESQUISAR É TECER(SE) MUNDOS: RECONHECER(SE) É PERCEBER(SE) CAPAZ DE SER MAIS.....	170
4.2 CONSTRUÇÃO EXISTENCIAL DAS CATEGORIAS INTERPRETATIVAS E DOS CÓDIGOS IDENTIFICADORES	174
4.3 RETOMADAS DOS HORIZONTES DA PESQUISA COMO PRODUÇÃO ARTESANAL-MILITANTE	185
4.4 PROCESSOS METODOLÓGICOS NO CFES REGIONAL SUL II (CFES II) .	190
4.4.1 Encontros Regionais de Sistematização.....	194
4.4.2 Organização, Sentidos e Práticas da 1º Oficina de Sistematização (3 à 5/11/2014):.....	197
4.4.3 Organização, Sentidos e Práticas da II Oficina de Sistematização (02 e 01/09/2015):.....	208
4.4.4 Cartas Pedagógicas.....	218

Questões Suleadoras

4.4.4.1 Quais as Mediações Pedagógicas e Educativas Utilizadas no Processo? Qual a Função/Contribuição do Conselho Gestor (CG) e Comitê Metodológico (CM) no CFES Sul II?	220
4.4.4.2 Quais Conceitos da EcoSol Foram Abordados no Processo Formativo? Surgiram outros Temas e Metodologias? Quais? Como as Categorias Dialogam com os Conteúdos?	224
4.4.4.3 Como Viveram a Experiência Dialógica entre Saberes Distintos? Que Abordagens (Des)Coloniais Colaboram com este Processo nas Duas Políticas?	226
4.4.4.4 Há Pontos de Diálogos entre os Projetos Acompanhados?	228
4.4.4.5 Qual a Participação do MSP da EPS no Processo e Quais os Desafios Percebidos?	230
4.4.4.6 Quais desafios/possibilidades encontrados para educação solidária? Há evidências da sororidade entre as participantes? As perspectivas (des)coloniais e feministas em diálogo com a perspectiva fenomenológica possuem referentes epistemológicos para compreensão ampla dos fenômenos estudados?	232
4.4.4.7 Há Evidências Empíricas que o Processo Formativo/Educativo Fortaleceu o MSP, os Segmentos? Qual a Função/Contribuição do Conselho Gestor (CG) e Comitê Metodológico (CM) no CFES Sul II?	236
4.5 PROCESSOS METODOLÓGICOS NO PROJETO AÇÕES INTEGRADAS DE ECOSOL	239
4.5.1– Quem Sou Eu? Quem é Você? Quem Somos Nós?	242
4.5.2 Avaliações Individuais e Coletivas: Desafios da Educação Solidária	252
4.5.3 Cartas Pedagógicas: Retrato dos (Des)Encontros com a Liberdade Possível	259
5 CONSIDERAÇÕES: CARTA PEDAGÓGICA – AS/AOS MILITANTES DO MOVIMENTO DA ECOSOL	269
REFERÊNCIAS	280
APÊNDICE A - TABELA DAS PESQUISAS UTILIZADAS NO ESTUDO DA ARTE	291

APÊNDICE B - TABELA RESULTADO DA PESQUISA REALIZADA NOS REPOSITÓRIOS	292
APÊNDICE C - NÓS – CATEGORIAS DE ORGANIZAÇÃO DO MATERIAL CFES/SUL.....	294
APÊNDICE D - QUESTÕES SULEADORAS PARA CARTA PEDAGÓGICA DO PROJETO AÇÕES INTEGRADAS	295
APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	296
ANEXO A - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS CURSO ECONOMIA SOLIDÁRIA – DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL SUSTENTÁVEL E SOLIDÁRIA – SUPERAÇÃO DA POBREZA.....	297
ANEXO B - UM TECIDO FRÁGIL COM CORES FORTES - 42 TESES DO V CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE GÊNERO E RELIGIÃO	299
ANEXO C - ROTEIRO CARTA PEDAGÓGICA CFES REGIONAL SUL II	303

INTRODUÇÃO- TESSITURA E TRAÇADOS DA PRODUÇÃO ARTESANAL MILITANTE INTELECTUAL

A temática da presente tese aborda algumas dimensões concretas, e *utópicas*¹, da vida cotidiana que busca a libertação possível através da participação, da conscientização e da valorização da experiência de *si* e do *outro*, de forma dialógica em um contexto brasileiro de medo, de retrocesso social e político². Valoriza experiências pedagógicas e educativas que acolhem dimensões essenciais para (re)pensar o *ser*, o *saber* e o *poder*. Provoca relações *aprendentes* a partir dos (des)encontros que *somos*; dos *mundos* que habitamos e que nos habitam; na descoberta de *si*, do *Outro* e da realidade nua e crua.

Com o tema da educação/formação³em Economia Popular Solidária (EPS)⁴, propomos (re)pensar a (des)construção de conceitos e práticas que colocam como ponto de partida as pessoas: a situação existencialmente localizada nas experiências de vida, nas trocas de saberes, na auto-organização em prol da (sobre)vivência, a (re)significação do trabalho de forma ampla - suas (inter)relações, suas pedagogias, suas contradições.

¹ Uma *utopia revolucionária* que tende ao dinâmico e não ao estático; ao vivo e não ao morto; ao futuro como desafio à criatividade humana e não ao futuro como repetição do presente; ao amor como libertação e não como posse patológica; à emoção da vida e não às frias abstrações; à comunhão e não ao gregarismo; ao diálogo e não ao mutismo; à *práxis* e não à ordem e à lei, como mitos; aos seres humanos que se organizam criticamente para a ação e não à organização deles para a passividade; à linguagem criadora e comunicativa e não aos “slogans” domesticadores; aos valores que se encarnam e não aos mitos que se impõem (cf. FREIRE, 2010, p. 92-93). Também destaca-se que, na presente Tese, será adotado o uso do *itálico* (em termos não estrangeiros) para referir-se a dimensões e a características centrais das epistemologias fenomenológicas.

² Em 31 de agosto de 2016, o Senado Federal, respondendo a um processo questionável de *impeachment*, destituiu a Presidenta Dilma Housseff, o que pode ser identificado como golpe. Como Vice-Presidente Michel Temer à frente do governo, assistimos a uma avalanche neoliberal, e a um desmonte do Estado de Direito sem precedentes; trata-se de um retrocesso político, social e econômico.

³ Utilizamos esta posição frente ao fenômeno educativo na/da EcoSol, com base nas Diretrizes Políticas Metodológicas, Recomendação Nº 08, de 04 de julho de 2012. Neste documento, o MSP se refere ao processo ora por “educação”, ora “formação”, ora “educação/formação” com sentido complementar.

⁴ Na tese, o termo “Economia Popular Solidária” (EPS) aparece de modos distintos, ou seja, de acordo com a compreensão das pesquisadoras e pesquisadores em diálogo e também com o Movimento. É consenso neste trabalho denominá-la por Economia Solidária (EcoSol), termo consagrado em nível nacional. Por vezes, aparece EPS e/ou EcoSol - a primeira é designação que assumimos como pesquisadora e militante; o segundo é o termo utilizado pelo Movimento que respeitamos. O termo EPS nasce de uma integração entre os termos EcoSol e Economia Popular; abarcando maior número de experiências presentes nestes universos tem a valorização do caráter político ideológico do popular como marca (ADAMS, 2007).

A *produção artesanal*⁵ *militante-intelectual* assumida compreende a pesquisa como uma *experiência* criadora. Dialogamos com a percepção que Mills (2009) desenvolve; a dimensão inspira, entre outras coisas, valorizar as *experiências de vida* e de trabalho como estratégia de engajamento, aprofundamentos e estranhamentos necessários a uma produção original:

[...] no curso de uma vida, o homem moderno tem tão pouca experiência pessoal, e não obstante a experiência é tão importante como fonte de trabalho intelectual original. Ser capaz de confiar na própria experiência, sendo ao mesmo tempo cético em relação à ela é, acredito, uma marca do trabalhador maduro. Essa confiança ambígua é indispensável para a originalidade em qualquer busca intelectual [...]. (MILLS, 2009, p. 23).

A Tese possui este *horizonte*⁶, que articula a opção teórico-metodológica da *fenomenologia existencial* em Maurice Merleau-Ponty (1971; 1996) com a Educação Popular em Paulo Freire (1987; 1996; 2001; 2010). Outras abordagens epistemológicas e ontológicas acerca do fenômeno somam-se a esta: *leitura existencial feminista* em Simone de Beauvoir (1969; 1970); Heleieth Saffioti (1987); Ivone Gebara (2000); Edla Eggert (2003); Cheron Z. Moretti e Edla Eggert (2017); Virgínia Woolf (2014); María Lugones (2015), entre outras; as *perspectivas descoloniais*, com Frantz Fanon (1968); Vandana Shiva (2000); Catherine Walsh (2010; 2012); José Gregório Linares (2015); María Lugones (2015); Walter Mignolo (2010); Aníbal Quijano (2005), Telmo Adams e Danilo Streck (2014) e Telmo Adams e Cheron Z. Moretti (2017).

Sobre a temática da *educação/formação* na EPS, os diálogos produzidos foram organizados em três perspectivas: a) aproximações/distanciamentos com Dissertações e Teses - um Estado da Arte; b) leituras introduzidas pelo processo formativo no CFES Sul II; c) alguns olhares latino-americanos a partir de autores, dentre os quais destacam-se Marcos Arruda, 2003; Márcia de Paula Leite, 2009;

⁵ Utilizamos o termo “artesanal” como adjetivo (estética) e verbo (ação-ética) da produção teórica encarnada com os lugares, pessoas e mundos simbólicos que nos constituem mutuamente. Como artesã, aprendi a (re)significar minha vida a partir desta arte que se reinventa a cada momento que nos reinventamos. Aproximo-me do que o sociólogo norte-americano Mills (2009) diz: “o trabalho do artesão é assim um meio de desenvolver sua habilidade, bem como um meio de desenvolver-se a si mesmo como homem (e/ou mulher). Autodesenvolvimento não é uma meta velada, mas o resultado cumulativo da devoção às suas habilidades e ao exercício delas [...] vive[se] no seu trabalho e através dele, e esse trabalho o manifesta e revela para o mundo” (p. 61).

⁶A dimensão *horizonte*, como a de *perspectiva* (pontos de partida e de chegada), é central na filosofia fenomenológica de Maurice Merleau-Ponty (1971). Assumimos essa percepção na pesquisa realizada.

Moacir Gadotti, 2009; Luiz Inácio G. Gaiger, 2009; Guillermo Díaz-Muñoz, 2015; Adams et al, 2015; Adriane Vieira Ferrarini e Telmo Adams, 2015.

A *pesquisa participante*⁷ foi vivida de modo (in)tenso em duas experiências da Educação Popular em espaços não escolares. Trataram-se de projetos de política pública arquitetados desde um Movimento Social Popular (MSP)⁸ de resistência, sendo um de âmbito local – Projeto Ações Integradas de Economia Solidária de São Leopoldo/RS – e outro Regional – Centro de Formação e Assessoria Técnica em Economia Solidária da Região Sul (CFES Sul II).

Este último foi vivido durante o processo de Sistematização da Experiência, projeto de pesquisa universal intitulado “Educação, Trabalho Associado e (Des)Colonialidade: Estudo das Experiências do Centro de Formação em Economia Solidária da Região Sul do Brasil” (CNPQ 2015-2017), coordenado pelo meu Orientador Telmo Adams⁹. Esse foi nosso “chão fértil” para (re)pensar processos, relações, conteúdos e o potencial educativo imanente.

Através de *mediações pedagógicas*¹⁰ populares, foi possível a construção de uma densa produção individual e coletiva das participantes¹¹. Neste processo (inter)subjetivo, verificamos¹² elementos teóricos e empíricos fundamentais que indicam o fortalecimento das pessoas envolvidas. A política pública de educação em EcoSol também sai fortalecida, pois pessoas, conteúdos, metodologias, discursos e

⁷ A *Pesquisa Participativa* constitui-se numa produção intersubjetiva de conhecimento na relação estabelecida por quem pesquisa com as pessoas e coletivos pesquisandos, de modo especial, pela interação construída para “produzir” o material empírico da pesquisa (ADAMS, 2007). Enfatiza o papel da memória coletiva, reconhece a complexidade dos fenômenos sociais e valoriza a diversidade de linguagens para nomear e interpretar a realidade (STRECK e ADAMS, 2014, p. 35).

⁸ Neste caso, a qualificação “popular” compreende uma posição radical que parte dos interesses dos movimentos nascidos do povo excluído historicamente: a causa dos oprimidos.

⁹ Professor pesquisador, Doutor em Educação (UNISINOS/2007) e Pós-Doc com pesquisa sobre Educação Popular na América Latina e Caribe (UNISINOS/2010). É professor do PPGEdu UNISINOS na Linha de Pesquisa Educação, Desenvolvimento e Tecnologias, do Grupo de Pesquisa Mediações Pedagógicas e Cidadania. Tem experiência na área da educação popular e trabalho associado, educação de jovens e adultos, educação socioambiental crítica e sustentabilidade, emancipação/libertação; economia solidária no contexto brasileiro e latino-americano de (des)colonialidade.

¹⁰ Mediações pedagógicas relacionam-se à compreensão de educação como projeto pedagógico que “engravidar” constantemente corações, mentes e corpos com motivações, saberes e capacidade crítica; e isso no plano individual e coletivo (ADAMS, 2007, p. 192).

¹¹ Os processos acompanhados tiveram a participação significativa de mulheres. A presença de homens no Projeto Ações Integradas foi insignificante, já no CFES Sul II foi um pouco maior. Devido a essa presença feminina ampla, em muitos momentos nos referimos apenas a elas, quando necessário, como “elas” e “eles”.

¹² A 1ª pessoa (singular e plural) dá vida à Tese, pois entendemos que nossa “pluralidade não é só em face dos diferentes desafios que partem do (nosso) contexto, mas em face de um mesmo desafio [...] Nas relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade” (FREIRE, 1996, p. 48). Esses modos de se expressar vão se revezando ao longo da tese.

práticas foram *sendo* (re)significadas, ampliadas, questionadas, além de estabelecer em *redes*¹³.

Deste modo, pessoas, processos, coletivos¹⁴ e políticas ampliaram diálogos e convergências que potencializaram o reconhecimento de *si* do *outro*, dos segmentos e das práticas políticas, econômicas e pedagógicas como um todo. Partindo da política nacional, o desafio foi tecer outras linguagens e instrumentos que pudessem ampliar o potencial das experiências. Com base na Resolução Nº 08, de 04 de julho de 2012, os projetos promoveram dinâmicas específicas visando valorizar a singularidade e a pluralidade capazes de transcender os limites da política institucional.

A Tese compartilha estes movimentos *aprendentes* e *ensinantes* de (auto)organização promovidos pelas *experiências de si* com a mística¹⁵, com o trabalho solidário, com a pedagogia da autogestão e autogestão da pedagogia¹⁶, com as estéticas culturais diferenciadas da lógica estabelecida, as tensões, os conflitos e as contradições próprias da *experiência* singular e plural do *existir*, pois:

Existir é, assim, um modo de vida que é próprio ao ser capaz de transformar, de produzir, de decidir, de criar, de recriar, de comunicar-se [...] O domínio da existência é o domínio do trabalho, da cultura, da história, dos valores – domínio em que os seres humanos experimentam a dialética entre determinação e liberdade. (FREIRE, 2010, p. 78, grifo nosso).

A *existência encarnada* é marcada por uma concretude por vezes doída, mas que também é possibilidade, é potência. É deste lugar que a *produção artesanal*

¹³ Redes constituem a nova morfologia social de nossas sociedades, e a difusão da lógica de redes modifica de forma substancial, a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura (CASTELLS, 1999, p. 497).

¹⁴ Conceito de coletivo é ambíguo. Gramsci (1967), por exemplo, entende-o como produto de uma elaboração de vontade e pensamento coletivos, contudo o cotidiano contraditório de caráter fascista o qual as lutas populares estão enfrentando atualmente, não lhes permite a vivência da utopia participativa, solidária e democrática que este termo um dia quis representar. Neste sentido, a identidade coletiva por vezes se impõe como forma de padronização que limita ou suprime as idiossincrasias que são individuais e, portanto, imperdíveis para serem subsumidas num coletivismo que se descaracteriza de sua função democrática. Utilizamos o termo reconhecendo seus limites como também suas possibilidades.

¹⁵ A palavra mística é a representação de mistério, pois “[...] a mística é saber a razão porque na luta as coisas extraordinárias acontecem [...] é a procura por compreender sobre as realidades e ao mesmo tempo o incentivo para viver o inexplicável [...] é um mistério que acolhe a profundidade das coisas” (BOGO, 2010). Disponível em: <<http://base.d-p-h.info/pt/fiches/dph/fiche-dph-8237.html>>. Acesso em: 13 dez., 2017.

¹⁶ Pedagogia da autogestão – formação realizada nos ambientes de trabalho com objetivo de valorizar o trabalho como princípio educativo. Autogestão da pedagogia é a construção coletiva do processo, são as responsabilidades compartilhadas (ADAMS et al, 2015). A autogestão é apresentada por alguns estudos (SINGER, 2000; 2010) como uma das principais características da EcoSol no Brasil, dimensão que não é exigida na experiência vivida por outros países.

militante-intelectual pode colaborar com a (re)significação de um paradigma eurocêntrico, a partir de leituras *(des)coloniais* que valorizam as *existências possíveis*. Uma *práxis* que nasce da necessidade pela manutenção da vida, que aproximou pessoas em torno de projetos que visavam, sobretudo, valorizar o *ser* e a *existência* no horizonte do *bem viver*¹⁷.

A partir das *experiências (de vida)*, compartilhadas nas *relações educativas*, (re)pensamos o *ser*, a educação, a sociedade, a política, as estruturas de poder legitimadas. Não apresentamos sínteses ou respostas, pelo contrário, questionamos as que existem. Não há intenção de explicar o *existir* em definições abstratas ou plasmar conceitos complexos na busca infértil, além de improdutiva, da “verdade”:

Na fenomenologia toda a incursão de querer cabalmente *explicar* o mundo, é inútil. Querer, definitivamente explicá-lo – é loucura! Só no bojo de uma ideologia chamada cientificismo é possível afirmar essa possibilidade. Contradiz toda a ciência e o conhecimento real possível, vale a falsificabilidade contra os dogmas. Isto é, na ciência nenhuma verdade é isenta de poder ser falsa. Não vale o dogma. O conhecimento é inesgotável, porque nós e o mundo somos inesgotáveis. (PASSOS, 2014. p. 40).

Assim, acreditamos que tensionar o que está dado, valorizar o potencial *aprendente* entre contradições e os conflitos, questionar-se e rever-se desde o lugar social, cultural e político onde estamos inseridas e inseridos¹⁸ pode acolher o *inédito viável*¹⁹ necessário em tempos de (des)esperanças. Nas entrelinhas destes

¹⁷“Buen vivir” (“vivir bien” en Bolivia) o lo que las comunidades afro-andinos se refieren como el bien estar – o estar bien – colectivo, implica cuestionar la unicidad de la verdad y la razón, abriendo a la vez la posibilidad de otras verdades y otras razones que podrían enfrentar la destrucción social, ambiental, espiritual que actualmente estamos viviendo (WALSH, 2012, p. 72).

¹⁸ No intuito de colaborar com o enfrentamento da lógica sexista da linguagem oficial “normatocêntrica”, na Tese o diálogo é estabelecido entre nós (elas) e eles (homens). Castro e La Paz (2016), refletindo sobre o fato de que o masculino não inclui o feminino, discutem sobre a importância de colocar a linguagem inclusiva em debate: “Falamos de sexismo na linguagem quando esta se converte em “reprodutora da atribuição de valores, capacidades e papéis diferentes a homens e mulheres em função de seu sexo, desvalorizando as atividades femininas com relação às masculinas” (p. 212-213).

¹⁹O inédito viável não é uma simples junção de letras ou uma expressão idiomática sem sentido. É uma palavra na acepção freireana mais rigorosa. Uma palavra-ação, portanto *práxis*, pois não há palavra verdadeira que não seja *práxis*, daí, quer dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo (FREIRE, 1975, p. 91 in: STRECK 2008, p. 231).

processos, talvez residam janelas ontológico-epistemológicas²⁰ abertas à construção do *ser mais*²¹.

A Tese está organizada em cinco capítulos. Abre-se o diálogo com a base existencial da pesquisa sobre a Economia Popular Solidária, com considerações a respeito da ambiguidade vivida entre as militâncias no MSP e na academia. Apresenta-se o tema, os problemas e as questões e objetivos, os campos empíricos, o conjunto de relevâncias e finaliza-se com a delineação das categorias interpretativas.

O segundo capítulo aborda os contextos da pesquisa: Economia Popular Solidária em tempos de crise. A temática é apresentada em três perspectivas: diálogo com o Estado da Arte: aproximações e distanciamentos, valoriza leituras propostas no processo pedagógico do CFES Sul II e finaliza com autoras/es de âmbito nacional e internacional de referência no estudo da EPS. Ao final, apresenta os campos empíricos: CFES Sul II e Projeto Ações Integradas.

O terceiro capítulo é um *mergulho*²² nos campos teórico-metodológicos. Tensiona o projeto moderno/eurocêntrico de ciência e mundo, abordando dimensões teóricas centrais da pesquisa: a Fenomenologia merleau-pontyana e a Educação Popular freireana, destacando a Dialética Existencial e a Ontologia do Ser, as

²⁰ A epistemologia – como ciência que se ocupa dos métodos, da organização, da procedência, da validação e dos limites do conhecimento, bem como de sua relação com a realidade histórica – constitui-se em um espaço de relações de poder e, nesse sentido, de disputa (STRECK e ADAMS, 2012, p. 247). O ontológico - movimento original do *ser sendo*, considerando que “Em todo homem existe um ímpeto criador. O ímpeto de criar nasce da inconclusão do homem. A educação é mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar. A educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos” (FREIRE, 1979, p. 17).

²¹ Entendemos que “Educar é curar, nos sentidos do cuidado com a expressão do ser que nasce para viver e crescer. O chamado ontológico a ser mais, no caso das pessoas: a ser Mais Gente” (FREIRE, 2000), ou seja, é um *vir a ser* ontológico a despeito de qualquer pretensão determinista. *Ser mais*, neste sentido, refere-se a *SER MAIS GENTE!*

²² Este termo indica o encontro fundamental entre os *mundos* (inter)subjetivos, concretos/objetivos aonde nos (des)encontramos cotidianamente: “[...] um mergulho profundo em nosso interior, e esse mergulho não nos conduz ao isolamento, à negação do impulso de viver, mas pode gerar, frequentemente, o que chamarei de *transcendência para baixo*, o encontro radical com a carne original do ser, que nos universaliza no mais íntimo da matéria, do *barro* irradiante que nos constitui” (PASSOS, 2014, p. 44).

Epistemologias do cotidiano e as *Pedagogias (Des)coloniais*²³ em contextos de *(Des)Colonialidade*²⁴ e as abordagens *Feministas*.

O quarto capítulo compartilha as (re)construções possíveis: o caminhar entre as descobertas de *si* e dos mundos que *somos*. A Tese tem como escopo a existência, mas é neste momento que traremos os testemunhos de vida, da participação, da consciência/conscientização, do diálogo, das experiências de vida e de *luta*²⁵ pela libertação possível. Apresentamos a descrição e análise fenomenológica do material produzido que evidenciam construções não sem tensões, conflitos e contradições em um ambiente de reais e potenciais mediações pedagógicas.

Finalizamos a Tese valorizando o que nos tira do lugar comum: as certezas que povoam nossas pretensões de dar conta do que chamamos de realidade. A realidade aqui é compreendida como um conjunto de dimensões, constituído por muitos horizontes, sendo alguns de perspectivas perversamente negadas, que parecem impossíveis de *ser*, mas *são*. Este momento revisita o processo vivido salientando aspectos fundamentais.

Com base nas argumentações tecidas em torno das experiências educativas, suas possibilidades e limites, as considerações retomam dimensões centrais elaboradas em torno do desafio da “*Educação Solidária como princípio educativo da Economia Popular Solidária: uma possibilidade (des)colonial*” na forma de uma Carta Pedagógica. Ali o exercício da memória pedagógica foi a didática privilegiada. Acolhemos esta estética como forma de valorizar um dos processos metodológicos centrais da pesquisa.

²³ É importante destacar que as leituras epistemológicas e ontológicas que valorizamos (*decoloniais*; *(des)coloniais*) são estratégias de romper com uma lógica hegemônica moderna, segundo a qual a razão foi e é instrumento de escravidão, exclusão e morte. Neste sentido, é importante não nos ocuparmos em reproduzir outras formas de colonialismos. Há que se promover atmosferas dialógicas entre olhares que promovam a vida, e não arquitetar formas de poder que possam se transmutar em relações péfidas de controle e absolutização.

²⁴ [...] os termos descolonial e descolonialidade não correspondem à ideia de um simples “desfazer” ou reverter as heranças coloniais ou, ainda, voltar ao original. De modo geral, trata-se de reconhecer que incorporamos muitas dessas heranças do processo histórico de dominação-emancipação, de regulação-emancipação, em nosso ser, saber/conhecer e poder, ainda que tenhamos resistido e criado alternativas, valorizando o lugar da ação, do pensamento e do saber da experiência que ocorre no espaço da (re)produção da vida material (ADAMS & MORETTI, 2017, p. 198 in: ADAMS et al, 2017).

²⁵ Freire (1997), na obra *Pedagogia da Esperança*, afirma “que a *luta* é uma categoria histórica e social (e não metafísica). Tem, portanto, historicidade. Muda de tempo-espaço a tempo-espaço” (p. 21). A *luta* a que nos referimos tem esse sentido contra-paradigmático.



CAPÍTULO I

Economia Popular Solidária existencialmente localizada

Poema

Como fazer um mundo melhor?
O mundo precisa apenas de amor
Substituir tanques de guerras e armas
Por árvores e flor
Substituir lágrimas e dor
Por sorriso e fervor
Plantar um novo mercado no coração
E proteger o planeta para a nova geração

xxx

No mundo perfeito que buscamos
Pouco importa a raça ou a cor
Dividimos alegrias
Sem guardar nenhum rancor
Brindamos a igualdade
E defendemos a economia baseada na solidariedade

xxx

Não devemos ver o futuro com preocupação
E sim como solução
E os dias que virão serão solução
Serão como sorriso de criança
Com alegria plena e inocência

xxx

O ontem já ficou para trás
E hoje jamais
Vamos querer refazer
Todo aquele modelo capitalista que nos faz sofrer
Quero um novo mundo de igualdade
Através da solidariedade
Um mundo guiado pelo coração
E dirigido pela autogestão

CAPÍTULO I: ECONOMIA POPULAR SOLIDARIA EXISTENCIAL LOCALIZADA

1.1 Militância(s): Há fronteiras entre suas aproximações e distanciamentos?

Compartilhar as andanças militantes— existências contraditórias entre *horizontes e perspectivas*, interesses e necessidades elementares que nem sempre se contemplam, onde nem sempre nos reconhecemos— exige de uma só vez olhar para trás, para o agora e para um horizonte que se (des)faz continuamente. *Horizonte* bem retratado no desenho²⁶ que abre a Tese. Ele acolhe em *si* muitos sentidos e significados; trata-se de uma imagem que diz sobre o processo *vivido*, que nos remete ao universo do *quiasma*:

[...] Merleau-Ponty faz intervir a noção de quiasma cada vez que tenta pensar não a identidade, não a diferença, mas a identidade na diferença (ou a unidade por oposição) de termos que habitualmente são tidos como separados [...] cada um dos quais só é ele mesmo sendo o outro [...] o quiasma na linguagem designa “o dentro e o fora articulados um ao outro”. (DUPOND, 2009, p. 63).

O movimento de perceber-se militante no Movimento Social Popular (MSP) da Economia Popular Solidária (EPS) e na Academia, como noutros campos de *luta*, nos fez rever muitas certezas e a própria noção de verdade, assim como a ambiguidade entre o estar dentro e fora das relações estabelecidas. Viver as aproximações e distanciamentos entre estes *mundos*, na perspectiva do *quiasma*, conforme Dupond (2009, p. 64), exige-nos estabelecer determinado “entrelaçamento, reversibilidade que só será verdadeiramente tematizada no momento em que se radicalizar a crítica das oposições da reflexão [...]: “compreender o que faz que o sair de si seja entrar em si e vice-versa””.

Neste movimento, valorizamos a beleza do processo, abrindo cada capítulo com os poemas e poesias produzidos no processo educativo/formativo. Eles são trazidos como conteúdo, acolhendo as percepções cantadas na busca por entender: “Como fazer um mundo melhor? O mundo precisa apenas de amor; Substituir tanques de guerras e armas, Pôr árvores e flor; Substituir lágrimas e dor, Por sorriso e fervor; Plantar um novo mercado no coração e proteger o planeta para a nova geração”.

²⁶ Desenho que representa dois caminhos distintos que, em um determinado momento, podem se encontrar e caminhar juntos a um horizonte comum – criado pela minha filha Luany Ferreira de Carvalho (16 anos) em 2015, antes do acidente que a deixou hospitalizada por 52 dias.

A *utopia* versada vai ao encontro às realidades vividas, convocando-nos ao compromisso ético na realização de processos *pesquisantes* cada vez mais coerentes com a *luta* pelo enfrentamento e superação destas. É uma opção *estética* que acolhe também a importância de “resgatar” ou “reavivar” nossa sensibilidade/afetividade.

Esta Tese consiste numa reflexão a partir de uma tarefa *vivida* no universo militante, lugar ambíguo onde nos achamos e, contraditoriamente, nos perdemos. Onde compreendemos a *libertação* como uma dimensão *possível* perseguida, por vezes, pelo estigma do silêncio: da participação silenciada, alienada e/ou imposta. Um silêncio que é presença na ausência, ou seja, uma *experiência* onde o silêncio imposto se estabelece como presença baseada na ausência, na negação da *palavra* do *outro*, uma colonialidade que invisibiliza; marca a intencionalidade de manter as pessoas “fora” da construção de *si*.

Reconhecer-se nesta tensão contraditória nos tira do circuito abstrato da militância de causas fechadas em *si*. Consideramos que é no diálogo que nos (re)fazemos, que “conhecer é sempre um processo que supõe uma situação dialógica. Não há, estritamente falando, um “eu penso”, mas um “nós pensamos”. Não é o “eu penso” o que constitui o “nós pensamos”, mas, pelo contrário, é o “nós pensamos” que me faz possível pensar (FREIRE, 2010, p. 101).

A *experiência* com o *silêncio* coexiste em territorialidades muito particulares; faz parte da construção de *si/outro*; dá-se em *mundos institucionais* que nos “fazem ser mulher” ou não; que nos permitem *ser* a virtuosa ou a incapaz, ou a inconveniente, a *inessencial*²⁷. Tratam-se de *mundos* que marcam quem é *Ser* e quem é *Não-ser* (FANON²⁸, 1968). Em cada realidade *vivida*, seja na família, na igreja, na comunidade, nos MSP's, na escola ou na rua, os *papéis* são incorporados pelas pessoas quase sempre acompanhados de muita dor.

No universo escolar, como nos espaços não escolares, o silêncio incorpora uma metodologia de ensino implacável: a pedagogia do silêncio. Arma da educação alienadora, cultura de ensino que naturaliza relações assimétricas, desqualifica as diferenças, transmite conceitos abstratos e segrega saberes populares:

²⁷ Ver sobre em Simone de Beauvoir – *Segundo Sexo: Fatos e Mitos* (1967).

²⁸ Frantz Fanon foi um psiquiatra, filósofo e ensaísta francês da Martinica, de ascendência francesa e africana, engajado na luta pela independência da Argélia, foi um influente pensador do século XX sobre os temas da descolonização e da psicopatologia da colonização.

[...] áreas de silêncio [...] a constatação da cultura do silêncio implica o reconhecimento da cultura dominante e que ambas, ao não se gerarem a si próprias, se constituem nas estruturas de dominação. A cultura do silêncio se encontra em relação dialética e não de oposição simétrica com a cultura dominante [...]. Nela há também algo próprio aos oprimidos em que se amuralham para defender-se, preservar-se, sobreviver. (FREIRE, 2010, p. 82-83).

Esta realidade foi marcante em nossa experiência enquanto Empreendimento Econômico Solidário (EES), tanto na academia como na EPS. As relações verticalizadas, antidialógicas e academicistas (*poder* da linguagem e do *saber*) inviabilizam uma participação engajada, ou possibilitam uma participação possível, ainda que tímida, dada a falta de condições objetivas e subjetivas – ontológicas e epistemológicas - da vivência dialógica. Percebemos o silêncio em sua polissemia, manifestado de diversas formas, é uma relação em *quiasma*, podendo significar imanência²⁹imposta, medo, vergonha, dor, improdutivo, (im)potência, escolha, estratégia, resistência, escuta.

Os *papéis* que nos vestem os *mundos institucionais* povoam todos os espaços sociais. No MSP, a nossa participação foi em um Empreendimento Econômico Solidário (EES) informal, formado “só” por *mulheres pobres* da periferia, mães solteiras, negras e não brancas, sem formação acadêmica e carentes de apoio. A identidade, nesta perspectiva, é aquilo que o *ser* que sabe o que você precisa, que te leva pela mão, que te diz o que e como falar, diz que você é ou *não é*. Qualquer alteração nesse enquadramento seria um rompimento com a lógica instituída; geraria desconforto, confrontos e sentimento de não-pertença de uns (*ser*) para com os *outros* (*não-ser*).

Na academia, não foi muito diferente: a aproximação com o saber acadêmico foi difícil, mas já esperávamos por isso. O silêncio neste universo foi acompanhado de muita teimosia: é um exercício militante diário em busca de enfrentamento e superação. O *papel* dado (nas entrelinhas das relações) foi (lugar social) de *mulher pobre*, doutoranda, bolsista, desempregada, militante apaixonadamente romântica, feminista radical, não-marxista, existencialista (idealista). O silêncio imposto pelo mundo acadêmico possível e em permanente embate e transformação pode assumir

²⁹ Imanência: Característica do que faz parte da essência de alguma coisa em oposição à existência (real, imaginária ou fictícia), conforme Dicionário On-line, Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/imanencia/>>. Acesso em: 14 dez., 2017.

várias facetas: de exclusão, de violência simbólica, mas também pode ser um espaço de resistência, de sororidade e de libertação.

Isso evidencia que, apesar de algumas vezes “vestir” um discurso inclusivo (apertado) para se referir às e aos diferentes (aquelas e aqueles que possuem um “saber de boteco”, só da experiência; que necessitam ser refinados (validados) pelo saber científico, por ex.), os silêncios, as pausas, os discursos velados denunciam um tipo de relação que legitima a distância entre saberes, entre mundos culturais que não deveriam se excluir (contudo, é o que assistimos ocorrer), mas que precisam aprender com suas diferenças. É importante lembrar que a elitização do saber também é um produto humano; fenômeno que constitui uma cultura carente de ser constantemente revista, como toda ação humana.

Diante deste contexto, uma reflexão feita pelo professor Luiz Augusto Passos³⁰ acerca do *silêncio* merece ser compartilhada. Ele nos contempla na medida em que ajuda a (re)pensar os silêncios vividos entre os *mundos* que vestimos e que nos vestem histórica e cotidianamente, o *Ser* e os *Outros*:

O silêncio não é o vazio. É a descoberta de um centro do nosso corpo que busca de todas as formas processar o conjunto de experiências dos outros, das coisas, da natureza e de nós mesmos, e encontrar o ponto de sentido, para um passo a mais na direção do que se expressa em grande parte como lugar de nossas decisões mais fundamentais. **Lugar em que os muitos caminhos e infinitas possibilidades se simplificam; nos provocam à busca de certo repouso no Sentido mais importante da existência.** Lugar não da solidão, mas da solidariedade. De encontros com as solidões do mundo inteiro, na nossa. Não é o vazio. **É um sentido de plenitude.** Não está no evaporado, nem na alienação, nem no vácuo, nem para cima... mas de uma transcendência da encarnação: para a terra. (PASSOS, 2017, grifos nossos).

Essa reflexão fez-nos pensar que não foi no *vazio* que se perdeu a participação possível, tanto no MSP quanto na Academia. De diversas formas, a *experiência* com o *silêncio*, seja como for, oportunizou-nos a criar ferramentas vitais para enfrentar os

³⁰ Professor pesquisador, Filósofo, Teólogo de graduação, Mestre em Educação (UFMT/1990), Doutor em Educação Pública (UFMT) e em Educação com ênfase em Currículo (PUC/SP-2003). Coordena o Grupo de Pesquisa em Movimentos Sociais e Educação (GPMSE) e o Grupo de Estudos Educação & Merleau-Ponty (GEMPO). Tem experiência na área de Epistemologias da Educação, Psicologia da Educação, Educação Popular, atuando principalmente nos seguintes temas: educação e movimentos sociais, movimentos sociais e educação, fenomenologia merleau-pontyana, educação popular freireana e antropologia educacional. Este comentário foi feito na rede social do Facebook, no dia 04.08.2017, às 21:30. Sua reflexão é mobilizada pelo conteúdo de uma entrevista concedida pelo frade dominicano Timothy Radcliffe, que afirmou: “Na vida moderna, precisaríamos de pelo menos meia hora de silêncio por dia”. Disponível no site da Revista online do IHU (<http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/570297-na-vida-moderna-precisaríamos-de-pelo-menos-meia-hora-de-silencio-por-dia-entrevista-com-timothy-radcliffe>). Acesso em: 13 dez., 2017.

mundos que vestimos: ora de EES, ora de EAF, ora nenhuma das alternativas, mas um pretendo *vazio*. O trânsito entre estes *mundos* não nos salvou do silêncio que é doloroso, imposto de diversas formas, mas nos capacitou a vê-lo como estratégia de *resistência*³¹.

Entendi que a *militância* co-habita estes *mundos* a partir das *existencialidades* possíveis. Desse modo, ela, a *militância*, torna-se uma filosofia de vida que pode transitar em vários lugares ampliando nossas relações, fortalecendo laços sociais elementares. No contraponto, estão a linguagem e os rituais acadêmicos que ainda são um desafio. Os conceitos, os protocolos, o ritmo, o produtivismo, os discursos e as práticas acadêmicas hegemônicas lembram uma esfinge: quando se pensa estar decifrando-a, ela nos engole.

Na EPS, lugar “conhecido”, o enfrentamento assume outra lógica. Tem um discurso mais solidário, dialógico, que busca enfrentar através da Educação Popular os paradigmas eurocêntricos que controlam o *ser*, o *saber* e o *poder*. Contudo, igualmente nesse ambiente não estamos livres desse *poder* racional eurocêntrico. Os silêncios aqui *denunciam* relações assimétricas entre os segmentos³² que o compõem. É neste âmbito de (co)relação ambígua, entre (des)construções e (re)construções possíveis, que nos inserimos.

A Tese nasce do chão das *existências possíveis*; dos *silêncios* que não caíram no *vazio*. Valoriza formas singulares e plurais de ser, de aprender e de ver o mundo: quer transcender muros erguidos pelo estigma de inferioridade gerado pelo poder do letrado, do mundo acadêmico e técnico científico hegemônico, que minimizam os demais saberes e modos de vida. As fronteiras entre estes *mundos existem*; *denunciam* relações de poder assimétricas que são (in)visíveis, concretas.

Penso que se permanecemos no *vazio* do silêncio que é vestido da imanência imposta pela vida institucionalizada, que desenhou muitas figuras abstratas e naturalizadas - por exemplo, da mulher: indefinida, invisibilizada, improdutiva, objeto; a pobreza, a violência, a sexualidade, etc -; ou nos critérios de validade do saber

³¹ Análogo ao sentido atribuído pela argentina María Lugones (2015) quando problematiza a questão de gênero na perspectiva da *colonialidade*. A autora reflete sobre “resistência (não) como o fim ou a meta da luta política, mas sim como seu começo, sua possibilidade [...]”. A resistência é a tensão entre a sujeitificação (a formação/informação do sujeito) e a subjetividade ativa [...]” (p. 940).

³² A Economia Solidária é composta por três segmentos: Empreendimentos Econômicos Solidários (EES) – Associações formais, Grupos informais, Cooperativas populares, empresas recuperadas em regime de autogestão; Entidades de Apoio e Fomento (EAF) – Universidades, Ong’s, Igrejas; e Gestores Públicos (GP) – representantes de Prefeituras, Estados e Governo Federal.

pretensamente soberano do *Outro*, diria, inclusive, que esta fronteira será intransponível. A cultura hegemônica racional deseja que acreditemos nisso.

Há, pois, um *muro* que quer nos mantém *fora* das universidades, da terra, de nossas identidades culturais, dos direitos humanos, civis, institucionais, intelectuais, reprodutores, sexuais, enfim, de quem *somos* e do direito à vida digna. Mas, esse *muro* está erguido tanto *dentro como fora de nós*; há que se aprender a reconhecê-los em nossos cotidianos, tendo as condições objetivas de tecer meios para transcendê-los:

Não há nada mais profundo do que a experiência que transpõe o muro do ser [...] Aqueles que mediante a paixão e o desejo chegam até esse “ser” sabem tudo quanto há para saber. A filosofia não os compreende melhor do que eles se compreenderam, é na experiência deles que ela conhece o ser. (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 22).

Hoje, nos silêncios enfrentados pela participação possível, pela teimosia militante, penso que as fronteiras foram identificadas, são concretas e seguem erguidas, querendo nos manter “fora” de direitos elementares. A tarefa de enfrentar os “muros” erguidos e superá-los é cotidiana, pois são reais, contudo, passíveis de transformação. Existe um *entrelaçamento* entre o *dentro* e o *fora*; há uma circularidade de tudo em/com tudo, nada está, à rigor, só fora ou só dentro; algo que carece de ser desvelado e compreendido.

As categorias interpretativas assumidas: diálogo, participação, histórias de vida, consciência/conscientização e libertação, acolheram este propósito de enfrentamento ao que está posto e a importância de desmistificar modos e tempos de ensinar e aprender. Elas foram produzidas no processo de pesquisa, nascem da necessidade de rever conceitos, discursos e práticas colonizadas, de resignificar a participação alienada, o diálogo imposto, a invisibilização das experiências de vida no processo de construção engajada da consciência e da libertação possível.

Acreditamos que nossa tarefa militante, seja onde for, enquanto pesquisadora *colonizada*³³, não se limita aos universos simbólicos que transitamos, pois *somos* infinitamente mais que *papéis institucionalizados*. Esse é nosso horizonte e utopia:

³³ Fanon - *Os condenados da Terra* (1968) – *intelectual colonizado* - O (a) *intelectual colonizado* (a), que situa seu combate no plano da legitimidade, que quer fornecer provas, que aceita desnudar-se para melhor exibir a história do seu corpo, está condenado (a) a esse mergulho nas entranhas de seu povo (p. 175). É neste sentido que me coloco enquanto uma pesquisadora em constante busca por transcender a lógica que encarcera nossa visão, nossa concepção de mundo, nossa forma de aprender, de sentir, de pensar...

que nas fronteiras da vida, as aproximações possíveis e que os distanciamentos necessários não sejam muros (in)visíveis (in)transponíveis, infalíveis. Que a política do *bem viver* seja uma perspectiva *insurgente* entre as relações mais elementares do *ser sendo*. Que, no reconhecimento de *si* e do *Outro*, as pessoas e *mundos* possam dialogar sem se mutilar.

1.2 TEMA, PROBLEMAS, QUESTÕES & OBJETIVOS

O Tema da Educação/Formação em Economia Popular Solidária aborda universos semânticos e simbólicos complexos que estão em constante transformação. Os conjuntos de problemas, questões e mediações pedagógicas produzidas alinham-se ao tema e aos objetivos traçados respeitando este movimento dialógico, que é contraditório.

Retomando o que já dissemos, a Tese analisou experiências de educação/formação vivenciadas no CFES Sul II e Projetos Ações Integradas, visando (re) pensar e (re)significar os paradigmas eurocêntricos que monopolizam as dimensões do *ser*, do *saber* e do *poder* a partir de elementos centrais mobilizados pela educação em EPS.

A intenção foi colaborar para ampliar as possibilidades semânticas em torno do potencial político, pedagógico, ético e estético da *educação solidária* como *princípio educativo*, como base existencial para compor abordagens *(des)coloniais* entre *colonialidades*.

Os problemas *suleadores*³⁴ da presente Tese foram os seguintes:

- As mediações pedagógicas e educativas populares realizadas podem promover uma *educação solidária* entre pessoas adultas que possuem as vidas marcadas por experiências educativas silenciadas pela imanência e por necessidades existenciais (econômicas, sociais, culturais e espirituais) extremas?

³⁴ O termo “sulear” foi utilizado, de modo explícito, por Freire, de acordo com Ana Maria Araújo Freire, em notas no livro *Pedagogia da Esperança* (1994, p. 218-219). [...] Como contraponto ao “nortear”, cujo significado pode ser identificado com a dependência do Sul (colonizado) em relação ao Norte (colonizador), “sulear” sugere um processo de (des)colonialidade desde o Sul. Vale salientar que estes problemas *suleadores* são a base no 4º capítulo (das análises) para verificar/compreender alguns dos sentidos/significados atribuídos às experiências educativas, registradas pelas/os participantes especialmente nas Cartas Pedagógicas.

- A educação em Economia Popular Solidária possui elementos teóricos, metodológicos e práticos capazes de possibilitar giros epistemológicos que contemplem uma educação solidária com vistas ao *Ser Mais Gente*?
- As categorias interpretativas, existencialmente localizadas nas experiências, são *suficientes* para acolher o potencial existente nos sentidos e significados – individuais e coletivos – atribuídos pelas e pelos participantes?
- Os elementos teóricos e metodológicos produzidos através das experiências fornecem subsídios relevantes para o fortalecimento da política pública de educação em Economia Solidária?
- A perspectiva *(des)colonial feminista*, em diálogo com a perspectiva *fenomenológica* possui referentes epistemológicos que valorizam/ampliam a ideia/compreensão da “mulher” como uma dimensão contra-paradigmática³⁵ de (des)encontro das categorias interpretativas?

Os objetivos específicos delineados e respectivas questões são:

- a) Compreender o processo político e pedagógico das experiências em estudo.

Questões: Quais as mediações pedagógicas e educativas utilizadas no processo (nas duas políticas)? Qual a função/contribuição do Conselho Gestor (CG) e Comitê Metodológico (CM) no CFES Sul II?

- b) Problematizar os conceitos e as práticas destacadas durante o processo de formação.

Questões: Quais conceitos da EcoSol foram abordados no processo formativo? Surgiram outros temas e metodologias? Se surgiram, quais eram? Como as categorias interpretativas dialogam com os conteúdos (no Projeto Ações Integradas e CFES Sul II)? Há evidências empíricas que o processo formativo/educativo fortaleceu o MSP, os segmentos, a política?

- c) Questionar aspectos centrais das abordagens eurocêntricas de pesquisa, visando tecer práticas de pesquisa participativa *(des)coloniais* desde a vida.

Questões: Quais abordagens foram valorizadas no processo? Como viveram a

³⁵Numa perspectiva de projeto aberto a infinitos diálogos com vistas à valorização da pluralidade fenomênica presente nas realidades que não são contempladas por um só paradigma, universal, cindido, unilateral. A mulher, o Movimento e as teorias feministas, as epistemologias do cotidiano são percebidas como dimensões que enfrentam as lógicas hegemônicas. É neste sentido que utilizamos o termo “contra-paradigmática” em contraposição ao de “crítica” que é um conceito apropriado pelo paradigma da Modernidade, uma estratégia de elaborar outras formas de falar o que queremos dizer.

experiência dialógica entre saberes distintos? Que abordagens *(des)coloniais* colaboram com este processo nas duas políticas?

- d) Analisar os limites e as possibilidades de políticas públicas de educação em Economia Solidária realizadas por meio dos projetos CFES Sul II e Ações Integradas de Economia Solidária regidos por termos de referência.

Questões: Há pontos de convergência/divergência entre os projetos acompanhados? Qual a participação do MSP da EPS no processo e quais os desafios percebidos?

- e) Refletir sobre as condições existenciais do *ser mulher*, considerando sua presença significativa na EcoSol, como estratégia contra-paradigmática de *luta pela libertação possível*.

Questões: Quais desafios/possibilidades encontrados para educação solidária? Há evidências da *sororidade*³⁶ entre as participantes? As epistemologias feministas, *existencial, fenomenológica e (des)colonial*, possuem referentes para a compreensão dos fenômenos estudados?

As principais mediações pedagógicas e educativas mobilizadas e valorizadas na pesquisa participante foram as Cartas Pedagógicas, as avaliações individuais e coletivas, os relatórios, o caderno de campo, a sistematização do CFES Regional Sul II (Pesquisa realizada pelo nosso Grupo de Pesquisa: Projeto Universal CNPQ - 2015/2017) e o Livro do Projeto Ações Integradas, estudos bibliográficos e webgráficos, histórias e experiências de vida e de trabalho, a participação e o diálogo.

O caminho trilhado delineou uma argumentação teórico-metodológica convergente com as pesquisas participativas na perspectiva *(des)colonial*, articulando o processo de formação e sistematização das experiências realizadas nas atividades do CFES Sul II e do Projeto Ações Integradas.

1.3 CAMPOS EMPÍRICOS

A pesquisa optou por dois projetos de educação/formação em Economia Solidária, que são parte da atual política pública³⁷: o CFES nos três Estados do Sul do Brasil e o Projeto Ações Integradas do município de São Leopoldo, RS. Como parte

³⁶ A professora mexicana Marcela Lagarde (2016, p. 25) apresenta a *sororidade* – Irmandade - (Do latín *soror*; *sororis*, hermana, e – *idad*, relativo a qualidade) como sendo “[...] Una dimensión que enuncia los principios ético-políticos de paridad, ausencia de jerarquía patriarcal, y relación paritaria entre mujeres.”

³⁷ Período referente a 2014-2017 – Dentro do Projeto Universal CNPQ: Educação, Trabalho Associado e (Des)Colonialidade: Estudo das Experiências do Centro de Formação em Economia Solidária da região sul do Brasil (2015-2017), coordenado pelo professor Telmo Adams.

da pesquisa geral, o recorte da pesquisa de doutorado refere-se, em cada uma das partes do campo empírico, a materiais específicos, como descreveremos de modo resumido a seguir.

1.3.1 CFES Regional Sul II³⁸

O Centro de Formação em Economia Solidária (CFES) é uma política de *educação/formação* de dimensão ético-política e de *assessoria* - dimensão técnica/produtiva, pensada pelas e pelos militantes da EcoSol - EES, EAF e GP. É considerado pelo Movimento de EcoSol um instrumento de organização política e educativa dos coletivos. Nesta 2ª versão (2013-2015), foi executado pela ONG Centro de Assessoria Multiprofissional (CAMP)³⁹.

O CFES representa para muitas pessoas (militantes ou não) uma conquista, um processo significativo de trocas, partilha de projetos, entre avanços e desafios no diálogo intra e inter Movimento(s), com a sociedade e com as políticas públicas (PP). Constitui-se parte de um projeto político-social que tem como base a formação humana e política, intimamente articulada com a assessoria técnica voltada para a EcoSol.

Foi integrado ao conjunto de políticas implementadas pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), sob responsabilidade da extinta Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES). O CFES não é uma instituição com espaço físico definido - não tem um endereço fixo. É um programa de PP regido por editais financiados pelo MTE, suas atividades são itinerantes.

O CAMP, a partir do projeto construído com a maior participação possível dos diversos segmentos da EcoSol dos três Estados do Sul do país, organizou o processo *educativo/formativo* com determinada autonomia. Foram liberados recursos para, entre outras coisas, aluguel de espaço físico, mas foi comum estabelecer parcerias locais; na experiência do RS e SC, destacamos as realizadas com os Fóruns Regionais e Locais de EcoSol.

³⁸ Na Tese, nos referimos ao Projeto de Política Pública ora por CFES Regional Sul II, ora por CFES Sul II.

³⁹ [...] Centro de Assessoria Multiprofissional – CAMP, ONG que iniciou sua atividade em 1983, a partir da década de 1990, passou a dedicar-se à construção de um desenvolvimento duradouro, com novas formas de relações econômicas com base na cooperação e solidariedade. Assim, tornou-se um ator fundamental na organização e articulação da EPS no Rio Grande do Sul fortalecendo uma rede nacional e internacional de cooperação e solidariedade (ADAMS, 2007, p. 129).

Assumimos, enquanto grupo de pesquisa, o compromisso de contribuir com um processo de sistematização que tinha como metas a educação e assessoria técnica com sujeitos (educadoras e educadores) da EcoSol e, ao mesmo tempo, o horizonte de contribuir com a transformação radical das bases estruturantes da sociedade contemporânea.

A experiência em estudo está em sua 2ª versão, sendo que a 1ª aconteceu entre 2009-2011. Nessa primeira versão, a natureza da proposta era diferenciada desde o público-alvo, os objetivos, as estratégias metodológicas e a forma de execução. No Termo de Referência do Edital de chamada pública SENAES/MTE nº 001/2012 (referente a segunda edição), sobre a Rede Nacional de Centros de Formação e Apoio à Assessoria Técnica em Economia Solidária – Rede CFES, a direção dada pelo Governo Federal aos propósitos desta política nacional ampliaram as interações entre trabalho, educação e assistência social.

Resultado de um longo processo de estudo e reflexão⁴⁰, que acolheu demandas da II Conferência Nacional de EcoSol (II CONAES):

A Política Nacional de Economia Solidária buscará implantar núcleos e redes de assessoria técnica e tecnológica, gerencial, jurídica, contábil, formação sociopolítica e comunicacional, no acompanhamento permanente aos empreendimentos econômicos solidários nas áreas rurais e urbanas, fomentando e assessorando sua criação, formalização e funcionamento. A utilização de metodologias adequadas a essa realidade deverá ser valorizada com base nas pedagogias participativas e com conteúdos apropriados à perspectiva da autogestão, a partir dos princípios, fundamentos e metodologia da educação popular em todas as suas formas e modalidades. (BRASIL, 2012, p. 05).

Neste contexto, a continuidade do CFES II avança em relação ao trabalho iniciado pelo CFES I no desafio de ampliar os diálogos e convergências entre EES, EAF, GP com outros grupos e pessoas (comunidade beneficiária do Programa Plano Brasil sem Miséria) que não fazem parte deste universo. Resumindo, em um primeiro momento o foco foi a *formação de educadoras e educadores para a EcoSol e o início da construção de uma Rede Nacional de Educadores*.

No segundo, a ideia perpassa a questão da formação voltada aos EES, dimensão que permanece presente pelo fato de que todo espaço de organização do

⁴⁰As diversas discussões que foram realizadas, a partir do primeiro semestre de 2012 em diante, nas reuniões do Conselho Gestor e Comitê Metodológico e em outras atividades, foram criando uma dinâmica de construção participativa, primeiramente, para definir o Termo de Referência e depois o Edital/Chamada Pública; e depois, para a elaboração do novo projeto com base nos termos e regras descritas nestes dois documentos (RELATÓRIO SISTEMATIZAÇÃO, 2015, p. 07).

MSP é considerado potencialmente pedagógico. Com esta compreensão, acreditam no pressuposto do compromisso político dos EES que participam destes espaços de aprendizagem para compartilhar os conhecimentos em seus Grupos e Fóruns.

Nesta versão, o Projeto tem o desafio de incluir os agentes que executam a PP de *educação/formação* e assessoria técnica, junto aos EES e à comunidade empobrecida que, em sua maioria, desconhece a política da EcoSol. Reuniu pessoas com perfis distintos:

1. EES (formais) que recebem acompanhamento de EAF e que estão engajados em Fóruns de EcoSol;
2. EES (formais e informais) que não recebem assessoria, mas estão engajados em Fóruns e/ou Redes;
3. EES (informais) que não recebem assessoria e não estão no Fórum;
4. Pessoas beneficiárias do Plano Brasil sem Miséria que desconhecem a política ou o MSP – os Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) como parceiros;
5. Outros Movimentos Populares Sociais parceiros;
6. Agentes municipais, estaduais e/ou federais de ensino/GP (Incubadoras, Universidades, Ong's, Prefeituras) - muitas desconhecem a política ou o MSP;
7. EAF parceiras da EcoSol que assessoram EES e estão nos Fóruns;
8. EAF que desconheciam o MSP.

A estratégia básica utilizada pelo CAMP para garantir maior pluralidade das ações pedagógicas foi tecer uma articulação em Rede entre vários lugares/espacos⁴¹, mobilizando uma construção coletiva e solidária do Projeto para atender ao Edital 001/2012. Entre as Diretrizes Nacionais da Educação em EcoSol, destacamos:

- f) Contribuir para a articulação da formação e assessoria técnica em economia solidária com as políticas de educação (programas, projetos e ações governamentais de formação, qualificação social e profissional, alfabetização e elevação da escolaridade);
- g) Promover o intercâmbio de experiências e saberes como estratégia metodológica para a articulação entre a formação sócio-político, a assessoria técnica e a produção de tecnologias sociais;

⁴¹Uma discussão sobre o novo desenho da política pública de formação em economia solidária entrou em pauta na Reunião Ampliada do Conselho Gestor ao IX Comitê Metodológico do CFES Sul, em Porto Alegre, nos dias 07 e 08 de março de 2012. Após diversas reuniões das entidades que assumiram a parceria, foi concluído, na primeira quinzena de outubro daquele ano, o que se passou a chamar de II Projeto do CFES. Vale destacar que o mesmo foi encaminhado a SENAES com dezoito (18) cartas de instituições apoiadoras com disposição para algum nível de parceria no processo de gestão compartilhada do projeto conveniado com o Centro de Assessoria Multiprofissional – CAMP (RELATÓRIO SISTEMATIZAÇÃO, 2015, p. 07).

- h) Contribuir para uma maior organicidade dos educadores(as), apoiando a consolidação da Rede de Educadores(as) em Economia Solidária; e
- i) Fornecer subsídios à construção da Política Nacional de Formação e Assessoria Técnica para a Economia Solidária, a cargo do governo federal e em relação com o Comitê Temático de Formação e Assistência Técnica do Conselho Nacional de Economia Solidária. (TERMO DE REFERÊNCIA, 2012, p. 07).

Esta política enquanto o um serviço nacional de promoção da formação e apoio à assessoria técnica em Economia Solidária visa à promoção do desenvolvimento territorial sustentável com superação da *pobreza*. Neste sentido, tem como um dos seus objetivos específicos, a *promoção de processos de produção do conhecimento a partir da sistematização dos momentos de ‘ação-reflexão-ação’*.

Acompanhamos especificamente os Cursos Estaduais (05 Módulos/20h cada)⁴² nos Estados: RS, SC, PR; os dois Encontros Regionais de Sistematização (20hs); e reuniões com a Equipe Executora do CAMP e Entidades articuladoras de Santa Catarina (Cáritas Brasileira – Regional SC) e Paraná (Instituto Yhandecy), juntamente com o Conselho Gestor (CG) e Comitê Metodológico (CM).

Os relatos escritos sistematizados destas atividades foram realizados de modo colaborativo com as e os participantes nos momentos em que pudemos estar presentes. Os relatórios (transcrição dos áudios; relatoria, cartazes, fotos, poemas, músicas) e as Cartas Pedagógicas⁴³ são os materiais empíricos privilegiados no processo do doutorado para as análises dos sentidos/significados individuais e coletivos atribuídos pelas e pelos participantes sobre seu processo educativo.

Em cada curso, manteve-se a presença média entre 25 a 35 pessoas. A estatística oferece dados para uma leitura qualitativa do quadro quantitativo em relação ao perfil das/os participantes. Esta análise nos ajuda a compreender a abrangência da política. Houve alguns redimensionamentos nos prazos negociados com a SENAES para a realização das atividades finais⁴⁴ e publicação da Sistematização da Experiência, resultado do trabalho do Grupo de Pesquisa⁴⁵.

⁴² Foi denominado pelos militantes por “Cursão”.

⁴³ “Com a inspiração na Educação Popular freireana, apresentamos as Cartas Pedagógicas como estratégia de mobilizar a (auto)reflexão crítica sobre dimensões elementares à vida” (FERREIRA; ROSA, 2017, p. 431). Esta metodologia será detalhada no 4º capítulo da Tese.

⁴⁴ Estava previsto um aditivo que ampliaria em mais três oficinas em cada Estado; para viabilizar sua finalização, o CAMP plasmou as atividades do CFES com outro projeto denominado POP Rua e EcoSol.

⁴⁵ Projeto Universal CNPQ: Educação, Trabalho Associado e (Des)Colonialidade: Estudo das experiências do Centro de Formação em Economia Solidária da região sul do Brasil, Prof. Telmo Adams.

A partir do resultado das discussões em torno das temáticas/conteúdos produzidas/os no processo formativo, fizemos uma releitura compreensiva verificando os sentidos atribuídos, com vistas a perceber os limites e possibilidades desta experiência. Evidenciaram-se muitos tensionamentos que revelam a distância entre *mundos*: de um lado demandados EES (o que queremos); de outro, intencionalidade das EAF e/ou GP (o que vocês precisam).

Uma relação conflituosa que é problematizada em vários estudos: Adams (2007); Gaiger (2009); no meu Mestrado em Educação (FERREIRA, 2011); Alaniz (2012); Ferrarini e Adams (2015); Adams et al (2015). A pesquisa realizada por Ferrarini com quatro entidades de formação do Rio Grande do Sul [...] e com um grupo variado de formadores e trabalhadores da economia solidária participantes do CFES/Sul (2010-2012), compartilhada na Revista das Ciências Sociais Unisinos (FERRARINI; ADAMS, 2015) é significativa para visualizar esta realidade.

No referido artigo, há um tópico sobre *A voz dos trabalhadores*, no qual a autora e o autor trazem as falas dos trabalhadores, *denunciando* que sua demanda “[...] sequer é escutada, “elas vão para a lista do que elas querem me dar, não daquilo que eu tô pedindo”” (2015, p. 218). As relações contraditórias estabelecidas entre os segmentos, classificadas por alguns EES como hierárquicas e verticalizadas, constituem uma dimensão problematizada no atual CFES Regional Sul; questionam, por exemplo, a base assimétrica e centralizada da relação travada entre algumas “parcerias”.

Essas relações atravessam esta experiência onde houve determinado investimento da equipe pedagógica (CG e CM) em oportunizar *mediações pedagógicas* que promovessem a *horizontalidade dialógica* entre saberes distintos. Diante de um perfil tão heterogêneo das/os participantes, com necessidades e expectativas educativas distintas e até divergentes, nossas reflexões evidenciam que as categorias interpretativas se dão em suas múltiplas relações nas entrelinhas desta tensão.

É importante frisar que o foco são os processos pedagógicos vivenciados, não a instituição CFES Sul II em si; ele foi um dos espaços acompanhados. É importante destacar que a nossa pesquisa doutoral não se refere necessariamente a um processo de Sistematização da Experiência, contudo essa metodologia de pesquisa foi o “chão fértil” para *vivermos* as relações, métodos, metodologias, discursos e práticas, dimensões específicas do processo individual/coletivo de construção de

sentidos/significados. Detalhes da Pesquisa Participante proposta que, porventura, ainda tenham ficado superficiais serão retomados no quarto capítulo, nas “andanças metodológicas”.

1.3.2 Projeto Ações Integradas de Economia Solidária de São Leopoldo/RS

Trata-se de um Projeto local e, semelhante ao CFES Regional Sul II, resultado de um processo de *luta* do Movimento Social Popular (MSP) da EcoSol por políticas públicas (PP) que apoiem/fomentem as ações destes *coletivos*. O Projeto foi executado pela Prefeitura de São Leopoldo/RS, através da Secretaria de Desenvolvimento Econômico e Tecnológico (SEDETEC), em parceria com o Fórum Municipal de Economia Solidária, financiado pela SENAES.

Com duração de 30 meses (2013-2016), foi desenvolvido nas regiões Norte, Nordeste e Oeste da cidade de São Leopoldo, por meio de cursos de qualificação profissional com duração de 160 horas técnicas e 40 horas teóricas cada curso. Os cursos técnicos foram executados pelo SENAC na área de Gastronomia, Artesanato, Customização de Roupas e Acessórios, Camisetas Temáticas, Bijuterias, Acolchoados e Almofadas Manuais e Churrasqueiro.

Foram executados 20 cursos de capacitação profissional, distribuídos nas áreas mencionadas articuladas com a Formação Humana; outros 17 cursos ocorreram somente em Formação Humana e Economia Solidária, com concluintes do PRONATEC. A meta do projeto foi desenvolver formação para 750 pessoas⁴⁶. Este curso foi oferecido por uma Organização do chamado Terceiro Setor⁴⁷, denominada Evidência Recursos Humanos.

Entre os propósitos do Projeto esteve o fortalecimento da identidade de 21 EES da EcoSol existentes, distribuídos entre os segmentos da alimentação, artesanato e

⁴⁶ Os números finais informam sobre o alcance da PP e ajuda visualizar características fundamentais do *público agente*.

⁴⁷ Segundo Gadotti (2009) “o chamado terceiro setor tem um perfil mais liberal, associado ao mundo da empresa [...]. O terceiro setor acaba se transformando numa válvula de escape para a empresa ter menos custos e exercer suas funções a partir de outra ordem jurídica” (p. 88). Em relação as ONG's, apoiadoras da EcoSol, ele afirma que elas “[...] vêm constituindo um campo próprio, mesmo que com tendências diversas, buscando distanciar-se do terceiro setor” (p. 91). Esta característica empresarial, como *um bloco hegemônico*, é um viés que marca o sentido distinto entre o universo político de ações de alguns destes coletivos com o que a EPS pretende acolher. Contudo, é importante reconhecer que muitas iniciativas deste setor foram e são fundamentais como estratégia para que grupos populares marginalizados fossem contemplados em diversas frentes econômicas, educativas, sociais, alimentares, lazer, cultura.

reciclagem, além de criar no mínimo 09 novos grupos. A equipe técnica era formada por um técnico em EcoSol e 07 Agentes Comunitários de Desenvolvimento Local.

Diferentemente do CFES Sul II, este projeto não foi uma experiência de Sistematização de Experiência. Contudo, na Pesquisa Participante vivida propusemos um processo endógeno de sistematização da experiência que deu base para o Livro *Ações Integradas de Economia Solidária e Desenvolvimento Humano (2016)*. Esta experiência pedagógica nos aproximou dos vários olhares lançados por sobre o fenômeno educativo mobilizado, aspectos que no quarto capítulo serão retomados e detalhados. A seguir, apresentamos os objetivos traçados pelo Projeto. Estes servem de base para visualizar possíveis complementaridades entre os campos empíricos estudados.

Objetivo Geral do Projeto Ações Integradas de EcoSol:

Transformar a situação de extrema pobreza desenvolvendo um processo de formação humana, capacitação profissional e inclusão produtiva a partir de ações integradas de Economia Solidária envolvendo os públicos participantes dos programas sociais do governo municipal e grupos existentes e/ou em formação de economia solidária.

Objetivos Específicos do Projeto Ações Integradas de EcoSol:

- ✓ Desenvolver um processo permanente de formação humana com vistas à elevação dos conhecimentos, escolaridade e autoestima das pessoas participantes do projeto.
- ✓ Desenvolver um processo de formação visando constituir agentes de desenvolvimento local.
- ✓ Desenvolver cursos de capacitação profissional aos participantes do projeto.
- ✓ Desenvolver um processo de reinserção dos participantes no mundo do trabalho.
- ✓ Desenvolver ações de fomento a formação de novos Empreendimentos Econômicos Solidários.
- ✓ Adquirir equipamentos para os grupos de economia solidária, existentes e/ou em formação.

A preocupação maior manteve-se no universo da capacitação e formação, tanto da equipe de trabalho quanto das pessoas atendidas. O foco na educação ocupou a maioria dos objetivos específicos em busca da *superação da pobreza*. Essas metas tiveram por base uma visão de mundo, de educação, de formação humana e de capacitação profissional; concepções que marcaram a experiência no que tange as relações estabelecidas. Estas são conteúdos para nossos estudos a partir do diálogo com as categorias interpretativas.

O projeto municipal foi construído em parceria entre governo municipal e MSP a partir do Fórum Municipal de Economia Solidária local, fato que oportunizou determinada mobilidade política a este *coletivo*. O engajamento do Movimento garantiu a participação de pessoas para além das que estavam previstas. Indicaram pessoas que não são integrantes de EES, nem clientes dos programas sociais, mas que tinham interesse de engajar na proposta. Esse movimento fortaleceu politicamente o Fórum que exercitou a pedagogia da autogestão, qualificando o diálogo interinstitucional.

Este diálogo se deu com respaldo de um mecanismo existente no Edital (Chamada pública) celebrado entre a SENAES e a Prefeitura, o qual exigia a composição de uma Gestão Compartilhada entre Prefeitura e Fórum. Lembrando que este edital foi construído conjuntamente entre SENAES, FBES e Fórum local, assim sendo, foi, na medida do possível, uma construção endógena, “negociada” entre MSP e Estado.

Diante deste contexto, a possibilidade de fortalecer o MSP da EcoSol e os Grupos de EcoSol com a formação ali promovida representou uma conquista. De acordo com a experiência militante e conforme pesquisa realizada no Mestrado (FERREIRA, 2011) sabemos que o MSP ainda não possui condições econômicas para subsidiar a formação continuada dos segmentos. A sustentabilidade da EPS é um desafio em vários sentidos.

Há, contudo, todo um trabalho sendo desenvolvido desde os Fóruns Locais, Estaduais, Regionais e Nacional de Economia Solidária no estabelecimento de *Redes* e parcerias com outros MSP, EAF e GP. Há intensa mobilização em torno da Bandeira da *educação/formação* percebida como estratégia política de qualificar a militância.

São vários os lugares onde há a organização de momentos formativos, autênticas *mediações pedagógicas* que ocorrem nas Feiras Temáticas (Dia da Consciência Negra, Dia Internacional da Mulher), nas edições do Fórum Social

Mundial (desde 2001, todos os anos reúnem caravanas de todo Brasil), nos Seminários Estaduais e Regionais de Comercialização Solidária e de EcoSol, no Encontro Nacional dos EES (2006) e no Encontro Nacional Diálogos e Convergências (2011) (FERREIRA, 2011).

No caso do município de São Leopoldo/RS, a EcoSol possui parceria mais efetiva com a EAF Unisinos através do Projeto Tecnologias Sociais para Empreendimentos Solidários (Tecnosociais). A instituição cede espaço para as reuniões mensais do Fórum e contribui com o auxílio técnico (uma Bolsista) para acompanhar as reuniões e as formações; com o Instituto Humanitas Unisinos (IHU), a parceria é para comercialização dos EES. Além destas, as Faculdades EST também têm relação de parceria com alguns Grupos envolvidos no projeto da Rede de Comércio Justo coordenado pela Fundação Luterana de Diaconia (FLD).

O Projeto Ações Integradas subsidiou a formação humana e trabalhou conceitos e práticas da EcoSol, além de proporcionar qualificação técnica aos Grupos, inclusive com a proposta de incremento de infraestrutura, fornecendo ao final do processo alguns equipamentos demandados pelos EES visando qualificar a produção. Foi um momento de (re)encontros e (des)encontros entre pessoas e instituições que não se (re)conheciam.

Algumas destas pessoas compuseram o Conselho Gestor (CG), atuando junto com a Prefeitura na execução colegiada e também participaram do processo educativo do CFES Regional Sul. Esta mobilidade foi importante por ampliar as possibilidades de interconexão entre as duas experiências de políticas regidas por editais. Ajuda a compreender os desafios e as possibilidades destas ações ao mesmo tempo em que dá subsídios para perceber como (e se) uma fortaleceu a outra.

Nossa imersão aconteceu desde o início da execução 2014/2. Trabalhei na função de educadora popular no Curso de Relações Humanas e Economia Solidária (40h) com três turmas por semestre (2014-2016). Acompanhei através de um processo de Pesquisa Participante 12 Turmas. Destas, utilizamos o material produzido por 08⁴⁸.

As turmas foram formadas quase que exclusivamente por mulheres. Esta realidade fez-nos apresentar a *mulher* como *dimensão* de referência - ponto de partida e de chegada – que amplia as possibilidades fenomênicas presentes nos sentidos e

⁴⁸ Detalhadas no Capítulo IV.

significados essenciais do processo educativo. As *epistemologias feministas* que abordam a questão da *mulher* e de gênero de forma *(des)colonial* foram fundamentais para valorizar o potencial educativo, político e pedagógico produzido pelas mulheres que participaram da experiência.

Outra dimensão que merece destaque foi a parceria estabelecida entre pesquisadora, Grupo de Pesquisa e o Projeto Ações Integradas para realização do processo de pesquisa participante – esta foi uma iniciativa autônoma; proposta e vivida sem vínculo institucional com o projeto de pesquisa universal do professor orientador. Os diálogos tecidos foram marcados pelo desafio do diálogo interinstitucional entre estes *agentes*. Dimensões que fazem parte da prática da pesquisa participante que mobiliza conteúdos, metodologias, discursos e práticas.

1.4 APRESENTAÇÃO DAS CATEGORIAS INTERPRETATIVAS: BREVES DELINEAMENTOS

As categorias interpretativas resultantes dos diálogos com o referencial teórico assumido, acolhem o desafio de transcender muros disciplinares; banham-se do viés *(des)colonial* entre *(des)colonialidades* em trânsito para colaborar com a *(re)significação* de uma prática teórica carente de vida. Elas foram construídas a partir de um intenso processo que articulou existencialmente tema, objetivos, questões de pesquisa, teoria e empiria.

Valorizamos os sentidos/significados *emergentes* das *experiências* para construção das categorias elencadas, visando tecer uma tese encharcada por realidades atravessadas pela *existência nua e crua*. Neste sentido, as categorias representam experiências *preñes* de um universo semântico *significativo* que *anunciam e denunciam* um *mundo* interconectado de sentidos e práticas que carecem de ser *(re)vistos*.

Nossas categorias interpretativas são: Diálogo; Participação; Experiências de vida⁴⁹; Consciência/Conscientização e Libertação. A mulher como uma *dimensão/referência* contra-paradigmática ajuda a compreendê-las em suas

⁴⁹ O texto “Mulheres, Experiência e Mediação: Encontros possíveis/necessários[?] entre a cidadania e a pedagogia”, de Cheron Z. Moretti e Edla Eggert (2017), que faz parte da obra coletiva “PESQUISA-EDUCAÇÃO: Mediações para a transformação social” (ADAMS et al, 2017), é uma reflexão que nos inspira a *(re)pensar* os lugares e os tempos da experiência enquanto mediação para produzir práticas libertadoras.

(inter)relações; acolhe a expressividade polissêmica, contraditória, por isso não pode ser encerrada numa categoria. As *condições do ser mulher, do tornar-se mulher*⁵⁰ trazem para a Tese singular importância. Convocam-nos a construir pontes epistemológicas e ontológicas de *luta e resistência* na participação econômica das mulheres por meio do trabalho artesanal, por exemplo.

Beauvoir (1970), reconstruindo a situação forjada *para a mulher pelo mundo* produzido sob a ótica machista, questiona este processo social afirmando que “se a “questão feminina” é tão absurda é porque a arrogância masculina fez dela uma “querela” e quando as pessoas querelam não raciocinam bem” (p. 21). A *mulher* foi reduzida a muitas *querelas* que possibilitaram o impedimento de saber quem realmente *era*, ou poderia *ser*. Como *categoria* a compreensão das realidades que somos é limitada. Defendê-la como uma *dimensão* polissêmica valoriza o potencial paradigmático que sua constituição pode representar.

As categorias interpretativas *consciência/conscientização e libertação* são *horizontes comuns*. São percebidas como possibilidades de um processo educativo *dialógico, participativo* onde as *experiências de vidas* são os conteúdos básicos para superar os silêncios (in)voluntários, as ausências, as ocorrências, as violências que nos (des)fazem. Elas representam o que *somos* (existência) – ou parecer ser, e o que queremos ou podemos *ser* (utopia comum).

Começemos pela base para todas as demais construções, o *diálogo*:

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1987, p. 45).

Esta dimensão sopra vida ao processo de (auto)reconhecimento do *ser* em situação na dinâmica *aprendente*; na pesquisa, reflete o respeito à vida das pessoas por valorizá-la como dimensão pedagógica: *existências em perspectiva*. O Marco de Referência em Educação Popular (2014) apresenta a dimensão da *dialogicidade* como central na obra de Freire, seguida pela *amorosidade e conscientização* como

⁵⁰ Simone Lucie-Ernestine-Marie Bertrand de Beauvoir (1908-1986) foi uma escritora, intelectual, filósofa existencialista, ativista política, feminista e teórica social francesa. Sobre esta questão, ver a obra *O Segundo Sexo II: A experiência vivida* (BEAUVOIR, 1967).

bases para o *processo de educação e pesquisa engajado para transformação da realidade*.

Em *Educação e Mudança*, Freire (1983) também traz aspectos centrais ao perguntar:

O que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se de amor, de humanidade, de esperança, de fé, de confiança. Por isso, somente o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé no próximo, se fazem críticos na procura de algo e se produz uma relação de “empatia” entre ambos. (p. 39).

Essa *relação* nos contempla de várias formas, principalmente porque a *Educação Popular freireana* é um dos olhares que nos inspiram neste processo. Paulo Freire foi um educador, sobretudo, de *si* mesmo, na busca coerente por uma humanização dialética com os *mundos* que o constituíam e com os quais dialogava. Ana Maria Freire⁵¹ (2015), ao falar sobre *A leitura do Mundo e a Leitura da Palavra em Paulo Freire*, diz que ele “entendeu que o diálogo deveria começar dentro de seu próprio corpo, dele com ele mesmo, enquanto ser que sentia e que pensava procurando atingir o máximo possível a coerência, a tolerância e o respeito” (p. 292).

Estas dimensões são referências que ajudam a (re)pensar nosso compromisso com a experiência educativa encarnada na *luta* desde o MSP da EPS, lugar onde aprendemos a perceber-*nos*, desvendando quem *somos* ao ouvir-*nos* e ao *nos* vermos na outra reciprocamente através da participação possível. Uma experiência que “se faz numa relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia” (FREIRE, p. 46, 1987). O amor próprio é a primeira consequência desta *dialogicidade*: é onde há a possibilidade do auto-reconhecimento, da auto-valorização.

A *consciência* desta *relação* pode nascer quando percebemos esse amor como força para os enfrentamentos necessários à guinada na vida por vezes entrincheirada por *situações-limites* aparentemente intransponíveis. É quando entendemos que “o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa da libertação” (FREIRE, 2002, p. 80). Com esta *conscientização*, que nasce do *diálogo encarnado*, vivemos uma *experiência com a liberdade*.

⁵¹ Ana Maria Araújo Freire é Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Estudiosa, colaboradora, viúva e sucessora legal da obra de Paulo Freire.

Conscientizar-se é, neste sentido, *tomar posse da realidade* através de sua desmistificação contínua; é um reconhecer-se nela - uma apropriação de *si* e da realidade. Não é um processo deslocado da *luta* pela manutenção da vida, a questão é que nem sempre temos condições para esta vivência. Conscientização é uma *relação* interconectada, contextualizada: “[...] se constitui em ação relacional e em ação sobre e com o contexto em que os sujeitos se situam e interagem e, portanto, comporta relacionalidade, corporeidade, temporalidade e territorialidade” (FREIRE, 2002, p.42).

Compreendemos a distância desta construção diante de contextos extremos (pobreza generalizada; desemprego; criminalização das diferenças; feminicídios); nestes a *consciência* das limitações são muralhas difíceis de serem enfrentadas. A *conscientização* como *meio de posse da realidade* com vistas à *libertação* pode ser considerada uma *utopia*. Contudo, acreditamos no *inédito viável* presente nas *(des)colonialidade sem trânsito* que, *sendo* processo, estão abertas, possíveis. Esta premissa chama a atenção para o fato de que o ser humano:

[...] não pode **participar** ativamente na história, na sociedade, **na transformação da realidade, se não** é auxiliado a **tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade para transformá-la** [...]. A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo. (FREIRE, 2001, p. 46, grifos nossos).

Participar deste processo é fundamental, pois a transformação acontece de dentro para fora: é *tomar posse*, é *intencional*, endógeno; é visceral! Entendemos que uma das formas deste processo adquirir *corpo* é através das *experiências de vida*; das experiências significativas. É neste sentido que entendemos a *participação*, como uma forma de valorizar nossa presença *no e com o mundo*, *anunciando/denunciando* através das nossas expressões (linguagens) dinâmicas da vida desumanizadas/desumanizantes.

Problematizamos o quanto o direito e a prática à *participação* são mitificados, reduzidos e fragmentados pela lógica social e política eurocêntrica. Este contexto é problematizado por Shiva⁵² (2000), quando pensa o “desenvolvimento”:

⁵² Vandana Shiva é uma estudiosa indiana, física, ecofeminista e ativista ambiental e anti-globalização. Ela é uma das líderes e membra da diretoria do Fórum Internacional sobre Globalização. Aqui dialogamos a partir da reflexão *Deixem-nos sobreviver: mulheres, ecologia e desenvolvimento* que integra a obra “Mulheres curando a terra: Mulheres do Terceiro Mundo na ecologia, no feminismo e na religião” organizada por Rosemary Radford Ruether (SHIVA, 2000).

O “desenvolvimento” deveria ter sido um projeto de libertação – um projeto para tirar a pessoa da pobreza e nivelar as desigualdades socioeconômicas, baseadas em classes, etnia e sexo. Enquanto a imagem dominante de “desenvolvimento” persiste como uma classe e modelo de gênero neutro de progresso para todos, a experiência do “desenvolvimento” tem sido o oposto, polarizando a sociedade dicotomizada, criando novas formas de riquezas para os poderosos e novas formas de privação e expropriação para os fracos. (p. 107).

Neste cenário, a *participação* é proporcional aos condicionamentos que exercem sobre nós a lógica social, política, econômica - institucional e jurídica. Para o universo das mulheres, a *participação* muitas vezes se reduz ao mundo do privado; da produção comunitária, dos saberes originários; da subsistência. Uma *participação*, por vezes *abstrata*, invisibilizada e inferiorizada ao *não-lugar* (FREIRE, 1987). Neste sentido, ela torna-se *luta*, um ato de rebeldia contra o Sistema Capitalista⁵³. Não se trata de conteúdo livresco, mas de uma prática cotidiana a ser vivenciada, pois não está dada e os *espaços* e *tempos* para este *(des)encontro* são deveras limitados.

Exige todo um processo de *educação/formação* que carece de ser construído com base no *diálogo amoroso* que *conscientiza* e *liberta*. Acreditamos que há nas *experiências de vida* conteúdos que, mobilizados/*mediatizados* pela *participação dialógica*, podem promover a *consciência/conscientização*, encarnada como ação-reflexão-ação no, com e sobre o mundo. Elas dão vida a uma *participação* diferenciada, oportunizam um movimento de desmistificação do *existir*.

Esta abordagem é coerente com o *olhar* fenomenológico que assume a *existência* como expressão singular e originária para aprendizagens realmente significativas. Esta dimensão nos remete à *imersão* como *militante* no universo acadêmico, onde compreendemos a importância de distanciar-*nos* do que pensávamos já conhecer:

Elaborar a sua narrativa de vida e, a partir daí, separar os materiais, compreendendo o que foi a formação para, em seguida, trabalhar na organização do sentido desses materiais ao construir uma história, a sua história, constitui uma prática de encenação do sujeito que se torna autor ao pensar sua vida na sua globalidade temporal, nas suas linhas de força, nos seus saberes adquiridos ou nas marcas do passado, assim como na perspectivação dos desafios do presente entre a memória revisitada e o

⁵³“O capitalismo encarado abstratamente como modo de produção se baseia num mercado integrado em suas três dimensões (mercado dos produtos do trabalho social, mercado de capitais, mercado de trabalho). Mas considerado como sistema mundial realmente existente se baseia na expansão mundial do mercado somente nas duas primeiras dimensões [...] o capitalismo realmente existente é necessariamente polarizador em escala mundial e o desenvolvimento desigual que ele institui torna-se uma violenta contradição que cresce constantemente e não pode ser superada no quadro da sua própria lógica” (SAMIR, 2005, p. 83).

futuro já atualizado [...] **Numa palavra, é entrar em cena um sujeito que se torna autor ao pensar sua existencialidade.** (JOSSE⁵⁴, 2012, p. 23, grifo nosso).

A abordagem fenomenológica ajuda a entender este movimento complexo de construção das *existencialidades* possíveis. Na abertura deste capítulo, compartilhando as andanças militantes e acadêmicas, registramos brevemente a ambiguidade *vivida* entre estes contextos. Dos *silêncios* impostos e da *participação possível* que não são um *vazio*. São, contudo, lugares de *resistência e luta*; de estabelecer relações entre dimensões complexas, contraditórias, limites e possibilidades.

A *experiência de vida* transita neste universo semântico: entre idas e vindas – numa (re)apropriação constante. Aprendemos com Josso (2012), assim como com Eggert⁵⁵ (2003; 2008), que a *experiência de vida* é atravessada por muitos *mundos*; onde:

Não é necessário que sejamos pintoras e pintores para conseguir retratar o que vivemos e criar saltos de reelaboração e ampliação da nossa vida. Basta que saibamos o que podemos produzir, como elemento criador, para acertar as contas com os nossos fantasmas construídos em meio aos nossos contextos. (EGGERT, 2008, p. 81).

A *experiência*, nesta perspectiva, se dá em contextos condicionados, contraditórios, naturalizados e alienantes, mas cambiantes, de onde a mulher, a questão de gênero e o universo do feminino *transcenderam*. A valorização destas dimensões nasce do reconhecimento de quem *sou*, afinal *se quero definir-me, sou obrigada inicialmente a declarar: "Sou uma mulher". Essa verdade constitui o fundo sobre o qual se erguerá qualquer outra afirmação* (BEAUVOIR, 1970, p. 09).

Este reconhecer(se) mulher (em sua polissemia) na EcoSol é uma dimensão muito presente pelo fato da significativa presença das mulheres em sua constituição. Há quem diga que a EcoSol é feminina pela expressiva presença das mulheres, o que

⁵⁴ A francesa Marie-Christine Josso é socióloga e Doutora em Ciências da Educação, Professora da Universidade de Genebra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Suíça. Aqui como também no IV Capítulo da Tese dialogamos desde *O Corpo Biográfico: corpo falado e corpo que fala* (2012).

⁵⁵ A brasileira Edla Eggert é professora pesquisadora, pedagoga, Doutora em Teologia (EST/1998) e Pós-doc no Programa de Estudos de La Mujer da Universidad Autónoma Metropolitana de Xochimilco (UAM-X/México). Foi docente no PPGEdu da Unisinos (1999-2016). Pesquisa a produção do conhecimento realizado majoritariamente por mulheres com pouca escolaridade em atividades de trabalho artesanal na interface com a Educação de Jovens e Adultos; e estuda histórias de mulheres e a produção teológica produzida nas margens por meio da hermenêutica feminina.

contradiz o resultado da pesquisa do Mapeamento (2009)⁵⁶ em muitos Estados. Estes números evidenciam uma realidade da colonialidade de gênero⁵⁷: um fenômeno amplamente problematizado nos processos educativos do CFES Sul II, mas que foi vivido de modo especial no Projeto Ações Integradas de Economia Solidária. Ali sua presença majoritária provocou sentidos/significados, práticas e sentimentos que se revelam fecundos para a percepção das categorias interpretativas, de forma transversal.

Dentro deste contexto a categoria interpretativa *libertação* é percebida como um viés de *luta*: é *tomar posse* das existências possíveis de *si*. Está intimamente relacionada com o desafio de transcender as situações de vida mutiladas e, ao mesmo tempo, como inspiração à (re)construção de conceitos existencialmente localizados; como valorização de experiências que legitimem perspectivas (des)coloniais, que percebem a existência como um campo de ação transformadora.

Nossa perspectiva, interconecta o desafio de fazer a pesquisa engajada com as realidades que nos atravessam. A abordagem *existencial* da pesquisa entende que “A existência não é somente um destino abstrato que se inscreve nos registros civis, é futuro e riqueza carnal [...] é a um tempo espírito e vida; sua presença é imperiosa e triunfante como a da própria terra” (BEAUVOIR, 1967, p. 102-103).

Ou seja, requer o reconhecimento, o sentimento de pertença naquilo que nos representa para fortalecer pessoas e coletivos, as *lutas* nas quais estamos engajadas/os. A *Libertação*, assim, é percebida nas entrelinhas de uma vida cotidiana que apesar de *nos negar*, é problematizada sob a ótica do *vivido*. Os fatores macroestruturais configuram-se, então, em determinantes questionáveis que coexistem dialeticamente entre processos locais e globais, mas não são intransponíveis; *estão e são projetos*.

Dialogamos com mundos que nascem de uma realidade que não alcança o nível de “contemplação” dos conceitos acadêmicos abstratos. Realidades onde a opressão é uma *experiência* coletiva *vivida* por mulheres e homens onde a *vida comum* é uma guerra. *Liberdade* nestas realidades pode representar sentir-se bem onde *vive* e com quem se *vive*; em não *ser* refém do medo de pessoas que deveriam

⁵⁶ Disponível em <http://sies.ecosol.org.br/images/resultado/sies-divulgacao-de-dados-preliminares-2013.pdf>. Acesso em 07 de abril de 2017.

⁵⁷ Sobre esse tema ver mais em María Lugones – Rumo a um feminismo descolonial In: Estudos Feministas, Mulheres e Educação Popular (CASTRO; MACHADO, 2015).

nos amar, mas que nos matam de muitas formas. *Liberdade, nestes contextos*, veste-se da *utopia* de poder escolher entre ficar ou sair, de livrar-se da condição de instrumento; da imanência imposta. De saber-se escolha.

Nossa leitura se aproxima dos diálogos latino-americanos que *anunciam/denunciam* o contexto da *(des)colonização* e a *(des)colonialidade* como abordagens estruturantes que emergem do povo, do *não-lugar*. Uma forma radicalmente diferenciada de (re)pensar a vida, o *ser* e o *fazer* dos processos de vida e da pesquisa voltados ao *Bem Viver*. A professora pesquisadora norte-americana Catherine Walsh⁵⁸ (2012, p. 70) afirma que este projeto:

[...] Permite construir supuestos epistemológicos abiertos no cerrados, que no ponen límites al conocimiento y a la razón sino que involucran la totalidad de aptitudes y sentidos. Abre y desafía así la epistemología moderna – la que nos hace pensar que se llega al mundo desde el conocimiento, alentando otra lógica epistemológica, la que rige y tiene sentido para la gran mayoría. Esa es: que se llega al conocimiento desde el mundo – lo que apunta a una epistemología, pedagogía y razón decoloniales. De esta manera, muestra que el “buen vivir” [...] no es sólo social y económico; también es epistémico.

Inevitavelmente, nosso *projeto* tem um *horizonte* sintonizado com a melhoria das condições de vida – a libertação, na medida em que ela é sentida, experimentada nas vidas das pessoas – é uma possibilidade do *Bem Viver* localizado e datado. O desafio cotidiano da pesquisa existencialmente localizada é ser coerente com *nosso* lugar social e popular, de mulher, trabalhadora de EES informal, educadora popular, pesquisadora desde a simplicidade de ser quem se quer ser sem a necessidade imposta de parecer ser o que não é. Destes lugares que *denunciamos* os paradigmas classistas e racistas:

Dessa perspectiva eurocêntrica, certas raças são condenadas como “inferiores” por não serem sujeitos “racionais”. São objetos de estudo, “corpo” em consequência, mais próximos da “natureza”. Em certo sentido, isto os converte em domináveis e exploráveis. De acordo com o mito do estado de natureza e da cadeia do processo civilizatório que culmina na civilização européia, algumas raças - negros (ou africanos), índios, oliváceos, amarelos (ou asiáticos) e nessa sequência, estão mais próximas da “natureza” que os brancos. Somente desta perspectiva peculiar foi possível que os povos não-europeus fossem considerados, virtualmente até a Segunda Guerra Mundial,

⁵⁸ Catherine Walsh é intelectual e militante norte-americana, envolvida durante muitos anos em processos e lutas pela justiça e a transformação social, primeiro nos Estados Unidos (onde trabalhou em estreita colaboração com ativistas comunitários e com Paulo Freire) e, nos últimos mais de 20 anos, em Abya Yala (América Latina) e Equador, tem uma longa história de apoio aos processos indígenas e afro-movimentos descendentes. Aqui, dialogamos com esta reflexão.

antes de tudo como objeto de conhecimento e de dominação/exploração pelos europeus. (QUIJANO⁵⁹, 2005, p. 118).

Afinada com a proposta da temática em estudo, que também faz parte do nosso projeto de vida, avançamos a partir dos conhecimentos que temos à disposição. Entendemos que estes são limitados, envoltos por mitificações, por diversos condicionamentos já evidenciados, mas entendemos que podemos avançar na tarefa de (re)construí-los desde a (re)construção das pessoas em *si*; dimensão exigida pela *educação libertadora*. Assumimos a pessoa como um *projeto* – um *vir-a-ser* –, *agente*⁶⁰ de sua transformação desde o aprender a confiar em *si* e nas outras pessoas para, processualmente, ter condições concretas de agir criticamente sobre sua(s) realidade(s).

Mobilizar-se visando entender-se como um *projeto* é, já, um processo que pressupõe *liberdade* “para” a *participação* engajada, por exemplo. Este movimento é complexo, envolve esquemas de *imersão/emersão*, *centrípetos* e *centrífugos*⁶¹, numa relação com a *hiperdialética*⁶² da vida. Movimentos densos e (in)ensos extremamente necessários que foram realizados no processo *pesquisante* por meio da (re)construção de uma teoria encarnada, existencialmente situada e fenomenologicamente compreendida.

É importante dizer que essa produção categorial é o resultado possível da auto-organização dos saberes da vida, das experiências trazidas pelas mulheres (e homens) que foram o conteúdo vivo dessa construção. As dimensões privilegiadas se destacaram como as mais significativas; o conteúdo programático foi importante, mas de modo secundário, pois o movimento (in)enso e denso travado na correlação de

⁵⁹ Aníbal Quijano é um sociólogo peruano, um pensador humanista conhecido por ter desenvolvido o conceito de “colonialidade do poder”. Seu trabalho tem influenciado nos campos de estudos descoloniais e críticos.

⁶⁰ Conceito destacado do Estudo da Arte, na Tese de Mascarenhas (2010) sobre O caráter educativo da economia solidária: o caminho do desenvolvimento como liberdade a partir da experiência da Cooperafis – Com base em Sen (1987), agente é “alguém que age e ocasiona mudança e cujas realizações podem ser julgadas de acordo com seus próprios valores e objetivos, independente de as avaliarmos ou não também segundo algum critério externo” (p. 71).

⁶¹ Somente na atitude filosófica é que se tornam concebíveis ou mesmo visíveis essas intervenções centrífugas e centrípetas, essas “metamorfoses”, essa proximidade e essa distância do passado e do presente, do arcaico e do “moderno”, esse enovelamento do tempo e do espaço em si mesmos, essa perpétua superdeterminação dos acontecimentos humanos que faz com que, seja qual for a singularidade das condições locais ou temporais, o fato social nos apareça sempre como variante de uma única vida da qual a nossa também faz parte, e que qualquer *outro* seja para nós um outro *nós mesmos* (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 121).

⁶² “Merleau-Ponty chama de *hiperdialética* a superação da dialética dos contrários inconciliáveis [...] (pois) os contrários coexistem” (PASSOS, 2014, p. 42).

forças entre visões distintas de mundos, das necessidades educativas distintas e das expectativas formativas diferenciadas oportunizaram a produção das categorias interpretativas de modo articulado a experiência da aprendizagem solidária.

A compreensão que tecemos sobre cada categoria interpretativa aqui delineada corresponde a leituras *vividas* desde experiências elementares para a constituição da vida comum. Percebemo-nas como lugares de *resistência* e *luta*, mas, sobretudo, como arenas que co-habitam o auto-reconhecimento entre nossos limites e possibilidades para vivência solidária do diálogo encarnado, da participação engajada, da conscientização que liberta.

1.5 CONJUNTO DE RELEVÂNCIAS

1.5.1 Relevância para a Pesquisadora

Na perspectiva da formação integral, a Tese nos lançou em *mergulhos* profundos que exigiram um retorno sobre *si* na busca por perceber-me uma *mulher* constituída por muitos *mundos*. A humildade neste cenário é um desafio pedagógico que nasce das múltiplas (inter)relações cotidianamente estabelecidas, visando aprender a *ser Mais Gente*. É nesta medida que insiro a relevância deste processo para minha vida.

O movimento de *imersão/emersão* nas/entre realidades que nos engajamos, os estudos e vivências no processo de *educação/formação* tanto na EPS quanto na academia, possibilitaram uma experiência com a *libertação possível*. Aprofundar os conhecimentos - reflexões, diálogos e convergências/divergências, considerando-se as *situações-limites* que nos envolvem e, por vezes, condicionam, foi um privilégio.

Trata-se de um privilégio questionável, uma vez que o acesso ao conhecimento deveria ser um direito de todas e todos. Deveria ser um direito inalienável, mas faz parte de um discurso liberal que transforma direitos elementares em dimensões abstratas fadadas a cultura da meritocracia⁶³.

⁶³ Princípio ou ideal de organização social que tende a promover os indivíduos dentro de diferentes corpos sociais em função do mérito de cada um, desconsiderado fatores macro e micro sociais, políticos e econômicos que condicionam as relações e as oportunidades qualitativas de acesso e uso dos bens cultural e historicamente construídos (Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Meritocracia>. Acesso em: 28 ago., 2017).

Este movimento abre portas para um (re)ver-se ao mesmo tempo em que oportuniza *ver* o MSP por dentro, sob outras perspectivas, ampliando *olhares* sobre as militâncias e a *utopia* comum. Neste sentido, cabe lembrar que fiz parte de um Empreendimento Econômico Solidário (EES) informal denominado Grupo MUDAR (Mulheres Unidas Determinadas na Ação pelo Reconhecimento)⁶⁴ de 2004-2012. A dedicação noutros espaços profissionais lançou-nos a outros desafios. A retomada dos estudos foi motivada durante a vivência como EES na EcoSol, onde o retorno ao estudo acadêmico é estimulado.

A formação política que acontece nos MSP's está provocando a inserção de pessoas das camadas populares nas Universidades. Contudo, em contexto de golpe, isso sofre retrocessos, com a queda abrupta de recursos públicos destinados ao fomento das instituições de ensino, à manutenção de projetos de extensão, às bolsas de Iniciação Científica, ao pagamento das e dos profissionais. Estudar sobre a temática da educação solidária neste contexto é duplamente *luta*: contra a desesperança que esta realidade representa e a indignação militante que resiste e, dentro do possível, busca ajudar a defender direitos historicamente constituídos.

Entre 2006-2009, cursei Pedagogia na UFMT como Bolsista de Iniciação Científica CNPq (PIBIC), no Grupo de Pesquisa Educação e Movimentos Sociais (GPMSE). O engajamento neste espaço de pesquisa oportunizou a articulação em *mandala* como diz Oscar Jara⁶⁵ (2015). Foi quando começamos a *viver* na academia e no MSP a aproximação contraditória entre práticas e teorias. A iniciação científica no projeto PIBIC foi fundamental a esta conquista, sem a qual não teria condições de viver.

No Mestrado em Educação (2010-2011), como bolsista CNPq, continuei a pesquisa sobre os processos educativos da EcoSol a partir da experiência do Grupo MUDAR. Concomitantemente fiz a Especialização Educação do Campo, Saberes

⁶⁴ Foi campo empírico de estudo no TCC da Graduação na Pedagogia (UFMT/2006-2009) e da Dissertação do Mestrado em Educação (UFMT/2010-2011), com o título "O Olhar fenomenológico lançado pelo Grupo MUDAR sobre seu processo de formação na Economia Solidária", 2011. EES informal que fiz parte até 2011; do ramo do artesanato em material reciclável (PET, papel, Tetra Pak) e alimentação. É importante lembrar que a EPS é formada por três segmentos distintos: EES, EAF e GP. São considerados "militantes" não só estes coletivos, mas todos coletivos autodeclarados que os apoiam.

⁶⁵ Sociólogo e educador peruano, promotor da educação popular. Perito em metodologias de sistematização de experiências educativas. No início dos anos oitenta, foi um dos fundadores da Rede Alforja – que opera na América Central – e actualmente é director do CEP Alforja (Centro de Estudos e Publicações de Alforja) de San José na Costa Rica e coordenador do Programa Latino-Americano de apoio à Sistematização do CEEAL (Conselho de Educação para os Adultos da América Latina).

Pantaneiros e a Sócio Economia Solidária, organizada pelo Instituto Federal do Mato Grosso (IFMT), Campus Cáceres/MT. Vivi intensamente dois anos de *diálogos* entre os *sentidos* que me atravessavam: Grupo MUDAR, Mestrado e Especialização: compartilhamentos de existências, *mundos* e *utopias*.

Agora no Doutorado em Educação na UNISINOS (2014-2018)⁶⁶, Bolsista Capes-Taxas, o *mergulho para dentro* de nossa realidade acontece a partir das *mediações pedagógicas*⁶⁷ presentes neste universo de pesquisa-ensino-extensão; (in)tenso, denso e contraditório:

A fim de contribuir nesse processo, **cabe retomar e aprofundar** o que Alfonso Torres Carrillo (2006) propõe **como uma investigação desde as margens** para enfrentar as diferentes expressões e formas de subalternidade da condição do *Sul* em relação ao *Norte*. As relações de dominação presentes nos espaços locais conectam-se, assim, à reflexão crítica embasada na ótica do *Sul* de onde parte, igualmente, nossa compreensão de pesquisa participativa [...] Tais práticas sociais, a nosso ver, sempre estão **prenhes de mediações pedagógicas**, sejam elas implícitas ou explícitas, por meio das quais **as pessoas e os grupos envolvidos aprendem juntos**. (STRECK; ADAMS, 2012, p. 253, grifo nosso).

Nosso horizonte de pesquisa tem esta sintonia visceral entre o processo de criação e o engajamento desde os lugares culturais que nos constituem. Nesta trajetória, o distanciamento do trabalho junto ao Grupo MUDAR não nos desligou daquele lugar, dessa identidade. Muito pelo contrário, a reafirmação identitária acontece e se renova continuamente a partir das relações estabelecidas com outros grupos de EES, EAF, GP, com outros MSP's, na Universidade e em outros *mundos*:

Como não compreender que **somos**, como diz Merleau-Ponty (1961), os mais desprotegidos de todas as espécies, mas também **aqueles que**, em muito pouco tempo, **encontram em si os caminhos** de uma peregrinação de todos os outros seres em nós, e que nos permite encontrar um caminho **inédito e pessoal**, trilhando pegadas a partir de **nossa própria materialidade amorosa** que se move para o gozo de viver em comunhão? (PASSOS, 2014, p. 47-48, grifos nossos).

⁶⁶ Pesquisa vinculada ao Projeto de Pesquisa: Educação, Trabalho Associado e (Des)Colonialidade: Estudo das experiências do Centro de Formação em Economia Solidária da região sul do Brasil. Coordenada pelo Prof. Dr. Telmo Adams.

⁶⁷ Categoria pedagógica utilizada por Adams (2007), Streck (2010) e também por Adams (2012), que mais à frente será (re)tomada como ponto de intersecção entre nosso projeto e os estudos realizados pelo autor.

Este movimento *dialógico-dialético*⁶⁸ contraditório de (re)conhecer-se nas fronteiras entre aproximação-distanciamento, individual-coletivo, acontece de forma especial com a Academia, cultura deveras estranha, distante da vida cotidiana que estou aprendendo a apreender a partir de uma corporeidade que nasce de necessidades vitais. Realidade que reforça a valorização e o (auto)reconhecimento de que o Grupo MUDAR faz parte de uma história que atravessa nosso *ser*, o *fazer* e *estar*.

Faz-nos compreender que é uma parte muito importante de nossa vida, onde aprendemos que a realidade hostil, violenta, insípida, e sem perspectivas que nos cercava não poderia limitar quem *somos*, quem *era*; quem queria *ser*. Mais que isso, de quem poderíamos *ser*! Foi um engajamento que nasceu da necessidade que uniu oito mulheres e que promoveu toda uma revolução cultural intrapessoal e interpessoal.

Fez de uma pessoa anônima, uma *mulher pobre da periferia*, não branca, sobrevivente da violência doméstica, em dona e senhora do próprio corpo, identidade e destino. Resultado do processo de conscientização engajado no desafio diário da libertação possível; na fé em *outro mundo possível*. É interessante pensar em conceitos desde realidades como estas, onde viver a *liberdade*, por exemplo, é diferente dos conceitos acadêmicos abstratos de *liberdade*; situação problematizada na Tese.

Entendemos que a formação profissional está inexoravelmente correlacionada à formação humana, na compreensão de que são dimensões socioculturais que conjuntamente visam garantir a manutenção *possível* da vida. O estudo abre um universo de possibilidades para revisar temas, conceitos, práticas, relações, saberes e (des)sabores: outras oportunidades para compartilhamento de *olhares* distintos e até divergentes; para o movimento de preconceitos e ‘verdades’ sendo questionadas; para outras metodologias podendo ser experimentadas; para reconhecer-se parte desta transformação ambígua e contraditória.

⁶⁸ Dialógico por ser a base política e pedagógica que coloca pessoas e *mundos* em situação de ver-se enquanto *iguais nas diferenças* (WALSH, 2012). Dialético na medida em que pessoas e *mundos*, em diálogo, vão agindo contraditoriamente *entre si* e *sobre si*, do local para o global, e vice-versa. Movimento semelhante ao que Merleau-Ponty (1971) denomina por *reflexão dialética – A hiperdialética* que [...] não se retira do mundo para a unidade da consciência como fundamento do mundo, ela retrocede para ver brotar as transcendências, ela distende os fios intencionais que nos ligam ao mundo para fazê-los aparecer, só ela é consciência do mundo porque o revela como estranho e paradoxal [...] (p. 11).

Acreditamos que estar aberta para aprender sempre é uma das premissas para a educadora revolucionária – a pesquisadora que se sabe *colonizada*⁶⁹. A escolha do tema faz parte de nossa trajetória de vida, assim sendo, a *imersão engajada* neste processo de (re)conhecimento das realidades cotidianas representa um *ethos* militante que fortalece o processo de formação humana, ética, política e profissional.

O distanciamento necessário para compreensão do fenômeno em situação se dá a partir das leituras *de mundo* e *do mundo*. Leituras estas que colocam o MSP da EcoSol e a Academia em situação de (re)significação e (re)construção, visando quebrar paradigmas dogmáticos. Desafia perceber o mundo e os universos em que militamos sobre outros contornos: aprendendo não só com o que converge, mas com os opostos também.

Fazer pesquisa em educação, articulada à pesquisa do professor orientador, junto com o Grupo de Pesquisa Mediações Pedagógicas e Cidadania da Linha de Pesquisa Educação, Desenvolvimento e Tecnologias, coordenado pelo Prof. Dr. Danilo Romeu Streck⁷⁰ de modo integrado com o trabalho realizado pela e na militância no MSP da EPS potencializou de forma orgânica o desafio de (re)pensar os fenômenos estudados.

É importante destacar neste processo os intercâmbios entre as pessoas, métodos, metodologias e empiria; os estudos coletivos e as trocas entre colaboradores, bolsistas de iniciação científica, mestrandas e mestrandos, doutorandas e doutorandos, orientador; a aprendizagem nas Bancas de Qualificação e Defesa de Dissertações e Teses; a produção científica compartilhada; o Círculo Cultural⁷¹ que tem uma abordagem *estética* latino-americana e caribenha de vivência acadêmica diferenciada.

⁶⁹ O paradigma da colonialidade com o qual dialogamos tem em Fanon (1968) uma inspiração/desafio de raiz; mas mais contemporaneamente temos nos estudos de pesquisadoras e pesquisadores como Walsh (2015) e Adams (2016; 2017) elementos que dialogam com situações atuais latinoamericanas específicas ao nosso contexto que ajudam a aprofundar sobre tal fenômeno.

⁷⁰ Brasileiro, Doutor em Fundamentos Filosóficos da Educação - Rutgers - The State University of New Jersey (1977). Seu pós-doutorado foi na Universidade da Califórnia, Los Angeles, e no Max-Planck Institute for Human Development, em Berlim. É professor titular da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Atua nos seguintes temas: educação popular, educação e exclusão social, mediações pedagógicas e processos participativos.

⁷¹ Atividade transdisciplinar incorporada à dinâmica de formação do PPGEdu da Unisinos, inserida pelo Grupo de Pesquisa (Orientandas e orientandos, colaboradoras e colaboradores internas/os e externas/os, Movimentos Sociais), coordenado pelo professor Dr. Telmo Adams em 2015. O Círculo Cultural acontece bimestralmente e prevê uma variada participação contemplando música, canto, poesia, contação de história, excerto de literatura, dança, teatro etc. A intenção é promover uma atmosfera estético-acadêmica diferenciada, como mediação para aproximar pessoas, diminuir a distância entre mundos culturais e políticos e ampliar a boniteza da construção de saberes coletivos

A relevância do estudo para a pesquisadora *colonizada* constitui-se nestes elementos colaborativos, compreensivos, desafiadores, solidários, de teimosia militante; mas também co-habitado por muitos silêncios impostos, muita vaidade desnecessária, pelo produtivismo intelectual capitalista e pouca modéstia alheia. Um campo de disputas onde muitas “corridas malucas” pelo “cálice da vida”⁷² fazem parte de um ritual cartesiano frenético: uma exigência da Academia no contexto do produtivismo mercadológico da atual sociedade.

As (re)construções só foram possíveis devido à centralidade dialógica insistentemente defendida por algumas pessoas, em especial meu orientador. Com todos os desafios sociais, culturais, políticos e econômicos erguidos como *muros* que queriam manter-me “fora” desta oportunidade; *vivi* de forma qualificada este processo graças a *relação amorosa e solidária* estabelecida entre nós e o Grupo de Pesquisa que se fortaleceram mutuamente neste contexto intenso de (re)significação.

1.5.2 Relevância para o campo da Economia Popular Solidária

No campo da Educação - Pedagogias, Metodologias, Métodos, Conceitos e Práticas, Lugares: tempos, espaços e modos de aprender/ensinar - escolar e não escolar, o estudo colabora na discussão paradigmática por uma transformação radical na forma de fazer Ciência, Tecnologia, Desenvolvimento e Educação com *ética e estética* em/com a sociedade. Isso se dá na medida em que abre possibilidades de rever conceitos cristalizados no paradigma Moderno de fazer Ciência e a vida; nesta direção, a presente pesquisa justifica sua relevância prática para o campo pesquisado.

Considerando-se o contexto de crise social e política instaurada no país (meados da década de 2010), quando mais uma vez (sobre)vivemos em tempos de disputas duvidosas por projetos de sociedade questionáveis, problematizar o *ser*, o

latino-americanos. Sobre a temática sugiro ver o artigo “Círculo Cultural: amorosidade a partir de diálogos do Sul” In ANAIS X SEMINÁRIO NACIONAL: Diálogos Paulo Freire: Democracia, sujeitos coletivos e a Pedagogia da Esperança (RAMOS et al, 2016).

⁷² Analogia a dois filmes, um vinculado nos anos 70-80 – “Corrida Maluca” (1968-1969): desenho animado que tinha de fundo, entre outras coisas, a *loucura* dos grupos pela vitória, para isso valia tudo: sabotagens, maldades e trapaças; o outro, dos anos 80-90, mas reprisado até hoje: “O Cálice da Vida”: Trilogia *Indiana Jones*, protagonizada pelo ator americano Harrison Ford. Na versão “Indiana Jones e a Última Cruzada” (1989), Harrison faz o papel de um arqueólogo, “professor Henry Jones”, que investiga a veracidade da existência do lendário Santo Graal (Cálice da Vida). Nossa analogia se dá entre estes “contextos”, percebendo que na dinâmica acadêmica, por vezes, se instaura situações e processos que fazem lembrar estes episódios: rituais que todas e todos tentam escapar sem muito sucesso.

saber e o poder em sociedade – sua (re)produção, manutenção, alienação – é fundamental. Buscar estratégias engajadas que possam tecer “outros” modos de vida, isto é, outras alternativas inspiradas em perspectivas (des)coloniais, é tarefa cotidiana de todas e todos que desejam um mundo que nos represente em nossas diferenças e semelhanças.

Para o campo da Economia Popular Solidária (EPS), a discussão valoriza a experiência de coletivos que com todos os desafios estão ajudando a fazer deste MSP uma forma de resistência *contra-hegemônica*⁷³ de mundo, de gente; por uma *Outra Economia*⁷⁴. É movimento concomitante o processo de trazer para a Universidade uma forma singular e ao mesmo tempo plural de organização civil, de educação/formação que refletem as bandeiras de *luta* de uma parcela da sociedade que historicamente foi relegada à margem, à *periferia* do mundo.

Entendemos que neste universo existe um intenso investimento pessoal na construção de práticas diferenciadas - sentidos e significados – que podem desenhar outras formas de relações sociais. Neste processo, as *visões de mundo* tensionam as contradições e conflitos de uma sociedade decadente. Consideramos as reais condições de vida e das possibilidades deste universo, sem receitas ou generalizações.

Há considerável relevância no presente estudo, também, porque nele se percebe uma fé intrínseca no fazer das pessoas envolvidas nesta construção coletiva, há *esperança* em *uma outra* realidade possível; em uma humanidade que *perdeu o endereço*.

Em uma dimensão microssituada, para dentro do campo empírico, no CFES Regional Sul (CAMP), algumas possibilidades promovidas pela pesquisa assumida no decorrer do doutorado podem ser destacadas:

- Colaboração para com o fomento na (auto)organização destes coletivos;
- Promoveu-se o ensino, pesquisa e extensão entre as pessoas e grupos envolvidos, criando a cultura da pesquisa sobre a prática em processo;
- Foram destacados no processo político pedagógico as bandeiras de *lutas* de cunho popular defendido pelos militantes – Autogestão,

⁷³ Conceito entendido desde Gramsci (1967).

⁷⁴ De acordo com Antônio D. Cattani (2003), o termo *outra economia* indica um contexto plural de múltiplas alternativas ao capitalismo. Propõe afirmar a centralidade do trabalho para os indivíduos e para a sociedade, contemplando a dimensão econômica, social, ecológica, política e tecnológica.

Educação/Formação, Trabalho, Gênero/Feminismo, Mulher, Sustentabilidade, Desenvolvimento, (Eco)envolvimento, Política Pública, Território e Territorialidade;

- Promoveram-se condições básicas para a articulação e mobilização de redes colaborativas para Educação e Assessoria Técnica dos, com e entre os Segmentos. É importante destacar que neste percurso educativo a oportunidade acontece em mão dupla: entre pesquisadora, Grupos de Pesquisa e campos empíricos. Isto pelo fato de juntos poderem fazer a história da EPS a partir do lugar em que estamos, criando condições para a integração entre pessoas, instituições e segmentos da EcoSol, o que, por vezes, inexistia de forma colaborativa e comprometida.
- Valorizamos o diálogo entre saberes distintos – populares (saberes de “boteco”; das experiências, das histórias de vida, informais) e acadêmicos;
- Colaboramos para com a ampliação das parcerias entre MPS e Universidade, a partir do envolvimento engajado de um Grupo de Pesquisa; de forma co-participativa tendo como produto concreto a Sistematização das Experiências de forma processual, engajada, participativa e continuada;
- Promoção de mediações pedagógicas que suscitaram reflexões coletivas significativas sobre os mecanismos de autogestão que estão sendo experimentados desde a lógica de um projeto de política pública por Edital;
- Colocamos em situação de diálogo os desafios deste setor econômico, diante das condições reais para os enfrentamentos de um Estado em crise na articulação com os princípios políticos pedagógicos do fazer formativo a partir da Educação Popular (EP), conflitos e contradições, tecendo estratégias de enfrentamento;
- Divulgamos a experiência através da sistematização das práticas em artigos, resenhas e ensaios que foram aceitos em Revistas e Eventos Científicos: Congressos, Seminários, Diálogos locais, regionais, nacionais e internacionais.

Para o campo empírico Projeto Ações Integradas de Economia Solidária, o estudo se justificou pela contribuição em aspectos como:

- Promoção de mediações pedagógicas e educativas *(des)coloniais* no processo educativo;

- Fortalecimento do trabalho pedagógico realizado de forma articulada entre o Curso de Relações Humanas e o CFES Regional Sul II em função de sua coincidência de foco de ação;
- (Co)Organização de uma publicação – Livro da Sistematização que acolheu parte dos resultados deste Projeto;
- Valorização dos saberes da pedagogia da autogestão, da autogestão da pedagogia, das epistemologias feministas e da Educação Popular;
- Fortalecimento do diálogo interinstitucional entre MSP e Universidade, MSP e Prefeitura, Universidade e Prefeitura;
- Compartilhamento da experiência através da sistematização de algumas práticas em forma de artigos e ensaios que foram aceitos em Revistas e Eventos Científicos: Congressos, Seminários, Diálogos locais, regionais, nacionais e internacionais.
- Reflexão crítica sobre a construção dialógica de uma política municipal com o Movimento Popular Social da Economia Popular Solidária.

1.5.3 Relevância para o campo acadêmico

A UNISINOS é considerada uma das Instituições de Ensino Superior no Brasil referência em muitos estudos, em várias áreas do conhecimento, entre estes sobre a EPS. Vale lembrar que a temática está presente na Matriz Curricular de vários Cursos, da Graduação à Pós-Graduação em várias Instituições de Ensino Superior pelo Brasil,⁷⁵ em Conselhos e Redes educativas no exterior⁷⁶.

Contabilizam-se pesquisas que envolvem o tema sob diversos aspectos e abordagens, de forma direta ou indireta, articulando, muitas vezes, o trabalho desenvolvido em sala de aula com o que acontece noutros lugares. Neste sentido, a relevância acadêmica se dá na medida em que esta discussão soma-se às demais

⁷⁵ Na Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), no curso de Pedagogia, por exemplo; possuem uma Disciplina de Estágio em Espaços Não-Escolares onde a EPS é dimensão transversal.

⁷⁶ Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO) – pode ser acessada em: <http://www.clacso.org.ar/institucional/que_es_clacso.php?s=2&idioma=>. Acesso em: 19 dez., 2017; Red de redes de economia alternativa y solidaria (REAS) – Coordenada por José Luis Coraggio – pode ser acessada em: <http://www.economiasolidaria.org/documentos/economia_social_y_solidaria_jose_luis_coraggio>. Acesso em: 19 dez., 2017.

experiências acadêmicas das Instituições, colaborando com a ampliação do campo temático da pesquisa – especialmente na área da Pedagogia.

No Estado da Arte realizado, encontramos o trabalho de Bertucci⁷⁷ (2010), o qual pode nos ajudar na tarefa de fundamentar ainda mais a relevância da pesquisa para a academia. Este estudo abordou pesquisas de mestrado e doutorado (1988-2007) para investigar os sentidos atribuídos à EcoSol; eles trazem uma estatística interessante.

Segundo a pesquisa, não há estudos neste período vinculando às experiências da Educação em EcoSol como Política Pública (PP) – estas aparecem de forma isolada: ou falam de processos educativos ou da política de forma geral. Os estudos sobre a Política Pública aparecem de forma unilateral, sem articular as dimensões local e Federal ou Local e Estadual.

Os estudos realizados até 2007 ou abordavam questões referentes à Educação na EcoSol, ou sobre PP de EcoSol, o que é muito abrangente. Esta característica se altera a partir de 2012, período que encontramos pesquisas que fazem tal abordagem com perspectivas teóricas e metodológicas totalmente distintas da nossa.

Foram poucas as pesquisas sobre a política de Economia Solidária encontradas/disponíveis (Plataforma Sucupira 2013-2016). Tivemos acesso a apenas uma Tese (ALANIZ⁷⁸, 2012) que contemplasse o foco estudado. Neste sentido, a Tese amplia a discussão, contribuindo para com o desafio de visibilizar experiências que possam subsidiar a construção da política⁷⁹.

Outra carência identificada foi de abordagens epistemológicas e ontológicas contra-paradigmáticas. Ou seja, não identificamos muitas pesquisas acadêmicas que valorizem epistemologias de pesquisas *(des)coloniais* capazes de colaborar com o

⁷⁷ Doutor em Sociologia (UNB/2010). Participou da equipe de coordenação do Mapeamento da Economia Solidária no Brasil pela Secretaria Nacional de Economia Solidária (2005). Trabalha como Especialista em Desenvolvimento Industrial no Departamento de Estudos e Prospectivas do SENAI Nacional. Estuda as áreas de Economia e Sociologia, com ênfase em Economia Política, Desenvolvimento Regional e Sociologia do Trabalho, atuando principalmente nos temas: mercado de trabalho, economia solidária, economia política e sociologia urbana.

⁷⁸ Pós-doc em Educação (UNESP), Líder do grupo de pesquisa, cadastrado no Cnpq intitulado Instituição Educacional: Organização e Gestão, vinculado ao Mestrado em Educação da Unoeste, e pesquisadora do grupo de pesquisa Organizações & Democracia da Unesp, Campus de Marília. Atualmente, é parecerista ad doc das revistas Org & Demo e Educação em Revista da FFC-Campus de Marília, Colóquium Humanarium da Unoeste de Presidente Prudente. Docente do mestrado em Educação na Unoeste, em curso de graduação e de especialização. Tem experiência na área de Educação, com ênfase na Administração escolar e Política educacional, atuando nos seguintes temas: gestão democrática, educação e trabalho, formação profissional, movimentos sociais e autogestão.

⁷⁹ Os diálogos estabelecidos, que nasceram do Estudo da Arte, serão compartilhados no Capítulo II.

giro teórico da (re)construção social, política, cultural e econômica da sociedade capitalista. Entendemos que a articulação *(des)colonial* destas dimensões pode ampliar as possibilidades libertadoras das experiências; desvestindo o caráter hegemônico do saber.

A relevância da pesquisa, nesta perspectiva, irradia-se para a academia, para os campos empíricos e para o MSP. O estudo encontrado na revisão bibliográfica aponta a necessidade de pesquisas que articulem as dimensões educativas com as políticas públicas direcionadas à EcoSol para ajudar a pensar sua Política Pública de Educação e Assessoria Técnica.

Para além do campo acadêmico e empírico, a discussão reflete uma preocupação autêntica com o trabalho realizado frente à educação que é oportunizada nas salas de aulas, na formação inicial e continuada dos professores, da Educação Infantil à Educação de Jovens e Adultos (EJA, PROEJA), incluindo a educação profissional (PRONATEC's, PROJOVEM, MULHERES MIL) e superior.

A escola é formada, sobretudo, por pessoas. A educação que ocorre fora dos muros escolares possui (ou deveria possuir) uma estreita correlação com a vida dentro da sala de aula. Por isso é importante haver intensa (inter)relação entre os conteúdos que ali circulam com a realidade que a cerca. Vejamos, são as mães, pais, avós e avôs, tias e tios, irmãs e irmãos, cuidadoras das crianças e adolescentes que estão em sala nas escolas que participaram dos espaços não escolares de ensino e aprendizagem.

Associando-se a estes universos, a contribuição da Tese para a Academia perpassa o fazer teórico. Insere a academia em um mundo de práticas educativas específicas, num diálogo dinâmico que ousa questionar seu modo eurocêntrico hegemônico de ser. Não é possível conceber qualquer fenômeno educativo isoladamente, pois estes possuem infinitas interconexões com um tecido social que foi rompido em algum momento em nossa história; elo que precisa ser (re)construído.

Trata-se de um compromisso que deveria ser de interesse de toda Instituição engajada com a promoção de diálogos entre saberes distintos que se complementam. Dentro desta perspectiva, abre-se um leque de questões *pertinentes* aos processos pedagógicos – ensino, pesquisa e extensão – com o objetivo de desmistificar discursos que fazem com que nossas práticas se engessem em uma miopia teórica, situação que limita as possibilidades semânticas decorrentes dos cenários de atuação

da Educação: das Pedagogias, das Licenciaturas, da Educação Popular, de MSP's como a EPS.

Outra contribuição diz respeito ao Método/Metodologia utilizados. Optamos pela fenomenologia existencial em Maurice Merleau-Ponty (1996) em diálogo com a Educação Popular em Paulo Freire (1996, 2000), por meio de um processo participativo de Sistematização das Experiências (JARA, 2006, 2012) articulado às leituras latinas desde a ótica do Sul (FREIRE, 1996); e das abordagens *(des)coloniais* (FANON, 1968) em contexto de *(des)colonialidade* (STRECK; ADAMS, 2014).

A abordagem feita pretende acolher as distintas colaborações (prismas) que as Ciências Humanas e Sociais podem trazer, não tendo a pretensão de ser universalista, mas *pluriversal*⁸⁰. Entendemos que “o diálogo entre a fenomenologia e as filosofias da ação tem-lhe sido especialmente proveitoso” (REZENDE⁸¹, 1990, p. 20), pois valoriza a pluralidade fenomênica presente nas realidades estudadas.

É uma abordagem de Ciência na Educação que faz a argumentação teórica e prática articulada desde a vida das pessoas: uma abordagem existencial com potencial libertador. Neste percurso, contribuímos com o fortalecimento Institucional Acadêmico nos diálogos sobre a temática partilhados em diversos Encontros, Congressos, Fóruns, Seminários, Simpósios, Diálogos, Colóquios de Educação em nível local, Regional, Nacional e Internacional; e em Encontros do MSP da EPS.

Em suma, a Tese se propõe a ampliar a tradição da Instituição no que se refere à temática central, como também em relação à estratégia teórico-metodológica a partir da lente *(des)colonial*. Sugere outras possibilidades de perceber questões existenciais recorrentes ampliando os horizontes de imersão empírica e da teoria encarnada. Aproxima *mundos*, pessoas e *modos* de aprender e ensinar que emergem desde a margem.

⁸⁰ O argentino Walter Mignolo (2010, p. 16) diz que “La propuesta de Quijano debe ser leída en paralelo a su idea de un concepto *no totalitário de totalidad*; esto es, no una totalidad sin paréntesis (uni-versal) sino totalidades entre paréntesis, coexistiendo en la pluri-versalidad”. Neste sentido, o autor apresenta uma percepção transcendental de totalidade que não rompe com a condição binária inserida pela lógica Moderna que a veste como um corpo universal, encarcerado numa só lógica: a hegemônica.

⁸¹ O psicanalista Antônio Muniz de Rezende é membro efetivo da Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo, doutor em Filosofia pela Universidade Católica Louvain Bélgica, doutor em Teologia pela Universidade Santo Tomas de Aquino - Roma, professor titular aposentado da UNICAM. Livro *Concepção Fenomenológica da Educação* (1990) – resultado de pós-graduação sobre as condições filosóficas da Fenomenologia, para compreensão da Educação.



CAPÍTULO II

CONTEXTO DA PESQUISA: Economia Popular Solidária em Tempos de crise - Compreendendo o processo político e pedagógico em estudo

TRANSMUTAÇÕES

Somos seres em evolução, tentando trilhar um caminho novo.
Nascemos translúcidos, transparentes, puros como a garrafa.
Como o passar dos anos e as vivências vamos colocando nossos valores básicos,
conceitos que trazemos de casa, da família.
São representados aqui pelas flores naturais.
A vida escolar, a idade adulta vai somando conhecimentos, preconceitos,
conceitos, anseios, desejos, enfim, nossa busca pelo somar.
São conhecimentos mutáveis, adquiridos e aqui representados pelas flores de jornal.
As saias que colocamos na garrafa representam nossos desejos, nossas asas.
A tampa nela colocada são nossos entraves, nossos problemas familiares,
nossos medos, tudo aquilo que nos freia.
Dentro da garrafa está nossa essência, a vontade de evoluir,
de oxigenar nossas vidas, de nos transmutar.
Deixando o velho e cansado hábito e nos tornando seres amados por nós mesmos

Clarice Eig (Cursista - Curso de Gastronomia - São Leopoldo/RS-01/09/2015)

Inspirado durante uma atividade coletiva sobre Liderança e a EcoSol no Curso de Relações
Humanas e Economia Solidária – Projeto Ações Integradas de Economia Solidária.

CAPÍTULO II: CONTEXTO DA PESQUISA: ECONOMIA POPULAR SOLIDARIA EM TEMPOS DE CRISE

2.1 INTRODUZINDO PERCURSOS E OLHARES

A abordagem assumida neste processo reflete muito nossa história de vida como militante nos Movimentos Sociais Populares (MSP), mas, sobretudo, como mulher, mãe, educadora popular e pesquisadora *aprendente*. Isso, inclusive, marca organicamente todo o conjunto desta obra. A primeira parte do contexto nasce de um *estudo bibliográfico* que estabeleceu diálogos coerentes aos mundos da vida e da pesquisa.

Muitas dimensões mobilizaram inspiração e pertença no processo de construção dialógica entre as experiências, sentidos/significados ora divergentes, imersos entre conflitos e contradições acaloradas, ora exemplos de uma *sororidade* inspiradora. Muitos foram compartilhados de forma poética, como a que abre este 2º momento do projeto. A cursista fala de sua *percepção de mundo*, do processo coletivo e pessoal de aprender a *ser* na (inter)relação entre processos e projetos:

Somos seres em evolução, tentando trilhar um caminho novo [...]. Com o passar dos anos e as vivências vamos colocando nossos valores básicos, conceitos que trazemos de casa, da família [...] vai somando conhecimentos, preconceitos, conceitos, anseios, desejos, enfim, nossa busca pelo somar. São conhecimentos mutáveis, adquiridos [...] nossa essência, a vontade de evoluir, de oxigenar nossas vidas, de nos transmutar. Deixando o velho e cansado hábito e nos tornando seres amados por nós mesmos. (CLARICE EIG In: DUMKE; FERREIRA, 2016).

Esta é, entre muitas, a sinergia que acreditamos ser a *utopia* que marcou os processos de *educação/formação* que acompanhamos para este estudo. Uma dimensão mística que permeou todo o processo pedagógico. Essa é uma das motivações que nos leva a considerar a importância do *mergulho* em profundidade “desde onde falamos” para compor a caminhada, o “jeito de fazer” a (re)construção teórica.

O *Horizonte*, que é o ponto de partida (e chegada) e que acreditamos ser o sentido dos sentidos, pode ser considerado a essência de transformações radicais. O processo de perceber-se enquanto seres de possibilidades, que parte da valorização da vida e dos sentidos que a ela atribuímos é fundamental. Requer “(re)aprender a *ser*” a partir daquilo que faz sentido em nossa vida, com as belezas e as dores que

isso pode acolher e representar. É de onde pode nascer uma relação-reflexão radicalmente transformadora.

A partir das *experiências*, sentimentos contraditórios se complementam na construção possível de *si*, desde movimentos individuais e coletivos:

Não há qualquer metodologia destituída do essencial, a presença que se ancora no lugar mesmo da vivência corporal, compreendido o corpo como o aparecimento da pessoa em espaço e tempo ao mundo, no mundo e para o mundo. Presença é mais do que presença meramente física. Toda pesquisa é a imantação atenta e intencional dessa imersão, explicitada em linguagem comunicativa, que media essa vivência compartilhada com os outros eus que vivem no universo, nas teias do mundo, que nos fazem diversos e semelhantes. (PASSOS, 2014, p. 44, grifo nosso).

Esta compreensão se constitui como um *ethos militante* que atravessa nosso jeito de aprender a *ser*, estar e (re)fazer(se) *no* e *com* o mundo. As relações estabelecidas entre as/os participantes nas experiências pedagógicas, sentidos individuais e coletivos, colocou em evidência elementos centrais que indicam a construção de uma *conscientização* para a *libertação possível* das pessoas envolvidas.

Entendemos que são os sentidos dados ao universo daquilo que experimentamos a força vital transformadora da nossa realidade. Com esta compreensão, compomos o estado do conhecimento sobre a temática, entendendo a pesquisa como uma *relação* que interconecta pesquisadora, pessoas, processos e realidades pesquisadas. A relação entre o campo acadêmico e a EPS no atual contexto oferecem sentidos capazes de enfrentar e, na medida do possível, superar dualismos, considerando o *ser* e o *fazer* ético e estético sem possibilidades de cisão entre estes (MERLEAU-PONTY, 1996).

Estamos mergulhadas e mergulhados em realidades institucionalizadas, conforme Berger e Luckmann⁸² (1996), que carecem de ser *desnaturalizadas*. A *fenomenologia existencial*, neste cenário, ajuda na tarefa de evitar leituras rasas que reduzem a estrutura fenomenal pesquisada em uma só possibilidade. Neste processo, percebemos que a *colonialidade* é um fenômeno que exige constantemente processos que promovam a *conscientização*.

⁸²Peter L. Berger (austro-americano, sociólogo e Teólogo Luterano) e Thomas Luckmann (1927-2016 – Sociólogo Alemão) escreveram juntos *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento* (1996). A abordagem fenomenológica que marca sensivelmente a obra nos contempla de muitas formas.

Será que a *luta* por vezes perversa pela sobrevivência nos oferece espaços para essa vivência/*construção*? Apesar das ausências de políticas públicas estruturantes, das dificuldades e dos muros (in)visíveis que querem nos manter fora de direitos elementares à vida digna, as realidades estudadas anunciam que há todo um movimento acontecendo para não desistir da vida; para produzir as condições necessárias ao *Ser Mais Gente*. Por isso, é importante mobilizar-*nos* para colaborar com o enfrentamento necessário à transformação dessas realidades.

Há *experiências* acontecendo que nos inspiram nesta busca, mesmo que estejam *imersas* em muitos limites podem provocar rupturas *libertadoras*. As pessoas envolvidas nestes processos nos ensinam que é na rotina da *luta* por vida digna que podemos encontrar sentidos para enfrentamentos diários, mobilizando-*nos* desde nossa própria existência.

O *olhar* sobre o fenômeno educativo da EcoSol reflete intimamente nossas experiências com este universo; uma trajetória militante marcada por uma *percepção encarnada* que carece de ser revisitada, (re)significada cotidianamente, pois é um “ethos de origem que exerce influência decisiva no maior ou menor vínculo entre a identidade dos sujeitos e o projeto comum, entre concepção de mundo e ação sobre o mesmo” (ADAMS, 2007, p. 229).

Partilhar esses movimentos é *pertinente*, sobretudo, pela importância de caracterizar os diálogos que foram possíveis. A Tese reafirma todo um processo de (re)significação como dimensão de *luta* que implica *intencionalidades*, mobiliza sonhos, tece reconhecimentos; é uma arena onde *quem pesquisa se pesquisa* (EGGERT, 2003).

O contexto está organizado em três momentos: aproximações e distanciamentos com Dissertações e Teses, produzidas no Estudo da Arte; diálogo com alguns olhares sobre o tema introduzido no processo educativo/formativo do CFES Regional Sul II; e fecha com um diálogo com autoras e autores de referência latino-americana.

2.2 OLHARES SOBRE O FENÔMENO DA ECONOMIA POPULAR SOLIDÁRIA: ESTUDO DA ARTE – APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

O processo:

No decorrer do processo de pesquisa, movimentamo-nos num território ambíguo: o universo das (re)significações teóricas a partir de uma leitura existencial. Uma relação que exige muitas transversalidades que encontra na vida inspiração e, ao mesmo tempo, limitações. A *experiência* dos sentidos/significados individuais e coletivos é a centralidade deste processo complexo e contraditório onde desbravamos os *mundos* em que transitamos e pesquisamos.

Rever a noção de ‘verdade’ foi fundamental. Entender que ela não está pronta e acabada, que é uma (re)produção social, o resultado de uma construção coletiva, ajuda desmistificar seu *poder*. A verdade possui vários sentidos; é polissêmica. Nasce das tensões a partir daquilo que vivemos, com o *horizonte* naquilo que podemos viver. É, assim, um *projeto* de mundo, de vida, diverso, descontínuo; passível de transformação.

Utilizamos os seguintes descritores: Educação/Formação em/na EcoSol; Política pública de Educação em/na EcoSol. Do universo de 118 pesquisas de Mestrado e Doutorado encontradas com o tema “Educação/Formação na Economia Solidária”, e “Política de Educação em Economia Solidária”, conversamos com 10 - 04 Dissertações e 04 Teses em Educação e 01 Dissertação e 01 Tese em Sociologia.

O critério utilizado para seleção foi a concepção de educação em EPS assumida. Interessava dialogar com discussões que assumissem uma postura sobre a formação na perspectiva “da/em” EcoSol, não “para” EcoSol. O *mergulho* no universo das pesquisas acolhidas foi significativo para compreender seu potencial bem como suas fragilidades.

A pesquisa foi realizada nos repositórios da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, no Repositório Digital da UFMG, no Repositório Digital da UFRGS, no Banco CAPES e na Biblioteca Virtual UNISINOS. A tabela⁸³construída para o Estudo da Arte apresenta uma estimativa das pesquisas no universo acadêmico.

As pesquisas abordam a temática em várias perspectivas: Trabalho Associado; Economia Criativa; Economia Feminista; Economia de Comunhão; Economia da Autogestão; Economia Verde; Economia da Dádiva; Economia de Sustentabilidade; Cooperativismo; Finanças Solidárias; Assessoria e Incubagem. Relacionada com a

⁸³ A tabela e o resultado da pesquisa nos repositórios estão dispostos nos Apêndices da Pesquisa Nº 01 e Nº 02, respectivamente.

Educação de Jovens e Adultos (EJA); Educação do Campo; Questão de Gênero e Feminismo; Agroecologia; Agricultura Familiar; Trabalho/Educação em outros MSP's.

Os dados não representam a dimensão das pesquisas realizadas no período de 2000-2016 é, sobretudo, o reflexo de uma escolha. Fato que acolhe com tranquilidade um processo de pesquisa que possui limitações, onde o universo semântico deixa portas e janelas abertas para outros *mergulhos*, outras abordagens.

Entendemos que estes outros olhares são *projetos* abertos que podem conduzir à várias direções. Isso nos livra de pretensões tendenciosas, universalistas e/ou dogmáticas: como receitas explicativas e/ou definitivas. Aquilo que *não foi dito* não descaracteriza uma prática teórica que assume limites e lacunas inerentes ao desafio de transcender muros teóricos céticos e ajuda tecer mundos mais solidários. É uma perspectiva que está em permanente diálogo visando *(des)colonizar* discursos e práticas.

Os Diálogos:

Apresentamos pontos de divergências e convergências entre Dissertações e Teses. Pesquisas que trabalham com enfoque teórico-metodológico convergente também foram referências. Ao destacar título, perfil da pesquisadora e do pesquisador (informações que estejam no corpo da Tese ou Dissertação), palavras-chave, público-alvo, objetivos, categorias, problemas, referencial teórico, metodologia e resultados nos aproximamos de alguns contextos da pesquisa sobre a educação em EPS.

Estes são lugares habitados por discursos e *mundos institucionalizados* carentes de revisões. O movimento feito para enfrentar e *transcender* muros (in)visíveis do *poder do saber* é uma *utopia* que crê “não (existir) saber mais ou menos: há saberes diferentes” (FREIRE,1996). Mas, onde for, a vivência solidária exige enfrentar *silêncios* que ameaçam cotidianamente à imanência do *vazio* que é negação do *Ser*.

A *utopia da educação solidária* configura-se num *horizonte* tecido a partir das complementaridades entre *perspectivas* distintas, inclusive opostas, mas possíveis. Representa um *meio* para construção duma *liberdade possível* que transita em universos muito particulares: construção que será sempre inconclusa. Esta percepção acompanha o processo dialógico estabelecido neste momento entre as Dissertações e Teses.

Tafuri⁸⁴ (2014/UFSCAR), educador de uma Incubadora (EAF), com a Dissertação em Educação “A Experiência Educativa da Gestão de um Banco Comunitário na Periferia de São Carlos/SP”, investigou processos educativos decorrentes da prática social da gestão do Banco Comunitário Nascente. Com a abordagem teórica na Educação Popular (não freireana) e Sociologia urbana através de uma Pesquisa Participante acompanhou a trajetória de agentes de crédito durante atuação profissional.

O autor discute sobre a pedagogia das Finanças Solidárias com foco na metodologia dos Bancos Comunitários. Reflete sobre a Autonomia dos trabalhadores; as Relações de reciprocidade (princípios da economia solidária); e a Expectativa quanto melhoria das condições de vida. Suas reflexões nos ajudam a repensar as categorias elencadas na perspectiva de que há conteúdos subliminares na EcoSol que carecem de ser identificados e enfrentados. São *silêncios* que marcam as relações, processos, discursos.

Concordamos que temas e contextos da EcoSol inspiram a luta por uma outra lógica de relação social, onde a *experiência* pode ser fonte inesgotável de possibilidades. Apesar de realizar uma investigação sobre os processos educativos, valorizando ferramentas das Finanças Solidárias, sua abordagem empresarial reduz o potencial educativo da EPS à mera instrumentalização dos EES. Além disso, não estabelece nenhuma possibilidade de as mesmas referenciar a construção de uma PP de educação/formação em EcoSol, dimensão esta que valorizamos na Tese.

Com Rosa (UFRGS, 2013), o tema das “Políticas Públicas de Economia Solidária no Rio Grande do Sul” no Mestrado em Sociologia nos aproxima sobre as PPs de EcoSol no RS. Rosa (2013) analisou as principais características das atuais políticas públicas de economia solidária no Rio Grande do Sul, a partir das experiências de cinco municípios da Região Metropolitana de Porto Alegre, a saber: Canoas, Novo Hamburgo, São Leopoldo, Sapucaia do Sul e Sapiranga. Busquei mais dados sobre Rosa (2013), mas não identifiquei seu perfil.

⁸⁴ Diogo Marques Tafuri é Cientista Social brasileiro, Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2014), realiza atualmente pesquisa de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, discutindo a relação entre Educação Popular e Economia Política em assentamentos rurais oriundos da política brasileira de reforma agrária. Tem experiência profissional em Finanças Solidárias, Comércio Justo e Solidário, Planejamento Econômico, Comercialização da Agricultura Familiar, Educação Popular, Economia e Finanças de Comunidades Sustentáveis.

Problematizando junto aos Gestores Públicos (GP) de que forma e em que medida os pressupostos teóricos e estratégicos da economia solidária são traduzidos em políticas públicas, suas possibilidades e limites. Fornece-nos informações preciosas a respeito da dinâmica fragmentada e descontínua que institucionaliza vidas. Destaca a importância de (re)pensar que tipo de política queremos e reconhece as relações instituintes entre Estado e MSP como um campo minado.

Apesar de sua temática não ser sobre a educação em EPS nos ajudou a compreender as relações de poder estabelecidas no trânsito político caótico em que estamos *imersos*. Utilizando-se das bases epistemológicas do Movimento Social da Economia Solidária e da política construída desde o Estado (sem as especificar), dialogando com Singer (2008) e Gaiger (2011), conclui que “a economia solidária se configura mais como um movimento de inclusão social do que alternativa de modelo de desenvolvimento econômico” (ROSA, 2013, p.121).

Não compactuamos com este *olhar*, mas concordamos que a EPS é *embrião* de uma lógica que não possui muitas referências na sociedade capitalista. Contudo, percebemos o fenômeno em estudo em seu potencial *libertador* desde as construções (inter)subjetivas e objetivas, sem limitar tais possibilidades em tipificações macro estruturantes, pois estes processos – micro e macro - se dão de modo simultâneos.

A Dissertação de Umbelino (2000/UFSC) sobre a “Sócio-Economia Solidária e Educação Popular: Contradições e Perspectivas” estabelece uma abordagem teórica entre a EcoSol e a Educação Popular Educador de uma ONG, seu estudo se dá neste campo tomou os EES como referência para analisar as contradições e perspectivas que emergem da discussão teórico-metodológica da Economia Solidária: *a possibilidade de superação do economicismo e compreender como a contradição é tratada entre eles*.

Concebe as experiências de geração de trabalho e renda como práticas de Educação Popular pelo fato delas pautarem suas ações a partir de valores e princípios comunitários, como a *cooperação, a participação e a partilha*. Entende que se constituem em espaços de (re)educação. Esse olhar converge com nossa compreensão de que a EPS é um *projeto* que valoriza, sobretudo, a vida.

Reflete sobre as *intencionalidades* da política de Educação/Formação em EcoSol: a quem servem? Ensina que podemos avançar na temática como um processo endógeno que, apesar de micro situado, mobiliza forças essenciais para

construção de outro paradigma de educação, de trabalho, de economia, de política e de vida.

Mascarenhas⁸⁵ (2010/FEUSP), coordenadora do Programa de Extensão Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares (ITCP) da USP, discute sobre “O caráter educativo da economia solidária: o caminho do desenvolvimento como liberdade a partir da experiência da Cooperafis”. Examinou como os processos educativos nas experiências de economia solidária, que se baseiam em princípios e práticas da educação popular, influenciam o *desenvolvimento como expansão das liberdades*.

Sua discussão sobre *liberdade e participação* ajudou a ampliar as possibilidades teóricas de nossas categorias interpretativas. Compreende como os processos *educativos não formais* presentes nas experiências de economia solidária influenciam o desenvolvimento, a partir da leitura de Amartya Sen (1987). Uma dimensão trabalhada pela autora que dialoga com as leituras freireanas que incorporamos foi o conceito de *Agente*.

Apesar de não concordar com a autora, quando essa diz que o “Movimento de Economia Solidária não determina uma definição positiva do conceito de economia solidária”, entendo que seu estudo fortalece o campo da educação em EPS na medida em que valoriza a atuação de EES a partir da participação e da produção autogestionária: uma cultura pedagógica que carece de ganhar corpo.

Seu trabalho evidenciou como as *experiências* são *relevantes* para construções realmente significativas. A partir destas, a reflexão teórica ajuda a ampliar a compreensão de mundo: um retorno que pode qualificar a vida. Contudo, entendemos que este movimento carece de determinada legitimação social e política.

Lutamos pela construção de políticas que representem as realidades, as estratégias de vida; por estruturas jurídicas que reconheçam as práticas de coletivos heterogêneos que propõem um projeto social e econômico diferenciado da lógica estabelecida. Este território ambíguo é o cenário onde se insere as experiências em foco.

⁸⁵ Thais Silva Mascarenhas é brasileira, Graduada em Ciências Econômicas e Mestra em Educação (USP/2010). Atualmente é pesquisadora do Núcleo de Economia Solidária (NESOL-USP) e coordenadora de projetos do Instituto Kairós. Tem experiência nas áreas de Economia e Educação, com ênfase em Economia Solidária, atuando principalmente nos seguintes temas: economia solidária, autogestão, incubação de cooperativas, desenvolvimento e cooperativismo.

Não identificamos nenhuma pesquisa de abordagem fenomenológica existencial que tratasse do tema da educação em EPS. Nesta perspectiva, acolhemos a Dissertação de Cabral⁸⁶ (2014/UFMT), educador de uma EAF que problematizou a consolidação da identidade *ontológica existencial* da classe camponesa. Compreendendo o processo de apreensão de uma realidade que afirma e nega a pessoa, ele nos ajuda a *mergulhar* em conceitos centrais da Fenomenologia merleau-pontyana e da Educação Popular freireana.

O autor toma a *experiência* e a construção dos sentidos desde a situação *existencial* de vida, elementos privilegiados para a *libertação*. Concebe a existência *em sua forma mais nua e crua*, como base para compreender os fenômenos da vida: “a fenomenologia merleau-pontyana propõe uma ‘nova racionalidade’ que valorize a estrutura simbólica encarnada, histórica e em transformação, isto é, uma ‘nova racionalidade’ que interprete o fenômeno humano e seu mundo em movimento” (CABRAL, 2014, p. 18).

O diálogo com Cabral (2014) colaborou, sobretudo, com a *construção existencial* das categorias. Ele apresenta a *conscientização* engajada em torno da construção coletiva do campesinato como elemento de *liberdade* e *cidadania*. Sua construção argumentativa articula tema, teoria e a vida de forma orgânica. Esta estratégia teórica acolhe uma estética engajada com realidades que são mantidas “fora” do circuito eurocêntrico *do ser, do saber e do poder*.

Entre as Teses, começamos o diálogo como professor Miles⁸⁷ (2014/UNISINOS), representante de EAF, que investigou junto aos gestores das cooperativas estudadas o tema da “Educação na Economia Solidária e seu Potencial Emancipatório na Construção de uma Cadeia Produtiva Solidária Binacional do PET”. Ele analisou a função da *educação* como *mediação* para construção de uma Cadeia Produtiva Solidária Binacional do PET, com vistas à *emancipação* dos coletivos de

⁸⁶ Cristiano Apolucena Cabral possui Graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2004), especialização em Sociologia e Educação pelo Instituto Aphoniano de Ensino Superior (2009), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (2014) e doutorando em Educação pela Universidade Federal de Mato grosso. Atualmente é coordenador estadual da COMISSÃO PASTORAL DA TERRA - MT e professor efetivo da SEDUC - MT.

⁸⁷ Duilio Castro Miles, Cientista Social, Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Possui Mestrado em Administração pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2006), Especialização em Recursos Humanos e Administração Esportiva, Graduação em Ciências Jurídicas e Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1994) e Graduação em Administração de Empresas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1986).

trabalhadores de cooperativas dos setores de reciclagem e têxtil, do Brasil e do Uruguai.

Dialogamos a partir da categoria *Emancipação Social* elencada pelo autor para refletir sobre a construção da categoria *Libertação*. Fazemos uma distinção histórica de origem latino-americana para caracterizá-la enquanto *luta*. O autor parte do princípio de que *mais importante que o termo é o significado atribuído*:

[...] **optando pelo de emancipação social, mantendo equivalência com o de libertação** [...] entendemos emancipação social como um processo, um “vir a ser” necessário, que vai avançando em intensidade, conduzindo à libertação de todos, que seja resultado de transformações: recriação de uma nova subjetividade, gestando indivíduos com autonomia, que atingem a maturidade da consciência e que são capazes de superar os condicionamentos-socioeconômico, tecnológico e cultural a que são submetidos; alteração na forma de organizar as relações de produção e sociais, para uma configuração que enfatiza a solidariedade, o associativismo, a cooperação, as práticas autogestionárias e a participação democrática; conquistadas pelo indivíduo em comunhão com o coletivo, com a marcante mediação da educação. (MILES, 2016, p. 258, grifo nosso).

A *emancipação social* é introduzida pelo autor como uma forma de mediação para a construção da *libertação*; um meio “para”. Este olhar de “equivalência” marca uma das divergências entre nossas perspectivas. Sendo a corporeidade nosso ponto de partida (e chegada), considerando a geopolítica do *poder eurocêntrico*, nossas *categorias interpretativas* assumem inevitavelmente determinados posicionamentos políticos diante da situação e dos contextos em que se estamos inseridas e inseridos:

[...] la situación convoca a los educadores a identificarse con los valores culturales latinoamericanos que podemos simbolizar hoy, aquí, con aquellos que soñaron con sistemas educativos nacionales enraizados en las culturas de sus pueblos e historias. Establecer posturas propias en la educación es indispensable para consolidar a nuestras sociedades como sujetos con voluntad autónoma en las crudas luchas por la hegemonía del mundo actual. (PUIGGRÓS, 2013, p. 120).

As (re)leituras feitas problematizam a *libertação* desde um lugar situado histórica e socialmente delimitado que percebe a outra e o *outro*, geográfica e culturalmente, como inferior: leitura eurocêntrica. Há um posicionamento político nesta (re)construção de *sentidos e significados* aonde tema, contextos e pessoas se (re)fazem continuamente.

Bertucci (2010/UNB), GP da SENAES, discutiu no Doutorado em Sociologia sobre “A produção de sentido e a construção Social da Economia Solidária” com base num Estudo Bibliográfico. Para entender os diferentes significados atribuídos ao termo

o autor elaborou um conjunto de questões visando identificar como a EcoSol é organizada, qual sua pertinência, quais os mecanismos utilizados, quais as motivações das pessoas para aderirem ao movimento; qual a capacidade econômica dos EES.

Questiona o fato de que as políticas não levam em conta as questões territoriais diferenciadas e não são projetos assumidos como prioridade pelo governo federal, que são restritas a pequenas ações pontuais (BERTUCCI, 2010). Denuncia o circuito vicioso da cultura fragmentada, desarticulada e descontínua da política institucional. Essa reflexão ajudou-nos na análise sobre os desafios da política regida por editais.

Construiu uma tabela interessante com os significados/sentidos atribuídos à ES, organizados em 06 categorias: 1 - Conjunto de organizações econômicas (Otimista; Realista; Menos Otimista; Menos Pessimista); 2 – Resultado Histórico; 3 – Movimento Social; 4 – Política Governamental; 5 – Consumo e Poupança Solidária; 6 – Teoria Social (Economia Plural; Teoria da Economia Solidária; Visão de Mundo).

As divergências identificadas entre nossas leituras se assentam em duas perspectivas: a abordagem *antimetodológica* assumida pelo autor; e a visão sobre a política pública como *tendenciosamente direcionada* aos EES. Entendemos que é fundamental reconhecer que o MSP da EPS é uma construção social que nasceu da mobilização popular. No Brasil, ela surge de práticas solidárias entre pessoas mantidas à margem do capital, *nas periferias do mundo moderno*⁸⁸.

Emerge dos meios populares marginalizados (negados de diversas formas); é uma forma de *resistência* que mobiliza saberes e sabores, diálogos e convergências, estéticas e pedagogias próprias desta *classe social*⁸⁹. O fato de as PP de EcoSol destinarem-se, em sua maioria, ao fortalecimento deste segmento, significa que elas são o resultado de uma conquista ainda em processo. É um dever do Estado para com pessoas que foram negadas e silenciadas historicamente, não são, por isso,

⁸⁸A abordagem de Vieira Pinto é um existencialismo pronunciado da periferia para o centro. Pensava nas condições objetivas de vida e trabalho do povo brasileiro [...], fundamentalmente sobre a interpretação equivocada e preconceituosa que as Metrópoles lançam para países como os da América Latina: Uma periferia “arcaica e rústica” interpretada como um sintoma de “povo atrasado” (FREITAS, 2006).

⁸⁹ [...] as “classes sociais”, na América Latina, têm “cor”, qualquer “cor” que se possa encontrar em qualquer país, em qualquer momento. Isso quer dizer, definitivamente, que a classificação das pessoas não se realiza somente num âmbito do poder, a economia, por exemplo, mas em todos e em cada um dos âmbitos. A dominação é o requisito da exploração, e a raça é o mais eficaz instrumento de dominação que, associado à exploração, serve como o classificador universal no atual padrão mundial de poder capitalista (QUIJANO, 2005, p. 126).

tendenciosas, mas direcionadas de modo ainda incipiente para atender uma demanda significativa.

Afirma o autor que a EcoSol se restringe a apontar orientações importantes no que tange “o princípio da democracia participativa, da autonomia e da autogestão social, mas a política solidária pode ser apenas um elemento a ser considerado em um projeto de desenvolvimento... Não como um projeto em si” (BERTUCCI, 2010, p. 96).

O autor reconhece o potencial político da *política solidária*, mas, ao mesmo tempo, o confina a um campo abstrato: *um elemento*. Sua afirmação é importante na medida em que apresenta os muitos sentidos e significados sobre o fenômeno enquanto organização social. De fato, o potencial político da EcoSol pode ser efêmero diante das necessidades, contudo essa é uma realidade questionável. Entendemos que as experiências pedagógicas da EPS não são apenas *um elemento*; pelo seu potencial podem constituir-se em projetos reais de enfrentamento da lógica eurocêntrica.

Com Alaniz (2012/USP), Gestora Pública, a discussão foi sobre “A política pública de formação para economia solidária no Brasil (2003-2011): análise de um projeto PROESQ/PNQ executado pela Rede Abelha/RN e CFES Nacional”. O eixo de interconexão entre nossas temáticas foram seus objetivos de identificar a proposta de formação “para” Economia Solidária na política pública Federal e compreender o *sentido*, os limites e as possibilidades da política a partir da experiência do CFES.

Não tomou o processo de formação como central, mas trabalhou com a ideia de “Educação permanente” entendendo que “necessitamos, urgentemente, de uma atividade contra a internalização alienadora, que seja coerente e sustentada numa alternativa ao sistema do capital que não se esgote apenas na negação a ele [...] deve ser uma educação permanente, ou seja, por toda a vida” (ALANIZ, 2012, p. 24). Esta perspectiva converge com o desafio que propomos de (re)pensar a educação de forma ampla.

Em sua análise, destaca algumas razões que determinam a materialização da proposta de Formação “para” a EcoSol: a inserção na estrutura do Estado; os mecanismos de funcionamento da política pública em questão; a atuação das entidades sociais que incidem sobre a política e a insuficiente destinação orçamentária para formação. Tais considerações nos ajudam a refletir sobre (co)relação ambígua da *educação/formação* pensada “para” a EcoSol pela política

pública Federal. Seu estudo aponta incipiente formação política no CFES Nacional I (2009-2011):

[...] não avançou na direção do aprofundamento teórico e na sistematização das experiências no sentido da compreensão do movimento, do seu potencial de ação diante dos mecanismos do capital, suas estratégias de luta e discussão das tecnologias apropriadas para a formação [...] (ALANIZ, 2012, p. 225).

Esta discussão é importante para avaliar avanços e retrocessos do processo a partir do que acompanhamos no CFES Sul II e no Projeto Ações Integradas. Estudamos os conteúdos, os objetivos, os métodos e as metodologias, os referenciais empíricos, o *público agente*, os instrumentos de participação e avaliação para estabelecer relações *relevantes*. Elas revelam o potencial paradigmático da dimensão teórica e metodológica da educação na EPS.

Divergimos de Alaniz em dois pontos centrais: *a visão utilitarista*, limitada e incipiente da política de formação pensada “para” o CFES – ainda que tenha esta configuração, sua interferência não inviabilizou o potencial libertador das experiências. Há evidências empíricas que este processo conduzido de forma engajada, militante, não se limita aos critérios engessados da política pensada “para” a EPS. Esse foi um diferencial percebido em ambos cenários de nossa pesquisa.

O outro ponto trata *da ausência de profundidade dos estudos conceituais/teóricos* sobre dimensões políticas, éticas e estéticas mais amplas articuladas às necessidades práticas do cotidiano dos segmentos, fato que não ocorreu nesta fase. As necessidades e expectativas apresentadas pela/os participantes tiveram um nível de contemplação distinto. Contudo, houve uma intensa mobilização de conteúdos e reflexões que reservados os limites de tempo qualificaram a formação.

A autora traz algumas conclusões sobre o projeto político e educativo que nos provocaram a “olhar” para o fenômeno com outros olhos, na busca de transcendê-los:

[...] embora se utilize de termos como transformação social, autonomia e autogestão, tem em vista inserir-se no capitalismo com algumas adaptações para torná-lo menos excludente, ou ainda, conservar elementos do capitalismo que são imprescindíveis como a concorrência, a tecnologia para transpô-lo a uma outra sociedade mais sustentável. (ALANIZ, 2013, p. 230).

Sobre a dimensão educativa, faz uma crítica sobre os limites da ação educativa por se manter restrita ao campo produtivo:

Ainda que esse processo tenha sido bastante significativo para os apicultores, cuja trajetória é de exclusão dos direitos sociais, como por exemplo, da educação, no que se refere à constituição de alternativas educacionais que objetivem construir mecanismos adequados à auto-organização dos trabalhadores, não tem se constituído e há limites para que isso se realize. (ALANIZ, 2013, p. 332).

Verificamos com Alaniz (2012) a questão da impossibilidade de imparcialidade do *olhar* que se lança sobre o fenômeno em estudo (*perspectiva*), optando por um tipo de critério apenas, que diz também do lugar de origem (*ethos*) das pesquisadoras e pesquisadores. Estes determinam critérios, por exemplo, a exclusividade da dimensão econômica, e interferem nos sentidos (re)produzidos, introduzem no campo de sentidos e significados muito mais aquilo que acreditamos e vivemos do que o que de fato existiu.

Em relação ao nosso foco, cabe perguntar, além da dimensão econômica, quais as demais dimensões da vida que as políticas públicas devem contemplar, sobretudo na perspectiva da educação/formação, para contribuir efetivamente no processo de libertação? Cabe fechar este diálogo lembrando a necessidade de sermos mais *utópicas* que *pessimistas*:

Em época de desesperança e pessimismo, é preciso voltar às utopias, evitar avaliações fatalistas. Por exemplo, se o único critério de avaliação do êxito das alternativas não capitalistas for a transformação radical da sociedade capitalista, isto é, a substituição do capitalismo no curto prazo, então nenhuma alternativa vale a pena. Por isso, os critérios para avaliar o êxito ou o fracasso das alternativas econômicas devem se deslocar na perspectiva gradual, com seu caráter holístico, incluindo os objetivos não econômicos. (ADAMS, 2007, p. 159).

Com Formoso⁹⁰ (2013/UNISINOS), integrante de uma EAF, discutimos sobre as “Relações pedagógicas e práticas socioambientais: uma prática de Sistematização de experiência”. Em sua pesquisa a autora sistematizou a experiência da Associação Mundo mais Limpo (AM+L) no período 2008-2012 buscando explicitar, analisar e compreender processos pedagógicos emancipadores e os limites da atuação.

Seu campo empírico foi em um EES do segmento da Reciclagem, essa é a única aproximação com a temática da EcoSol. Dialogamos com três perspectivas

⁹⁰ Ana Maria Formoso Galarraga possui Graduação e Mestrado em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1999-2005) e Doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2013). Atualmente é professora - UNILASALLE Centro Universitário La Salle e pesquisadora colaboradora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos na pesquisa coordenada pelo Prof. Dr Telmo Adams. Tem experiência na área de Teologia com ênfase em Cristologia, Liturgia, Fenômeno Cultural Religioso e em Educação Participativa e Ambiental.

trabalhadas por Formoso (2013): a Construção do contexto regional de São Leopoldo/RS; a Sistematização da Experiência em um EES e as categorias: *Emancipação*; e *Mulheres pobres* – uma discussão transversal de gênero.

A autora apresenta o contexto geopolítico local como resultado de um processo histórico, social e político que foi influenciado pela presença de articulações e construções de políticas públicas participativas/democráticas na região de Porto Alegre e do Vale do Rio dos Sinos. Além disso, trabalha informações *pertinentes* sobre as bases constitutivas da cultura política local que é atravessada por uma trajetória de luta democrática animadora.

Esta é, sem dúvida, uma característica regional importante a se considerar principalmente no processo do Projeto Ações Integradas de EcoSol em São Leopoldo/RS. A execução desse Projeto teve a participação engajada dos EES organizados no Fórum de EcoSol de forma articulada com o governo local. Um desafio dialógico contínuo que faz parte do componente histórico de correlações das forças sociais.

Em relação a Metodologia da Sistematização da Experiência dialogamos a partir de algumas características elencadas pela autora com base em Oscar Jara (2006), apresentando uma das características centrais deste processo que qualificou nossa imersão empírica:

[...] a iniciativa pode vir do grupo ou de um agente externo, mas têm que existir vontades partilhadas da ação, do sentido da pesquisa-ação. Esta realidade está estabelecida, há vontades partilhadas e necessidades de sistematizar algumas práticas do processo. (FORMOSO, 2013, p. 60).

Essa *intencionalidade coletiva* foi estabelecida através do movimento de Pesquisa Participante entre pesquisadora, MSP, Governo Municipal e cursistas. Processo que será evidenciado na *descrição densa* (GEERTZ, 1989; 2008) que apresenta a trajetória metodológica da pesquisa. Outra convergência encontrada em Formoso (2013, p. 101) trata-se das leituras de gênero que a autora desenvolve com base na categoria *Mulher pobre*:

A diferença de gênero é uma diferença entre uma multiplicidade de diferenças que se entrecruzam. Precisamente por isso, a mediação de gênero constitui um instrumento para compreender, através de um meio diferente, a complexidade das relações humanas. É um instrumento que tem em vista a transformação das relações sociais. Tornou-se, particularmente nas ciências humanas, não apenas um instrumento de análise, mas um instrumento de autoconstrução feminina e de tentativa de construção de relações sociais

mais fundadas na justiça e na igualdade, a partir do respeito pela diferença. (GEBARA, 2001, p. 105).

Tematizando a *mulher pobre*, a autora problematiza a questão de gênero como instrumento político capaz de *emancipar*. Em destaque é o horizonte de *luta* que alimenta a *utopia*. Na nossa Tese a *mulher* é percebida como *dimensão* de (des)encontros. A reflexão de Formoso (2013) nos instrumentaliza para ampliar as leituras sobre os *mundos* que fazem do *Ser mulher* um *não-ser* (co)habitado por muitos adjetivos parasitas (pobre - penso que as pessoas são empobrecidas de diversas formas -, da periferia marginalizada, desempregada, largada, de vida fácil, louca, sem estudo, sem cultura, machista, bruxa, selvagem, improdutiva...).

Finalizamos este momento com a Tese de Adams (2007/UNISINOS), educador de uma EAF, sobre “Educação e Economia (Popular) Solidária: Mediações Pedagógicas do Trabalho Associado da Associação dos Recicladores de Dois Irmãos, 1994-2006”. O autor tece argumentos em torno das mediações pedagógicas na economia (popular) solidária, verificando como elas são valorizadas ou podem ser potencializadas como caminho estratégico e metodológico de educação popular.

Trabalha sobre as *categorias compreensivas* das Mediações Pedagógicas; Trabalho Associado; Emancipação social; Colonial e (Des)Colonialidade. Problematisa as *monoculturas teóricas* a partir do potencial educativo do *Trabalho Associado* na EPS. Os pontos de convergência são: *A epistemologia feminista; contexto (des)colonial* e da *(des)colonialidade; a Sistematização das Experiências e as Mediações pedagógicas*. Alguns delineamentos que nos inspiram:

Epistemologia Feminista: “As epistemologias femininas contribuíram de maneira impressionante para descentrar e memorizar os pressupostos patriarcais da ciência ocidental e da revolução científica e das consequências históricas, políticas, epistêmicas e éticas.” (MIGNOLO, 2004, p. 685 Apud ADAMS, 2007, p. 85).

Para ampliar a questão em torno do reconhecimento e da importância das leituras feministas para o enfrentamento qualificado da cultura hegemônica racional – branca, machista, classista, heteroconstruída -, abrimos um parêntese para dialogar também com Cheron Z. Moretti e Edla Eggert (2017), na discussão sobre “Mulheres, Experiência e Mediação: Encontros possíveis/necessários[?] entre cidadania e a pedagogia”. Nesta reflexão as autoras denunciam que a experiência (das mulheres) é uma categoria esquecida na e pela história oficial.

Refletindo sobre o papel social e político da pedagogia articulado à construção endógena, engajada e libertadora da cidadania de todas e todos, sobretudo da valorização do saber da experiência das mulheres como mediação neste processo, as autoras entendem – e nós também - que:

[...] as teorias feministas não rompem, em absoluto, com a racionalidade indolente produzida pela modernidade ocidental que oferece traços de continuidade com certa tradição científica. No entanto, as aberturas da experiência histórica que as mulheres constroem às margens ou nas fronteiras são elaboradas de outros modos no fazer/escrever/compreender-se como sujeito histórico e não objeto no processo do conhecimento. (MORETTI; EGGERT, 2017, p. 60).

É neste sentido que percebemos a contribuição das epistemologias feministas, uma lente que coexiste com outras na busca nem sempre consensual, mas coerente, de valorizar aspectos vitais para compreender as condições desumanas forjadas para as mulheres e outras minorias sociais. Um esquecimento criminoso que silenciou de várias formas a contribuição da experiência feminina na constituição de sua própria condição. Este posicionamento dialoga com as leituras latinas que tecemos na construção da Tese.

*Contexto (Des)colonial e (Des)colonialidade*⁹¹: “A colonialidade permaneceu invisível sob a ideia de que o colonialismo seria um passo necessário em direção à modernidade e à civilização; e continua a ser invisível hoje, sob a ideia de que o colonialismo acabou e de que a modernidade é tudo o que existe” (MIGNOLO, 2004, p. 676 *apud* ADAMS, 2007, p.85).

Problematiza o cerne da questão unilateral das pesquisas eurocêntricas: busca “mostrar que há outros caminhos que não somente o da “monocultura” insinuando para a necessidade de enfrentar as causas e consequências das monoculturas filosóficas, epistemológicas e ideológicas, onde a “razão metonímica” se coloca como única forma de racionalidade” (ADAMS, 2007, p. 25).

Educação Popular: Parte do pressuposto de que a economia solidária constitui-se um espaço destacado de educação popular. Pretende compreender o processo ocorrido nos últimos anos, ou seja, a resignificação da educação popular enquanto “volta às fontes”, na relação com os desafios do atual contexto onde é perceptível a valorização do fator econômico como elemento educativo (ADAMS, 2007, p. 142).

⁹¹Para aprofundamento nestas dimensões sugerimos ver também: ADAMS, T. (2016); ADAMS; WALSH (2015); ADAMS et al (2015); ADAMS (2014).

Sistematização das Experiências: O autor utiliza a noção de sistematização conforme Oscar Jara (1996), aquela interpretação crítica de uma ou várias experiências, que, a partir do seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido, os fatores que influenciaram no processo, como se relacionaram entre si e por que o terão feito por esse modo (ADAMS, 2007).

Mediações Pedagógicas: Conforme Adams (2007), são condições estruturais objetivas e subjetivas, envolvendo a (re)construção do *ethos* individual e coletivo. São práticas sociais geradoras de estímulos através de múltiplas experiências que oportunizam aprendizados. Constituem-se dinâmicas interdependentes, contraditórias e complementares que oportunizam caminhos, motivações ou referências provocadas por condições intrínsecas às práticas sociais sempre mediadoras de novos aprendizados; estimuladas por intencionalidades enquanto práticas pedagógicas planejadas estrategicamente envolvendo estas mesmas ou outras experiências. Podem contribuir para a manutenção de condições sociais existentes e/ou para potencializar uma *práxis* emancipadora.

Todas estas epistemologias atravessam nosso processo *pesquisante*. São abordagens que valorizam as *histórias de vida*; os diálogos entre saberes distintos; a contradição e o conflito como dimensões pedagógicas; a *participação*; a *experiência*; a identidade e a memória coletiva; o processo de humanização; a autogestão como base para (re)organização e a auto-organização dos coletivos *imersos/emersos* na EPS.

A abordagem *(des)colonial* de pesquisa realizada por Adams nos inspirou reconhecer a *mulher* como dimensão/referência contra-paradigmática: uma experiência libertadora em muitos sentidos. Nosso processo de pesquisa valoriza na mulher uma polissemia semântica, ética, estética e política que transcende sua presença física nesta trajetória *pesquisante*. As *epistemologias feministas* que valorizam o cotidiano e os saberes das mulheres ajudam-nos a compreender este processo que retomaremos no quarto capítulo.

O autor, contudo, não problematizou a experiência educativa na perspectiva do Movimento e não indicou a *intencionalidade* de apresentá-la como referência capaz de subsidiar a construção da PP de *educação/formação* em EPS. Mas, percebe as práticas de EPS como um lugar privilegiado para (re)construção de saberes a partir de um intercâmbio pedagógico contraditório. Com isso, confirma seu potencial ao assumir o compromisso ético na construção de outro paradigma de vida:

Situados no espaço estrutural da produção e do mercado – portanto, dependentes da hegemonia do modo de produção capitalista e intimamente ligadas ao mundo da reprodução da vida -, as iniciativas de economia popular solidária podem agregar-se ao ambiente de interação entre práticas e utopias. Ou seja, ao mesmo tempo em que tais práticas propõem-se a vivenciar novas relações em todos os espaços estruturais da vida cotidiana individual e coletiva, oportunizam elementos da transformação social. (ADAMS, 2007, p. 149).

A ação social e política assumida pelo Movimento Social como uma dimensão pedagógica é atravessada por contradições. As pesquisas com as quais dialogamos apresentaram aspectos que evidenciam esta afirmação. Como educadora e pesquisadora militante, percebo que estamos vivendo este processo de ressignificação e reafirmação identitária modo articulado.

Nossa Tese busca valorizar, neste movimento dinâmico, as releituras produzidas em torno do potencial e dos limites desta prática. As convergências/divergências em torno das percepções teóricas, metodológicas e empíricas evidenciam a impossibilidade de definir a EPS a uma de suas infinitas formas de ser. O fenômeno pedagógico que envolve a vivência da prática e das relações solidárias é inegável.

Cabe, no entanto, assumir os riscos da ambiguidade inerente ao *ser sendo*, a instituição de uma cultura humana menos submissa aquilo que já está “naturalizado” ao senso comum generalizado e desumanizante. O cuidado epistemológico de não endeusar nem desvalorizaras práticas e os saberes do cuidado, do cotidiano, da auto-organização, do reuso e reciclagem dos bens sociais, culturais e naturais é fundamental.

Este é o nosso ponto de vista em relação ao potencial das práticas pedagógicas e educativas mediadas nos processos acompanhados. Um olhar intimamente associado a uma relação de pertença que foi revisitada, revista e reelaborada neste processo. Nada prescritivo, mas com o compromisso de colaborar na produção de sentidos e significados molhados de outras formas de viver práticas e relações mais solidárias.

2.3 Diálogos sobre a constituição e legitimação da Economia Popular Solidária no Brasil e no exterior

2.3.1 Olhares Teóricos desde CFES Regional Sul II

Os textos utilizados foram leitura-base discutida durante o *I Módulo Estadual do Curso Economia Solidária, Desenvolvimento Territorial Sustentável Solidário e Superação da Pobreza*, realizado entre 20-22/05/2014-RS. Trata-se, então, de uma contextualização histórica a partir de algumas memórias sistematizadas que se soma ao desafio de rever o fenômeno por “dentro”, pelos conteúdos veiculados pela política.

São dois artigos de Paul Singer⁹² (2002; 2012)⁹³, ex-Secretário Nacional da SENAES⁹⁴; e uma Cartilha produzida pelo CFES Nacional (2012) em parceria com a Cáritas Brasileira e outros Movimentos Sociais Populares (MSP). A Cartilha é fruto da sistematização de um conjunto significativo de momentos formativos e políticos (Conferências, Plenárias, Audiências Públicas, Cursos, Oficinas...) da EPS.

Reiteramos que a presente contextualização⁹⁵ é uma opção argumentativa que valoriza parte de um material pedagógico utilizado no processo educativo/formativo do CFES Regional Sul II. Situar o processo de instituição deste MSP a partir da lógica introduzida pelo processo pedagógico de um dos campos empíricos pode, de alguma forma, ampliar a visualização do conteúdo que ali circulou.

É um *mergulho* nos contextos do tema a partir daquilo que mobilizou discursos, reflexões e práticas dos coletivos em questão. Articulamos leituras nascidas desde um processo pedagógico encarnado com as *bandeiras de luta* do MSP da EPS. Desta *imersão*, tecemos reflexões *pertinentes e referentes* aos interesses específicos da investigação: (des)encontros entre categorias e demandas educativas prementes.

2.3.1.1 A Recente Ressurreição da Economia Solidária no Brasil (SINGER/2002)

A Economia Popular e Solidária (EPS) não é uma invenção recente. Há estudos e pesquisas que apontam sua origem de forma mais ou menos sistemática a partir do século XIX. Contudo, sabemos que seus princípios e práticas são anteriores a este

⁹² É economista e professor austríaco de cidadania brasileira. Destacou-se nas pesquisas acerca da economia solidária; publicou vários livros sobre o tema e é referência para estudos sobre desenvolvimento local. Sua atuação no Brasil e sua produção intelectual lhe renderam a honraria de Grande Ordem do Mérito da República da Áustria, recebida em 2009.

⁹³ A recente ressurreição da economia solidária no Brasil (2002); e a Economia solidária: um modo de produção distribuição – Um modo de produção entre outros (2012).

⁹⁴ Em 2016/1, após *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, uma das primeiras iniciativas do (des)governo de Michel Temer foi extinguir alguns Ministérios e Secretarias, entre elas a SENAES. Neste contexto de golpe o professor Paul Singer se desligou da política institucional.

⁹⁵ Segue uma análise reflexiva sobre a origem da EcoSol a partir dos materiais utilizados durante os processos de formação do CFES Regional Sul, onde os subtítulos coincidem com os títulos originais dos referidos textos.

momento, quando havia “a produção simples de mercadoria: os agentes são possuidores individuais de seus meios de produção e distribuição e, portanto, também dos produtos de sua atividade, que eles intercambiam em mercados” (SINGER, 2002, p. 01).

Os princípios e práticas da EPS estão presentes desde a organização das Comunidades Tradicionais; e, apesar da vida nos mundos do trabalho nunca ter sido fácil, se comparado a hoje, aqueles modos de reproduzir a vida apresentavam uma pluralidade de possibilidades sem, contudo, exibir tanto distanciamento entre o que era considerado humano e o trabalho que se exercia. Neste contexto, as trocas, a solidariedade presente nos mutirões e outras expressões culturais, faziam parte das relações estabelecidas. Singer (2002) diz que a Economia Solidária:

[...] foi inventada por operários, nos primórdios do capitalismo industrial, como resposta à pobreza e ao desemprego resultantes da difusão “desregulamentada” das máquinas-ferramenta e do motor a vapor, no início do século XIX. As cooperativas eram tentativas por parte de trabalhadores de recuperar trabalho e autonomia econômica, aproveitando as novas forças produtivas. Sua estruturação obedecia aos valores básicos do movimento operário de igualdade e democracia, sintetizados ideologia do socialismo. (SINGER, 2002, p. 01).

O fenômeno ganha contornos de modos distintos de resistência dos grupos sociais das camadas populares desde o início da expansão industrial, primazia do Capitalismo, contudo, em cada tempo, com conceitos e práticas em constante transformação. Esta percepção é uma entre muitas, percebe o Movimento Operário como um dos propulsores do que entendemos hoje por EcoSol; contudo, na atualidade, é importante levarmos em consideração que ao longo da história, forças sociais distintas, entre elas muitas localizadas a margem do trabalho assalariado, realidades distantes do trabalho institucional, ampliaram seu sentido.

Em termos de definição, por exemplo, até hoje está em construção – em ritmo de reafirmação identitária contínua, em disputa, por isso é coerente dizer que *a EPS não é, está sendo*. É importante destacar como Singer a concebe:

Constitui um modo de produção que, ao lado de diversos outros modos de produção – o capitalismo, a pequena produção de mercadorias, a produção estatal de bens e serviços, a produção privada sem fins de lucro – compõe a formação social capitalista, que é capitalista porque o capitalismo não só é o maior dos modos de produção, mas molda a superestrutura legal e institucional de acordo com seus valores e interesses. (SINGER, 2002, p.03).

Desde seu *surgimento* a EPS esteve em situação de (co)habitação com outras formas de organização da vida, sujeita, como todas, às condições materiais e imateriais diversas e adversas. Contudo, as pessoas envolvidas nesta construção não deixam de acreditar nas relações libertadoras que a vida organizada de forma diferenciada pode representar. Mesmo sem as condições objetivas desejáveis, elas fazem o que podem, como dá pra ser; ainda que não alcancem os princípios idealizados, principalmente em relação à vivência da autogestão, elas representam um enfrentamento à lógica dada.

Muito embora Singer considere a EPS um “modo de produção”, cabe dizer que há controvérsias sob este ponto de vista. Noutra posição, por exemplo, Adams (2007) a concebe como um “modo de produzir” já que modo de produção tem sido utilizado para designar os modos hegemônicos historicamente reconhecidos: Escravismo, feudalismo, capitalismo, socialismo/comunismo.

Segundo Adams (2007), a EcoSol na atual fase de convivência com o capitalismo não pode ser colocada no mesmo nível. Como um modo de produzir, pode um dia chegar a ser hegemônica. Atualmente é a utopia que pode se constituir em modo de produção. É importante fazer estas interconexões, pois elas nos ajudam a compreender que existem em torno dos elementos constitutivos da realidade sentidos possíveis que nem sempre são convergentes.

Singer (2002) apresenta a *autogestão* como característica que a distingue radicalmente de todos os outros *modos de produzir*, inclusive entre a EPS vivenciada no Brasil e no exterior. A reconstrução proposta pelo autor coloca que a história do nosso país – temas e contextos – se (des)encontram com o da EPS. Olhares distintos por sobre determinados condicionantes, inclusive com significativa divergência, ajudam a compreender a complexidade em torno da construção social da realidade.

O autor problematiza o movimento complexo e contraditório das Instituições que influenciaram esta construção deixando um legado determinante à sociedade: a frágil capacidade de compreender e acolher a nós mesmas/os e a outra e o *outro* em suas/nossas infinitas relações. Ajuda refletir sobre a cultura do *silêncio* no contexto em estudo e a dificuldade de perceber de forma pedagógica as relações contraditórias e conflitivas entre os segmentos.

Entendemos que a (re)construção das relações sociais, culturais, ético-políticas e econômicas na perspectiva da *humanização*, isto é, da superação das *pobrezas* que nos cercam, nasce das relações estabelecidas entre dimensões existenciais vitais. A

cultura organizacional das Instituições eurocêtricas pauta-se em atitudes antidemocráticas, antidialógicas, racistas, classistas, homofóbicas e machistas excludentes, entranhada nos modos, corpos e discursos cotidianos.

Enfrentar esta realidade exige compreender que o processo de *internalização institucional* (BERGER; LUCKMANN, 1996) atravessa o *ser* não como se fosse algo inevitável, mas como um condicionamento que tende a naturalizar-se como algo produzido socialmente:

As instituições, também, pelo simples fato de existirem, controlam a conduta humana estabelecendo padrões previamente definidos de conduta, que a canalizam em uma direção por oposição às muitas outras direções que seriam teoricamente possíveis. É importante acentuar que este caráter controlador é inerente à institucionalização enquanto tal [...]. (BERGER; LUCKMANN, 1996, p. 80).

Aprendemos com a discussão tecida por Singer (2002) que *temas e contextos* estão em constante disputa, universos simbólicos que se (re)fazem continuamente. O desafio da EPS implica coexistir entre culturas individualistas e competitivistas contraditórias. Neste cenário, “é importante ter em mente que a objetividade do mundo institucional, por mais maciça que apareça ao indivíduo, é uma objetividade produzida e construída pelo homem” (BERGER; LUCKMANN, 1996, p.87).

2.3.1.2 Economia Solidária: Um “modo de Produção e Distribuição” – Um “modo de Produção” entre outros (SINGER, 2012)⁹⁶

Singer (2012), refletindo sobre os primórdios da organização social frente aos modos e as formas de organização econômica – mercados e mercadorias, afirma que o Capitalismo foi determinante para mudança radical das estruturas sociais: fez com que aos trabalhadores artesanais, agricultores familiares e donos de pequenos comércios restasse o *não-lugar* da ilegalidade, da sectarização e da precarização.

Argumenta que a dimensão econômica, em determinado momento histórico, se constituiu enquanto uma força ideológica capaz de manter sob sua égide todas as demais dimensões. Neste sentido, problematizar as estruturas sociais dadas pode nos ajudar no enfrentamento de situações concretas vividas na contemporaneidade em crise.

⁹⁶ Relembrando que os títulos referem-se ao material trabalhado no CFES Regional Sul – durante Módulo I (Etapa 04/Módulo 01).

Neste texto Singer (2012) apresenta as bases ideológicas da EcoSol:

É uma criação em processo contínuo de trabalhadores em luta contra o capitalismo [...]. O que ela condena no capitalismo é antes de tudo a ditadura do capital na empresa, o poder ilimitado que o direito de propriedade proporciona ao dono dos meios de produção [...]. Ela é um projeto. (p. 03).

Esta delimitação reforça nossa compreensão de que se a EcoSol é *projeto*, ela, então, não pode ainda ser um *modo de produção*, mas um *modo de produzir*. Está *sendo* na medida em que as pessoas também estão. Nesta perspectiva, mulheres e homens são *projetos* tanto quanto sua realidade. Na fenomenologia o conceito de *projeto* se refere ao *vir a ser* engajado, onde o sujeito de ação age por sobre sua *experiência* reconhecendo-se, na medida do possível, como um *ser* de decisão e escolhas, simultaneamente.

Considerando que “no interior da estrutura fenomenal ocorre uma sinergia entre os setores econômico, estético, ético, religioso, social, político havendo mútua referência conformando o sentido simbólico” (REZENDE, 1990, p. 20), induzimos que em nosso caso a estrutura fenomenal que se constitui em espaço de sinergia (como um processo contraditório) é a EPS.

As dificuldades de operar conforme os princípios da *autogestão*, *solidariedade*, *atividade econômica e cooperação*⁹⁷ são dilemas vivenciados por todos os segmentos. Acrescentamos a importância desta problematização nas próprias EAF e nas dinâmicas por vezes desconexas, pontuais e fragmentadas das PP, além das práticas antidialógicas e questionáveis de alguns GP.

O autor argumenta que a dificuldade de fazer a *autogestão* por parte dos EES pode estar relacionada à fragilidade, ou dificuldade dos mesmos na apropriação da competência tecnológica e científica. O campo da formação técnica/produtiva é, comumente, colocado com destaque em relação à ética/política.

Isso se reflete na própria organização social, na qual uma dimensão sempre prevaleceu sobre a outra; uma desvinculação entre dimensões interconectadas decorrente das heranças históricas do cientificismo moderno. Um paradigma que concebe tudo – vida e morte – como mercadoria. Uma pretensão humana que desumanizou a vida distanciando a vivência social da perspectiva do *bem viver*.

⁹⁷ Características básicas da EPS no Brasil de acordo com documentos (Cartas de Princípios) do MSP.

Boaventura de Sousa Santos (2008) reflete sobre este *paradigma*. Segundo o autor o século XX ainda nem começou - é um campo teórico cunhado no século XVIII que nos primeiros vinte anos do século XX ainda predomina. Foi um mundo onde temas e contextos faziam sentido e que foram reificados. Um *etapismo* difícil de ser superado, pois está *encarnado* no “jeito de fazer” o *mundo* social, político, econômico.

Compartilhando exemplos de empresas solidárias Singer (2012) apresenta uma possibilidade de luta contra o que está posto. Inspira à buscar estratégias de superação às dicotomias históricas que naturalizaram situações. Aqui podemos estabelecer uma relação com a ideia de (des)*colonialidades*⁹⁸ em trânsito.

Esta poderia ser identificada com os processos contraditórios presentes nas forças sociais, políticas, econômicas e culturais antagônicas (contraponto ao poder hegemônico) que coexistem em sociedade. Apesar de se apresentarem, por vezes, divergentes, buscam, dialeticamente, incidir sobre as *realidades em trânsito* com o objetivo de diminuir a distância entre a sociedade que temos da que queremos.

Aprender aprendendo a (re)conhecer-se desde *seu lugar no mundo*, pode já ser uma aposta de que a possibilidade da *luta(des)colonial* constitui-se em *trânsito*, *em algo processual e contraditório*. Nesta dinâmica, as pessoas envolvidas se encontram num movimento dialógico e dialético entre temas, contextos e interesses; movimento em busca do que Freire (1996) chama de *vir a ser*.

O processo *educativo/formativo*, neste contexto, tem sido fundamental para tornar estranho o movimento que age sobre as construções culturais tornando-as coisas abstratas, porém hegemônicas pela força da ideologia. Há conquistas, portas abertas, avanços significativos no campo social e educacional, mas diante do conturbado momento político elas podem ser fechadas – como de fato já começaram a ser.

A realidade política que (sobre)vivemos avança sobre conquistas populares aniquilando *projetos coletivos* que oportunizam aprendizados e o fomento de trabalho coletivo solidário. Muitos desses com pessoas em situação de rua e outros grupos sociais, numa abordagem diferenciada, descartados pela ação política “golpista” estabelecida.

⁹⁸ Como já foi dito o conceito de (des)*colonialidade* inspira-se nas leituras de Fanon (1968), Mignolo (2010), Freire (2010), Quijano (2005), Streck e Adams (2012), Walsh (2012), Lugones (2015), entre outras e outros; a partir destas (re)leituras tecemos a ideia de *realidades em trânsito*.

2.3.1.3 Cartilha: Economia Solidária: Documentos, Trajetórias e Organização do Movimento (2012)

A Cartilha⁹⁹ nasce de dois momentos formativos: 1º e 2º Módulo da Oficina de Formação Política e Economia Solidária que aconteceu na Escola Nacional Florestan Fernandes do MST, em agosto e outubro/2011 respectivamente, realizado pelo CFES Nacional. Para dar corpo à discussão histórica, epistemológica e empírica, a organizadora e o organizador incorporou à Cartilha a Carta de Princípios do FBES e a Carta de Salvador: Diálogos e Convergência (BERTUCCI; KIRSCH, 2012, p. 03).

O texto trabalha com algumas dimensões destacadas por Singer (2002; 2012). Entre os diálogos possíveis percebidos intertextos nos interessa abordar a presença/inserção ambígua da Igreja neste campo de disputa e de *inéditos viáveis*. Em todos os textos ela foi mencionada, merece, portanto, um *olhar* especial considerando a história desta Instituição, casa ideológica, braço forte de poder social, cultural e econômico; sobrevivente entre algoz e cuidadora dos *pobres e desvalidos*.

Fazemos uma relação com Adams (2007), que aponta a importância do “ethos religioso na constituição pastoral-militante dos educadores que atuam nos processos educativos na/da EcoSol”. De acordo com os textos analisados, a aproximação da Igreja acontece em um momento político conturbado, meados da década de 60, em meio ao autoritarismo da ditadura civil-militar instaurada.

Momento no qual forças estatais disputam o poder a partir de *táticas militares de contenção, cooptação e controle utilizando-se do discurso da “moralização” social*. Foi um *vale tudo*: segregação, cárcere, educação moral e cívica, uso da religião e da espiritualidade dócil ao poder estabelecido; a tortura como ferramenta pedagógica privilegiada.

Neste contexto, em 1964 aconteceu uma importante ação do Movimento chamado Solidarismo, que se apresenta como terceira opção: nem capitalismo, nem comunismo (BERTUCCI; KIRSCH, 2012, p. 39). O Solidarismo está registrado na Cartilha como uma alternativa viável ao momento político conturbado. Visava ao

⁹⁹ Esta cartilha não foi construída como uma normatização doutrinária que dita regras para “súditos” (sentido que às vezes lhe é atribuída), mas um texto coletivamente construído com o cuidado de manter uma linguagem acessível e clara a todas as pessoas. É um material acessível às pessoas com distintos níveis de escolaridade; o mesmo não aconteceria se ela fosse escrita em linguagem acadêmica comum às cartilhas doutrinárias.

processo de organização e articulação das cooperativas na perspectiva de um movimento solidário.

Braghini (2012) insere o movimento do *solidarismo* como parte das estratégias da Escola Superior de Guerra (ESG) para, via *educação* ou cooptação civil, silenciar/esvaziar as manifestações populares do momento onde a estratégia pedagógica era: subjugar, ou por medo, ou pela “fé”. A *pedagogia do solidarismo* é desdobramento de um momento anterior, meados do século XIX, quando a Igreja introduz o discurso sobre a necessária colaboração entre classes, visão assistencialista: remediar a situação/condição por dádiva, não por luta.

Desse modo, o sentido de solidariedade foi literalmente cooptado: “A partir daí o termo “solidariedade” faria parte de todos os documentos decisivos para a implantação da disciplina de educação moral e cívica, incidindo, posteriormente, sobre o conteúdo dos livros didáticos [...]” (BRAGHINI, 2012, p. 165).

A construção ideológica de um Sistema político baseado no controle extremo dos corpos e das crenças pode ter influenciado o conceito de *solidariedade* como um *solidarismo* instrumentalizado para consolidação dos interesses políticos instituídos naquele momento. Contraditoriamente, a organização dos setores populares apoiadas por movimentos libertários, entre eles o de setores da Igreja Católica, valorizaram a dimensão do *solidarismo* como ingrediente importante da constituição da EPS, com um sentido de organização crítica e libertadora.

A *solidariedade humana*, usada como ferramenta ideológica através do currículo escolar pode ser vista como uma dimensão política da educação instrumentalizada tanto para a manutenção como para a transformação do regime político implantado. Acreditamos que o movimento nascente de EPS nos anos 1980 valoriza a educação pela via do segundo caminho, direção dada pelos seus princípios¹⁰⁰ visando *outro projeto social*. Contudo, *convive* entre relações ambíguas coexistentes no cenário instituinte.

Adams (2007) aborda a questão da participação da Igreja na constituição da EPS a partir da atuação das educadoras e educadores neste espaço. O autor discute sobre *as bases de um ethos pastoral-militante e suas incidências sobre a EPS*. Neste

¹⁰⁰ Autogestão; Democracia; Cooperação em vez de forçar a competição; Centralidade do ser humano; Valorização da diversidade; Emancipação; Valorização do saber local, da cultura do saber local e da tecnologia popular; Valorização da aprendizagem e da formação permanentes; Justiça social; Cuidado com o meio ambiente e responsabilidade com as gerações futuras (SENAES, p. 32-33, 2007).

processo, traz evidências da influência de um *ethos religioso* na formação das/os *agentes das pastorais* (ADAMS, 2007).

Ao caracterizar este *ethos* de formação, o autor problematiza o conceito de pobreza a partir do *pobre*, sob a perspectiva da Teologia da Libertação¹⁰¹ assumida por setores eclesiais populares:

A desigualdade, a injustiça histórica e hereditária, a morte do pobre, a existência de uma classe dominada [...] é sempre fruto do pecado, da dominação [...]. No reino de Deus não haverá pecado nem pecador: não haverá classes. Será uma comunidade sem classes [...]. (DUSSEL, 1986, p. 189).

A *pobreza* (enquanto fenômeno produzido pela instrumentalização institucional com a função de manter a distância entre mundos sociais) faz parte de forma visceral da constituição da EPS, uma vez que ela nasce do *não-ser* desde *não-lugares* onde (sobre)vivem excluídas/os e marginalizadas/os. Esta dimensão ajuda a (re)pensar a contribuição das pessoas (em *papeis institucionais*) e das Instituições na construção deste Movimento. Considerando os sentidos atribuídos à Igreja Católica, *mundo* ideológico, e seu *papel* nesta construção social, vale tecer determinada interconexão para compreender algumas evidências empíricas.

A introdução do *solidarismo* pela ESG com apoio da hierarquia da Igreja Católica no período do Regime Militar ajudou a reafirmar ainda mais a prática da *solidariedade* (com a sombra do *solidarismo*) em um conceito ambíguo e abstrato. Adams (2007) problematiza elementos que retomam de forma convergente os apontamentos de Braghini (2012):

[...] no âmbito mais amplo da Igreja, a visão hegemônica era contrária à teologia da libertação. Grande parte da hierarquia e dos católicos praticantes defendia a convivência pacífica das classes antagônicas, evitando o conflito. Grande parte dos cristãos não apoiava a reação e a resistência do povo que se organizava para lutar por seus direitos porque tais práticas seriam geradoras de conflitos! (ADAMS, 2007, p. 139).

¹⁰¹Efetivamente, a Teologia da Libertação é uma teologia incompreendida, difamada, perseguida e condenada pelos poderes deste mundo. E com razão. Os poderes da economia e do mercado a condenam porque cometeu um crime para eles intolerável: optou por aqueles que estão fora do mercado e são zeros econômicos. Os poderes eclesiais a condenaram por cair numa “heresia” prática ao afirmar que o pobre pode ser construtor de uma nova sociedade e também de outro modelo de Igreja. Antes de ser pobre, ele é um oprimido ao qual a Igreja deveria sempre se associar em seu processo de libertação. Isso não é politizar a fé mas praticar uma evangelização que inclui também o político. Consequentemente, quem toma partido pelo pobre-oprimido sofre acusações e marginalizações por parte dos poderosos, seja civis, seja religiosos (BOFF, 2011).

O trabalho do coletivo engajado nas práticas baseadas na *Teologia da Libertação* é fundamental para contrapor, na medida do possível, às estruturas coloniais duma Igreja que acreditava na pacífica convivência entre *classes antagônicas*. Ao assumir uma *visão holística e metodológica em vista de uma pedagogia libertadora* que assume a vida das pessoas como base para o enfrentamento da realidade condicionada, eles enfrentam uma ordem naturalizada, estabelecida e inquestionável (ADAMS, 2007).

Esta realidade naturalizada é uma questão latente entre as *monoculturas intelectuais e religiões* (ADAMS, 2014). Marca de forma significativa como parcela da sociedade percebe iniciativas que não correspondem ao que está posto. Nesta sociedade, experiências como a EPS e outros MSP's *contra-hegemônicos* são criminalizadas, invisibilizadas, marginalizadas, mitigadas como *coisa de pobre*.

É possível perceber esta influência também na forma como algumas pessoas que participam de EAF, especialmente as de origem religiosa, se relacionam, ou conduzem o trabalho com os EES com os quais possuem uma relação de “parceria”. Contudo, não há uma compreensão uniforme, ou seja, a prática pedagógica apresenta contradições: em alguns casos é coerente com uma pedagogia libertadora; em outros, contradiz as bases da teologia e/ou da pedagogia da libertação de acordo com a contribuição de Paulo Freire.

Essa relação contraditória resulta, em muitos casos, um viés assistencialista, centralizador e/ou manipulador. Trata-se da relação delicada estabelecida entre alguns EES e respectivas EAF, especialmente quando nos falam – relatos de experiência - sobre a forma como algumas pessoas (representantes das EAF e GP) direcionam/comandam o trabalho. Neste momento *denunciam* ações antidemocráticas na forma como são “assessorados”.

Tal prática vai contra os princípios da Educação Popular e dificulta a *libertação* política e econômica dessas pessoas (EES). Coloca em evidência a contradição entre os discursos e as práticas. Fica em destaque que a visão marcada pelo *ethos religioso* de origem tradicional limita e mitifica o potencial do fenômeno em questão; dissemina o discurso de que a *EcoSol é economia de pobre, para pobre* (marcado como estigma, naturalizado enquanto deformação social).

Acreditamos que este discurso tenha, em parte, sido influenciado e amplamente corporificado pela *tática da pedagogia do solidarismo* (discurso liberal e, portanto, abstrato de inclusão, de educação, de humanidade, de libertação) que

reificou o conceito de solidariedade de forma mitificada, despolitizada e carente de vida.

Conota uma leitura deslocada, localizada, fragmentada e sem conteúdo reflexivo sobre a Filosofia que sustenta este projeto político e social; desconhecem tanto a EPS quanto o Capitalismo. Minimiza a *luta* intrínseca ao fazer das e dos militantes que, quando chega a ser considerada, se reduz aos produtos e serviços oferecidos pelos EES.

Este contexto ajuda a compreender as dificuldades do trabalho coletivo *autogestionário* problematizadas por Singer (2012), que impede que a *solidariedade* seja percebida como dimensão pedagógica *libertadora*; que a proposta política da EPS é mais ampla do que ser uma forma diferenciada de economia. Isso por si só já seria um avanço diante do atual modelo assumido. Possivelmente faltam-nos condições básicas para construir *mediações* necessárias aos enfrentamentos indicados.

Estes diálogos nos fizeram (re)pensar a *educação solidária* como uma opção radicalmente contrária ao fazer educação nos moldes como se apresenta legitimada. Que é um fenômeno ambíguo que coexiste entre contradições fundamentais num cenário *(des)esperanças*. Neste sentido, é, sobretudo, um ato rebelde em prol de *contramarchas*.

2.3.2 Diálogo com Outras/as Autoras/es de Referência Latino-Americana

Neste momento, compartilhamos um olhar sobre a leitura que as autoras e autores apresentam a respeito do potencial pedagógico da EPS, incluindo a concepção em torno do fenômeno e algumas dimensões *pertinentes* para compreensão mais ampla sobre a temática e, também, sobre a abordagem teórico-metodológica assumida.

Começamos com o economista e educador Marcos Arruda (2003), a partir de um de seus livros (o primeiro de uma trilogia) que aborda *a formação do ser humano integral: Homo evolutivo, práxis e economia solidária*. Vale lembrar que esta discussão vem ao encontro de uma das principais metas dos projetos acompanhados: a formação humana. De modo especial, no Projeto Ações Integradas, o foco nesta perspectiva ocupou a maioria dos objetivos. A formação/educação em EcoSol tem

esta preocupação de forma medular, neste sentido Arruda (2003) colabora com sua reflexão sobre a constituição do *homo* – um ser *autopoético*:

[...] um ser masculino e feminino que não se faz automaticamente, que se faz tencionando fazer e fazendo, dando sentido ao que faz e sentindo, pensando e fazendo mais. Portanto, um ser cuja essência e para cuja existência histórica ação e relação são fatores ontogênicos [...]. (ARRUDA, 2003, p. 174).

Na Tese, questionamos o *poder* eurocêntrico da *linguagem* do *saber* que desqualifica outras formas de expressividades: a linguagem racional elitizada. O desafio é tecer outras formas de linguagem desde (*não*)*lugares* que possam representar a diversidade cultural mantida historicamente à margem social. Para, além disso, nos fez rever o sentido de “formação humana” utilizado nos projetos acompanhados e, também, problematizar os sentidos de formação/educação e de humanidade.

Nesta perspectiva, Arruda (2003) ajuda a *re-significar* o conceito de humanidade numa abordagem que busca incluir mulheres e homens percebidos em suas relações ontológicas. Esta discussão qualifica nossas reflexões em torno da delimitação da *educação solidária*. O autor concebe a EPS como:

[...] um sistema socioeconômico aberto, fundado nos valores da cooperação, da partilha, da reciprocidade e da solidariedade, e organizado de forma autogestionária a partir das necessidades, desejos e aspirações da pessoa, comunidade, sociedade e espécie, com o fim de emancipar sua capacidade cognitiva e criativa e libertar seu tempo de trabalho das atividades restritas à sobrevivência material, de modo a tornar viável e sustentável seu desenvolvimento propriamente humano, social e de espécie. (ARRUDA, 2003, p. 236).

A percepção que tecemos a respeito da EPS não diverge da concepção apresentada pelo autor. Contudo, tensionamos a questão da *tiranía da espécie* como categoria de *poder* que legitimou uma realidade social atravessada por estigmas *vividos* principalmente pelas mulheres, uma vez que “o homem representa a um tempo o positivo e o neutro, a ponto de dizermos “os homens” para designar os seres humanos [...]. A mulher aparece como o negativo, de modo que toda determinação lhe é imputada como limitação” (BEAUVOIR, 1970, p. 09). Diante deste contexto, a autora afirma que:

A história da mulher é muito mais complexa. Desde a vida embrionária [...]. Desde o nascimento, a espécie toma posse dela e tenta afirmar-se; a mulher,

vindo ao mundo, atravessa uma espécie de primeira puberdade [...] O crescimento da menina é análogo ao do menino; com a mesma idade ela chega a ser um pouco mais alta e mais pesada do que ele. Mas, no momento da puberdade, a espécie reafirma seus direitos [...] não é sem resistência que o corpo da mulher deixa a espécie instalar-se nela e esse combate enfraquece-a e faz com que corra perigo. (BEAUVOIR, 1970, p. 46-47).

A construção proposta pela nossa Tese articula *dimensões existenciais* da *educação solidária* como estratégia de *luta* que busca, entre outras coisas, (re)significar essa construção biológica. Sendo a sociedade capitalista um subproduto de um processo baseado em culturas heteroconstruídas como via de *dominação-exploração* (SAFFIOTI, 1987), rever este universo constituído tecendo outros é uma tarefa *ontológica* que precisamos assumir.

Com a socióloga Márcia de Paula Leite (2009), dialogamos sobre teorias e realidades da Economia Solidária e o Trabalho Associativo. Sua reflexão nasce de um projeto que abordou *a crise do trabalho e as novas formas de geração de emprego e renda: as distintas faces do trabalho associado, os trabalhadores e a questão de gênero*.

A autora discute a temática em três perspectivas: 1. A economia solidária na ótica de autores que a defendem: Laville e o princípio da reciprocidade (2006); Coraggio e a economia do trabalho (2000); Singer: economia solidária e socialismo (2000a; 2000b); 2. De autores que a criticam: Castel (1998) e Quijano (2002); e 3. Faz um balanço nacional de experiências cooperativas da Argentina e do Brasil.

A pesquisa bibliográfica realizada em torno da delimitação da discussão teórica sobre o tema enfatiza sua “complexidade e a impropriedade de se pensar em termos dualistas seja no sentido das potencialidades e virtualidades, seja no de seus limites e vulnerabilidades” (LEITE, 2009, p. 31).

Leite (2009) entende que cada perspectiva valoriza limites e possibilidades inerentes ao que chamam de *economia do trabalho; economia distributiva; economia socialista*. Questiona o potencial transformador frente à uma reforma social radical, contudo não minimiza o potencial das experiências para as pessoas envolvidas.

Reconhece, também, que as dimensões trabalhadas pela EPS são parte da nossa história (de nossa memória), são experiências de mobilização e organização dos trabalhadores que, baseando-se em princípios democráticos, pode ser capaz, em alguns casos, de deixar marcas significativas não só na vida daqueles que a

experimentam concretamente, como também na sociedade em seu conjunto (LEITE, 2009).

Com o educador brasileiro Gadotti (2009), a conversa é sobre a *Economia Solidária como práxis pedagógica*. O autor entende que:

A economia solidária é antes de tudo um processo contínuo de aprendizado de como praticar a ajuda mútua, a solidariedade e a igualdade de direitos no âmbito dos empreendimentos e ao mesmo tempo fazer com que estes sejam capazes de melhorar a qualidade de seus produtos, as condições de trabalho, o nível de ganho dos sócios, a preservação e recuperação dos recursos naturais colocados à sua disposição. (GADOTTI, 2009, p. 13).

Gadotti acredita que é necessário acontecer um movimento de *desmercantilização do processo econômico*. Não significa desmonetarização ou fim do mercado, mas “a eliminação do lucro como categoria. O capitalismo tem sido um programa para a mercantilização de tudo” (GADOTTI, 2009, p. 25). O autor destaca a economia solidária como uma *práxis eminentemente pedagógica* e aponta a necessidade de construir uma pedagogia da economia solidária, uma pedagogia a ser construída com a prática... Trata-se de construir valores, uma cultura, juntas e juntos.

Para construção da Tese de que a *educação solidária* é um *princípio educativo* da educação em EPS sua abordagem oferece-nos referenciais teóricos coerentes ao desafio proposto. Em relação aos procedimentos metodológicos, dialogando com Jara (2007), ele apresenta a sistematização como instrumento privilegiado da educação em EPS que não se trata apenas de ordenar, catalogar ou classificar informações, mas exige apreensão crítica da realidade e interpretação do *vivido* (GADOTTI, 2009).

Com o sociólogo Gaiger (2009), a discussão se dá em torno da *Associação econômica dos pobres como via de combate às desigualdades*. O artigo fez parte do material (referencial) de estudo no CFES Sul II, tendo sido indicado como leitura complementar. Interessa-nos duplamente pelo caráter político e acadêmico. Neste artigo, o autor conceitua a economia solidária “revestida de uma conotação política e normativa, inerente à sua construção como realidade social ainda em curso” (GAIGER, 2009, p. 570).

O texto aborda a *importância do protagonismo econômico dos pobres*. A categoria *pobreza* (a mulher pobre, os pobres) está presente em muitas discussões que estudam o tema da EcoSol. *Denuncia* os *não-lugares* de uma realidade social carente de vida. Na Tese refletimos sobre a constituição do fenômeno considerando os *ethos* que influenciam relações e processos.

Neste processo, começamos a pensar que talvez a forma como esta realidade (pobreza) vem sendo abordada conota à EPS um sentido de *coisa de pobre*; algo naturalizado, um fenômeno dado, não produzido social e historicamente, mas a consequência cultural/natural de um estigma com o qual a pessoa já é (está) pré-destinada. Diante desta construção social é preciso rever nossos discursos, afinal, o que está sendo legitimado com nossas pesquisas, com a nossa linguagem?

Em todo caso, a PP de EcoSol tem na classe social que foi (e continua sendo) empobrecida o público-alvo privilegiado, até porque envolve a maioria da população brasileira (destituída dos direitos básicos nos aspectos econômico, da escolarização, da cultura, da participação social, do direito de trabalhar de modo diferenciado ao hegemonizado)! Gaiger (2009), com base em Medeiros (2005), nos ajuda a compreender como a política institucional vem agindo para atender minimamente as demandas destas *pessoas pobres* - das massas empobrecidas.

O autor apresenta informações importantes acerca das “medidas redistributivas direcionadas ao aumento da equidade que produzem efeitos positivos sobre o crescimento econômico criando circuitos virtuosos de desconcentração” (GAIGER, 2009, p. 565).

Nestas, afirma que o êxito dos programas políticos depende das chances e dos espaços onde os *afetados* (as/os pobres, as/os miseráveis) pelas desigualdades possam escolher o caminho para agirem na recuperação de sua dignidade e na construção de suas condições de vida (GAIGER, 2009, p. 565). Essas pessoas necessitam de situações de reconstrução pessoal, o que requer experiências positivas de participação e reconhecimento, não apenas de recuperação de sua renda de consumo (*idem*, p. 566).

Sua contribuição para a composição da Tese foi fundamental na medida em que ofereceu subsídios para problematizar o tema como política pública que não se restringe ao pedagógico, mas articula-se a este visando abarcar as distintas demandas de um setor marginalizado que luta historicamente por direitos e cidadania (GAIGER, 2009).

O professor em política e gestão pública Guillermo Díaz-Muñoz (2015) apresenta um panorama das *Economias solidarias en América Latina*. O autor mexicano realizou um estudo comparativo entre alguns EES de países latinoamericanos (América Latina y México), numa relação micro / macro. Em nível

macro, analisou e interpretou as tendências nacionais no México, Brasil, Argentina y Bolívia. Anuncia que:

[...] la investigación ofrece sólidas conclusiones que aportan al debate, en este caso teórico y práctico, pues se trata del pensamiento social atento a la transformación de las estructuras por la agencia social que hacen sujetos que tienen emociones y sentimientos, que los narran y que reflexionan sobre ellos para modificar sus prácticas. (DÍAZ-MUÑOZ, 2015, p. 10).

O autor faz uma caracterização da *economía solidária* que dialoga com nossa compreensão a respeito do fenômeno:

Su enorme diversidad o pluralidad, expresada en cada una de las variables o miradas de análisis [...] Su integralidad o amplitud, de manera que la ESS no se restringe al campo de la economía sino que intenta abarcar los diversos aspectos de la realidad compleja para su transformación [...] Su capacidad de innovación de la tradición [...] Su carácter incluyente, en particular de los sectores marginales, discriminados o excluidos [...] Su articulación local–global, en la medida que la economía solidaria mantiene un pie en las estrategias particulares locales, pero también, y al mismo tiempo, otro en las dinámicas globales. (DÍAZ-MUÑOZ, 2015, p. 23).

Oferece-nos uma compreensão sobre o fenômeno em âmbito latino-americano:

La ECOSOL se constituye en América Latina, por tanto, como un espacio plural y complejo de esferas valorativas, en cuyo seno es posible encontrar prácticas contrahegemónicas de resistencia y liberación desde abajo [...] La suma de estas prácticas no garantiza por sí sola la generación de cambios cualitativos en el sistema capitalista dominante [...] Conviene distinguir y contrastar estas prácticas en sus tendencias nacionales en América Latina para desvelar lo novedoso, lo emergente y no dado, en sus aportes específicos para la construcción de una economía en verdad solidaria [...] La ECOSOL latinoamericana contiene elementos constitutivos que permiten considerarla como parte de un *nuevo movimiento social* de alcance global. (DÍAZ-MUÑOZ, 2015, p. 32-33).

Suas reflexões nos inspiram de diversas formas, especialmente por apresentar esta construção social “[...] enriquecida por muchas lecturas latinoamericanos, es compatible con la concepción de la solidaridad, de manera tal que, desde una re–conceptualización de manera recursiva, se puede afirmar que en la ecosol: la economía se solidariza y la solidaridad se economiza” (DÍAZ-MUÑOZ, 2015, p. 43). Ou seja, a EPS é uma *luta* que mobiliza e valoriza muitas experiências populares que possuem uma face latino-americana plural.

Com Adams et al (2015), abordamos sobre a Educação e Economia Solidária: uma análise das relações de participação e poder. Esse artigo reflete sobre um dos focos de análise da pesquisa Educação popular e economia solidária: mediações

entre formação ético-política e técnico-produtiva que visou sistematizar a experiência do Centro de Formação em Economia Solidária (CFES/Sul) – pesquisa realizada entre 2011-2013 (1ª Versão da política).

Interessa-nos dialogar sobre a análise descritiva de aspectos da dinâmica participativa e as relações de poder no processo de definição da política de educação em economia solidária. O autor destaca a participação do FBES na elaboração das propostas educativas em diálogo com a SENAES, cujos GP, em sua maioria, foram anteriormente militantes e apoiadores do movimento (ADAMS et al, 2015).

A abordagem sobre a participação é um link que carece de destaque:

Condições de participação têm a ver com sua história, qualidade de sua experiência de vida e educação (inclusive a escolarização), com sua capacidade argumentativa, sua maturidade emocional, psicológica e liberdade para assumir posições autônomas. Isso depende da visão de mundo de cada indivíduo e grupo social, a qual se constrói a partir da sua posição no espaço social. Essas condições individuais e sociais exercem uma influência direta no tipo de participação e nas relações de poder. (ADAMS et al, 2015, p. 240-241).

Compreendem que a categoria participação neste CFES/Sul I girou em torno de três tipos de relações: *manipulação/convencimento*, um tipo de relações determinado pela postura diretiva dos gestores da instituição promotora; *consulta/referendo*, caracteriza-se por um diálogo informativo sem, contudo, abrir mão do poder de decisão; e *autogestão/deliberação*, com divisão do poder de maneira corresponsável onde a tomada de decisões ocorre no coletivo por consenso ou, em certos casos, pelo voto argumentado. Porém, ao mesmo tempo, algumas contradições e conflitos revelavam práticas consultivas, de convencimento ou manipulação (ADAMS et al, 2015 p. 244).

Para construção das *mediações pedagógicas* e a interpretação das *categorias interpretativas* “Participação e Diálogo” estas *categorias analíticas* foram referência fundamentais, especialmente para compreender processos estabelecidos no CFES Regional Sul II. Outras questões convergentes referem-se à heterogeneidade de fatores que influenciam a qualidade da participação – que é condicionado pelo *ethos* dos participantes; e a dificuldade de assimilar a proposta de uma metodologia participativa na perspectiva da autogestão.

Com Adriane Vieira Ferrarini e Telmo Adams (2015), dialogamos sobre os *avanços políticos e desafios pedagógicos da educação popular na formação de*

trabalhadores da economia solidária, em duas perspectivas: sobre as relações entre a Economia Solidária e a Educação Popular; e considerações sobre políticas regidas por editais públicos.

Sobre a primeira perspectiva, salientam que “as trajetórias da educação popular e da economia solidária na América Latina se encontram e se complementam na aspiração libertária por uma sociedade justa e na construção de práticas democráticas e autogestionárias para produzir e para viver” (FERRARINI; ADAMS, 2015, p. 219).

Em relação às experiências de políticas regidas por editais (chamadas públicas), “indicam a necessidade de revê-los, assim como a relação das EAF’s para com os mesmos. Os editais viabilizam os processos de formação, mas também limitam a aplicação dos princípios e métodos da educação popular” (*idem*, p. 220). Na Tese, analisamos os desafios e as possibilidades das experiências de PP regidas por editais. Neste sentido, a discussão apresenta um panorama que ajuda compreender o campo ambíguo das relações de poder estabelecidas nestes processos institucionais.

Além disso, a discussão ofereceu-nos subsídios *significativos* para tecermos argumentações *pertinentes* da aproximação pedagógica da educação em EPS com o viés libertador da Educação Popular que “tem com os excluídos o compromisso em sua luta cotidiana pela subsistência a levou a valorizar a dimensão produtiva da vida, reconhecendo o trabalho como via de libertação e autonomia” (*idem*, p. 214).

As relações estabelecidas entre os diálogos e as convergências, as aproximações e os distanciamentos em torno da temática e das abordagens teórico-metodológicas evidenciaram o quanto o fenômeno em estudo é complexo e diverso¹⁰². As leituras tecidas apresentaram distintas perspectivas sobre a educação em EPS; a partir delas avançamos para compreender o potencial libertador das experiências pedagógicas: *as epistemologias (des)coloniais; as mediações educativas e pedagógicas; as histórias de vida aprendentes e ensinantes*.

Neste capítulo, nos mobilizamos em torno da articulação de leituras, estudos e pesquisas distintas que pudessem oferecer elementos significativos do universo da EPS. Elementos que representam a pluralidade de compreensões em torno do

¹⁰² Para ampliar esta reflexão sugerimos material de Sandro Pereira Silva, intitulado “O campo de pesquisa da Economia Solidária no Brasil: abordagens metodológicas e dimensões analíticas” (2018). Faz parte da coletânea “Textos para Discussão”, organizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8255/1/TD_2361.pdf

fenômeno educativo, pedagógico, social, político, econômico e cultural da EPS. Com esta base, nos sentimos a vontade para avançar na construção teórica que ajudou a (re)pensar algumas relações aqui abordadas que possuem interface com as nossas investigações.

A seguir, trataremos das abordagens teóricas – epistemológicas e ontológicas – que nos dão base para (re)significar algumas dimensões da temática estudada e da própria prática de pesquisa. Neste sentido, alguns aspectos centrais da Educação Popular, da Fenomenologia Existencial, das epistemologias (des)coloniais e feministas serão problematizados de modo interativo entre temática, contexto, objetivos, intencionalidades, relações e pessoas. Um exercício que ampliou as possibilidades semânticas em torno do potencial educativo e pedagógico do fenômeno em estudo.

CAPÍTULO III
MERGULHOS TEÓRICOS:
Questionando discursos e práticas do paradigma eurocentrico -
Tecendo abordagens (des)coloniais

POEMA - A ECONOMIA SOLIDÁRIA

O que a vida mais carece, O que é pedido na prece
O que o Evangelho anuncia, O que não pode faltar
Tudo é possível trocar
Nessa nossa economia
Abraço, olhar, sentimento! Sorriso e conhecimento
Nosso sagrado alimento
Esperança e poesia.

O que incomoda o mercado, Aqui, é o mais festejado!
Não temos competição
O lucro, o acúmulo egoísta! A ganância capitalista
Não temos exploração
A vida sim, tem valor!
Nossa energia é o amor
Não tem escravo ou senhor
Nem empregado ou patrão.

Todos têm vez, voto e voz...
Nada é eu, somos nós!
Todos tem o necessário
Mística espiritualidade... Nos fazem comunidade
De coração solidário
Todos são protagonistas
De todos são as conquistas
Ideias imperialistas Não entram em nosso cenário.

Só quem olha, vê e sente!
Quem sonha o sonho da gente
E ouve mais do que fala
Só quem leva a vida a sério
Quem se encantou com o mistério
Que olha, contempla e cala...
Quem chora ao ler o poema
Não põe no outro a algema
Quem senta no barco e rema
Sente-se bem nesta sala.

(João Santiago/PR)

CAPÍTULO III – MERGULHOS TEÓRICOS: OS discursos e práticas do paradigma eurocêntrico QUESTIONADOS PELAS abordagens (des)coloniais

O poema que abre este diálogo foi criado no processo educativo/formativo no I Encontro Regional de Sistematização (RS/03-05/11/2014) do CFES Regional Sul II. A *intencionalidade* versada representa luta pela *utopia por outro mundo possível*, onde “Só quem olha, vê e sente! Quem sonha o sonho da gente, e ouve mais do que fala, só quem leva a vida a sério, quem se encantou com o mistério, e que olha, contempla e cala...” tem condições de compreender a sinergia *aprendente e ensinante vivida* neste processo.

Neste capítulo, apresentamos algumas dimensões importantes dos referenciais teórico-metodológicos assumidos. Ao longo da Tese, o diálogo teórico foi organizado de forma descentralizada, conectando o ponto de partida e de chegada, articulada e transversalmente. Ou seja, algumas dimensões tratadas estão desde o início situando nosso diálogo: nas tessituras e traçados, na temática existencialmente situada às considerações finais que propõe a Tese da educação solidária como princípio educativo.

As perspectivas epistemológicas, ontológicas e práticas *(des)coloniais* (FANON, 1968), tem como pano de fundo a leitura da construção social da realidade a partir de Berger e Luckmann (1996). Neste momento, a reflexão está organizada em torno de 04 grupos teóricos que dialogam entre si:

Fenomenologia existencial em Merleau-Ponty (1971) dialogada com Freire (1987; 1997; 2001), Rezende (1990), Motta (1997), Giovedi (2006), Nóbrega (2008), Di Clemente (2011a; 2011b), Passos (2014; 2016) e Sartre (2015).

Educação Popular freireana (FREIRE, 1987; 1997; 2001), dialogada com Torres (2008), Passos (2014; 2016), Streck e Adams (2014) e Brasil (2014).

Epistemologias do Sul com Fanon (1968), Quijano (2005), Mignolo (2010), Grosfoguel (2011), Walsh (2012), Puiggrós (2013), Streck e Adams (2014), Lechine (2014), Zibechi (2015), Linares (2015) e Bragato (2016).

As *epistemologias feministas* que valorizam, entre outras coisas, as histórias, as experiências, as condições e as lutas cotidianas das mulheres: Beauvoir (1969; 1970), Saffioti (1987), Shiva (2000), Gebara (2000), Josso (2006); Eggert (2003), Woolf (2014), Lugones (2015) e Lagarde (2016).

Mobilizamos-nos em torno de conceitos e dimensões vitais à vivência *pesquisante - ensinante e aprendente* -, interconectadas com a vida em situação. A

opção política da pesquisa valorizou diálogos com pesquisadoras e pesquisadores especialmente da *Nuestra América*. Estas leituras foram fundamentais para (re)pensar o processo: as metodologias, as mediações, os conflitos e contradições - avanços e retrocessos – da/na construção dos sentidos/significados individuais/coletivos.

Esta abordagem latina dialoga com estudos engajados no compromisso social e político de desmistificar o fazer ciência (e a vida) de forma eurocêntrica. Nós entendemos, como Lechini¹⁰³ (2014, p. 20), que “os países da América Latina têm uma longa história de marchas e contramarchas em busca de sua identidade e tratando de sobreviver em um sistema internacional complexo, no qual lhes estava reservado um papel subordinado”. É, pois, um desafio de toda pesquisa encarnada *no e com o mundo*.

O capítulo está organizado em três momentos: a) Apresenta a Fenomenologia existencial e a Educação Popular freireana em suas aproximações, evidenciando dimensões centrais da dialética existencial, da ontologia do *Ser* e das epistemologias do cotidiano; b) Reflete sobre a perspectiva da (Des)Colonialidade questionando o paradigma eurocêntrico como base de uma herança *colonial*; c) Problematisa as condições existenciais da mulher com base no *Feminismo existencial* e nas *Pedagogias Descoloniais* como instrumentos de *resistência e luta pela liberdade possível*.

Compartilhamos algumas dimensões epistemológicas e ontológicas que colaboram para ampliar nossa compreensão a respeito das relações estabelecidas. Esta discussão teórica apresenta aspectos fundamentais que *suleam* a construção da pesquisa como uma produção artesanal militante-intelectual. Destacamos alguns pontos de cada abordagem que, conforme o professor Rezende (1990, p. 18), são “significantes, pertinentes, relevantes, referentes, provocantes e suficientes”.

¹⁰³Gladys Lechini, professora e pesquisadora argentina, é Graduada em Relações Internacionais pela Universidad Nacional de Rosario e Graduada em Ciência Política pela mesma universidade. Mestra em Ciências Sociais pela Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales e Doutora em Sociologia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). Atualmente integra o Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, na Argentina. Essa é uma discussão sobre O “*Sul*” para além da geografia, a acepção política e econômica do termo publicada na Revista IHU On line Nº 459 de 17.11.2014. Informações disponível no site: http://projeto.unisinos.br/ihuonline/index.php?option=com_content&view=article&id=5781&secao=459 Acesso em: 19 dez., 2017.

3.1 FENOMENOLOGIA EXISTENCIAL E EDUCAÇÃO POPULAR: DIALÉTICA EXISTENCIAL, ONTOLOGIA DO SERE AS EPISTEMOLOGIAS DO COTIDIANO

“Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico” (FREIRE, 2001, p.32)¹⁰⁴.

Para inserir os conceitos centrais – *dialética existencial, ontologia do Ser, epistemologias do cotidiano*– que serão apresentados neste momento, vale compartilhar algumas dimensões existenciais que marcaram este processo enquanto experiências *aprendentes*. Experiências essas com um sonho que parecia impossível: minha utopia de continuar a estudar, de entrar na academia para poder ajudar os outros mais ainda.

A utopia versada por Freire no trecho destacado nos contempla, pois é anúncio da superação, de fé em *si*. É em torno de utopias anunciadas e denunciadas que a experiência vivenciada neste momento - a trajetória militante, a descoberta da mulher que sou e que ainda posso vir a ser, a vida acadêmica e profissional -, está sendo possível.

Entre as experiências com a utopia, uma foi a entrada na universidade e a oportunidade de viver o sonho de *ser mais*. A referência de pesquisa era com a participação nos processos formativos do MSP da EPS; ali tive os primeiros contatos com o olhar fenomenológico através da leitura da Pedagogia do Oprimido, de Freire. Foi uma referência para vivência engajada no processo da Graduação em Pedagogia (UFMT/2006-2009).

A segunda foi a *imersão* nos estudos e leituras *merleau-freireanas* oportunizada pela participação no Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais e Educação (GPMSE), coordenado pelo professor Dr. Luiz Augusto Passos de quem fui bolsista CNPq na Graduação em Pedagogia (2006/2009) e no Mestrado em Educação (UFMT/2010-2011). A última está sendo a oportunidade de aprofundar estes estudos com o Grupo de Pesquisa que nos acolheu no doutorado, mediado pelo professor Dr. Telmo Adams, meu orientador. Experiências que oportunizaram condições (i)materiais vitais para perceber-nos como uma *mulher que pode pesquisar*.

¹⁰⁴ FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e praticada libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.

No GPMSE, os *mergulhos* teóricos nos estudos fenomenológicos aconteceram a partir de leituras em Edmund Husserl (1859-1938), filósofo alemão, considerado o “pai” da fenomenologia (nesta lógica quem seria a mãe?). Merleau-Ponty (1908-1961), filósofo francês, construiu suas ideias em diálogo com alguns filósofos contemporâneos, entre eles Edmund Husserl¹⁰⁵.

Motta¹⁰⁶ (1997), fazendo *uma descrição fenomenológica das mudanças existenciais*, diz que Merleau-Ponty foi “citado como o filósofo que reviu os principais temas da fenomenologia Husseriana: ciência das essências, redução, intencionalidade, racionalidade. É ele que esboça a passagem de uma filosofia descritiva para uma filosofia ‘existencialista’” (p. 40).

A categoria *intencionalidade* é construída por Husserl a partir dos estudos do filósofo alemão Franz Brentano (1838-1917); dimensão que, a nosso ver, Merleau-Ponty avança qualitativamente. Esta *categoria* foi uma das dimensões trabalhadas no Seminário “Corpo, Carne e Ser” ministrado pelo professor Di Clemente (2011a)¹⁰⁷ no GPMSE. Fora introduzida com base no pensamento daquele autor (Husserl) para avançar na compreensão da *perspectiva fenomenológica merleauPontyana*.

As reflexões tecidas indicaram a superação dos pensamentos de Brentano por Husserl entre muitos aspectos. Por exemplo, Brentano concebe a *intencionalidade* como movimento consciente que transita no nível dos aspectos físicos/psíquicos; ele a fixa entre estes dois domínios. Dito de outra forma: manifesta-se, somente, em fenômenos presentes nas percepções físicas e/ou psíquicas (DI CLEMENTE, 2011a).

Neste ponto Husserl avança Brentano ao dizer que o domínio dos fenômenos intencionais é apenas uma parte do movimento mental (ou psíquico). Há fenômenos

¹⁰⁵ A Fenomenologia de Husserl inspira o pensamento de muitos filósofos e cientistas contemporâneos, entre eles, Alexander Pfander, Martin Heidegger, Max Scheler, Karl Jaspers, Paul Ricoeur, Maurice Merleau-Ponty, Jean Sartre (MOTTA, 1997, p. 32).

¹⁰⁶ Maria da Graça Corso da Motta é enfermeira, Doutora em Enfermagem pela Universidade Federal de SC, Mestra em Educação (UFRGS). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa: Cuidado à Saúde das Pessoas, Famílias e Sociedade (UFSM). Tem experiência na área de Enfermagem, com ênfase em Enfermagem Pediátrica, atuando principalmente nos seguintes temas: violência intrafamiliar, equipe de enfermagem e cuidado à criança e família. Esta discussão faz parte da Tese Doutoral intitulada *O ser doente no triplice mundo da criança, família, e hospital: uma descrição fenomenológica das mudanças existenciais* (1997).

¹⁰⁷ Fabio Di Clemente é graduado em Filosofia pela Universidade de Urbino (Itália), especialista em Antropologia e Filosofia da Ciência pela mesma instituição. Na Universidade La Sapienza, em Roma, cursou Filosofia do Direito. É doutor em Filosofia pela Universidade de Urbino com a tese *A percepção entre fenomenologia e dialética em Merleau-Ponty*. Atualmente é professor adjunto na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Na UFMT, em 2011, ministrou no Grupo de Pesquisa em Movimentos Sociais e Educação - GPMSE, um curso sobre o pensamento de Merleau-Ponty.

psíquicos que não são intencionais; estados mentais vividos de forma diferente de um ato reflexivo: sensações não intencionais como dor, prazer, felicidade; fenômenos não intencionais mais complexos: depressão, desejos, ansiedade (DI CLEMENTE, 2011a).

Merleau-Ponty insere suas reflexões em torno da temática a partir desta perspectiva e avança radicalizando ao propor as dimensões da *corporeidade* como *intencionalidade* – aqui encontramos os primeiros aspectos da *dialética da existência*:

[...] temos experiência de nós mesmos, desta consciência que somos, é sobre esta experiência que se medem todas as significações da linguagem e é ela que faz com que justamente a linguagem signifique alguma coisa para nós. “E a experiência [...] ainda muda que deve ser conduzida à expressão pura de seu próprio sentido. As essências de Husserl devem conduzir consigo todas as relações vivas da experiência, como a rede traz do fundo do mar todos os peixes e algas palpitantes [...]” Buscar a essência do mundo, não é buscar o que ele é em ideia, uma vez que o reduzimos a tema de discurso, é buscar o que ele é de fato para nós antes de qualquer tematização. (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 13).

Elencando a *existência* enquanto dimensão de uma *intencionalidade encarnada anuncia* uma militância em torno de um *projeto social* que só pode ser desde a problematização de vidas relegadas a um *não-lugar*. Parte do (auto)reconhecimento de *si* e do *outro* em direção a um *mundo* que *nos* cerca, que está em *nós* tanto quanto *nós* estamos *nele* - Uma arena onde se travam enfrentamento e superações.

Uma *intencionalidade* que “reconhece a própria consciência como projeto do mundo, destinada a um mundo que ela não envolve nem possui, mas para o qual ela não deixa de se dirigir [...] A relação com o mundo, tal como se pronunciou infatigavelmente em nós [...]” (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 15). Para Di Clemente (2011b), a corporeidade da *fenomenologia merleauPontyana* possui uma relação *intencional* (voluntária ou involuntária) voltada para e com uma *mundaneidade*:

[...] com Merleau-Ponty, podemos combater o corpo que foi e é objeto da biopolítica. Como reconstruiu o filósofo italiano Roberto Esposito, trata-se de um corpo destinatário de uma ‘intenção imunitária’ da política, enquanto considerado ‘lugar privilegiado do desdobramento da vida’, de um ‘binarismo’ entre crescimento e consumação, vida e morte. (DI CLEMENTE, 2011b).

Di Clemente¹⁰⁸ apresenta reflexões acerca da atualidade da obra de Merleau-Ponty, bem como da radicalidade intrínseca à sua abordagem fenomenológica, como *um convite à radicalidade*. Os autores nos ensinam a sermos “radicais”; a reconhecer que a filosofia é uma reflexão humana radical sobre a nossa própria situação. Revela a *relação* que existe entre o ser *no-ao-mundo*; onde a consciência (que é sempre de alguma coisa) somente é percebida pelo *corpo* em movimento: somos ativos no e com o mundo (NÓBREGA¹⁰⁹, 2008).

É importante destacar que a epistemologia fenomenológica possui escolas distintas: uma de perfil idealista, outra existencial; estas convivem com ambiguidades herdadas pela tradição filosófica binária. Trabalhando sobre o retorno husserliano ao “mundo da vida” (*Lebenswelt*), Merleau-Ponty (re)pensa o “aparecimento” da vida e do mundo (natural, social, histórico) sem nenhum resíduo dualista e/ou reducionista.

Encontramos elementos importantes na filosofia fenomenológica existencial merleau-pontyana que nos ajudam problematizar os limites de perspectivas cindidas; colocam-nos em situação de estabelecer diálogos entre distintas correntes filosóficas e científicas. Há, por exemplo, a conexão com o materialismo dialético marxista, discussão feita por Giovedi¹¹⁰ (2006, p. 53), que indica que esta se dá na medida em que:

[...] dá bastante ênfase nas condições objetivas nas quais os indivíduos estão inseridos e que precisam ser entendidas se quisermos compreender as diversas manifestações da subjetividade humana. Portanto, as condições materiais de existência são dados fundamentais na compreensão de qualquer fenômeno social. (GIOVEDI, 2006, p. 53).

Passos (2014) concorda com esta posição ao dizer que a “fenomenologia merleau-pontyana não é antimarxiana. Merleau-Ponty dialoga com Marx, possui textos

¹⁰⁸ Entrevista concedida à Revista do Instituto Humanitas Unisinos (IHU On line – 2011b).

¹⁰⁹ Terezinha Petrúcia Nóbrega, brasileira, Doutora em Filosofia, é professora Titular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, coordenadora do Grupo de Pesquisa Estesia: corpo, fenomenologia e movimento e do Laboratório Ver– Visibilidades do corpo e da cultura do movimento. Ela organizou um Blog com várias obras, resenhas e curiosidades a respeito de Merleau-Ponty e sua obra. Site de acesso: <http://petrucia-blogcorpo.blogspot.com.br/2008/05/merleau-ponty-100-anos-filosofia-e-o.html> Acesso em: 19 dez., 2017.

¹¹⁰Valter Martins Giovedi, brasileiro, é Doutor pelo Programa de Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2012), tendo desenvolvido estudos sobre currículo crítico-libertador e violência curricular na escola pública paulista. Professor do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), lecionando principalmente no curso de Licenciatura em Educação do Campo. É professor do mestrado profissional em Educação da UFES. Suas reflexões em torno da *Inspiração fenomenológica na concepção de ensino-aprendizagem de Paulo Freire* (2006) que nos auxiliam para ampliar a compreensão das aproximações entre as leituras *merleau-freireanas*.

clássicos dessa interlocução, e afirma que não se pode prescindir de Marx, não cabe – porém – na bitola, simplificadores de alguns marxismos de plantão” (p. 43). Uma diferença básica entre as leituras refere-se a compreensão da relação *totalidade*.

A perspectiva marxista entende a *totalidade* como o resultado dinâmico da relação *todo-parte*, onde há ênfase do macro sobre o micro dialeticamente; aqui a *objetividade* exerce determinações sobre o sujeito. Neste sentido, a *totalidade*, entendida como objeto e categoria sociológica é vista como a *síntese* dos pólos micro e macros estruturais que constituem a sociedade burguesa, de base classista e capitalista.

Numa conversa com o professor Passos¹¹¹ a respeito deste processo, algumas considerações ampliaram nossa compreensão a respeito da construção do pensamento fenomenológico em torno desta construção. A perspectiva da fenomenologia existencial em Merleau-Ponty segue o fluxo contrário do efetuado pelo marxismo ortodoxo¹¹². É importante dizer que o enfoque fenomenológico banha-se na perspectiva materialista tecida por Marx, mas entende a *totalidade* com ênfase na relação *parte-todo* de modo integrado, onde a *intencionalidade* é corporeidade *encarnada na existência*.

Movimenta-se entre dimensões micro (interior/subjetividade) e macro (exterior/objetividade) numa relação mediada pela *hiperdialética*, onde “o ponto de vista subjetivo envolve o ponto de vista objetivo; a sincronia envolve a diacronia” (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 92). A *subjetividade encarnada na realidade* e suas possíveis *relações* movimenta o conjunto dos sentidos que damos a nossa vida, desde a existência, assumindo os significados que atribuímos, mas nada determinado.

Assim, a existência objetiva é ponto de (des)encontro entre objetividade e subjetividade, contraditória e dialeticamente, sem ruptura. Desse modo não é possível dizer que há uma totalidade universal – macro ou micro situada, pois não há uma parte que se encontra definitivamente dentro (subjetividade) e outra fora (objetividade). A *totalidade* na fenomenologia existencial, neste contexto, não é uma categoria dado seu conteúdo transcendental, mas uma dimensão que acolhe a ambiguidade inerente

¹¹¹ Dia 01.10.2017 – das 17:30 às 20:30 (anotações de caderno de campo). Na residência do Prof. Passos (Cuiabá/MT).

¹¹² Sobre o assunto, José Paulo Netto (2011), na obra *Introdução ao estudo do método de Marx*, faz uma discussão interessante sobre as interpretações equivocadas da obra marxiana, abordagens que sofreram influências de uma época e de uma tradição filosófica que deram vida a “interpretações que deformaram, adulteraram e/ou falsificaram a concepção teórico-metodológica de Marx” (p. 11).

ao ser, ao mundo e suas (inter)relações como totalidades impossíveis de serem sintetizadas.

Neste sentido a *totalidade* encontra na expressividade do corpo possibilidades de questionar/enfrentar os totalitarismos que cindem dimensões que são inexoravelmente unidas. Dialoga com Freire (1996) quando ele diz que “O homem existe – *existere* – no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se” (p. 49).

O sentido de Quiasma em Merleau-Ponty é uma dimensão que representa bem a noção de totalidade fenomenológica, um movimento sem fissuras, sem sínteses, mas como complexos inteiriços e densos, porém singulares e incompletos. Neste, um exemplo são os sentidos que o silêncio pode assumir; inclusive no primeiro capítulo o apresentamos como elemento que fez parte de nossa experiência militante tanto nos universos acadêmicos quanto no Movimento Social Popular (MSP).

O quiasma trata da abertura dos sentidos e mais sentidos que as palavras, conceitos, práticas e dimensões podem possuir. Neste sentido, o olhar lançado está umbilicalmente relacionado com o contexto da corporeidade situada existencialmente e localizada historicamente, ou seja, configura-se numa relação ontológica antes de epistemológica. Quiasma, nessa compreensão, assemelha-se a um “Y”, uma dimensão que pode ter dois ou mais sentidos; desse modo não é possível dizer que há uma totalidade, mas totalidades por vezes complementares, por vezes antagônicas.

Conforme Passos, é a partir de uma transcendência para baixo, “no encontro radical com a carne original do ser” (PASSOS, 2014, p. 44) que se promove a (re)produção dos sentidos sempre provisórios, parciais, inéditos em sua corporeidade, totais em suas inter-relações. Sobre esta compreensão Freire (2010, p. 78) entende que a “transcendência é a capacidade da consciência humana de sobrepassar os limites da configuração objetiva. Sem esta capacidade nos seria impossível a consciência do próprio limite”; e Motta (1997) vê este movimento como o resultado de uma expressão nascida da descrição pormenorizada do *espaço-tempo do mundo vivido*:

A característica essencial na relação homem-mundo é, para o autor, a percepção carnal e corporal e não a percepção preditiva [...] é uma relação dialética da qual surge o sentido. É no mundo da percepção que são geradas

todas as atitudes, os sentidos e os pensamentos; é neste mundo que a existência ocorre. (MOTTA, 1987, p. 40).

Esta circularidade promovida pela *dialética existencial* perpassa as relações travadas/compartilhadas na construção compreensiva das possibilidades semânticas presentes nas experiências vivenciadas no processo de pesquisa. Valorizamos no processo de pesquisa as experiências de vida, de trabalho e dos saberes distintos como base para construção da conscientização engajada; acreditamos que essa dinâmica pode promover nas pessoas uma experiência com a libertação possível.

Esta percepção dialoga com reflexões tecidas por Freire (1987; 2001) no tocante, sobretudo, à radicalidade do compromisso *ético e estético* com a pessoa situada num contexto social marginalizado – um *ser ontológico com vocação de ser mais*. É uma *intencionalidade* do corpo (corporeidade) que mobiliza e articula *homens-mundos*¹¹³ numa ação *dialética/dialógica*. Aqui se destaca a dimensão *Ontológica do Ser* que Sartre¹¹⁴ (2015, p. 756-757) entende como:

A ontologia nos fornece duas informações que podem servir de base [...] a primeira é que todo esse processo de fundamento de si é ruptura do ser, tomada de distância do ser em relação a si mesmo e aparição da presença a si, ou consciência [...] A outra é que o Para-si é *efetivamente* projeto perpétuo de fundamentar a si mesmo enquanto ser e perpétuo fracasso desse projeto [...] a reflexão representa o redobramento do projeto [...] o “fazer” e o “ter”, categorias cardeais da realidade humana, reduzem-se de modo imediato ou mediato ao projeto de ser [...].

A construção de *si* percebida como *projeto* que parte de uma *corporeidade* entendida como uma relação *intencional* denota a *reciprocidade* deste processo entre a tríade: *eu*, o *outro* e o *mundo*. Um processo que pressupõem reconhecimento¹¹⁵, uma vez que “capto o ser, *sou* captação do ser, não sou senão captação do ser; e o ser que capto não se põe contra mim para captar-me por sua vez: é aquele que é captado. Simplesmente, seu ser não coincide de modo algum com seu ser-captado” (SARTRE, 2015, p. 761).

¹¹³ Homem-mundo é uma dimensão problematizada por Freire quando introduz a ideia de “hominização” que “não é adaptação: o homem não se naturaliza; humaniza o mundo. A “hominização” não é só processo biológico, mas também história” (1987, p. 07).

¹¹⁴ Jean Paul-Sartre, filósofo Francês (1905-1980), militante das causas filosóficas em prol da vida e da libertação ainda que imersas mais entre guerras que de paz. Por muito tempo foi amigo, colaborador e cúmplice de escrita, ideias e militâncias com Merleau-Ponty; se afastaram devido controvérsias de ordem político-ideológica. Contudo, mesmo seguindo caminhos políticos distintos, suas ideias revolucionárias nunca foram antagônicas. Aqui dialogamos a partir da obra *O ser e o Nada* (2015).

¹¹⁵ Dimensão ontológica que será retomada na segunda parte deste capítulo – no diálogo com a dimensão da Interculturalidade Crítica a partir da Norte americana Catherine Walsh (2013).

O autor nos faz refletir sobre a complexidade do movimento dialético existencial que é estabelecido na relação tecida para constituição ontológica do *ser*, ou seja, na construção de *si*. Essa dinâmica intra e intersubjetiva co-habita muitas territorialidades, nasce dos (des)encontros cotidianos que travamos conosco e com os outros; tece reconhecimentos, sentimentos de pertença, faz parte da constituição da identidade individual e coletiva sempre aberta, inconclusa e em permanente transformação.

Mais uma vez, percebemos encontros entre as percepções fenomenológicas e as leituras de Freire (1987), especialmente quando o autor reflete sobre as bases dialógicas da constituição encarnada da consciência de *si*, onde o “diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional [...] os dialogantes “admiram” um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se; a consciência é existência na busca por fazer-se” (FREIRE, 1987, p. 08).

No Marco de Referência da Educação Popular (BRASIL, 2014) as *bases epistemológicas* referendadas trazem dimensões centrais da Educação Popular freireana:

Dialogicidade: “esta perspectiva considera que todo trabalho pedagógico é conflituoso, pois desvela interesses e intencionalidades, na medida em que colocam, numa relação dialógica, diferentes saberes em confronto” (BRASIL, 2014, p. 37); *Amorosidade*: “O ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa da libertação. Este compromisso, porque amoroso, é dialógico [...] Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens/mulheres, não me é possível o diálogo” (BRASIL, p.39); *Conscientização*: “[...] a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens e mulheres assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem (permanentemente) o mundo”. (BRASIL, 2014, p. 40).

É importante retomar que as dimensões *dialogicidade* e *consciência/conscientização* fazem parte das nossas categorias interpretativas. No capítulo I trouxemos alguns delineamentos teóricos acerca de como as percebemos em suas interconexões. Aqui elas ganham corpo a partir das relações estabelecidas, nos (des)encontros teóricos e empíricos próprios de cada paradigma. O ponto que os aproxima é o *olhar* político marcado pela *intencionalidade* comprometida com o *existir*.

Entendemos que a Educação Popular representa uma expressividade latina que *luta* para qualificar processos e pessoas desde os saberes cotidianos; da experiência singular e coletiva do enfrentamento ao desemprego, da mercantilização

das pobreza, da fome, da vida e da morte. Do modo como o percebemos, é um projeto paradigmático que visa transcender estruturas culturais definidas por lógicas e sistemas desumanos. Nesta perspectiva, Torres¹¹⁶ (2008, p. 19), afirma que:

[...] La EP se auto define como uma práctica social que lleva a cabo desde, con y para los sectores populares; intención que se expresa en la preocupación porque su punto de partida y referente permanente sean los intereses, luchas, vivencias y saberes populares la de partir de los intereses y necesidades de las clases populares.

Como *prática social*, problematiza o fazer-se *mais gente* com pessoas que, ao mesmo tempo, precisam sobreviver a silêncios, dores e fomes de uma realidade que as negam diariamente. Diante de contextos como estes é importante entender que a Educação Popular não possui receitas, não opera milagres e não têm definição *una*, “no existe un significado único de educación popular [...] este carácter plural y heterogéneo de la EP fue planteado por algunos de los participantes en el Taller de la Región Andina con la afirmación: La EP no es UNA, sino diversidad de prácticas, procesos, concepciones” (TORRES, 2008, p.67).

Em sintonia com estes *olhares*, entendemos que o fenômeno educativo/formativo na/da EcoSol mobiliza sentidos, significados, sentimentos, intuições e (in)certezas instituintes em articulação com contextos que as marcam de forma distinta. Estes paradigmas nos ajudam a tecer, por um lado, *mediações pedagógicas* que valorizam as *experencialidades* como fonte de conhecimento; por outro, qualifica nossa compreensão sobre os processos, fenômenos e as realidades em sua pluralidade com vistas à busca de estratégias coletivas que possam ir de encontro à lógica instituída.

Problematizamos as dimensões existenciais compartilhadas como conteúdos que podem colaborar em duas perspectivas: com as demandas do MSP da EPS; e com a reflexão necessária à *conscientização* com vistas à *libertação possível* das pessoas; especialmente da mulher. A fenomenologia, conforme Rezende (1990), ajuda na aproximação de universos simbólicos complexos como os vivenciados na

¹¹⁶ Professor e pesquisador colombiano, Alfonso Torres Carrillo é Cientista Social, Doutor pela Universidade Nacional Autônoma do México em Estudos latino-americanos com ênfase em Identidade e política de ação coletiva. Membro do Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO); possui experiência com os temas da Educação Popular, Sistematização de Experiências, Movimentos Sociais e Pesquisa Participativa. Neste momento dialogamos a partir de *La Educación Popular: Trayectoria y actualidad* (2008).

EPS; na compreensão de contextos diversos. A *abordagem existencial* reconhece que:

O sentido pleno é aquele que nunca encontramos e ao qual, no entanto, nunca podemos renunciar. O senso do sentido que falta, do mais sentido que há, é que dinamiza toda a nossa procura e relativiza todas as nossas descobertas. A ambiguidade da fenomenologia significa muito precisamente a recusa de toda e qualquer forma de dogmatismo, para permanecermos uma atitude de constante busca [...] uma resposta que seja busca ininterrupta [...] Interessa-nos “o visível e o invisível”, “o olho e o espírito”, “o sentido e o não sentido”, “a vida e a metáfora”. (REZENDE, 1990, p. 28-29).

Sendo a EPS um fenômeno social em instituição que busca ir de encontro a um todo instituído, o *olhar*, sempre perspectivo, carece de ser revisitado constantemente, e também de ser (re)significado, sendo isto uma (re)construção que nunca está definida. As reflexões tecidas por Rezende (1990) evidenciam a impossibilidade de capturar o *sentido pleno* cartesiano: *univocidade em detrimento da polissemia*.

Assim, o conhecimento se encontra, sobretudo, no reconhecimento de uma existência cotidiana que carece de atenção e visibilidade. Este processo é problematizado por Berger e Luckmann (1996, p. 37) quando nos dizem que:

O senso comum contém inúmeras interpretações pré-científicas e quase-científicas sobre a realidade cotidiana, que admite como certas. Se quisermos descrever a realidade do senso comum temos de nos referir a estas interpretações, assim como temos de levar em conta seu caráter de situação indubitável [...] Uma análise fenomenológica detalhada descobriria as várias camadas da experiência e as diferentes estruturas de significação implicadas [...] O que nos interessa aqui é o caráter intencional comum de toda consciência.

Acreditamos que as vivências cotidianas são prenes de desafios e possibilidades, os autores chamam a atenção para esta realidade. Neste cenário, se insere as *epistemologias do cotidiano*: aqueles saberes da vida, do amor e da dor, que nascem dos ensaios para libertação possível.

Estes conhecimentos fazem parte das estratégias locais de manutenção da vida que *lutam* contra lógicas desumanas instituídas, por exemplo, na relação caótica para (re)produção ampliada da vida comum. Esses processos são valorizados e qualificados especialmente por abordagens *epistemológicas feministas (des)coloniais*.

O terceiro momento deste capítulo está reservado para refletir sobre algumas dimensões que estas abordagens inspiram, contudo vale estabelecer neste momento

determinado diálogo. É pertinente fazer esta relação, sobretudo, pelo fato de que estas epistemologias abordam universos existenciais convergentes como a discussão aqui delineada; possuem como foco, entre outras coisas, denunciar os custos da vida que mulheres e homens das camadas populares enfrentam para sobreviver no capitalismo.

Um custo de vida que toma por referência um estilo de vida capitalista esteticamente inatingível, carente de sentido humanizado por se basearem em critérios racializados e machistas que são de modo geral embotados e questionáveis em várias direções. Se organizar solidariamente neste território manipulador/alienador, a partir do saber da prática, da necessidade partilhada e da reinvenção de *si* pode romper com os esquemas clássicos da exploração, do lucro e da alienação da força do trabalho das mulheres.

Lembrando que a EPS é feita, na sua maioria, por mulheres, é preciso reconhecer que são elas que estão “desafiando o conceito ocidental de economia e produção, de acúmulo de lucros e de capital, com seus próprios conceitos de economia como sendo a produção de meios de sustento e de satisfação das necessidades” (SHIVA, 2000, p. 116). É com estas pessoas que a pesquisa está comprometida.

A prática *pesquisante* realizada questiona os limítrofes eurocêntricos e aprende com as vivências compartilhadas. Estamos juntas e juntos tensionando o *conceito dominante de poder como violência*, propondo como alternativa o *conceito da não-violência*: “desafiando a ideologia patriarcal, clamando pelo universalismo não só como outra tendência, mas, também muito mais, como diversidade” (SHIVA, 2000, p. 116).

A estratégia foi, a partir de diversas mediações elementares ao *vivido*, articular dimensões fundamentais que pudessem ser capazes de colaborar com o fazer-se *Mais Gente*. Este *mergulho* na *vida cotidiana* ajuda a compreender, entre outras coisas, a dinâmica educativa presente na reprodução da vida, na valorização dos saberes das mulheres, dos homens, das catadoras e catadores, das camponesas e camponeses, das trabalhadoras e trabalhadores da EPS.

Streck e Adams (2014), refletindo sobre *os lugares e atores da Educação Popular*, destacam a importância de práticas sociais que de fato dialoguem com as distintas formas de perceber a vida, o trabalho e a (re)produção da vida, pois:

Trata-se de um exercício que valoriza o trabalho humano e cultiva os sentidos da produção e consumo conscientes, alimentando o sonho da real qualidade de vida. É a solidariedade extrapolando a dimensão política; passa por ela, mas vai adiante na perspectiva de uma emancipação individual e social integrada. Isto é, trata-se de uma solidariedade que não se restringe ao econômico ou ao político. (STRECK; ADAMS, 2014, p. 86).

Esta solidariedade, entendida como ação social integrada, foi uma das referências acolhidas na pesquisa. A reflexão inserida pelos autores ajudou-nos a elaborar mediações que valorizassem os (des)encontros entre *histórias de vida* e a mística com os conteúdos programáticos estudados nos campos empíricos. As discussões inseridas também ampliaram nossa compreensão a respeito do mundo do trabalho, universo que foi abordado como dimensão educativa contra-paradigmática.

Com base em Streck e Adams (2014), compreendemos esta dimensão como um conjunto de relações estabelecidas em torno da reprodução ampliada da vida. Trata-se, neste sentido, de experiências existencialmente localizadas que mobilizam dimensões ontológicas elementares à vida individual e coletiva.

É uma dimensão que transcende a lógica instrumental de mercado instituído no Sistema Capitalista e fragmentado em categorias sociais, políticas e econômicas eurocêntricas. Uma arquitetura classista, racista, machista, fascista que aliena os sentidos do trabalho a uma visão abstrata, reduzindo o potencial humano e político do trabalho à mera coisificação instrumentalizada para manutenção do *status quo*.

O mundo do trabalho, na perspectiva que assumimos, significa uma experiência com a libertação possível; se alia a uma noção de humanização impossível de ser *vivida* na lógica do trabalho como categoria econômica capitalista. Uma lógica possivelmente *vivida* na corporeidade do compartilhamento de necessidades vitais; que pousa na ancestralidade de povos originários; na ânsia por não precisar viver para trabalhar, mas trabalhar para viver; mobiliza uma memória coletiva que o corpo condicionado inconscientemente sente falta:

Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória, às vezes difusa, às vezes nítida, clara, de ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós, em nós, um gesto tímido, a mão que se apertou, o sorriso que se deu num tempo de incompreensões, uma frase, uma pura frase possivelmente já olvidada por quem a disse. Uma palavra por tanto tempo ensaiada e jamais dita, afagada sempre na inibição, no medo de ser recusado que, implicando a falta de confiança em nós mesmos, significa também a negação do risco. (FREIRE, 1997, p. 16-17).

Nossa abordagem é *tocada* pelas *utopias* de uma construção individual e coletiva que foi silenciada, abortada, negada, manipulada, mas que ainda reside, com *resistência*, em nossas memórias. Dimensões que são cantadas nos versos que abrem cada capítulo desta produção teórica coletiva – poemas que nasceram dos processos empíricos de pesquisa: da partilha entre saberes, de utopias, dos encontros culturais *vividos*.

Reflete o engajamento aos enfrentamentos das realidades demarcadas como *não-lugares*: uma classificação racial institucionalizada. Uma realidade institucional edificada por *papéis socialmente* definidos (BERGER; LUCKMANN, 1996), onde coexistem *resistências* nascidas na relação com uma *mundaneidade* que é *vivida* nos saberes cotidianos: nas *epistemologias do cotidiano*.

Percebemos, a partir de todos os elementos já evidenciados, que a construção da tríade *si/outro/mundo*, tanto para a fenomenologia existencial merleauPontyana quanto para a Educação Popular freireana, são horizontes comuns. Motta (1997) ajuda a ampliar esta compreensão, quando diz que:

O ser toma consciência do seu corpo na relação consigo mesmo e com o outro, descobrindo a subjetividade na inter-subjetividade. É a relação do ser com o seu próprio corpo que cria o “vinculum” do ser com as coisas [...] O corpo é um espaço expressivo do homem, é um conjunto de significações que o constitui como ser-no-mundo [...] processo (que) utiliza-se dos recursos da linguagem falada, das expressões corporais, dos símbolos, de suas habilidades e de seu mundo cultural. (MOTTA, 1997, p. 42-43).

Entendemos que esta *relação* nasce de interconexões existencialmente situadas nas *experiências* e historicamente localizadas: contexto de pobreza; contexto de golpe. Compreendemos suas convergências a partir de sua dinamicidade, não necessariamente dos consensos. Encontra-se, de forma especial, no *olhar* lançado à “indissociabilidade do eu-outro-mundo; do espaço, tempo, da sexualidade” (PASSOS, 2016); que reconhece o “ser humano como inacabado, que não subsistirá sem a relação com todos os outros seres, que lhe tocam a pele e o coração” (PASSOS, 2014, p. 46).

Nestas “águas” - ora calmas, ora agitadas - estabelecemos relações *conosco*, com as *outras* e os *outros*, e com os *mundos* que nos atravessam. As compreensões tecidas a partir das contribuições da fenomenologia existencial merleauPontyana e da Educação Popular freireana foram importantes, sobretudo, para valorizar de *onde*

estamos falando e para tecer os diálogos necessários para compor uma pesquisa encarnada.

Acreditamos que as reflexões produzidas inserem elementos *suficientes e relevantes* da relação ontológica e epistemológica entre fenomenologia existencial merleau-pontyana com a Educação Popular freireana. Estas perspectivas encontram sua radicalidade nas territorialidades do mundo cotidiano, *imersa/emersa* entre conflitos e contradições.

A construção desta Tese, como um *projeto de vida*, teve altos e baixos onde as *intencionalidades*, margeadas por universos simbólicos que se (des)encontram, são decisivas. Representa, na medida do possível, realidades que *lutam* contra silêncios e os muros eurocêtricos que querem nos manter “fora” de direitos humanos, sexuais, reprodutivos, institucionais, intelectuais, culturais e civis elementares. Coloca-nos em situação de tensionar *sentidos/significados* compartilhados, manipulados e disputados como estratégia de desenhar *projetos* que teçam *outros mundos possíveis*.

3.2 A PERSPECTIVA DA (DES)COLONIALIDADE: QUESTIONANDO O PARADIGMA EUROCÊNTRICO

“No se trata sólo de descolonizar al colonizado sino también (y quizás fundamentalmente) al colonizador que es quien tiene las riendas del control de la economía y de la autoridad. En fin se trata de liberarse de la matriz colonial de poder que sujeta a ambos el colonizador y el colonizado. Pues esos son los procesos descolonizadores – desvincularse, desligarse, desengancharse de la tiranía de la matriz colonial de poder” (FANON, 1968, p. 22-23)¹¹⁷.

Fanon clama: “*En fin se trata de liberarse de la matriz colonial de poder que sujeta a ambos el colonizador y el colonizado*”. Concordamos que é tempo de enfrentar a lógica de mundo instituída como premissa básica para tecer as condições objetivas necessárias à sua superação. Contudo, este processo pressupõe reconhecimento, engajamento, confiança em *si* para mudar. Exige “*processos descolonizadores – desvincularse, desligarse, desengancharse de la tiranía de la matriz colonial de poder*”.

¹¹⁷FRANTZ, Fanon (1925-1961). *Os Condenados da Terra*. Coleção Perspectivas do Homem. V. 42. *Série Política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1968.

Nossa contribuição, em sintonia com esta utopia, é refletir sobre a perspectiva da *(Des)Colonialidade*, evidenciando e problematizando dimensões centrais do paradigma eurocêntrico como uma *ferida colonial*. Desse modo, estamos colaborando para qualificar a *luta e utopia* das pessoas e grupos que enfrentam esta realidade em trânsito.

Neste contexto, a pesquisa estabeleceu diálogos com um conjunto de intelectuais latinas e latinos: Fanon (1968), Freire (1996), Quijano (2005), Mignolo (2010), Grosfoguel (2011), Walsh (2012), Puiggrós (2013), Streck e Adams (2014), Zibechi (2015), Linares (2015) e Bragato (2016).

Partimos do pressuposto que a produção teórica latina ajuda a entender “por dentro”, desde nossas experiências, nossa produção, nosso engajamento alguns delineamentos deste processo que é considerado um inédito viável emergente no universo da (re)produção do conhecimento *(des)colonial*. A respeito deste processo, Adams (2016)¹¹⁸ compartilha um olhar sobre a *(des)colonialidade* numa roda de conversa *cepopiana* com o grupo do CEPOPES. Na ocasião fez uma releitura histórica a partir do *movimento de intelectuais*¹¹⁹ que articulou esta construção que foi/é, sobretudo, coletiva.

Pode-se situar o *movimento (des)colonial* com sua gênese no decorrer dos séculos XIX e XX, com a contribuição de alguns intelectuais, entre eles Simón Rodríguez¹²⁰, José Martí¹²¹ e Frantz Fanon. O primeiro militou pelos povos originários, numa atuação *encarnada* pelos direitos *pluriversais* daquelas etnias. O segundo lutou pela *libertação* de Cuba além de contribuir na luta de emancipação de outros países da América Latina; e o último dedicou-se na luta pelas pessoas e povos relegados ao *Não-lugar*, desde a valorização étnico-racial dos *Condenados da Terra*.

Outras pesquisadoras e pesquisadores, inspiradas e inspirados nestes referenciais, teceram avanços qualitativos rumo aos enfrentamentos colocados pelas realidades de opressão. Este movimento construiu as bases teóricas, metodológicas

¹¹⁸Registro de diário de campo: O professor Telmo Adams (2016), discutindo sobre *(des)colonialidade* numa roda de conversa organizada pelo Coletivo de Educadoras e Educadores Populares e Sociais (CEPOPES) na Unisinos, fez uma retrospectiva histórica sobre a trajetória do *movimento de intelectuais* em torno desta construção.

¹¹⁹ Análoga à leitura de Gramsci (1968) de *Intelectuais Orgânicos*.

¹²⁰ Filósofo e educador venezuelano (1769-1854) – Foi mentor de Simón Bolívar.

¹²¹ José Julián Martí Pérez (1853-1895) foi um político, intelectual, jornalista, filósofo e poeta cubano. Seu pensamento transcendeu as fronteiras de sua Cuba para adquirir um caráter universal. Suas contribuições para o pensamento da Educação sinalizam caminhos e perspectivas de reflexão e atuação a partir de uma nova forma de se conceber o mundo e sua ética - *José Martí & a Educação* (STRECK, 2008b).

e empíricas – históricas e políticas – necessárias à proposição das *Epistemologias do Sul*.

Esta abordagem está presente nos estudos de Paulo Freire (1996), no engajamento às *lutas pela libertação dos oprimidos e opressores*; de Mignolo¹²² (2005), que reflete a importância de (re)ver os *sentidos de América Latina*, de perceber e legitimar o *ser, o poder e o saber*; de Quijano¹²³ (2005), que denuncia um *sistema eurocêntrico* que, baseado no critério de *raça*, mantém relações de *exclusão-dominação*.

Entre as pesquisadoras destacamos os estudos de Walsh (2012)¹²⁴ que milita pelos movimentos indígenas e afrodescendentes na América Latina e na região andina a partir do projeto político, epistêmico e ético da interculturalidade crítica e da *decolonialidade*; Puiggrós¹²⁵ (2013) que discute a importância de uma Educação Popular latina plural que lute junto com os povos marginalizados contra os movimentos hegemônicos; e Bragato¹²⁶ (2016) que problematiza a lógica da colonialidade na sua relação com os discursos de desumanização e da violação seletiva dos direitos humanos por meio da discriminação.

¹²²Walter Mignolo é estudioso da área da Semiótica e professor argentino da Universidade de Duke. Reconhecido pela sua produção acadêmica acerca da questão colonial e geopolítica do conhecimento. Dialogamos sobre a *Desobediência Epistêmica: Retórica da la Modernidad, Lógica de la Colonialidad y Gramática de la Descolonialidad* (2005).

¹²³Aníbal Quijano é referência no estudo da reflexão em torno da *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina, neste momento dialogamos com uma discussão* que está na obra “A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - Perspectivas latino-americanas” organizada por Lander (2005) que nos ajuda a compreender as relações do poder do saber eurocêntrico.

¹²⁴Neste momento dialogamos com Catherine Walsh a partir do texto *Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas*. Visão Global, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/viewFile/3412/1511> Acesso em: 19 dez., 2017.

¹²⁵Adriana Victoria Puiggrós é uma pedagoga argentina que atua na política. Além de ser professora Dra. pesquisadora de Ciências da Educação, da Faculdade de Filosofia e Artes, Universidade de Buenos Aires (UBA) ocupou vários cargos nos serviços públicos de seu país. Milita pela educação pública, gratuita, de qualidade; e pela construção de um projeto educativo de caráter regional da América Latina, de valorização e resgate de nossos saberes, de nossas identidades culturais plurais. Aqui, refletimos a partir do texto *La disputa por la educación en América Latina. Hegemonía y alternativas* (2013).

¹²⁶Fernanda Frizzo Bragato é professora do Programa de Pós-Graduação e Graduação em Direito da Unisinos e Coordenadora do Núcleo de Direitos Humanos da Unisinos. No primeiro semestre de 2017 a professora participou de uma roda de conversa na Disciplina *Pensamiento descolonial e interculturalidad crítica* a convite do professor Telmo Adams. Retomamos alguns destaques da reflexão sobre *Discursos Desumanizantes e Violação Seletiva de Direitos Humanos sob a Lógica da Colonialidade* (2016).

O diálogo com Linares¹²⁷ (2015) nos faz refletir sobre a *Epistemología y proyecto político de Simón Rodríguez*. Segundo o autor, Rodríguez defendeu *Nuestra América* contra a tirania de um mundo eurocêntrico a partir de uma *Resistencia Epistemológica* que revelou as assimetrias históricas de *Norte sobre o Sul*:

No somos brújulas. Para nosotros, habitantes de Nuestra América, norte y sur no son puntos cardinales. Son concepciones de la sociedad y la vida. Decir Norte es decir colonialismo, explotación, capitalismo, eurocentrismo, genocidio, etnocidio, deshumanización, violencia, muerte. En cambio, hablar del Sur es reivindicar Nuestra América: la resistencia política, intelectual, cultural, y tecnológica; la defensa de los derechos humanos y de toda forma de vida, el rescate de la memoria, la rebeldía, el amor, la vida, el vivir bien. (LINARES, 2015, p. 02).

A partir da investigação sobre as Epistemologias teológicas de la dominación e das Epistemologías científicas y filosóficas de la opresión, Linares apresenta dimensões centrais da “epistemología del norte, de la opresión, que sirvió de justificación ideológica de uno de los mayores crímenes de la historia contra el sur: el saqueo físico, intelectual y espiritual de América y de África” (LINARES, 2015, p. 05).

A *epistemologia insurgente* de Rodríguez, segundo o autor, é situada nos saberes dos diferentes povos latinos, em suas múltiplas relações e dimensões. Possui um posicionamento político pela libertação econômica, cultural e cognitiva do *Sul*. O projeto político rodrigueano, esboçado em 1823, possui um caráter *original, radical, factível, sistêmico e emancipador* que exige a consolidação de cinco condições básicas:

La insatisfacción con la injusta sociedad donde vivimos - La América no debe imitar servilmente sino ser original. ¿Dónde iremos a buscar modelos? La América es original; originales han de ser sus instituciones y su gobierno, y originales los medios de fundar uno y outro; La doctrina política e “ideológica” - Simón Rodríguez sostiene una doctrina que vela por los intereses de las mayorías, a la que le da por nombre CAUSA SOCIAL; Modelo de nueva sociedad- Acá en América, por consiguiente, debemos emplear medios TAN NUEVOS como es NUEVA la idea de ver por el bien de Todos; Los medios (materiales y humanos) - la “ECONOMÍA SOCIAL” impulsada por los “MÁS POBRES” [...] hay que emprender una radical ruptura con las relaciones de producción y de propiedad imperantes en sociedades basadas en la explotación, para darle paso a un tipo de “economía social”; El plan de acción - “LA EDUCACIÓN POPULAR”, fundada en la sensibilidad y conformada por

¹²⁷ O venezuelano José Gregorio Linares é Historiador e Professor de la Universidad Bolivariana de Venezuela. Miembro del Colectivo 114. Vicepresidente del Centro Rodrigueano de Investigación Social para la Latinoamericanidad (Crisol). Nos aproximamos do projeto revolucionário Rodrigueano a partir de seu texto: *Simón Rodríguez: Epistemología y proyecto político* (2015).

una serie de componentes que integrados transforman los hábitos y costumbres del pueblo. (LINARES, 2015, p. 11-12-13-14).

Estas discussões fazem parte da constituição de um pensamento latino que escreve sua história a partir de muitos hiatos, muitas ausências, muitos silêncios e muitas perseguições culturais e políticas. Mas também é tecida por muitas *denúncias/anúncios* que revelam perseverança, estudo, dedicação, enfrentamentos e o comprometimento das mulheres e homens que ousaram ir contra a ordem estabelecida.

A convergência da *luta* por uma *Economia Social*, por meio de uma Educação Popular que problematiza a ausência de condições materiais e imateriais para vivência solidária, evidencia a *utopia comum* em torno da construção de um *novo mundo possível*. Estas reflexões nutrem as raízes de uma militância coletiva em torno de uma *Causa Social* que valoriza os saberes das pessoas mais fragilizadas como base para a melhoria da vida de todas e todos.

A *luta* de Rodríguez dialoga de modo especial coma luta de Fanon (1968) que, a partir dos Condenados da Terra, amplia e fortalece as construções latinas revolucionárias. Suas obras são existencialmente marcadas pelo sangue, vida e morte dos Nigerianos. Sartre, no prefácio da obra citada, apresenta o autor e a obra comum a radicalidade encarnada na *experiência* da (des)humanidade violada, na *luta* contra a *colonização*:

Quando Fanon diz que a Europa cava sua própria ruína, longe de soltar um grito de alarma, apresenta um diagnóstico. Este médico não pretende nem condená-la sem apelação – há tais milagres – nem lhe fornecer os meios de cura; constata que ela agoniza. De fora, baseando-se nos sintomas que pôde recolher. Quanto à tratá-la, não. Ele tem outras preocupações na cabeça; pouco se lhe dá que ela arrebente ou sobreviva. Por este motivo, seu livro é escandaloso [...] Um ex-indígena “de língua francesa” sujeita esta língua a exigências novas, serve-se dela para dirigir-se apenas aos colonizados: “Indígenas de todos os países sub-desenvolvidos, uni-vos!” (SARTRE In FANON, 1968, p. 05).

Segue dizendo que Fanon assumia, defendia e convocava todas e todos a:

Um dever único, um único objetivo: combater o colonialismo por *todos* os meios. E os mais avisados dentre nós estariam, a rigor, prontos a admiti-lo, mas não podem deixar de ver nessa prova de força o recurso inteiramente desumano de que se serviram os sub-homens para se fazer outorgar uma carta de humanidade: vamos concedê-la o mais depressa possível e que eles tratem então, por métodos pacíficos, de a merecer. Nossa bela alma é racista. (SARTRE In FANON, 1968, p. 14).

O contexto geopolítico arquitetado pelo paradigma eurocêntrico é denunciado por Fanon (1968) como um sistema que “[...] cedo ou tarde, perceberá que não lhe é possível realizar um projeto de reformas econômico-sociais que satisfaça as aspirações das massas colonizadas. Mesmo no plano da barriga o colonialismo dá provas de sua impotência congênita” (p. 173). Sua leitura escancara a perversidade de uma lógica:

Ao colonialismo não basta encerrar o povo em suas malhas, esvaziar o cérebro colonizado de toda forma e de todo conteúdo. Por uma espécie de perversão da lógica, ele se orienta para o passado do povo oprimido, deforma-o, desfigura-o, aniquila-o. Essa tarefa de desvalorização da história do período anterior à colonização adquire hoje sua significação dialética. (FANON, 1968, p. 175).

Suas reflexões são *molhadas* por uma realidade situada e datada, um outro contexto de luta, uma *ferida colonial*, que nos indigna e, ao mesmo tempo, inspira. Seu olhar, de fato, reflete muito particularmente um lugar (Nigéria/África), um momento histórico (colonização). Contudo, este movimento geopolítico é (re)produzido através da colonialidade, interfere/influencia na formação social do pensamento latino como um todo¹²⁸.

Muitas dimensões nos contemplam, ajudam a (re)pensar o lugar social de *mulher pobre*, não branca, da *periferia* de um país rico, que possui uma cultura magnífica, mas que sofre golpes cotidianos. Suas dores tratam de dimensões relacionadas a nossa relação com o (não)ser, com o conhecer(se), o perceber(se) e o (re)produzir(se) no e com o mundo:

Se a tarefa do intelectual colonizado é historicamente limitada, deve, apesar disso, contribuir em grande parte para sustentar, para legitimar a ação dos homens políticos. E é verdade que o esforço do intelectual colonizado assume às vezes o aspecto de um culto, de uma religião [...] Originariamente, não querendo ou não podendo escolher, esses intelectuais reúnem todas as determinações históricas que os condicionaram e colocam-se radicalmente numa “perspectiva universal”. (FANON, 1968, p. 181).

¹²⁸ Durante o 25º Seminário de Educação da Universidade Federal do Mato Grosso (Semiedu/UFMT 2017), no Evento Paralelo “IV Simpósio Internacional Merleau-Ponty Vivo e Paulo Freire: 20 anos de sua partida”, o diálogo internacional com os professores Drs. Daniel Quilaqueo Rapimán (Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Interculturalidad (CIECII) de Chile e Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda – Decano da Facultad de Educación/Chile apresentou duas pesquisas sobre a Interculturalidade e o Bem Viver a partir da vivência do povo *Mapuche*. Ambas, conforme os professores, possuem a inspiração destas e destes intelectuais.

O compromisso das pessoas engajadas com o projeto político social diferenciado, que atuam nos distintos espaços - Universidades, instituições de ensino públicas e privadas, organizações sociais e MSP -, encontra-se fragilizado pelos limites culturais de uma formação social colonizada. Este limite pode nos acompanhar, fazer parte de nossa forma de perceber o mundo, pode por vezes, nos separar, mas não pode mutilar o sonho de superá-lo.

Essa fé na superação é dimensão pedagógica elementar, pois a epiderme conjuntural – histórica, social, política, econômica e cultural- da dominação que nos vestiram e que nos fragmenta é parte de um projeto de sociedade baseado na exploração social, mas não é uma condição imutável. Zibechi¹²⁹ (2015), aprofundando-se nestes processos colonialistas e nas possibilidades de enfrentá-los, dialoga com Fanon:

La actualidad del pensamiento de Fanon radica en su empeño en pensar y practicar la resistencia y la revolución desde el lugar físico y espiritual de los oprimidos; allí donde buena parte de la humanidad vive en situaciones de indecible opresión, agravada por la recolonización que supone el modelo liberal. Indios, negros y mestizos, la inmensa mayoría de la población latino-americana, sufren cerco y aislamiento (policial y subjetivo) en sus comunidades, *favelas*, quilombos, barrios periféricos y precarios. La lucha de todos los días por convertir esos espacios en lugar de resistencia y transformación social, es respondida por las clases dominantes con los más variados y sutiles cercos. (ZIBECHI, 2015, p. 18-19).

Este compromisso com o local, de olho no global, foi premissa da pesquisa realizada, tecida através de um processo coletivo com as realidades *vividas* nas periferias. Dialogamos com militâncias que desejam “cambiar el mundo desde la “zona del no-ser” [...] La teoría crítica fue labrada en la “zona del ser”. No puede ser transplantada mecánicamente a la “zona del no-ser”, porque sería repetir el hecho colonial en nombre de la revolución” (ZIBECHI, 2015, p. 19).

O sistema *dominação-exploração-racial*, proposta por Fanon (1968), provoca no colonizado a “epidermização de la inferioridade. Fanon compreende que el negro colonizado busca el reconocimiento del blanco porque cree que es la llave capaz de abrir las puertas de la opresión [...]” (ZIBECHI, 2015, p. 20). Esta força encarcera as

¹²⁹ Raul Zibechi é um pensador, jornalista e ativista uruguaio dedicado a trabalhar com movimentos sociais na América Latina. Ele cunhou o conceito de “sociedades em movimento” que se refere ao conjunto de relações sociais diferentes da hegemônica e que constituem um mundo em movimento, com o duplo sentido de resistir ao modelo capitalista e, ao mesmo tempo, aberto ao processo de criação de um mundo novo a partir das relações sociais territorializadas, não-capitalistas. Conversamos aqui, a partir da reflexão: *Descolonizar el pensamiento crítico y las prácticas emancipatorias* (2015).

peessoas dentro de *si* mesmas com um sentimento de automutilação cultural, de negação, de rejeição de *si* e de sua vida. Desabilitam as pessoas da construção autônoma de *si*.

Questões da existência violada que carecem de estratégias (des)coloniais que ajudem produzir as condições objetivas e (inter)subjetivas necessárias ao enfrentamento destas realidades. Grosfoguel¹³⁰ (2011), discutindo a *Descolonización del Conocimiento: Diálogo Crítico entre la visión Descolonial de Frantz Fanon y la Sociología Descolonial de Boaventura de Sousa Santos*, aborda estes universos desafiantes.

O autor ajuda ampliar a discussão em torno da emergência por estudos teóricos, metodológicos e empíricos baseados em outro paradigma científico. Defende a importância da auto-organização regional entre América Latina, África e Caribe na busca de uma construção autêntica e coerente com os desafios de uma contemporaneidade cada vez mais complexa.

A partir do diálogo entre os autores Boaventura e Frantz Fanon, Grosfoguel (2011) apresenta possibilidades teóricas e metodológicas contra-paradigmáticas. Respeitando os limites datados e situados, a interconexão entre suas ideias e propostas podem qualificar nosso desafio *pesquisante, ensinando e aprendendo* de viver a pesquisa em Educação a partir de militâncias que nos jogam em universos simbólicos contraditórios.

Transcender de um *Não-lugar* social em busca por *ser mais* e fazer da vida conteúdo para a (des)construção paradigmática do *ser, do saber e do poder* é um desafio. É uma estratégia política que exige uma participação social democrática que não faz parte de nossa herança cultural. Avançar de forma qualitativa sobre estes processos e, ao mesmo tempo, compreender os mundos e as realidades que nos atravessam exige:

[...] “la comprensión de que el mundo es mucho más amplio que la comprensión occidental del mundo” [...] exige una ruptura con el universalismo eurocéntrico al llamar a la producción de una epistemología del sur por medio de una ecología de saberes que incluya desde científicos sociales hasta epistemologías y saberes otros producidos desde el Sur. La ecología de saberes es un principio epistémico fundamental en la obra de Sousa Santos

¹³⁰ Ramón Grosfoguel é um sociólogo porto-riquenho pertencente ao Grupo Modernidade/Colonização da Universidade de Berkeley. Ele define seu pensamento como pertencente à corrente *decolonial*, superando a corrente pós-colonial com a qual, por vezes, é considerado relacionado. Tem interesse nos temas da Sociologia, antropologia, filosofia e política.

que constituye el punto de partida dialógico que permite escapar del monólogo monoculturalista eurocêntrico. (GROSFOGUEL, 2011, p. 97).

Fazendo uma associação entre a “concepción fanoniana del racismo” e a emergência por outra lógica paradigmática em Boaventura, o autor reflete que:

El racismo es una jerarquía de superioridad/inferioridad sobre la línea de lo humano. Esta jerarquía puede ser construida/marcada de diversas formas. Las élites occidentalizadas del tercer mundo (africanas, asiáticas o latinoamericanas) reproducen prácticas racistas contra grupos etno/raciales inferiorizados donde dependiendo de la historia local/colonial la inferiorización puede ser definida o marcada a través de líneas religiosa, étnicas, culturales o de color. (GROSFOGUEL, 2011, p. 98).

Este movimento complexo e contraditório, estabelecido através das relações de *colonialidade do ser, do saber e do poder*, dá continuidade à reprodução da exploração. O autor, nesta perspectiva, coloca em evidência as Interseccionalidades diferenciadas entre as zonas del ser y zonas del no-ser, um tipo decolonialismo “en el centro y en la periferia [...] zonas del ser y no-ser a escala global entre centros occidentalizados y periferias no-occidentales [...] zonas del ser y no-ser tanto en el interior de los centros metropolitanos como también dentro de las periferias” (GROSFOGUEL, 2011, p. 99).

Estas reflexões denunciam que o fenômeno da colonização é constituído/atravessado por um conjunto de dimensões existenciais complexas. Estas realidades nos ensinam que não é possível dizer que estamos absolutamente “dentro” ou “fora” das *relações coloniais*. Estamos entre processos/movimentos de imersão/emersão que não possuem consensos, sínteses ou definições capazes de enquadrá-los sem correr o risco de esvaziar seu conteúdo político que é sempre plural e contingencial.

No entanto, é fundamental o horizonte por estratégias dialógicas (des)coloniais que nos tire do lugar comum, que nos coloque continuamente em situação de buscar aquilo que pode nos lançar de volta às raízes de nossa ancestralidade tomada, perdida, desvalorizada, cooptada; colonizada.

Freire (1996), discutindo sobre a *Educação como prática da liberdade*, ajuda a problematizar estas relações a partir da lógica instituída pela “política de colonização com seus moldes exageradamente tutelares”:

A nossa colonização foi, sobretudo, uma empreitada comercial. Os nossos colonizadores não tiveram intenção de criar, na terra descoberta, uma

civilização. Interessava-lhes a exploração comercial da terra [...] Faltou aos colonos que para cá se dirigiram, ânimo fundamental, que teria dado, possivelmente, outro sentido ao desenvolvimento de nossa colonização. Faltou-lhes integração com a colônia [...] Sua intenção era a de ficar “sobre”, não nela e com ela. (FREIRE, 1996, p. 75-76).

Nossa colonização, baseada na exploração econômica e racial, exauriu não somente nossa flora, fauna e riquezas minerais; mas nossas gentes, culturas, modos de relacionar com a natureza e dimensões ancestrais de nossos antepassados. A ganância e a violência instrumental de um mundo moderno que não acolhe a todas e todos de modo justo, estabeleceram como meio de desenvolvimento a exploração-dominância de grupos sociais inteiros. Essa experiência se encarnou em nossa constituição humana, tornou a inferioridade um estilo de vida, um tipo de empobrecimento perverso, uma agonia chamada pobreza que nos persegue.

Freire (1996) discute sobre a nossa frágil experiência com a participação, a democracia, o diálogo: a palavra, a voz, a ação para libertação das pobreza institucionalizadas que mumificam pessoas, culturas, saberes e sabores. Uma experiência com a colonização que faz parte da raiz constitutiva do povo brasileiro, onde “costumam dizer que, para o escravo, são necessários três PPP, a saber, pau, pão e pano. E posto que começam mal, principiando pelo castigo que é o pau, contudo provera Deus que tão abundante fosse o comer e o vestir, como muitas vezes é o castigo sem motivo” (FREIRE, 1996, p. 81).

A violência, como ferramenta do poder colonial, foi e é uma de nossas primeiras experiências com o Mundo Moderno, culto, educado, letrado, civilizado. Romper com estas vigas, com este alicerce tão bem arquitetado exige tempo, trabalho, paciência histórica e fé numa humanidade que constantemente perde o rumo tentando se encontrar. Carecemos de aprender com nossos equívocos, eles fazem parte do enfrentamento aos problemas ontológicos e epistemológicos que nos colocamos ao longo da história.

De modo análogo Quijano (2005), a partir de uma leitura radical da abordagem da *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*, também problematiza esta relação. Dialogando com Fanon (1968), concernente a dimensão de raça como categoria mental da modernidade, o autor tece algumas reflexões a respeito deste processo de inferioridade:

[...] a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a

uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia. Nessas bases, consequentemente, foi classificada a população da América, e mais tarde do mundo, nesse novo padrão de poder. Por outro lado, a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial. (QUIJANO, 2005, p. 107).

O autor retoma dimensões elementares das relações de *dominação-exploração-raça* eurocêntricas estabelecidas na América Latina, África e Caribe. Evidencia uma experiência histórica que *viveu* a legitimação de uma *loucura homicida eurocêntrica*, denunciada e combatida por Fanon (1968). Entendemos que este processo, com o passar do tempo, assumiu outros contornos ao se apropriar de tecnologias, de saberes da vida cotidiana, das periferias e das bandeiras de luta dos MSP, mantendo o *poder* sedutor de *espelho* como pano de fundo que lhe garante manutenção/reprodução:

Aplicada de maneira específica à experiência histórica latino-americana, a perspectiva eurocêntrica de conhecimento opera como um espelho que distorce o que reflete. Quer dizer, a imagem que encontramos nesse espelho não é de todo quimérica, já que possuímos tantos e tão importantes traços históricos europeus em tantos aspectos, materiais e intersubjetivos. Mas, ao mesmo tempo, somos tão profundamente distintos. Daí que quando olhamos nosso espelho eurocêntrico, a imagem que vemos seja necessariamente parcial e distorcida. Aqui a tragédia é que todos fomos conduzidos, sabendo ou não, querendo ou não, a ver e aceitar aquela imagem como nossa e como pertencente unicamente a nós. Dessa maneira seguimos sendo o que não somos. E como resultado não podemos nunca identificar nossos verdadeiros problemas, muito menos resolvê-los, a não ser de uma maneira parcial e distorcida. (QUIJANO, 2005, p. 118).

Na América Latina e nas regiões colonizadas pelo poderio eurocêntrico, a pesquisa social engajada com a transformação de seu contexto social, político-econômico carece de reconhecer esta construção como um projeto de mundo (des)humano arquitetado intencionalmente. Somos o resultado possível de uma sociedade sustentada por lógicas pautadas em critérios eurocêntricos que foram determinantes para a delineação duma auto-referência abstrata; de uma organização geopolítica ideologizada:

[...] a colonialidade do poder estabelecida sobre a ideia de raça deve ser admitida como um fator básico na questão nacional e do Estado-nação. O problema é, contudo, que na América Latina a perspectiva eurocêntrica foi adotada pelos grupos dominantes como própria e levou-os a impor o modelo europeu de formação do Estado-nação para estruturas de poder organizadas em torno de relações coloniais. Assim, ainda nos encontramos hoje num

labirinto em que o Minotauro é sempre visível, mas sem nenhuma Ariadne para mostrar-nos a ansiada saída. (QUIJANO, 2005, p. 125).

Nestes labirintos, mobilizamo-nos para animar mulheres e homens, nos diferentes espaços: MSP, na Academia, nas comunidades, nos coletivos que lutam pela vida das excluídas e excluídos, à busca utópica por saídas, estratégias, reconhecimentos, identidades. Saídas que possam ser coerentes com a *práxis* (des)colonial que nos ajudem a enfrentar essa lógica *homicida*. Mignolo (2010), a partir da *Desobediencia Epistémica: retórica da la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*, colabora ao expor que:

A colonialidad del poder remite a la compleja matriz o patrón de poder sustentado en dos pilares: el conocer (epistemología), entender o comprender (hermenéutica) y el sentir (*aesthesis*). El control de la economía y de la autoridad (la teoría política y económica) dependen de las bases sobre las que se asiente el conocer, el comprender y el sentir. La matriz colonial de poder es en última instancia una red de creencias sobre las que se actúa y se racionaliza la acción, se saca ventaja de ella o se sufre sus consecuencias. (MIGNOLO, 2010, p. 12).

El desprendimiento de la racionalidad pretensamente universal (eurocêntrica) es urgente y requiere un vuelco epistémico descolonial (que está en marcha en distintas regiones del planeta) aportando los conocimientos adquiridos por otras epistemologías, otros principios de conocer y de entender, y por tanto, otras economías, otras políticas, otras éticas. La “comunicación intercultural” debe ser interpretada como comunicación inter-epistémica. (MIGNOLO, 2010, p. 17).

O autor reforça a preocupação sobre a arquitetura geopolítica Latina-Americana que necessita ser considerada nas nossas produções acadêmicas. Mignolo (2010) qualifica nossa compreensão em torno da delimitação existencial dos conceitos e práticas trabalhadas. Colocamo-nos o desafio da pesquisa encarnada, assim as categorias interpretativas são atravessadas pelo comprometimento visceral com o político ideológico transformador.

A reflexão sobre a libertação, por exemplo, ganha corpo quando o autor descreve a diferença política ideológica entre esta e a categoria da emancipação:

Emancipación y liberación son en realidad las dos caras de la misma moneda, la moneda de la modernidad/colonialidad: emancipación captura el momento en que una etno-clase emergente, la burguesía, se emancipaba de las estructuras monárquicas de poder, en Europa. El concepto de liberación, por otra parte, captura la diversidad racializada de etno-grupos colonizados por las burguesías que se emanciparon de las monarquías. Por esta razón, el concepto de liberación tiene su ámbito de pertenencia, por un lado, en el de la modernidad, pero también en el de la colonialidad. Y por esta última razón, “liberación” tiende ya hacia la descolonización. (MIGNOLO, 2010, p. 27).

Esta reflexão foi incorporada como ponto de referência entre convergência/divergência – aproximações/distanciamentos –, de nossa pesquisa e o Estado da Arte realizado. A opção pesquisante nasce de um posicionamento político marcado pelas heranças ancestrais que nos constituem. Trata-se de *lutar* hoje mergulhadas e mergulhados entre conflitos e contradições forjadas num ontem bem presente: busca tecer coletivamente epistemologias que subsidiem uma lógica da vida.

O conjunto de referenciais trazidos possuem este desafio que é compartilhado também por Streck e Adams (2014) na reflexão sobre a *Pesquisa participativa, emancipação e (des)colonialidade*. Os autores apresentam elementos da reconstrução epistemológica que questiona a lógica do discurso eurocêntrico, uma linguagem bélica que exerce um poder colonizador sob a forma da colonialidade do saber.

Streck e Adams refletem, baseados em Freire, a necessidade de construir elementos teóricos e práticos, uma linguagem nossa para uma reconstrução epistemológica paradigmática:

Em vez de utilizar *nortear*, por que não se utiliza o termo *sulear*? O sentido de *sulear* contrapõe-se à ideologia presente no termo *nortear*, cujo binômico norte/sul reforçaria, segundo os autores, uma pretensa superioridade o primeiro sobre o segundo, remetendo-nos às ideias de principal/secundário, em cima/embaixo, criador/imitador, respectivamente. Para Freire, era preciso substituir as receitas transplantadas, a autodesvalorização, a autodesconfiança e a inferioridade que amortecem o ânimo criador das sociedades dependentes. Ao desmistificar o conteúdo ideológico dessa relação, o *sulear* implica o compromisso com a luta pela emancipação dos povos colonizados. (STRECK; ADAMS, 2014, p. 37).

Os autores problematizam a linguagem como instrumento de colonização; uma tecnologia que ajuda a reproduzir relações de colonialidade em todas as dimensões sociais. Contudo, por outro lado, pode ser redirecionada à processos de libertação. Esta postura valoriza, sobretudo, a (re)construção de dimensões elementares das bases ideológicas (des)humanizadas. Uma construção datada, localizada, intencional, comprometida com mediações que possam contribuir na formação de pessoas críticas, solidárias, autônomas e livres (STRECK; ADAMS, 2014).

A educação libertadora de face latina tem nestes elementos desafios e limites, mas também inspiração e utopia. A pesquisadora Walsh (2012), com base nestes referenciais, propõe uma abordagem articulada entre a *Interculturalidad y*

(de)colonialidad. Nesta discussão evidencia a importância de localizar de onde as pesquisadoras e pesquisadores falam. Trata-se da valorização radical de dimensões ontológicas que promovem um reconhecimento cultural ainda por ser tecido.

A autora discute sobre uma *corporeidade* que abarca um conjunto de perspectivas: ontológica, praxeológica, epistemológica e *ética-estética-política* que *denunciam intencionalidades* muitas vezes veladas nos, dos e pelos discursos e práticas. Nesta perspectiva, o ponto de partida de toda pesquisa social apresenta-se, sobretudo, como uma questão existencial antes mesmo de ser uma ação/relação intelectual.

Aprendemos com Walsh (2012), como também com Fanon (1969), Freire (1996), Quijano (2005) e Mignolo (2010), que assumir o lugar de onde fala não se trata de um posicionamento meramente geográfico. Revela detalhes de uma história perversa que carece ser desvelada, valorizada, problematizada, reconhecida. Marca uma perspectiva diferenciada que quer colaborar para com construção de um projeto social e político intercultural diferenciado.

A autora defende a interculturalidade crítica como um projeto político-social-epistêmico-ético e como pedagogia de-colonial, onde o “punto medular es el problema estructural-colonial-racial y su ligazón al capitalismo” (2012, p. 76). Um projeto que carece de ser construído. Walsh (2012) reflete sobre o “interculturalizar” em três perspectivas: (1) la pluralización de la ciencia y el conocimiento, (2) los derechos de la naturaleza, y (3) el sumak kawsay o buen vivir.

Entre outras coisas, discute a delineação das lógicas interculturais normatizadas: *relacional* e/ou *funcional* (este mais conhecido como multiculturalismo). Paradigmas que, apesar do discurso de aceitação/tolerância/inclusão, permanecem na esfera da adaptação, da tolerância e do esvaziamento político de aspectos fundamentais das diversidades. Dizemos que são formas “coringas” do capitalismo: a capacidade de se metamorfosear através de pseudo-discursos que se apropriam do que seria próprio do ser humano maquiando realidades conforme seus interesses de exploração/manutenção.

Suas reflexões nos fizeram repensar o termo “(re)conhecimento” cultural muitas vezes utilizado de forma abstrata. Compreendemos que é fundamental levarmos em consideração as diferentes situações de vida das pessoas e suas frágeis experiências consigo mesmas. Por outro lado, é importante refletir que a relação da pessoa com um possível sentimento de pertença a uma identidade coletiva que é, por vezes,

atravessada por relações extremistas e antidemocráticas, influenciada por uma sociedade capitalista que quase nunca as/nos representa, é um processo complexo e contraditório.

Diante destes contextos de ausência representativa, da negação de direitos básicos à vida comum, não é possível o reconhecer-se parte de nada pretensamente “positivo”, conforme tal dimensão pode assumir na lógica eurocêntrica; ou seja, não há bases (i)materiais disponíveis, contudo há iniciativas que buscam tecê-las. Streck e Adams (2014) problematizaram esta relação complexa; apresentaram elementos que evidenciam o desafio que pode representar o enfrentamento da cultura letrada e de uma *razão/crítica* que possuem cor, classe, sexo e religião de bases eurocênticas.

Saber-se *agente* de direito, de escolhas, de identidades individuais e coletivas plurais diante de um contexto que mitiga dimensões elementares em conceitos vazios, a *vivência* intercultural crítica é uma utopia a ser tecida¹³¹. A autora, contudo, trabalha elementos centrais deste projeto que ajudam a rever as práticas sociais e educativas, acadêmicas ou não, as convocando a permanecer em situação contínua de articulação entre o local e o global, dialeticamente.

Neste sentido, destacamos suas discussões a respeito dos aspectos intrínsecos aos capitalismos de mercado e global, ao *sistema-mundo* e a díade *centro-periferia*.¹³² Esta discussão nos contempla em várias direções, principalmente no tocante a compreensão de que esquemas micro e macrosociais se articulam, se (des)constroem, se complementam, são passíveis de transformação. A autora entende que, a partir da correlação de forças mobilizadas no processo de colonialidade, é possível haver uma superação ontológica de aspectos macro-estruturais, uma vez que:

[...] la matriz de la colonialidad afirma el lugar céntrico de raza, racismo y racialización como elementos constitutivos y fundantes de las relaciones de dominación y del capitalismo mismo (de hecho enredados con las estructuras del patriarcado y los *tropes* de sexualidad masculinista). Es en este sentido que hablamos de la “diferencia colonial”, sobre la cual está asentada la

¹³¹ No artigo “A Sororidade e a Interculturalidade Crítica: conceitos-chave nos (des)encontros da educação solidária na Economia Popular Solidária” (FERREIRA, 2017), sugerimos o diálogo entre as epistemologias da Interculturalidade Crítica em Walsh (2013) e da Sororidade em Lagarde (2016) como estratégia descolonial para construir pontes contra-paradigmáticas que nos ajudem a enfrentar estas realidades. Disponível em: <http://anais.est.edu.br/index.php/genero/article/view/818/526>

¹³² [...] “relações assimétricas construídas pelo desenvolvimento do imperialismo são fundadas nos “monopólios” dos quais os centros são os beneficiários” (AMIM, p. 87, 2005).

modernidad, y la articulación y crecimiento del capitalismo global. (WALSH, 2012, p. 68).

Convergente com o desafio de desmistificar o poder do saber eurocêntrico, Walsh nos ensina que é possível avançar sobre a realidade mitificada a partir de nossas lutas cotidianas. Entendemos que de fato a perspectiva da interculturalidade crítica ainda não possui as referências objetivas necessárias à prática social diferenciada da lógica capitalista; mas é um projeto ousado que implica ser assumido por todas e todos.

Sua abordagem busca tecer dimensões, alianças e mediações que representam um contexto latino que clama por *contramarchas* que militem por um “buen vivir que abre las posibilidades de concebir y agenciar la vida de una manera “otra”, una manera distinta concebida desde la diferencia ancestral y sus principios pero pensada para el conjunto de la sociedad” (WALSH, 2012, p. 72).

Um *bem viver* que inspira muitos estudos, muitas lutas, muitos desafios; encontramos-las também no universo jurídico com Bragato (2016) que, a partir de Quijano (2005), problematiza os *Discursos desumanizantes e violação seletiva de Direitos Humanos sob a lógica da Colonialidade*. A autora discute a racionalidade como um paradigma que define o *ser* com base em um tipo linear e universal de conhecimento, como um poder baseado na negação de saberes, das humanidades e na edificação eurocêntrica de ser humano:

A violação seletiva de direitos humanos tem relação direta com a negação ou com o rebaixamento da humanidade de alguém [...]. Os sujeitos a quem a modernidade negou a plena humanidade são os mesmos que, na contemporaneidade, ainda lutam por reconhecimento em sociedades marcadas pelo preconceito. (BRAGATO, 2016, p. 1816).

O reconhecimento é uma das dimensões que atravessam toda a Tese; foi problematizada anteriormente como uma construção que carece de referências na lógica eurocêntrica de mundo/vida. No modo como foi produzido pelo discurso colonial, estabelecido pela força bruta, pelo silêncio que é negação do *Ser*, pela dominação cultural de uns sobre os outros; tornou-se um retrato desfocado distante do que necessitamos; acha-se tangenciado entre discursos vazios e práticas excludentes. Reconhecer-se humano, nesta perspectiva, exige rever a compreensão de humano.

Esta dimensão foi introduzida numa racionalidade instrumental mitificada; esvaziada de humanidade; reduzida a uma coisificação. Fundamentou-se, através de crenças e mitos, uma pretensa superioridade/inferioridade de uns desclassificados pelos outros abastados. Uma lógica de colonialidade tecida e legitimada por regras e exigências racionais calcadas em critérios abstratos de direitos humanos que visam, sobretudo, a manutenção da distância entre mundos (BRAGATO, 2016).

A lógica eurocêntrica aqui tratada através de muitos diálogos, muitas dimensões são convergentes entre si, destacam as relações de poder estabelecidas através do discurso que inferioriza. Isso nos remete ao último diálogo desta seção com a pesquisa de Puiggrós (2013). A autora reflete sobre a disputa por uma educação na/da América Latina - Hegemonía y alternativas; afirma que a *luta descolonial* se assenta em várias questões, trava-se em muitos espaços institucionalizados.

Neste contexto, as lógicas instrumentais eurocênticas são edificadas por discursos e práticas mitificadas que legitimam sentidos e significados alienados. Diante deste cenário, a autora insere a questão: quem produz os conteúdos a serem ensinados nas escolas em nossas realidades? Isso nos faz pensar nas intencionalidades políticas escamoteadas, via de regra, à serviço da manutenção do *status quo*:

La cuestión de la producción de contenidos ha tenido distintas soluciones en los países de la región. Este tema, que aparenta ser sólo de índole pedagógica para el observador común, es de un calibre político muy fuerte y viene provocando enfrentamientos entre intereses contrapuestos, además de que remite a varias cuestiones. (PUIGGRÓS, 2013, p. 114).

Esta preocupação esteve presente no processo de pesquisa que construímos. Pode ser percebido na intencionalidade de (re)significar conceitos, dimensões, práticas e discursos que atravessam não só as experiências empíricas, mas, sobretudo, a prática de pesquisa engajada com os contextos que nos constituem. Assumir esta postura diante de um contexto político que se estabelece através de reformas trabalhistas, previdenciárias e educacionais¹³³questionáveis é, sobretudo, um compromisso ético-político.

¹³³Em julho de 2017, através de uma Medida Provisória, o presidente Michel Temer sanciona a Lei nº 13.467 de 13/07/2017 da Reforma Trabalhista que representa, a nosso ver, um retrocesso com impactos ainda imprevisíveis na relação entre trabalhadoras e trabalhadores e patroas e patrões (Site visitado: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/129049> - em 02-08-2017). Em fevereiro

Colaborar com a transformação de realidades tão complexas quanto as que problematizamos exige engajamento no momento de enfrentar uma lógica de mundo onde cotidianamente somos lançadas e lançados a universos teóricos, simbólicos e práticos imprevisíveis, que se transformam o tempo todo. Rever nossa atuação, neste contexto, é um convite a (des)encontros, mas também à possibilidades de interconexões em *redes*, a parcerias, a partilha de tecnologias e metodologias.

Diferentemente do que muitas estudiosas e estudiosos alegam - que tiram o foco do que de fato é importante -, estas perspectivas teóricas *(des)coloniais* olham para coisas, dimensões, relações e processos que foram secundarizados em nome de outras que se autodeclaram as mais importantes. Este viés convive com uma pluralidade de abordagens antagônicas, sua coerência ontológica-epistemológica co-habita entre mundos que nem sempre se aproximam, mas que precisam aprender a se respeitar.

A prática da educação solidária dentro da escola, da universidade, nos MSP's, na produção participativa de *inéditos viáveis* libertadores nos/com espaços e grupos sociais, culturais e populares convoca-nos a manter o compromisso ético-político diante do tipo de projeto social que estamos ajudando a legitimar com nossas pesquisas. Entre outras coisas, *anuncia/denuncia* a intencionalidade do processo estabelecido no diálogo com as pessoas e grupos que compartilham conosco seus *mundos*. Significa, na medida do possível, (re)construir nossa história colonial sob um *ethos* paradigmático libertador.

3.3 REFLETINDO SOBRE AS CONDIÇÕES EXISTENCIAIS DA MULHER: O FEMINISMO EXISTENCIAL E AS PEDAGOGIAS DESCOLONIAIS COMO INSTRUMENTOS DE LUTA PELA LIBERDADE POSSÍVEL

“O Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome. A fome também é professora” (Carolina de Jesus, 1960, p. 24)¹³⁴.

de 2017, é sancionada a Lei nº 13.416 de 16/02/2017 que estabelece novas diretrizes e bases para a educação nacional direcionada ao Ensino Médio (Site visitado: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126992> - dia 02-08-2017 às 19:20 hs).

¹³⁴ Poetiza brasileira Carolina de Jesus (1914-1977), *Quarto de despejo* (1960). Símbolo da resistência e luta contra os estigmas machistas, racistas e classistas. Ícone das epistemologias feministas de sua época.

Diante do atual contexto político Latino-Americano, marcado por golpes baseados em discursos e práticas *misóginas*¹³⁵, machistas, homofóbicas, patriarcais, racistas, sexistas e classistas, abrir esta seção com Carolina de Jesus, uma mulher negra, pobre, favelada, catadora de lixo, mãe solteira, semi-analfabeta que aprendeu a ler o mundo a partir da fome e da situação de pobreza que *vivia*, reflete, sobretudo, o compromisso ético-estético-político da pesquisa.

Com esta inspiração, e indignação, estabelecemos diálogos com mulheres que teceram *epistemologias feministas* valorizando as histórias, as experiências, as condições e lutas cotidianas das mulheres: Beauvoir (1967; 1970), Saffioti (1987), Shiva (2000), Gebara (2000), Eggert (2003), Woolf (2014), Lugones (2015) e Lagarde (2016).

Fazemos articulação com abordagens que valorizam as Histórias de Vida (JOSSO, 2006)¹³⁶; a epistemologia *decolonial* (WALSH, 2012) e a Educação Popular (M. FREIRE, 2015)¹³⁷. Em seu conjunto, estes referenciais ajudam a compreender que pesquisar é, sobretudo, a possibilidade de tecer(se) mundos; estabelecer(se) novas relações; aproximar(se) de universos pluriversais distintos.

Nesta perspectiva, pesquisar pode ser um ato de cuidado, “amorosidade e solidariedade desde um diálogo sério e rigoroso, que nos impede das certezas estreitas e limitantes das interpretações do mundo e da Verdade, que nos introduz no complexo mundo das possibilidades” (M. FREIRE, 2015, p. 297). Pode-se tornar um movimento *aprendente e ensinante*, onde “quem pesquisa acaba por se ouvir e, ao

¹³⁵ Práticas influenciadas pelo ódio ou aversão às mulheres. O feminicídio (Lei Nº 13.104, de 09 de março de 2015) toma por base esta violência instrumentalizada pelo ódio ao gênero feminino para condenações contextualizadas. A cultura machista ainda é uma questão estrutural a ser rompida, isso está estampado na discrepância entre os dados oficiais e a realidade de ódio sofrida pelas mulheres no Brasil e em toda América Latina, África e Caribe. Em entrevista concedida ao programa Profissão Reporte de 04.10.2017 a advogada criminalista brasileira, mentora da referida Lei, Luiza Eluf esclarece a diferença entre feminicídio e homicídio: “A conduta é matar alguém, porém, se este alguém for mulher e, se essa mulher morrer devido às condições do sexo feminino no Brasil, ou seja, devido a subalternidade ou ao entendimento por parte do assassino, de que aquela mulher tem menos direito que ele e que aquela mulher lhe deve obediência total e ele tem o direito de vida ou morte sobre ela. Então, ele mata por esse motivo, ele estará cometendo um feminicídio” (Disponível em: <http://g1.globo.com/profissao-reporter/noticia/2017/10/feminicidio-mata-oito-mulheres-por-dia-no-brasil-confira-relatos.html>. Acesso em: 19 dez., 2017).

¹³⁶ Aqui, dialogamos a partir do texto “Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na intervenção de si” que integra a Obra: *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si* (2006).

¹³⁷ Aqui sua reflexão é em torno da Leitura do mundo e a leitura da palavra em Paulo Freire (2015).

fazer isso, vai abrindo espaços de escuta no longo caminho da construção dos conhecimentos” (EGGERT, 2003, p. 10).

Essas reflexões reforçam nossa percepção que a pesquisa, como um projeto (des)colonial, pode ajudar a enfrentar/superar dogmas que foram (e são) reificados por universos teóricos cindidos. Inspirou-nos a perceber o processo de pesquisa como uma produção artesanal militante-intelectual de forma análoga ao processo de confecção do bordado de uma colcha de fuxicos (processo que conheço um pouco).

Para a artesã e o artesão que conhecem, esta não é difícil entender a diferença do trabalho investido entre a confecção de uma “colcha de fuxicos” daquela de “retalhos”, por exemplo. O trabalho é denso em ambas, e esteticamente rico em cores e texturas, a diferença básica, a meu ver de artífice, é o processo: um mais longo e árduo que o outro.

O trabalho de tecer uma “colcha de fuxico” exige mais que cortar e costurar as partes do tecido quadriculado formando um todo colorido. Precisa confeccionar cada fuxico transformando o tecido quadriculado em flor. Uma flor singular que articulada às outras compõe um todo que nunca é só um resultado geométrico matemático, ou seja, nunca é uma totalidade que engole as partes; pelo contrário, pois cada “fuxico” é único: uma totalidade que também é uma singularidade, e que faz parte de outras totalidades.

Este processo acolhe o desafio de tecer diálogos que valorizem a pluralidade da vida na perspectiva de um *Bem Viver*. Uma construção que valorize a vida comum, os saberes locais, num movimento que se estabelece entre *parte-todo*, dialeticamente:

[...] al vincular los conocimientos con el *sumak kawsay* o el buen vivir [...] Permite construir supuestos epistemológicos abiertos no cerrados, que no ponen límites al conocimiento y a la razón sino que involucran la totalidad de aptitudes y sentidos. Abre y desafía así la epistemología moderna – la que nos hace pensar que *se llega al mundo desde el conocimiento*-, alentando otra lógica epistemológica, la que rige y tiene sentido para la gran mayoría. Esa es: que *se llega al conocimiento desde el mundo* – lo que apunta a una epistemología, pedagogía y razón decoloniales. De esta manera, muestra que el “buen vivir” [...] no es sólo social y económico; también es epistémico. (WALSH, 2012, p. 70).

Aprender ver e conceber a pesquisa com esse *olhar* foi um exercício cada vez mais necessário e complexo, entre ambientes acadêmicos e populares, na tentativa de evitar olhares que reduzissem a pluralidade fenomênica presente na dinâmica social. Fez-nos entender que “toda mudança existencialmente significativa introduz

uma espécie de “caos” psíquico, isto é, comportamental que engendra um desconforto mais ou menos suportável de acordo com as pessoas” (JOSSO, 2006, p. 28).

O processo de pesquisa vivenciado mobilizou situações desafiantes que nos fizeram conviver entre movimentos densos/(in)ensos; como também *sororais* e fraternos. Estudar Ciência, Educação, Desenvolvimento e Tecnologia com mulheres que também o enfrentaram e são referências hoje nos prepara para lidar com a perigosa vaidade acadêmica¹³⁸. Uma comunidade que, em sua maioria, mantém relações baseadas na lógica de poder eurocêntrico que estamos problematizando.

Este momento está organizado em torno das reflexões tecidas pelas autoras feministas já elencadas; com Eggert (2003) abrimos o diálogo com algumas compreensões em torno da pluralidade desta perspectiva. Segue-se a produção artesanal tecida de modo que um olhar possa ir complementando o outro. Não está baseado, desse modo, na cronologia das obras, mas em suas interconexões ontológico-epistemológicas.

3.4 (RE)PENSANDO O “FEMINISMO OU OS FEMINISMOS”¹³⁹

Com base em Eggert (2003), *mergulhamos* no universo polissêmico, controverso e rico que as epistemologias feministas estão abrindo entre *penas* e *picaretas*¹⁴⁰. A autora estabelece aproximações/convergências e distanciamentos/divergências entre algumas perspectivas feministas evidenciando, sobretudo, que este paradigma é plural. Esta realidade que não se nega, mas se complementa está presente na pesquisa nos diálogos teórico-metodológicos estabelecidos.

Neste momento, o objetivo é apresentar, de modo panorâmico, algumas ideias centrais de vertentes feministas entre as quais, inclusive, fundamentamos nossos

¹³⁸A vaidade intelectual marca a vida acadêmica. Por trás do ego inflado, há uma máquina nefasta, marcada por brigas de núcleos, seitas, grosserias, humilhações, assédios, concursos e seleções fraudulentas. Mas em que medida nós mesmos não estamos perpetuando esse *modus operandi* para sobreviver no sistema? [...] A linguagem, a vestimenta e o *ethos* mudam gradualmente. E essa mudança pode ser positiva, desde que acompanhada por maior crítica ao sistema e maior autocrítica – e não o contrário (PINHEIRO-MACHADO, 2016 – Site: <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/precisamos-falar-sobre-a-vaidade-na-vida-academica-> Visitado em 27.02.2017 às 17:10).

¹³⁹Texto base: EGGERT, Edla. *Educação popular e teologia das margens*. RS: Sinodal, 2003 (Série Teses e Dissertações – v. 21).

¹⁴⁰Na perspectiva inserida por Virgínia Woolf (2014), em *Um teto todo seu*.

estudos. Entre eles o Feminismo Liberal, Feminismo Cultural, Feminismo Liberal Contemporâneo, Feminismo Socialista, Feminismo Radical e Ecofeminismo.

Conforme a autora, o Feminismo Liberal (XVIII – XIX) foi um movimento europeu que lutou de forma conjunta pelos direitos humanos e das mulheres. O sufrágio foi sua conquista mais significativa. Contudo, o discurso de inclusão política foi criticado por algumas teóricas feministas¹⁴¹ como limitado ao universo representativo que, geralmente, é fragilizado pela incipiente experiência democrática do Mundo Moderno. Assim sendo, esta corrente filosófica pouco poderia ajudar para compreender questões mais amplas do mundo, das mulheres e das suas (inter)relações.

O Feminismo Cultural, segundo Eggert (2003), tem como uma de suas principais características a valorização do mundo *vivido* pela mulher; o concebe como fonte paradigmática de conhecimento. Esta corrente insere a importância do autoconhecimento como dimensão que pode desenvolver as capacidades intuitivas das mulheres. Estes representam alguns dos consensos teóricos em torno de seu potencial.

Há também alguns dissensos entre suas tendências em relação, por exemplo, a base da exploração/subjugação feminina. Algumas defendem a lógica da dependência econômica, assim o recorte econômico se sobrepõe às questões culturais esvaziando seu caráter político. Desse modo a luta é contra sistema o Sistema econômico. Outras exaltam as qualidades intuitivas em contraposição à racionalidade iluminista da época; nesta perspectiva a relação existencial se sobrepõe às demais dimensões, inclusive a econômica, deslocando a luta para o nível do essencialismo alienado (EGGERT, 2003).

O feminismo liberal contemporâneo (século XX) retoma as discussões sobre os direitos das mulheres agregando a valorização do universo cultural feminino. O posicionamento político ganha contornos jurídicos que militam pelo pleno progresso da mulher na sociedade (EGGERT, 2003). Percebemos que esta abordagem avança sobre a primeira fase ampliando o horizonte pela universalização da inclusão política das mulheres sem, contudo, problematizar questões importantes presentes na questão étnico racial.

¹⁴¹ As mulheres envolvidas com a perspectiva cultural advogavam que as feministas liberais não tocavam em aspectos centrais da opressão das mulheres: a religião e o casamento (EGGERT, 2003, p. 16).

Sobre a perspectiva do Feminismo Socialista a autora evidencia que não existem consensos, contudo possuem horizontes políticos comuns: a base marxista que questiona a realidade de opressão social e econômica. Algumas correntes teóricas, problematizando as estruturas de classe e de família, lutam contra violências de gênero baseadas em relações sexistas e na desvalorização do trabalho feminino tomado por improdutivo pelo sistema capitalista: “para o bom funcionamento do capitalismo, que é sustentado pelo trabalho gratuito da mulher em casa” (EGGERT, 2003, p. 17).

O Feminismo Radical se debruça à crítica ao patriarcalismo. Essa vertente propõe uma postura radical perante estruturas socialmente edificadas pela lógica de mundo heteroconstruído; estrutura que, segundo esta corrente, é responsável pela manutenção da opressão feminina. A discussão principal é a necessidade de desconstruir as definições patriarcais sobre o universo feminino, principalmente no tocante a sexualidade e aos direitos reprodutivos. Desse modo, a exploração de gênero sobrepõe-se à exploração econômica (EGGERT, 2003).

O movimento Ecofeminista estabeleceu alguns consensos em torno da compreensão de que não é mais possível falar em dominação da mulher sem discutir a dominação da natureza. O termo foi usado pela primeira vez por Françoise d'Eaubonne, em 1974, quando fez a ligação direta entre o que Ruether¹⁴² e outras certificam mais tarde, ou seja: a opressão das mulheres é também a opressão da natureza (EGGERT, 2003).

Militando pela valorização articulada entre ecologia, as mulheres, sua sustentabilidade e libertação, esta corrente apresenta pistas paradigmáticas inspiradoras. Entre suas principais reflexões está a luta contra o objetivismo e a neutralidade política; a dicotomia entre teoria-prática; o sectarismo, o sexismo, o *especismo*¹⁴³, a violência e a pobreza instrumentalizada pelo poder político ideológico da razão científica Moderna.

¹⁴² Estudiosa feminista americana e teóloga católica. Defensora da ordenação de mulheres, um movimento entre as pessoas religiosas católicas que afirmam a capacidade das mulheres de serem sacerdotes, apesar da sanção oficial (Site visitado: https://translate.google.com.br/translate?hl=pt-BR&sl=en&u=https://en.wikipedia.org/wiki/Rosemary_Radford_Ruether&prev=search - dia 05/09/2017 às 12:15).

¹⁴³ Termo utilizado pela pesquisadora Nancy Cardoso Pereira (Comissão Pastoral da Terra/Brasil) na Conferência de Abertura do V Congresso de Gênero e Religião (EST/2017); refere-se ao etnocentrismo que só é capaz de reconhecer a soberania de uma espécie (a humana) por sobre todas as demais (animais, plantas, seres das águas, das matas, da terra, do céu, do cosmo, etc).

O caráter político e pedagógico que os *olhares feministas* abordados acolhem está atravessado por dimensões plurais complexas. *Molhadas* de seu contexto histórico estabeleceram as articulações possíveis diante dos condicionamentos políticos e culturais comuns de seu tempo. Com Eggert (2003) dialogamos sobre algumas correntes que ajudam a fundamentar a construção social existencialmente situada na mulher: sua condição mitificada, mas também com suas experiências e leituras epistemológicas.

Entre estas destacamos as reflexões da pesquisadora existencial Simone de Beauvoir (1967; 1970), que realizou uma pesquisa extensa acerca das condições sociais da mulher organizada em dois volumes complementares: *O Segundo Sexo I: Fatos e mitos* (1970), e *O Segundo Sexo II: A experiência vivida* (1967). Nestes, a autora discute os pontos de vista da biologia, da psicanálise e do materialismo histórico acerca da construção social, patriarcal, da mulher: um objeto erótico, sexual, reprodutor: a presa da espécie (BEAUVOIR, 1970).

Problematiza como a mulher foi reconhecida pela ordem patriarcal de mundo: o *Outro* – a fêmea, a inessencial submissa ao essencial, o homem: o Sujeito, o Absoluto: “tiveram eles, no ponto de partida, a força física juntamente com o prestígio moral; criaram valores, costumes, religiões; nunca as mulheres lhes disputaram esse império [...] sempre tiveram a sorte da mulher nas mãos” (BEAUVOIR, 1970, p. 167).

Situação que não foi nem é *vivida* pacificamente; as mulheres, em cada fase de sua constituição, buscaram muitas formas para livrar-se deste estigma, mas “só se aceitando como o inessencial com a condição de se reencontrar como o essencial em sua abdicação. Fazendo-se objeto, ei-la que se torna um ídolo em que se reconhece orgulhosamente; mas ela recusa a implacável dialética que lhe determina retornar ao inessencial” (BEAUVOIR, 1970, p. 89). Uma realidade implacável, contraditória, que não permitiu à mulher condições (i)materiais para se fazer mulher.

Sua abordagem feminista radical é existencialmente localizada e historicamente datada; uma perspectiva *moral existencialista*, fenomenológica, baseada nos estudos de Merleau-Ponty e Sartre. Estes filósofos ajudaram a problematizar os discursos da inferioridade natural do feminino, da feminilidade; indicando a ontologia da existência:

Na *Phénoménologie de la perception*, Merleau-Ponty observa que a existência humana nos obriga a rever as noções de necessidade e de contingência. “A existência, diz ele, não tem atributos fortuitos não tem

conteúdo que não contribua para dar-lhe sua forma, não admite em si mesma nenhum fato puro, pois é o movimento pelo qual os fatos são assumidos”. É verdade. Mas é também verdade que há condições sem as quais o próprio fato da existência aparece como impossível. A presença no mundo implica rigorosamente a posição de um corpo que seja a um tempo uma coisa do mundo e um ponto de vista sobre esse mundo: mas não se exige que esse corpo possua tal ou qual estrutura particular. (BEAUVOIR, 1970, p. 28-29).

Sartre estabelece que uma existência finita e temporalmente ilimitada seria concebível; entretanto, se a vida humana não fosse habitada pela morte, a relação do homem com o mundo e consigo mesmo seria tão profundamente transtornada que a definição “o homem é mortal” se apresenta como coisa inteiramente diversa de uma verdade empírica: imortal, um ser existente não seria mais isso que chamamos um homem. Uma das características essenciais de seu destino é o fato de que o movimento de sua vida temporal cria, atrás e diante de si, a infinidade do passado e do futuro: a perpetuação da espécie surge, pois, como o correlativo da limitação individual; pode-se, assim, considerar o fenômeno da reprodução como ontologicamente fundado. (BEAUVOIR, 1970, p. 29).

Estas reflexões ajudam a dar base epistemológica para questionar os critérios “naturais” utilizados pelas Ciências da Natureza, da Biologia, Fisiologia e Sociais que legitimaram a inferioridade e a inessencialidade da mulher. Com base nestas reflexões, a autora critica uma máxima abstrata: “a igualdade dentro da diferença. Essa fórmula, que fez fortuna, é muito significativa” (BEAUVOIR, 1970, p. 17). Neste cenário, à mulher, destinaram *não-lugares* de associação mitificada com a natureza: a “mãe natureza”.

A partir desta concepção destorcida, mas legitimada pela ordem social vigente, a mulher foi e continua sendo educada a ser e a sentir-se como dependente, uma limitada, mutilada, faltante, passiva, incapaz; propriedade do homem, nunca sua semelhante. É levada a entender-se como encarnação do próprio Mal: a bruxa, a feiticeira, a indolente, a improdutiva, a incompleta; ela própria é tabu (BEAUVOIR, 1970).

A construção social relegou à mulher muitos papéis abstratos: a vestiu de deusa/feiticeira; como vida/morte; ora Natureza misteriosa e impiedosa que clama pela conquista, pela colonização, ora a Natureza como imanência, submissão, repetição, carente de proteção. “Mulher: um mito de faces inumeráveis”. Mas, afinal, Beauvoir (1970) questiona, “o que é a mulher? Ela existe?” No século XVI foi-lhe inscrito um tratado político que apontou nove de suas “más condições”:

Primeiramente, uma mulher por sua própria natureza busca seu prejuízo... Segundamente, as mulheres são por natureza avarentas. Terceiramente, suas vontades são caprichosas... Quartamente, elas são naturalmente más.

Quintamente, são hipócritas [...] são reputadas falsas [...] sempre faz o contrário do que lhe mandam fazer [...] são matreiras e maliciosas. Monsenhor Santo Agostinho dizia que “a mulher é um animal que não é seguro nem estável; é odienta para tormento do marido, é cheia de maldade e é o princípio de todas as demandas e disputas, via e caminho de todas as iniquidades”. (BEAUVOIR, 1970, p. 126).

Este tratado marcou as vidas, as relações e os mundos reservados às mulheres por gerações; faz parte do imaginário social, incorpora uma visão estereotipada do (não)ser mulher, perpetuando relações assimétricas de poder entre mulheres e homens. Relação que foi e é determinante em todas as áreas do tecido social, mas penso que foi na negação à mulher da autonomia sobre seu próprio corpo e na constituição de sua história, de seu(s) lugar(es) no mundo, que se forjou a sombra de sua menoridade econômica e política. Essa negação do *ser* é a face mais perversa desta construção.

Seu estudo focaliza as consequências do ponto de vista masculino (história oficial) na configuração do ser mulher, seu lugar; sua finalidade/propósito para a espécie, para a sociedade, para o mercado. Para este último nunca poderia ter um *ofício viril*, mas se ousassem infiltrar-se nestes territórios eram rotuladas de *virilóides* (Mulher-macho). A autora argumenta que sua frágil experiência com a autonomia restringe-se a reprodução da espécie, mesmo assim de modo incipiente e secundário.

Na esteira deste processo, cabe-nos entender a ordem natural que a sociedade machista deseja de nós: “Sejam mulheres, permaneçam mulheres, tornem-se mulheres. Todo ser humano do sexo feminino não é, portanto, necessariamente mulher; cumpre-lhe participar dessa realidade misteriosa e ameaçada que é a feminilidade (BEAUVOIR, 1970, p. 07). Compreender este processo é fundamental para poder avançar.

Com este desafio a autora insere-nos na *experiência* (BEAUVOIR, 1967). Neste segundo momento a autora descreve a saga feminina em seu processo desastroso de tentar alcançar o nível de contemplação/projeção social patriarcal relegado a ela. Abordando a formação humana, a autora focaliza a construção social da mulher a partir de suas taras; sua feminilidade contingente; sua imanência histórica.

Nesta obra, questiona os conceitos patriarcais que definiram o que é “fazer a coisa certa” para “ser uma mulher de verdade”. Discute sobre a formação, a situação, a justificação e o caminho da libertação da mulher. Esta última dimensão nos interessa de modo particular, mas está presente de forma transversal em toda obra. Beauvoir

(1967) descreve quais relações o universo feminino estabelece com a dimensão da liberdade:

Sua sorte confunde-se com a das coisas perecíveis; perdendo-as, perderiam tudo. Só um sujeito livre, afirmando-se para além da duração, pode vencer toda ruína; esse supremo recurso, proibiram-no à mulher. **É essencialmente porque nunca experimentou os poderes da liberdade que ela não acredita na libertação:** o mundo parece-lhe regido por um destino obscuro que seria presunçoso desafiar. (BEAUVOIR, 1967, p. 368. grifo nosso).

Na pesquisa realizada com as mulheres nos dois campos empíricos em estudo, esta dimensão incorpora um horizonte decisivo. Tendo a liberdade como horizonte e dimensão interpretativa de base, devido opções feministas assumidas, foi um desafio construir mediações pedagógicas que mobilizassem situações existenciais: a valorização das histórias de vida, o diálogo e a participação como meios para aproximação de *si* e da *outra*. A reflexão coletiva que se estabeleceu as colocou em situação de experimentar uma liberdade contingente, mas significativa:

Somente como permanece abstrata e vazia na mulher, esta só poderia assumir-se autenticamente na revolta: é o único caminho aberto aos que não têm a possibilidade de construir o que quer que seja; cumpre-lhes recusar os limites de sua situação e procurar abrir para si os caminhos do futuro; a resignação não passa de uma demissão e de uma fuga; não há, para a mulher, outra saída senão a de trabalhar pela sua libertação. (BEAUVOIR, 1967, p. 392-393).

A *luta* pela libertação é incorporada ao nosso processo de pesquisa não somente enquanto elemento empírico e pedagógico, mas, sobretudo, como estratégia teórica e metodológica que deseja valorizar o reconhecimento cultural, regional, político e econômico. Envolve engajamento das pesquisadoras e pesquisadores no enfrentamento às (des)colonialidades em trânsito, a proposição de epistemologias (des)coloniais; a intencionalidade ético-política com os contextos; a busca de outros *inéditos viáveis*.

A liberdade, conforme Beauvoir (1967), convive entre paradoxos, entre realidades ambíguas que dificilmente serão superadas, pois “a ideia de feminilidade impõe-se de fora a toda mulher, precisamente porque se define artificialmente pelos costumes e pelas modas [...] A partir do momento em que se livra de um código estabelecido, o indivíduo torna-se um insurreto” (BEAUVOIR, 1967, p. 452).

Deste cenário cultural, social e político a herança que nos coube limitou-se a um universo particular, um mundo privado - edificado e mitificado - em torno de uma

noção romântica sobre as realidades *vividas* pelas mulheres. Entre estas estão as incipientes experiências da solidariedade feminina que carece de ser construída:

As amizades femininas que a mulher consegue conservar ou criar ser-lhe-ão preciosas; têm um caráter muito diferente das relações que os homens conhecem [...] O que primeiramente procuram, umas junto de outras, é a afirmação do universo que lhes é comum [...] A mulher sabe que o código masculino não é o seu, que o próprio homem espera que ela não o observará [...] Ela pede, portanto, às outras mulheres, que a ajudem a definir uma espécie de "lei" de seu meio, um código moral propriamente feminino [...] Entretanto, é raro que a cumplicidade feminina chegue a uma verdadeira amizade; as mulheres sentem-se mais espontaneamente solidárias do que os homens, mas no seio dessa solidariedade não é uma para a outra que se superam; juntas, voltam-se para o mundo masculino, cujos valores cada qual busca açambarcar para si. Suas relações não se constroem sobre sua singularidade, mas são imediatamente vividas em sua generalidade e, com isso, introduz-se, desde logo, um elemento de hostilidade [...] As mulheres são companheiras de cativeiro, umas das outras, ajudam-se a suportar a prisão e até a preparar a fuga: mas o libertador virá do mundo masculino (O Essencial: Deus, herói, pai, marido, amante). (BEAUVOIR, 1970, p. 309-311-312-313).

Essa realidade denuncia a história das ausências de referências concretas que pudessem servir de base objetiva/(inter)subjetiva para perceber a solidariedade¹⁴⁴ como elemento político e pedagógico de libertação. Neste contexto, não cabe dizer que a educação solidária, princípio educativo que estamos propondo referente a educação/formação em EPS, precisa ser (re)construída, resgatada, revista entre as mulheres, pois, de acordo com a autora, de fato ela nunca existiu. Talvez (re)significar seja o verbo mais adequado a se utilizar neste processo de construção; apostamos nisso.

Como já foi dito, promover mediações pedagógicas e educativas capazes de mobilizar experiências encarnadas com um possível reconhecimento social/cultural é um desafio. Tecer uma educação solidária exige, sobretudo, a capacidade de se sentir parte de alguma coisa. Problematicamos esta questão na seção anterior quando discutimos sobre a Interculturalidade Crítica (WALSH, 2012): a realidade da ausência de referências empíricas, teóricas – epistemológicas, ontológicas, praxeológicas – para esta vivência.

Acreditamos que a intencionalidade das perspectivas (des)coloniais pousa no compromisso de refletir e problematizar o “inimigo escondido atrás da cortina da vida

¹⁴⁴ Entre outras coisas ajuda a pensar sobre as heranças epistemológicas e ontológicas que encarceram a capacidade para aprendizagem solidária em masmorras individualistas, no produtivismo solitário, na soberba racional e na dificuldade da vivência *sororal* que nos constituem.

cotidiana” (WOOLF, 2014) junto com as pessoas. As reflexões de Beauvoir (1967; 1970) são vistas em outros tons e estéticas com a abordagem feminista de Virgínia Woolf¹⁴⁵ (2014), que nos convoca a enfrentar, a desmistificar, a mirar nos olhos e questionar o poder dos “inimigos escondidos atrás das cortinas da vida cotidiana”.

Na obra “Um teto todo seu”, considerada um ícone da argumentação em prol da luta feminista, a autora pauta a construção de uma literatura feminina e, ao mesmo tempo, enfrenta a construção patriarcal do universo feminino. O livro nasce no contexto da Londres de outubro de 1928 e destaca uma série de episódios inspirados na vida cotidiana das condições de vida das mulheres de uma determinada época. Uma história que parece se arrastar por entre nós, nos seguindo ou caindo sobre nós como correntes de fantasmas, ou de *senzalas*, ou de *cativeiros*.

Investigando a história oficial disponível nas Bibliotecas Universitárias e Museus Britânicos de referência, a autora visava identificar a presença das mulheres na sua relação com o universo intelectual, na construção de sua história. Ao examinar as condições de vida das mulheres ao longo da história, suas características e restrições, encontrou indícios de uma presença/ausência feminina caricaturada.

Chegou à conclusão que a história das mulheres fora registrada exclusivamente por homens brancos, héteros e de berço – os patriarcas: “Sem dúvida, a literatura elisabetana teria sido muito diferente do que é se o movimento feminista tivesse começado no século XVI e não no XIX” (WOOLF, 2014, p. 124).

A partir de um *monólogo interior que ilumina a apresentação imediata da consciência*, a autora narra suas ideias entre digressões, construindo conhecimentos fundamentais que ajudam a repensar nossos cotidianos tão coisificados. Neste processo problematiza a realidade de “mendicância” da mulher por vida digna; pelo direito de escrever sua história, de ser protagonista; por liberta-se da tutela do outro e do fato de ter sido impedida de ser ela mesma; de ter um lugar seu:

A liberdade intelectual depende de coisas materiais. A poesia depende da liberdade intelectual. E as mulheres sempre foram pobres, não apenas nos últimos duzentos anos, mas desde o começo dos tempos. As mulheres têm tido menos liberdade intelectual do que os filhos dos escravos atenienses [...]. Foi por isso que coloquei tanta ênfase no dinheiro e num quarto próprio. (WOOLF, 2014, p. 131).

¹⁴⁵Virgínia Woolf (1882-1941) foi escritora, ensaísta e editora inglesa; membro do Grupo de Bloomsbury. Seu trabalho inspira muitas ativistas feministas pelo mundo.

Esta realidade é resultado de um processo colonial-patriarcal que inventou uma “natureza feminina” contra nós, que rotulou a mulher como propriedade privada dos homens; seres inferiores, “carentes de personalidade e caráter”, relegadas à periferia de um mundo que nos reservou/permitiu e/ou advertiu:

“[...] aspirar à excelência reconhecendo corajosamente as limitações de seu sexo” (p. 93). Na ficção, parece ser “[...] um monstro ímpar [...] um verme alado qual uma águia; o espírito da vida e da beleza num picadinho de sebo de cozinha”(p. 56); [...] Resta-lhe “estabelecer-se à sombra da reprovação do mundo”; sobreviver “cortada fora do que se chama mundo” (p. 88); [...] Escrever sob a égide das “admoestações perpétuas do eterno pedagogo - escreva isto, pense aquilo” (p. 93); [...] Serem odiadas e temidas pelos homens; entre si e até por si—“desclassificadas”; [...] Cuidem-se, pois “quando as crianças deixam de ser inteiramente desejáveis, as mulheres deixam de ser inteiramente necessárias”. (WOOLF, 2014, p. 135).

Estes fragmentos evidenciam a densa/tensa luta das mulheres que *rasgarem-se* para intrometer-se num universo exclusivamente masculino, processo que foi desbravado através de *picaretas* mais do que de *penas*. Entendemos que somos herdeiras e herdeiros de muitos silêncios, da clausura e do estigma. Todavia, também herdamos destas “loucas dotadas de pouca inteligência” uma memória pedagógica coletiva de lutas; do compromisso político com nossa história e com a das outras/outros.

A autora compartilha a história de muitas mulheres que abriram fendas por entre mundos que não foram forjados para nós ou por nós, mas que se serviu de nossa humanidade através de vários sistemas coloniais de *dominação/exploração* para se estabelecerem. A invisibilidade da mulher no circuito oficial da história da humanidade, e de sua própria história faz parte de um projeto de mundo onde a sensibilidade, a ética e a estética das epistemologias do cotidiano representam uma ameaça.

Suas reflexões evidenciam o lugar periférico destinado à mulher: o lugar do mundo privado, a mãe, a esposa, a amante, a confidente, a informante, a cúmplice, a irmã, a arrumadeira; ou seja, fizemos parte dos bastidores de nossa própria história. Esta realidade denuncia/evidencia a violência de gênero como instrumento de poder exercido em vários mundos: institucional, intelectual, simbólico, linguagem, ético-estético e físico¹⁴⁶.

¹⁴⁶ Inspiramo-nos na discussão provocada a partir de um Curta Documental produzido por um Grupo de Pesquisa da UNILA/Venezuela “As Manueles” apresentado no Círculo Cultural do dia 06.09.2017. Trata da omissão do papel de mulheres na América Latina, tendo como ponto de partida Manuela

O fato de Woolf não ter encontrado indícios da presença das mulheres na história oficial da sociedade reforça nossa percepção. Contudo, a autora nos lembra que temos um legado de luta, e que:

[...] se tivermos o hábito da liberdade e a coragem de escrever exatamente o que pensamos; se fugirmos um pouco da sala de estar e virmos os seres humanos nem sempre em sua relação uns com os outros, mas em relação à realidade, e também o céu e as árvores, ou o que quer que seja, como são; se olharmos mais além do espectro de Milton, pois nenhum ser humano deve tapar o horizonte; se encararmos o fato, porque é um fato, de que não há nenhum braço onde nos apoiarmos, mas que seguimos sozinhas e que nossa relação é para com o mundo da realidade e não apenas para com o mundo dos homens e das mulheres, então a oportunidade surgirá [...]. (WOOLF, 2014, p. 137).

A autora traz elementos que nos ajudam a compreender que somos o resultado possível de muitos hiatos, ausências; mitos e ritos de um mundo feminino mitificado por definições rasas, carregadas de estereótipos naturalizados e reproduzidos por homens e mulheres. Suas análises ajudam, sobretudo, a ampliar a compreensão sobre nossa construção pessoal e coletiva de *intelectual colonizada* que pode se desamarrar das correntes e das peles que nos prendem.

Defendendo a tese de que a mulher precisa ter dinheiro e um teto todo seu, a autora não se limita a problematizar apenas a posse/direito da mulher de escrever o que quiser: ficção, romance, literatura, ciência, política, inclusive a sua leitura da realidade e de si mesmas; nem as condições meramente econômicas para esse fim. O que, de fato, já mudaria o rumo da história, pois, possivelmente, a história escrita com nossa contribuição, autônoma e livre, teria tido outros contornos, talvez menos sórdidos. Chamando a atenção para o fato de que a mulher carece assumir seu lugar na constituição da própria história se pretende *ser mais* do que a hegemonia patriarcal lhes permitiram ser, a autora deixa em aberto tanto a questão da mulher quanto da escrita.

Com base na reflexão acerca da relação existente entre mulheres e ficção, a autora abordou a questão da escrita e da mulher de forma ampla. Entendemos que estas dimensões estarão sempre em aberto, pois não possuem um conceito definitivo. Trata-se de uma construção social contínua que se estabelece através da correlação

Sáenz, companheira de Simón Bolívar. O filme aproxima Manuela do contexto da mulher na sociedade contemporânea, problematiza, entre outras coisas, a questão da invisibilidade institucional, intelectual, simbólica e prática das mulheres. Mas também compartilha experiências da sororidade entre as mulheres que sofrem violência de gênero. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=58abd9K1W8U> Acesso em: 19 dez., 2017.

de forças entre papéis sociais que nos definem, nos (des)caracterizam de várias formas e nossa capacidade de entendê-las, enfrentá-las e, na medida do possível, superá-las.

Percebemos essa questão também problematizada por Saffioti¹⁴⁷ (1987), na obra “O poder do macho”. A autora feminista de traços radicais compreende que:

A identidade social da mulher, assim como a do homem, é construída através da atribuição de distintos papéis, que a sociedade espera ver cumpridos pelas diferentes categorias de sexo. A sociedade delimita, com bastante precisão, os campos em que *pode* operar a mulher, da mesma forma como escolhe os terrenos em que *pode* atuar o homem [...] A sociedade investe muito na *naturalização* deste processo [...]. É próprio da espécie humana elaborar socialmente fenômenos naturais. (SAFFIOTI, 1987, p. 08-09-10).

Estas reflexões vão ao encontro, em várias direções, às tecidas por Beauvoir (1967; 1970) e Woolf (2014). Ajudam-nos a penetrar nas entrelinhas de uma história oficial deveras questionável em torno da construção social da inferioridade da mulher. Uma construção que delegou às mulheres modelos, arquétipos, avatares a serem desempenhados: papéis que devem ser impecavelmente representados, ricos em detalhes abstratos, vazios, superficiais; afinal, estes refletem o destino que lhe é designado (SAFFIOTI, 1987).

Uma situação que aliena a participação da mulher na construção mitificada de sua própria realidade. Neste movimento as mulheres veem-se, por vezes, *imersas* em situações caóticas tentando representar entidades cindidas: deusa e bruxa; a natureza exótica e a natureza indomável; uma esposa bela, recatada e do lar e uma esposa fogosa, luxuriosa; um ser dócil como uma flor e forte como um homem. Ser mulher, nas sociedades patriarcais significa, muitas vezes, *viver* cotidianamente uma *loucura homicida* diferente: estar em constante desequilíbrio e sempre insatisfeita consigo mesma.

A autora questiona a quem serve essa dominação, essa mitificação da mulher pelo homem; uma relação baseada num Sistema de dominação-exploração que no Brasil assume uma configuração complexa. Saffioti (1987) considera que em nosso país há três paradigmas de mundo: patriarcado; preconceito racial; classes sociais. Nesta perspectiva, trabalha com a *simbiose*¹⁴⁸: *Patriarcado-Racismo-Capitalismo*.

¹⁴⁷ Heleieth Iara Bongiovani Saffioti (1934-2010) foi uma socióloga marxista, professora, estudiosa da violência de gênero e militante feminista brasileira.

¹⁴⁸No meio científico ainda não há um consenso sobre a definição correta do termo simbiose que nasce no campo das Ciências da Biologia. Há várias definições vigentes e há um amplo debate sobre as

Para discutir como entende este movimento a autora apresenta características de cada paradigma individualmente:

O patriarcado não se resume a um sistema de dominação, modelado pela ideologia machista. Mais do que isto, ele é também um sistema de exploração (p. 50) [...] A base do preconceito racial é a desconfiança instrumentalizada que permeia todas as relações entre seres humanos socialmente desiguais. Como a *Confiança* só existe entre iguais, enquanto houver diferenças entre grupos sociais distintos a humanização será um projeto falível (p. 54) [...] Capitalismo: O traço comum entre os distintos segmentos das classes dominantes consiste em sua capacidade, em sua competência para dominar e explorar as classes subalternas. (SAFFIOTI, 1987, p. 56).

Na realidade concreta, eles são inseparáveis, pois se transformaram, através deste processo simbiótico, em um único sistema de dominação-exploração (p. 60) [...]. Convém notar que a referida simbiose não é harmônica, não é pacífica. Ao contrário, trata-se de uma unidade contraditória. (SAFFIOTI, 1987, p. 62).

Percebemos que a fusão assume contornos e dinâmicas epistemológicas que ampliam as possibilidades de (re)leitura sobre as realidades e as relações estabelecidas. Esse movimento evidencia a complexidade do Sistema de dominação-exploração, contudo, também indicam questões capazes de mobilizar forças políticas necessárias a enfrentamentos possíveis. Sugere que na medida em que os setores sociais e populares se auto-organizem para enfrentar a mistificação da ideologia liberal de modo articulado, suas demandas podem ser alcançadas em conjunto.

No processo de pesquisa junto às experiências de educação/formação em EPS, encontramos indícios que sugerem esta relação; trata-se da mobilização e articulação deste MSP com as agendas de *luta* de outros MSP que se dá por meio de *redes*:

O Movimento Nacional de Catadores de Material Reciclável; o Movimento Feminista; Movimento Nacional de Moradores/as em situação de Rua; a Economia Feminista; a Permacultura; a Agroecologia; a Agricultura Familiar; as Comunidades remanescentes de Quilombolas; o Movimento Étnico-raciais; o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB); o Movimento de Trabalhadores/as Desempregados/as (MTD); Comércio Justo Solidário; Finanças Solidárias.(Relatório CFES Regional Sul II, 2016).

Além da parceria com outros MSP, os projetos se articularam com ONGs que atuam em vários setores como no da educação, trabalho, assessoria, finanças e serviços; com Grupos de Pesquisa de Universidades Públicas e Privadas; com a Rede

vantagens e limites de cada definição. De modo geral, pode ser definida como uma associação a longo prazo entre dois organismos de espécies diferentes.

de Gestores Públicos e Fóruns (Relatório de Pesquisa, 2016). Relações que serão retomadas e problematizadas no próximo capítulo que se refere ao processo metodológico.

Com Saffioti (1987), entendemos a importância de reconhecer que a realidade é atravessada por paradigmas que se articulam entre si para garantir a manutenção e ampliação das relações de poder em forma de colonialidade. A *simbiose* Patriarcado-Racismo-Capitalismo proposta pela autora ajuda a qualificar as discussões acerca do Sistema exploração-dominação-subjugação que exclui pessoas do circuito Moderno de vida.

O enfrentamento desta lógica exige o reconhecimento individual-coletivo que as distintas demandas sociais, culturais, econômicas, sexuais, reprodutivas e espirituais possuem um horizonte comum. Entre outras coisas, nos fazem (re)pensar sobre a questão de gênero que é importante, contudo, sozinha parece não ser mais capaz de produzir elementos *suficientes e referentes* para compreender a realidade social que vivemos.

As reflexões da autora nos fazem acreditar que as lutas de gênero podem ser fortalecidas ao se alinhar, sem se esvaziar, às outras demandas que pensam e *vivem* as mulheres e os homens de forma ampla. Ou seja, acreditamos que é necessário às agendas/tarefas de direitos sociais, humanos, culturais, sexuais, reprodutivos incluírem na panela de pressão chamada sociedade capitalista pessoas, questões e dimensões historicamente invisibilizadas.

Algumas correntes do Feminismo Radical sugerem que a atuação *interseccional*,¹⁴⁹ relação que as tendências *normatocêntricas*¹⁵⁰ e heteroconstruídas nunca estabeleceram – e nem poderiam dada sua estrutura de *dominação/exploração/racial* – poderiam garantir uma atuação mais orgânica entre os setores marginalizados. Acreditamos que Saffioti (1987) é um exemplo deste

¹⁴⁹ O conceito de “interseccionalidade” foi batizado desta maneira pela norteamericana Kimberlé Williams Crenshaw. Feminista e professora especializada nas questões de raça e de gênero, ela usou este termo pela primeira vez numa pesquisa em 1991 sobre as violências vividas pelas mulheres de cores nas classes desfavorecidas nos Estados Unidos. Interseccionalidade é um conceito sociológico que estuda as interações nas vidas das minorias, entre diversas estruturas de poder. Então, a Interseccionalidade é a consequência de diferentes formas de dominação ou de discriminação. Ela trata das interseções entre estes diversos fenômenos. Disponível em: <http://www.sociologia.com.br/o-conceito-de-interseccionalidade/> Site visitado em 04/02/2018, às 21:30.

¹⁵⁰ Alguns movimentos feministas descoloniais estão utilizando este termo para nomear dimensões convencionalmente edificadas pelo paradigma eurocêntrico como normas sociais naturalizadas (Caderno de Campo – V Congresso Latino-Americano de Gênero e Religião/EST/2017).

exercício-simbiose patriarcado-racismo-capitalismo – o que não representa, contudo, um consenso entre as epistemologias feministas.

Este posicionamento sugere a inter-relação radical entre dimensões elementares à vida que são violadas diariamente como feminicídios, chacinas, assédios, desemprego, pobreza, discriminação e manifestação de ódio contra grupos étnico-raciais e de outras denominações: lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, intersexos, queer (LGBTTIQ).

Situações que dizem respeito à todas e todos, mas que nem todas e todos sentem-se, ou estão, preparadas e preparados para acolhê-las, discuti-las, entendê-las e/ou respeitá-las. Esta realidade fez parte das reflexões tecidas no V Congresso Latino-Americano de Gênero e Religião¹⁵¹, que contou com a participação de mais de 300 pessoas de mais de 20 países que representam os quatro continentes do mundo, discutimos vários temas que envolvem os direitos humanos, culturais, civis, sexuais e reprodutivos de todas e todos.

Na perspectiva da Justiça de Gênero¹⁵², denunciemos a feminilização da pobreza e da violência e os discursos e as práticas de *misoginia* e *especismo* na relação de poder exercida sobre/no extermínio de vidas e da natureza como parte das táticas instrumentais do Estado. O conjunto de reflexões, articulações e diálogos tecidos durante o referido Congresso deram corpo à 42 Teses¹⁵³ que representam uma resposta dos coletivos ali representados para a sociedade política e econômica capitalista global.

Devido a uma questão de espaço compartilhamos apenas três destas Teses, entendendo que estas acolhem/representam sentidos e significados *viscerais vivenciados* e compartilhados pelos coletivos ali presentes:

Tese 7 - O golpe é misógino!

Tese 20 - A sororidade e a irmandade partem da consciência dos feminismos, dos feminismos negros e comunitários, que propõem a intersecção entre gênero, classe, raça/etnia e sexualidade, da ideia teórico-prática comum às lutas das mulheres através da compreensão dos sentimentos, dos corpos e das experiências plurais;

Tese 32 - Políticas desenvolvimentistas e de exploração gananciosa destroem a sócio-biodiversidade e exploram a sabedoria dos povos indígenas. É preciso reconhecer os saberes indígenas para superar

¹⁵¹Realizado pelo Grupo Gênero e Religião das Faculdades EST entre 23-26/08/2017; com o tema Ecologia, Economia e Ecumenismo.

¹⁵² Algumas correntes político-partidárias de base conservadora estão disseminando a Ideologia de Gênero como instrumento político de colonialidade de gênero. Muitas pessoas por desconhecerem as lutas e demandas dos movimentos feministas descoloniais acabam confundindo uma com a outra.

¹⁵³Um tecido frágil com cores fortes – O documento está disponível como Anexo nº 02.

discriminações e racismo. (V CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE GÊNERO E RELIGIÃO, 2017).

Estas Teses acolhem algumas demandas dos MSP, dos Grupos de Pesquisa, dos Coletivos feministas, das Igrejas Pentecostais, dos Setores da Igreja Católica inspiradas pela Teologia da Libertação, entre outros grupos religiosos ou não que fizeram parte deste processo. As sinergias que transcendem das lutas feministas e de todas as pessoas e coletivos envolvidos nesta construção foram as mediações educativas privilegiadas.

Da abertura impactante que emocionou todas e todos: as peles que vestimos e que os *outros* nos vestem, a (des)construção de *si*, o (auto)reconhecimento que agoniza diante de realidades que não nos representam, mas também a boniteza das cores das chitas, chitinhas e chitões¹⁵⁴ que dizem de nossa diversidade sufocada, os movimentos dramáticos, mas libertadores dos corpos que lutam contra *si* para exorcizar-se das amarras da vida eurocêntrica; ao encerramento marcado pela construção coletiva das 42 Teses a experiência ensinou, na prática, que é possível *viver* uma estética acadêmica *(des)colonial* contra-paradigmática.

Outro diálogo que vem ao encontro destes processos de enfrentamento da lógica eurocêntrica do saber, da academia elitizada, branca, hétero, católica etc. foi uma das discussões travadas durante o Seminário Temático “Feminismos Pós-Coloniais: (Des)Patriarcar e (Des)Colonizar práticas e saberes”¹⁵⁵. Penso que é pertinente fazer aqui essa digressão que ajuda a ampliar a compreensão sobre a abordagem feminista radical tecida por Beauvoir (1970; 1967), Woolf (2014) e Saffioti (1987).

A provocação foi mediada pela professora Doutora Tereza Amal¹⁵⁶ que fez uma reflexão a partir do que ela denominou de contexto de Guerra, realidade *vivida* por ela desde Angola/África do Sul – Violência institucional-instrumental vivida na família e na sociedade colonial. A abordagem de gênero introduzida nasce banhada deste cenário que evidencia experiencialidades nascidas da/na carnalidade de um contexto violento, de medo, tortura e cárcere.

¹⁵⁴ Um tecido (quase) brasileiro, fabricada originalmente na Índia, é barato, versátil, frágil, colorido e rico em estampas, a chita é um tecido de algodão que é fácil de encontrar. Hoje, a chita é conhecida como identidade nacional, mas nem sempre foi assim.

¹⁵⁵ Evento organizado em conjunto pelo GPMSE/UFMT e Grupo Corpo, Educação e Cultura (COEDUC/UNEMAT) nos dias 19-20/09/2017 realizado na UFMT (Cuiabá/MT). Evento que antecede o 25º Semiedu/2017 (25-27/09/2017 - UFMT).

¹⁵⁶ Socióloga portuguesa atuante no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra/Portugal.

Neste diálogo muitas provocações foram feitas, mas destacamos a importância da leitura feminista radical como uma entre muitas abordagens teóricas que possuem a intencionalidade de questionar, enfrentar e buscar tecer estratégias amplas para superação de uma racionalidade reificada por masculinidades que utilizam a violência como forma privilegiada para colonialidade de gênero.

As questões levantadas pela professora Tereza somam-se às das demais autoras que a antecederam nos desafiando a (re)pensar como fazer os enfrentamentos deste processo que é histórico e que se perpetua através da colonialidade de gênero, da injustiça de gênero, da invisibilização da produção intelectual, artística, política e filosófica da mulher. Problematicam que o movimento de ir de encontro a uma realidade que relegou à mulher o (Não)lugar e o papel de ser inferior, de menoridade tutelada, exteriorizada, destituída do direito de fazer parte de sua própria história, do abandono institucionalizado e normatizado é complexo, contraditório e não possui receita.

Contudo, existe entre os (des)encontros dialógicos, das experiências de vida, da arte de superar tragédias da vida privada, da comensalidade, do trabalho que liberta e do cuidado com a terra como possibilidades de tecer outras formas de viver o conhecimento, a ciência, as relações. Estes diálogos *anunciam/denunciam* realidades que também são discutidas por Vandana Shiva (2000), Ecofeminista que milita pela sobrevivência das mulheres, ecologia e desenvolvimento enfrentando o paradigma capitalista-patriarcal.

A autora entende que “O preconceito patriarcal dá cor às estruturas do conhecimento, bem como às de produção e de trabalho que formam e são, por seu turno, formadas pela atividade “desenvolvimentista”” (SHIVA, 2000, p.109). Sua reflexão tratada realidade de exclusão social, política e econômica da mulher a partir da participação *vivida* na lógica capitalista onde:

A desvalorização e o não-reconhecimento do trabalho da mulher criaram o sexismo e a desigualdade entre homens e mulheres. A desvalorização da subsistência, ou melhor, da economia de sustentação, baseada na harmonia entre o trabalho da natureza e o trabalho humano criou as diferentes formas de crises étnicas e culturais que grassam em nosso mundo, hoje. (SHIVA, 2000, p. 110).

Nesta perspectiva, o desenvolvimento é um modelo extrativista (que captura, se apropria, degrada) sexista e patriarcal. O projeto de ciência que o sustenta “é uma aventura para o macho, baseada na sujeição da natureza feminina e do sexo feminino,

proporcionou o sustentáculo para a polarização dos sexos [...] da dominação sobre a natureza e sobre tudo aquilo que desse a impressão de ser feminino” (SHIVA, 2000, p. 114). Segundo a autora, a violência foi introduzida pela Ciência Moderna através do paradigma patriarcal como um instrumento de manutenção do poder colonial:

Vemos a violência se espalhar-se como meio de vida, como a culminação dos projetos patriarcais que tornaram os paradigmas humanos um risco de vida, ao invés de funcionarem como reprodução de nossas espécies. O capitalismo patriarcal substituiu o sentido sagrado da vida pelo sentido sagrado da ciência e do desenvolvimento. A resposta do patriarcado para esta destruição da vida e da liberdade tem-se caracterizado pelo aumento do fundamentalismo, do terrorismo e do comunalismo, que mais adiante irão ameaçar a paz e a vida. A resposta feminista para a violência contra as mulheres, contra a natureza e contra o povo em geral visa a manutenção e a nutrição da vida, os princípios organizadores da sociedade e da atividade econômica. (SHIVA, 2000, p. 120).

A questão desenvolvimentista é uma preocupação compartilhada por algumas das epistemologias feministas com as quais dialogamos. De modo especial, esta abordagem Ecofeminista que propõe articular de forma decisiva a luta ambiental à das mulheres, valorizando elementos essenciais à vida como instrumento político: “O movimento feminino e o movimento ecológico são, portanto, primordiais contragolpes em relação ao pretenso desenvolvimento patriarcal” (SHIVA, 2000, p. 115).

Sintonizada com teorias antropológicas de perspectivas distintas, vistas através de óculos feministas (no plural), Gebara¹⁵⁷ (2000), Teóloga Ecofeminista, retoma a questão ambiental discutida por Shiva (2000) a partir da problematização da inferioridade e das vulnerabilidades *vividas* pelas mulheres.

A partir da reflexão em torno da *mobilidade da senzala feminina: mulheres nordestinas, vida melhor e feminismo* nos lançamos em realidades de um universo feminino pouco valorizado. A autora articula de forma pedagógica as dores das mulheres do semi-árido nordestino, sua força, criatividade e fé como fontes existenciais de conhecimento para conceber o paradigma da *mistura*: “Mistura não é uma coisa só. É um conjunto de coisas, um conjunto de ingredientes, de causas, de razões, de sentimentos, de relações postas em conjunto [...] é uma espécie de relação aberta, de movimento inclusivo de muitas coisas e situações” (GEBARA, 2000. p. 81).

¹⁵⁷ Ivone Gebara é escritora brasileira, teóloga feminista, Professora de Filosofia e Teologia, atuando em diferentes grupos e Instituições. Doutora em filosofia pela PUC/SP e em Ciências da Religião pela Universidade Católica de Lovaina na Bélgica.

A abordagem valoriza as histórias de vida das mulheres e suas estratégias de enfrentamento dos silêncios que é dor e violência que as acompanham ao longo da trajetória de vida. Contudo, a autora indica que “Há uma espécie de nascimento de novos comportamentos culturais em que a importância da subjetividade e a valorização das mulheres começa a acontecer” (GEBARA, 2000, p. 46).

Seu estudo compartilha que muitas mulheres *são* marcadas por várias senzalas; que mobilidade, nesta perspectiva, acolhe a busca constante de uma liberdade negada nas senzalas *vividas*, herdadas e/ou reproduzidas:

A senzala aqui, embora seja um termo inspirado pela escravidão africana no Brasil, é uma metáfora para expressar a prisão ou a prisão móvel que muitas mulheres carregam. É prisão imposta pela cultura da pobreza e da dependência. É prisão da condição humana acentuada pelos mecanismos de uma sociedade construída sobre a injustiça e a exclusão. É finalmente prisão doméstica com relativa mobilidade porque se pode andar, mas mesmo andando, os passos estão amarrados, os caminhos estão fechados em meio à imensidão de possibilidades sem acesso permitido [...] Senzala herdada, senzala reproduzida. (GEBARA, 2000, p. 17).

Mobilidade aqui é “ter o pé na estrada” para melhorar de vida. Mobilidade em vista da sobrevivência humana no seu grau mais elementar. Mobilidade para “salvar a pele”, para “não ser tratada como bicho desprezível” - mobilidade como um outro tipo de êxodo: é um “ir e vir”, um cotidiano instável: Essa instabilidade é penetrante, instala-se às vezes como hábito cultural e passa a fazer parte da vida. (GEBARA, 2000, p. 19).

Estas dimensões nos ajudaram a (re)pensar as mulheres que caminharam conosco neste processo: elas e seus mundos; suas senzalas, sua mobilidade possível; sua experiência com a liberdade. Além disso, as reflexões também mobilizaram memórias de *situações vividas*, trajetórias onde ser mulher exige conviver com pincas de correntes, de fantasmas, de senzalas; fantasmas de senzalas que arrastamos e que, por vezes, também nos arrastam.

Estes movimentos, por vezes marcados mais com disputas que partilhas, nos permitem uma experiência com um determinado reconhecimento que carece de ser renovado cotidianamente; não é fácil nem bonito, é confuso e complexo, tenso e denso. Contudo, faz parte de uma história que nos desafia a tecer estratégias de enfrentamentos diários; podem nos ensinar ao valorizar as experiências de vida (e de morte), de trabalho, das dores e (des)sabores *vividos* de forma pedagógica.

Acreditamos que estas dimensões podem ser os alicerces de aprendizagens libertadoras, a base para tecer um processo *pesquisante: aprendente e ensinante* significativo. Movimento este que exige o reconhecimento da pluralidade intrínseca

aos universos simbólicos, como também a pluralidade das abordagens teóricas e empíricas que as *epistemologias feministas descoloniais*, entre outras, apresentam.

Um reconhecimento que foi, na medida do possível, uma referência para construção da pesquisa. Questão também acolhida pela autora Lugones¹⁵⁸ (2015), na discussão sobre a construção de um *feminismo descolonial*. Estudando o Sistema moderno colonial de gênero, enfrenta a lógica da modernidade colonial, suas dicotomias hierárquicas e sua lógica categorial como dimensões centrais para o pensamento capitalista e colonialismo moderno sobre raça, gênero e sexualidade (LUGONES, 2015).

A partir destes prismas, a autora discute a lógica estabelecida pela colonialidade do Gênero como instrumento de manutenção das relações assimétricas de poder organizado pelo Sistema eurocêntrico, onde “Ser *mulher* e *negro* são termos para categorias homogêneas, atomizadas e separáveis, então sua intersecção mostra-nos a ausência das mulheres negras – e não sua presença. Assim, ver mulheres não brancas é ir além da lógica “categorial”” (LUGONES, 2015, p. 935).

Nesta perspectiva, a autora problematiza a (des)construção social da mulher negra a partir da crítica à lógica categorial instituída. Compreende que esta estratégia esvazia o teor político de dimensões vitais às diversidades culturais presentes em diferentes grupos étnico-raciais. O discurso de intersecção gênero/classe/raça, segundo a autora, não contempla todas e todos da mesma forma, pois são construtos centrais do sistema de poder capitalista mundializado (LUGONES, 2015).

A dicotomia hierárquica estabelecida como instrumento normativo entre pessoas de diferentes raças e etnias, onde algumas foram consideradas humanas e outras não; estabelece o conceito de gênero como “uma marca de que o humano também tornou-se uma ferramenta normativa para condenar os/as colonizados/as” (LUGONES, 2015, p. 939). Nesta perspectiva, não é possível o enfrentamento da opressão engendrada pelas relações de colonialidade de gênero sem sua desconstrução.

A autora movimenta-se dos feminismos de mulheres de cor para um feminismo descolonial desde uma lógica territorial, valorizando os (des)encontros entre intersubjetividades historicizadas, encarnadas na sua relação colonial. Problematisa

¹⁵⁸ A argentina María Lugones é Bacharel e Mestra em Artes. Doutora em Filosofia e feminista que propõe uma leitura descolonial sobre feminismo, gênero e sexualidade. Questiona a construção colonial moderna de gênero e sexualidade.

que gênero não é apenas uma dimensão hierarquizada, mas racializada: “adaptação, rejeição, adoção, desconsideração e integração nunca são só modos isolados de resistência, já que são sempre performados por um sujeito ativo, densamente construído pelo habitar a diferença colonial com um *lócus* fraturado” (LUGONES, 2015, p. 948-949).

Neste sentido *eclipsado* (coalizão: classe-gênero-raça-sexualidade), as resistências de caráter descolonial devem compreender que civilização, cidadania e pertencimento à sociedade civil são estruturas que fazem parte de um *lócus* fraturado que precisam ser enfrentados/superados:

Estou propondo um pensamento de fronteira feminista, onde a liminaridade da fronteira é um solo, um espaço, uma fronteira [...] não apenas uma fenda [...] A leitura que eu quero efetuar vê a colonialidade de gênero e rejeição, resistência e resposta. Se adapta à sua própria negociação sempre de maneira concreta, desde dentro, por assim dizer. (LUGONES, 2015, p. 947).

A abordagem fronteiriça proposta pela autora insere a luta pela libertação das mulheres negras como um processo de resistência enraizada no reconhecimento da realidade colonial. Assim, o paradigma da coalizão advoga pelo enfrentamento encarnado da mulher negra como resistência à colonialidade de gênero. Percebemos que a militância de Lugones (2015) centraliza-se no resgate duma pertença racial por parte das mulheres negras e entendo que seja uma tarefa ontológica das mulheres não brancas também.

Movimento *vivido* em nível intersubjetivo, uma resistência por “dentro” da pessoa, a partir do reconhecimento possível do que seja seu lugar no mundo. Esta reflexão vai ao encontro das provocações de Lagarde¹⁵⁹ (2016) que propõe a *sororidad* (irmandade) na dialética entre *enesmistad/amistad* (*amistad/enesmistad*: amizade/inimizade). Entendida como dimensão, não um conceito, visa potencializar a compreensão das possibilidades semânticas, teóricas, pedagógicas, *ético-estética-política*, culturais e econômicas.

A autora afirma que a sororidade é uma mediação que precisa ser tecida nas entrelinhas das relações sociais mais elementares, aquelas que ocorrem em âmbito intra e inter-relacional entre as mulheres de forma endógena (LAGARDE, 2016). Há

¹⁵⁹ Marcela Lagarde y de Los Ríos é professora, antropóloga, escritora, feminista, política e investigadora mexicana. Pesquisa temáticas de gênero, feminismo, desenvolvimento humano e democracia, poder e autonomia das mulheres. É professora da Universidad Nacional Autónoma de México.

outras compreensões em torno desta dimensão¹⁶⁰, contudo os consensos as aproximam mais do que distanciam.

Compreendemos que a *sororidad*, na dialética entre *enesmistad/amistad*, problematiza a lógica eurocêntrica da colonialidade de gênero introduzida por Lugones (2015) a respeito da luta das mulheres negras (e não brancas). Com olhares distintos convergem, sobretudo, na compreensão da violência de gênero como estratégia de manutenção da situação de opressão das mulheres. Nesta perspectiva, dimensões fundamentais à *sororidad* como companheirismo e parentesco são mitigadas pela lógica da competição, do produtivismo e do individualismo.

Como uma dimensão, *sororidad* incorpora sentidos, práticas, experiências que uma limitação categórica talvez a mitigasse. Entendemo-la como uma relação que pode nascer de forma endógena dos movimentos produzidos pelas mulheres na perspectiva de se aproximarem, de unirem-se para lutas cotidianas. A autora acredita que:

Quien desmonta su misoginia está en condiciones de modificar las formas de comportamiento y de relación entre mujeres al eliminar prejuicios de supremacía valorativa propia y la mirada hostil y, en cambio, considerar a las otras sin discriminación, sin hostilidad, celos y envidia. (LAGARDE, 2016, p. 25).

Durante a pesquisa esta abordagem foi introduzida de forma holística, propondo a sororidade como mediação pedagógica capaz de potencializar o trabalho da educação solidária entre as mulheres, pois possui uma “dimensión ética, política y práctica [...] es una experiencia subjetiva de las mujeres que las conduce a la búsqueda de relaciones positivas y a la alianza existencial y política, cuerpo a cuerpo, subjetividad a subjetividad con otras mujeres” (LAGARDE, 2016, p. 25).

Intuímos que a força pedagógica desta dimensão resida na capacidade de provocar (des)encontros significativos que podem promover as sinergias necessárias ao processo de *auto reconhecimento* (do sentir-se parte de alguma coisa; da autoestima; do amor próprio) como condição para o *empoderamento* pelas próprias mãos. Essa é uma luta pela irmandade (quase) nunca estimulada; pela conquista do

¹⁶⁰Simone Silva Alves (2014), na sua Tese em Educação sobre os “Saberes das veteranas na Economia Solidária”, entende a *dimensão* ora como uma categoria, um princípio, um conceito e uma relação presente no feminismo contemporâneo. A sororidade é assumida como eixo fundamental à consolidação da Tese que “as mulheres veteranas na rede de economia solidária resgatam o trabalho como valor fundamental da vida humana, e, este saber fazer está alicerçado em pilares que divergem das bases capitalistas” (ALVES, 2014, p. 32).

corpo como lugar de identidades; da luta contra a *misoginia*; do projeto de vida, individual e coletivo, como instrumentos de transformação das situações de opressão *vividas/compartilhadas*.

A mobilização de conceitos, dimensões e práticas contra-paradigmáticas nos conduziram à mundos, sentidos e significados de dimensões elementares à vida que foram encaixadas e esvaziadas em lógicas categoriais eurocêtricas esvaziadas. Esta questão foi problematizada nos diálogos produzidos em torno da compreensão da construção social da mulher: seus/nossos temas, mundos, dores, silêncios; amizades, histórias, fé e experiências libertadoras.

3.5 LIMITES E POSSIBILIDADES DAS PERSPECTIVAS (DES)COLONIAIS

Neste terceiro capítulo, apresentamos dimensões fundamentais das abordagens teóricas que ajudaram a qualificar o processo de pesquisa no tocante a compreensão de educação, desenvolvimento e tecnologia de forma ampla e articulada. Em sintonia, tratamos de aspectos teóricos relevantes para compreensão dos processos coloniais estabelecidos na realidade Latino-Americana, África e Caribe.

Assumimos como parte da pesquisa como produção artesanal intelectual-militante o pressuposto que atuar de forma a transcender muros paradigmáticos, considerando as especificidades dos lugares e tempos, os modos de ensinar e aprender, as idiossincrasias que fazem das pessoas seres únicos e inéditos, não possuem receita. Os paradigmas questionados e as epistemologias estudadas foram vistas a partir do olhar fenomenológico, entre aproximações e convergências, como também estranhamentos, distanciamentos e divergências.

Percebemos que não existem consensos, sínteses milagrosas, garantias ou resoluções mágicas para as questões colocadas. Há, contudo, posicionamentos políticos inspiradores que desejam colaborar no enfrentamento, entre contradições e conflitos, da lógica instituída. É dentro deste movimento que a pesquisa doutoral de mãos dadas com a militância popular nos lança, entre contradições e conflitos, mas também entre desafios e possibilidades.

Com a Fenomenologia e a Educação Popular, com a Dialética Existencial, com a Ontologia do Ser e as Epistemologias do cotidiano, coluna vertebral do olhar teórico-metodológico assumido, valorizamos a humanização do processo ao situar

existencialmente e localizar historicamente a pesquisa. As dimensões centrais de cada perspectiva trabalhada encontram-se de forma articulada e transversal nas relações estabelecidas em torno da construção teórica, metodológica e empírica.

Ajudaram-nos a compreender a realidade institucional edificada por *papéis socialmente* definidos, onde coexistem *resistências* nascidas na relação com a *mundaneidade* que é *vivida* nos saberes cotidianos. Ampliaram nossa percepção em relação ao mundo do trabalho entendido como uma experiência libertadora; da necessidade de valorizar a memória coletiva de forma pedagógica em torno do sensível, do engajamento ético/estético/político e do cuidado para não reproduzir relações assimétricas, antidialógicas e verticalizadas. Relações que o corpo alienado sente falta.

Neste processo, destacam-se a intencionalidade encarnada na dialética existencial, como corporeidade; o compromisso com a ontologia do ser que reconhece o inacabamento do homem e do mundo; o caráter pedagógico do diálogo e da palavra que conscientiza *si/outro/mundo* mediados por epistemologias do cotidiano, das experiências vividas, da percepção individual e coletiva: perspectivas (des)coloniais. Estas formam a base que ajudou a delinear o olhar lançado e os diálogos estabelecidos.

Nesta perspectiva, questionamos as lógicas eurocêntricas com base na abordagem da *(Des)Colonialidade* valorizando, sobretudo, os conhecimentos produzidos por *Nuestra América*. Problematicamos a relação assimétrica estabelecida de Norte sobre o Sul: “A violência colonial não tem somente o objetivo de garantir o respeito das pessoas subjugadas; procura desumanizá-las. Nada deve ser poupado para liquidar suas tradições, para substituir a língua deles pela nossa, para destruir sua cultura” (FANON, 1968, p. 09).

As dimensões, reflexões e relações tecidas ampliaram nosso olhar sobre a importância e a originalidade de nossa América Latina; oportunizaram (des)encontros significativos com/entre *Epistemologias insurgentes* que militam pela causa social em prol das e dos mais empobrecidas e empobrecidos; inspirou-nos, em especial, a leitura revolucionária acerca do projeto da Economia Social e da Educação Popular “rodrigueana” em diálogo com a pedagogia freireana.

Destacam-se as reflexões em torno da *denúncia* da colonização e a compreensão do contexto geopolítico estabelecido na dialética existente entre as Zonas do *Ser e Não-Ser / Lugar e Não-Lugar*: a ambiguidade *vivida* entre/nos *centros*

occidentalizados y periferias no-occidentales; o Sistema dominação-exploração baseada em critérios de raça/racialização/racismo como uma *loucura homicida do projeto eurocêntrico* contra a América Latina; a luta pela *Descolonización da colonialidade del Conocimiento: do ser, do saber e do poder*; e o enfrentamento da díade capitalista do mercado global: sistema-mundo e centro-periferia.

De outro lado, há reflexões que *anunciam* possibilidades contra-paradigmáticas desafiadoras: a Educação como prática da liberdade; a revisão dos sentidos de América Latina; a diferença raizal e *abismal* entre Emancipação e Libertação - *modernidad/colonialidad*: onde liberdade significa acolher a diversidade colonizada; a linguagem como empoderamento (des)colonial; a *Interculturalidad y (de)colonialidad* como projeto *político-social-epistêmico-ético* e pedagogia *de-colonial* libertadora.

Refletindo sobre as condições existenciais da mulher, o feminismo existencial e as pedagogias descoloniais como instrumentos de *luta* pela liberdade possível *mergulhamos* em duas direções: nos universos femininos *vividos* de modos distintos pelas mulheres e, ao mesmo tempo, nas dimensões teóricas-epistemológicas contra-paradigmáticas. Percebemos que o contexto político Latino-Americano é marcado por golpes baseados em discursos e práticas *misóginas*, machistas, homofóbicas, sexistas, colonialista, patriarcais, racistas e classistas. Neste sentido, é necessário tecermos *contramarchas latinas* em prol de um projeto regional que nos fortaleça mutuamente.

Na terceira parte deste capítulo, dialogamos com pesquisadoras do movimento Feminista que possuem distintas abordagens em torno de questões elementares ao processo de pesquisa. A opção de dialogar exclusivamente com as mulheres tem por base a intencionalidade de valorizar o que (re)produzimos nas ciências, artes, filosofias, as epistemologias, pedagogias e mediações; nas experiências de/com *si/outra/mundos*.

Com Eggert (2003), desde a teologia das margens, abrimos a reflexão sobre “feminismo ou os feminismos”; estudamos sobre o Feminismo Liberal, Feminismo Cultural, Feminismo Liberal Contemporâneo, Feminismo Socialista, Feminismo Radical e Ecofeminismo. Neste processo, foi importante compreender que o caráter político que constitui as abordagens feministas está atravessado por dimensões plurais complexas. Ou seja, estão *molhados* de seu contexto histórico, é o resultado possível diante dos condicionamentos e limites impostos, próprios de cada tempo, lugar e relações.

Questionando os conceituais patriarcais que definiram o que é “fazer a coisa certa” para “ser uma mulher de verdade”, Beauvoir (1967; 1970) nos ensinou que a liberdade é uma experiência ambígua *vivida* pelas mulheres desde universos muito particulares. Esta compreensão foi fundamental para tecer as interpretações em torno do potencial educativo das experiências estudadas tendo como referência os saberes e as experiências das mulheres.

A questão da efemeridade de registros históricos tecidos pelas mulheres, evidenciado por Woolf (2014), foi fundamental para entender a cultura do silêncio que nos constitui de modo particular. Outra situação vinculada a esta se refere à invisibilidade política, intelectual, institucional e produtiva da mulher; relações *vividas* de modos distintos tanto na Universidade quanto na EPS. As reflexões tecidas foram decisivas para redirecionar os giros teóricos de modo a valorizar a produção feminina. Este foi um posicionamento político diante do fazer acadêmico.

Evidenciar a produção intelectual das mulheres vai de encontro à uma lógica centrada num tipo de poder: O poder do macho (SAFFIOTI, 1987) mostra que nas entrelinhas da história oficial encontramos uma cultura mitificada em torno de categorias abstratas do ser mulher e homem. Trata-se de uma realidade que exige ser enfrentada de modo articulado; perceber que o sistema de dominação-exploração como um paradigma baseado na tríade *Patriarcado-Racismo-Capitalismo* pode fortalecer nossos estudos, sem, contudo, ser uma leitura inquestionável. A valorizamos, sobretudo, na interface com outros olhares.

Com a abordagem Ecofeminista de Shiva (2000), aprendemos sobre o estudo integrado entre as mulheres e a natureza: uma abordagem paradigmática. Entendemos que elas serviram (e ainda servem) de objeto de desejo, de dominação e subjugação. A libertação possível exige o reconhecimento radical de que a natureza está na mulher tanto quanto no homem, contudo, somos nós que a *vivemos* através da violência colonial exercida pelo Sistema *capitalista-desenvolvimentista-extrativista*. Esta conscientização é fundamental para mudanças realmente significativas à manutenção da vida de ambas.

Outra epistemologia Ecofeminista inspiradora é a abordagem da *mistura* (GEBARA, 2000), uma abordagem dialógica que pretende descortinar as verdades eurocêntricas a partir das existencialidades possíveis. Nesta perspectiva, compreendemos que a resistência feminina pode residir nos universos da vida comum. Que estas resistências possam estar *imersas/emersas* entre as experiências

e saberes da vida em situação: nas epistemologias do cotidiano que valorizam pedagogicamente as estratégias, por vezes fragilizadas, das mulheres. Esta abordagem nos ajuda, sobretudo, a reconhecer os saberes de universos encarcerados em nossos corpos.

A abordagem *feminista descolonial* de Lugones (2015) apresenta argumentos sobre a produção da colonialidade de gênero inserida pela lógica da modernidade colonial; esta estabeleceu uma ordem hierárquica e uma lógica categorial que articula raça, gênero e sexualidade de forma interseccional por vezes não contempla todas as mulheres de forma igual. Respeitamos essa leitura por valorizar, sobretudo, a ótica da mulher negra e não branca que carece do reconhecimento da diversidade de condições *vividas* por mulheres de diferentes raças, etnias, classe, geração, religião, sexualidade.

A abordagem sororal, a união entre as mulheres na dialética entre *enesmistad/amistad* (*la sororidad y enesmistad*: Irmandade e Inimizade) inserida por Lagarde(2016) vai ao encontro de muitas leituras realizadas. Entendida como dimensão, não um conceito, as possibilidades semânticas, teóricas, pedagógicas, ético-estéticas-políticas e culturais sobre as realidades em trânsito podem ser ampliadas.

Partimos do pressuposto que “conceitos”, entendidos nos moldes eurocêntricos da razão moderna (que questionamos na tese), definem, mitigam, cristalizam os possíveis sentidos dos fenômenos plurais. “Dimensões”, numa tentativa de abertura epistemológica-ontológica, de acolhimento holístico das distintas compreensões/visões, podem deixar portas e janelas às possibilidades semânticas (convergentes ou não). Dentro deste movimento o conteúdo pedagógico mediatizado pelo *autoreconhecimento* pode promover o *empoderamento* pelas próprias mãos na luta contra a *misoginia*.

Conforme foi evidenciado no dialogo teórico travado, podemos dizer que as relações estabelecidas entre mulheres (e homens) foram inscritas sob uma racionalidade perversa. Esta realidade foi percebida como campo fértil para (re)significações, (re)construções e diálogos desafiadores entre proposições paradigmáticas distintas.

Fez-nos (re)pensar, sobretudo, que não é possível propor epistemologias diferenciadas ((des)coloniais, pós-coloniais, *decoloniais*...) de perceber o mundo e fazer ciência sem a abertura dialógica que, em certa medida, nos livra do dogmatismo,

do afã de paradigma que é universalista, o qual tanto criticamos. A Modernidade fez e faz isso muito bem, não podemos entrar nessa lógica mesmo porque nossa luta vai de encontro a seu discurso mono lateral, dogmático, cindido e prática excludente, cínica e mortal.

Compreendemos a partir destes diálogos que não cabe à pesquisa que se pretende (des)colonial fixar ou estabelecer monólogos narcisísticos, nem tampouco cair em puros subjetivismos/objetivismos. Aprendemos continuamente com os diálogos, com as complementaridades, com o erro, com a contradição vivida na abertura amorosa do saber que promove. Evitar ditar receitas, prontuários ou esquemas que comumente afogam as idiossincrasias fenomênicas que nos constituem enquanto seres de incompletude e de possibilidades à fórmulas desinteressantes e vazias é o nosso maior desafio enquanto pesquisadoras e pesquisadores colonizados (FANON, 1968).

O fenômeno do *existir* é, sobretudo, um movimento dinâmico, complexo, contraditório; *molhado* de possibilidades inesperadas. Assim sendo, a pesquisa percebida como uma produção artesanal militante-intelectual, engajada com os contextos em estudo, pode colaborar com a reflexão e problematização de paradigmas que negam a pluralidade da vida e reduz o mundo a uma vitrine cujo acesso é permitido a poucas e poucos¹⁶¹.

A relação que estabelecemos entre vida-teoria-vida não foi (não é) um processo fácil, mas fundamental, pois evidencia nossas contradições e nos provocam a rever, por dentro, preconceitos e compreensões que já possuíam lugar cativo. A (auto)negação de *si*, a insegurança, o medo de errar e de não corresponder a expectativa da academia foram (e são) fantasmas que fazem parte do conteúdo oculto de um mundo letrado que continuamente precisamos aprender a enfrentar. Fato é que a “teoria” por si só diz muito pouco às demandas que são cotidianamente colocadas à nós, uma vez que não dialogam com as realidades que nos constituem.

Nesta perspectiva, aqui retomamos aspectos viscerais das relações estabelecidas entre a pesquisa engajada na vida *vivida*: a analogia da pesquisa como uma produção artesanal militante-intelectual com o processo artesanal de confecção da colcha de fuxicos. Construção marcada por (des)sabores, dores, partilhas,

¹⁶¹No 25º Semiedu 2017: *Educação, Diversidades Culturais, Sujeitos e Saberes* (IE/UFMT) compartilhamos o texto “Leituras merleau-pontyanas e freireanas em contextos de (des)colonialidades inspiram mediações pedagógicas no CFES Regional Sul”, nele fizemos uma reflexão nesta perspectiva.

enfrentamentos e as sororidades dos universos militantes *vividos*, parte importante da construção *pesquisante* tanto quanto os aspectos teóricos trabalhados; campos/entrelinhas, por vezes, invisibilizadas.

Neste contexto, estudar Ciência, Educação, Desenvolvimento e Tecnologia com mulheres (e homens) que são referências na militância pela libertação de todas e todos e que, de um modo ou de outro, “rasgaram-se” para ocupar um lugar que não lhes/nos fora permitido fazer parte é, sobretudo, a realização de um sonho acalentado por muitas gerações. Enfim, é a partir destes olhares em diálogo com os nossos e os das mulheres e homens que percorreram esta trajetória *pesquisante* conosco que *mergulhamos* nos sentidos e significados que a vivência educativa solidária provocou.

The background of the entire page is a dense, overlapping pattern of colorful fabric flowers. These flowers are made from various colored fabrics (pink, purple, blue, yellow, red, green) and are arranged in a way that they appear to be scattered across the surface. Some flowers have small, shiny, spherical centers, while others have more intricate, multi-layered petal structures. The colors are vibrant and varied, creating a rich, textured visual field.

CAPITULO IV
UNIVERSOS METODOLÓGICOS:
O caminhar entre as descobertas de si e dos mundos que somos

Economia Solidária é uma “mão na roda”. É passar e dividir conhecimentos.
É valorização do trabalho. É compreender mais as pessoas,
ser sincera e amiga. Ter contato com a natureza em si.

ACRÓSTICO:

É importante conhecer uns aos outros
Comer o que gosta
Ousar lutar por aquilo que quer
Não dizer “não” às pessoas
Olhar o “ser” e não o “ter” das pessoas
Manter sua postura ética
Igualdade, solidariedade, cooperação e amor ao próximo sempre
Amar todos igualmente

Simplicidade em primeiro lugar
Onde for, o que fizer, homenagear a todos pela dedicação
Livre com o que faz com amor
Igual com qualquer pessoa, acolhendo as diferenças, somando na diversidade
Dar tudo de si para o outro
Amar, rir, brincar com todos
Romântica também, afetividade e união
Ir a procura de amigos
Aberta para prendendo sempre, buscando conhecer mais e mais sobre Economia Solidária.

CAPÍTULO IV - UNIVERSOS METODOLÓGICOS: O CAMINHAR ENTRE AS DESCOBERTAS DE SI E DOS MUNDOS QUE SOMOS

As descobertas de *si* e dos mundos que *somos* dialogam com o Acróstico que abre este momento da Tese; ele diz da conexão visceral entre perspectivas singulares e projetos coletivos; tem relação com a pesquisa entendida como uma produção artesanal militante-intelectual. Ele faz parte da Carta Pedagógica produzida no Projeto Ações Integradas; avaliação de uma participante do Curso de Gastronomia, Turma 2015-1.

Sentimo-nos contempladas e contemplados de diversas formas, mas de modo especial pela intencionalidade que afirma a EcoSol como um projeto que exige “Olhar o “ser” e não o “ter” das pessoas. Manter sua postura ética. Igualdade, solidariedade, cooperação e amor ao próximo sempre. Amar todos igualmente”. Declara a importância da amorosidade ao “ser” (humanidade) e a necessidade de desapego do “ter” (coisificação do ser) para a transformação radical do mundo.

O acróstico compartilha um pouco daquilo que fez sentido nesta trajetória militante, lugar de trocas onde tecemos uma identidade coletiva respeitosa, um engajamento que faz parte do processo. Reflete a coerência com a Pesquisa Participante que aqui apresentamos em sintonia com a perspectiva teórico-metodológica assumida. Este referencial vem nos auxiliando a tecer diálogos desde a vida em situação com o desafio de transcender vigas disciplinares, paradigmas que nos marcam, coerentes com a vivência de um viés (des)colonial entre (des)colonialidades em trânsito.

Muitas (re)leituras foram sendo incorporadas neste processo, especialmente durante os encontros do Grupo de Pesquisa, reflexões que foram fundamentais para construção da autonomia de conceber e fazer pesquisa. Um movimento que se (re)fez na construção dialógica e dialética entre a mulher que também se constitui pesquisadora, no contexto de pesquisa em que pessoas e processos são mediados por práticas densas e teorias complexas.

Neste quarto momento, compartilhamos alguns olhares, compreensões, experiências e percepções nascidas da empiria realizada nos campos: CFES Regional Sul II e Projeto Ações Integradas de Economia Solidária de São Leopoldo/RS. Ao longo da trajetória de pesquisa, fomos (re)pensando nossas práticas e metodologias populares, as bases teóricas, bem como a base humana, ética,

estética e política de trabalho. E é nessa dinâmica que se deu o processo interpretativo articulando reflexões coletivas e individuais enquanto produção escrita desta Tese.

Estas reflexões foram sendo compartilhadas em vários encontros, simpósios, seminários, colóquios, fóruns, congressos, diálogos científicos locais, regionais, estaduais, nacionais e internacionais, em livros e em algumas revistas¹⁶². Este processo dialógico, denso e intenso, deu vida a muitas dimensões e questões que a imersão empírica, teórica e metodológica foi nos desafiando, onde compartilhamos, negociamos e disputamos sentidos e significados. A proposta aqui é também poder revisita-los.

A retomada, de modo articulado com dimensões inéditas, insere outros olhares ao *vivido*; valoriza a trajetória de pesquisa encarnada nos e com os contextos de luta, de (auto)reconhecimento. Este exercício é importante na medida em que nos colocamos na situação de rever aspectos pensados e debatidos que hoje possuem outros contornos devido a dinâmica densa, complexa e transitória das realidades que nos constituem.

Este quarto capítulo da Tese está organizado em torno de quatro eixos: 1. Pesquisar é tecer(se) mundos: reconhecer(se) é perceber(se) muitas – Retomada de dimensões existenciais em torno da construção de *si* que fazem parte da pesquisa; 2. Construção Existencial das Categorias Interpretativas e dos Códigos Identificadores – Instrumento de identificação da Análise de Conteúdo; 3. Processos Metodológicos no CFES Regional Sul e 4. Processos Metodológicos no Projeto Ações Integradas de EcoSol – Metodologias, abordagens, conteúdos, relações: possibilidades e limites.

Os diálogos estabelecidos para a construção e respectiva de execução dos projetos acompanhados - planejamento, monitoramento e avaliação- são dimensões (re)visitadas. Enfim, a partir de onde estamos e com os saberes que dispomos: nossas leituras, nossa vocação (*ser mais*), nossa mobilização, nossas escolhas, sentimentos de pertença, comprometimentos e indignação pela construção da vida comum com vistas ao *Bem Viver*, conteúdos foram produzidos e são aqui compartilhados/problematizados.

¹⁶² Artigos completos, resumos expandidos, resumos simples, ensaios, relatos de experiência, resenhas.

4.1 PESQUISAR É TECER(SE) MUNDOS: RECONHECER(SE) É PERCEBER(SE) CAPAZ DE SER MAIS¹⁶³

No decorrer do processo de pesquisa, imergimos em dinâmicas próprias às experiências que se movimentam entre possibilidades/desafios. Trilhamos o processo dialógico de modo radical como fundamento entre as diversas formas de perceber o mundo – de ensinar e de aprender: de tecer(se) mundos. Deste modo, o desafio *ético-estético-político* de (re)significar, dialética e dialogicamente, processo (pesquisa participante), criatura (Tese) e criadoras e criadores (pesquisadora, orientador, participantes) fez parte da corporeidade *pesquisante*.

Reconhecer-se e perceber-se, nesta perspectiva, acolheu a noção da realidade em trânsito como um movimento *mergulhado* em universos pluriversais onde estabelecer diálogos representou a possibilidade de interconectar mundos que se relacionam com aspectos muito particulares. Isso significa que não dissociamos o ato da criação da extensividade do nosso corpo que, ao dar forma ao artesanato como também, neste caso, à Tese, compartilha energias, sentimentos: expectativas e frustrações.

O processo educativo/formativo concebeu *projetos* e *histórias de vida*, o reconhecimento de *si*, do *outro* e da *memória* como elementos pedagógicos. Fizemos parte do nosso desafio diário as atitudes de perceber, de acolher como parte constitutiva do próprio jeito de caminhar. A pesquisa como uma produção artesanal militante-intelectual nos ensinou a enxergar a beleza da diversidade que *somos*, mas também o estranhamento por vezes doloroso, promovido pelos (des)encontros com os diferentes que (não)*somos*:

“Estou aprendendo coisas novas, apesar das diferenças entre as colegas porque ninguém é igual, mas entre as divergências é um aprendizado (tanto) quanto com o artesanato [...] A gente se descontraí e aprende a lidar com seus sentimentos (contraditórios)” (Carta Pedagógica/Turma Artesanato-n06/2015-1)¹⁶⁴.

¹⁶³Parte dessa discussão integra as reflexões compartilhadas no IV Congresso Latino-Americano Gênero e Religião realizado pela Faculdade EST/São Leopoldo-RS no ano de 2015, intitulada “Construindo identidades a partir da margem: Somos muitas!”-publicadas nos Anais do evento em 2016. Disponível em: <http://anais.est.edu.br/index.php/genero/index>. Acesso em: 19 dez., 2017.

¹⁶⁴ Optamos por dialogar desde já com a “carne” da pesquisa, mas como ainda não apresentamos os Códigos Identificadores inserimos as referências de modo mais completo. Elas representam o Material, Turma, Número que identifica a pessoa que fala (Modo de preservar a identidade), Ano e Semestre.

“Aprendi a pintar, costurar, fiz novas amizades, aprendi a ser mais solidária, aprendi também que não é nada fácil trabalhar em grupo, mas sempre achei que fosse fácil! Aprendi também que não devemos confiar nas pessoas, elas mentem, machucam a gente, fora isso é muito bom estar aqui no curso” (Carta Pedagógica/Turma Artesanato-n07/2015-1).

“Teve alguns contratempos no início [...] teve algumas desavenças entre as colegas, mas tudo se resolveu. Sabemos que somos diferentes e com opiniões diferentes. Mas a cada dia que passa aprendemos a conviver umas com as outras, a nos respeitar. Somos pessoas diferentes e vivemos em uma sociedade que muitas vezes pregam valores errados tipo “as pessoas valem aquilo conforme seus bens e o valor de sua conta bancária”, há nisso uma inversão de valores. Existe uma diferença muito grande entre preço e valor” (Carta Pedagógica/Turma Artesanato-n10/2015-1).

Estes fragmentos representam algumas das experiências desafiadoras *vividas* na construção da *liberdade possível* conquistada a partir da *participação* em espaços de educação/formação oportunizada pela qualificação profissional e humana trabalhada pelo Projeto Ações Integradas. Processos que buscaram promover a *conscientização* a partir dos (des)encontros entre visões de mundo, processo mediado pelo *diálogo* por vezes contraditório, acalorado, divergente.

Constituiu-se num movimento que nos desafiou a assumir a construção teórica de forma comprometida com o contexto em trânsito e com os mundos que os (nos) atravessam. Essa postura evidencia a importância de (re)significar uma prática teórica alienada, edificada por uma cultura retórica abstrata que, entre outras coisas, carece descer do pedestal.

Fazer Ciência, Educação e Tecnologia, neste contexto, nos coloca em situação de atualizar (re-significar) o compromisso social, político e cultural entendendo que:

A América Latina e o Caribe continuam abrigando enormes desigualdades entre ricos e pobres, bem como discriminações de diversos matizes, dentre elas as que deslegitimam a produção do conhecimento. Este fato tem uma implicação direta com a educação. Trata-se de relações de desigualdade que se constituíram, também através de práticas pedagógicas, ao mesmo tempo em que elas são consequências das construções sociais e históricas forjadas no contexto de colonização. (STRECK et al, 2013, p. 374).

A (re)produção do conhecimento tem, nesta perspectiva, uma responsabilidade inegável de continuar legitimando uma *monocultura eurocêntrica* (QUIJANO, 2005) que decide soberana e implacável sobre o *ser*, o *saber* e o *poder*. Atua (re)produzindo ferramentas cada vez mais eficientes, tecnologias de alto impacto que qualifica, amplia e legitima o avanço de uma perspectiva ideológica que privilegia relações estéreis e nega a confluência necessária entre opostos/contraditórios onde:

Grandes problemas da humanidade, pelos processos de globalização, se agudizam por tratamentos sempre localizados e parciais, pois são compreendidos como dissociados da rede de interações que compõe a pessoa, as sociedades, o mundo e as questões do universo. Às crises globais respondemos com tratamentos periféricos ou sintomáticos. Buscam-se intervenções eficazes mediante tecnologias de alto impacto exclusivamente voltadas ao mercado. Ignora-se a fragilidade da vida, e as correções produzem um nível de exclusão das sociedades empobrecidas e em situação de vulnerabilidade ambiental. O pretendido progresso impõe a destruição dos meios de vida, de sobrevivência com destruição de padrões ético-políticos, aniquilação das pessoas pela hipertrofia de partidos e de estado, ou o seu contrário, a afirmação do individualismo e absolutização do narcisismo solitário contra processos de solidariedade e convivência. (PASSOS, 2011)¹⁶⁵.

Tratar de temas, processos e relações que problematizam esta realidade exige entre outras coisas, romper com o tipo de estratégia pedagógica predatória; é, assim, mais que necessário transcender a lógica institucionalizada. O desmonte dos esquemas sedutores, mas efêmeros e alienantes do capital, é um horizonte utópico perseguido por pessoas simples, fazendo coisas simples nos bastidores da vida; tarefas por vezes invisibilizadas, porém vitais para a manutenção básica do (sobre)viver, entre as quais podemos destacar: enfrentamentos diários, por exemplo, vividos pelas educadoras e educadores que ousam se desapegar de práticas educativas condicionadas, alienadas e alienantes, bem como das relações de trabalho opressoras; os EES se auto-organizando para compreender a autogestão, a solidariedade e a cooperação como estratégias que mobilizam dimensões fundamentais ao *Bem Viver*; as mulheres que, equilibrando funções da rotina diária da maternidade, da condição da feminilidade, a correria pela sobrevivência (quarta e/ou quártupla jornada) e suas necessidades básicas (quase sempre negligenciadas), ensinam administração, economia, engenharias, física, design, geografia, política, medicina, arquitetura, agroecologia; os homens que vivem a co-responsabilidade pela vida desde o cuidado partilhado da casa e da família.

Isso envolve, entre outras coisas, a importância de *nos* mobilizarmos para rever por dentro (pessoa, Movimento e militância),- continuamente, enquanto categoria profissional -, nossa co-responsabilidade na transformação deste contexto *(des)colonial*. Diante deste cenário, re-olhar para nossa própria atuação é fundamental. Questionar-se sobre *o que, como, com quem e porque* estamos fazendo

¹⁶⁵ Entrevista concedida a Revista do Instituto Humanitas Unisinos (IHU On-line) no dia 31 de outubro de 2011 - Edição 378. Disponível em: http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4161&secao=37 Acesso em: 19 dez., 2017.

pesquisa pode aproximar nossos discursos retóricos, por vezes distantes das realidades, em práticas potencialmente contra-paradigmáticas, pois:

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história... Isto obriga a uma revisão total e profunda dos sistemas tradicionais de educação, dos programas e dos métodos. (FREIRE, 2001, p. 45).

Neste sentido, a *imersão* nos universos da pesquisa (espaços, teorias, conteúdos, pessoas, processos e metodologias), considerando os limites e as possibilidades desta prática, nos lança cotidianamente a processos reflexivos, à tomada de decisões, à co-responsabilidade com a realidade feita a muitas mãos, compreendendo que:

Tudo circula em tudo, sem que deixe de ser ela mesma. Há um *continuum* similar àquele da física, que faz com que nossa mundaneidade nos permita circular, no coração mesmo do universo, bem como na sua periferia. Estamos mergulhados no todo [...] momento algum é possível compreender o mundo senão como mistério. E, portanto, como convite a existencializá-lo por nosso engajamento nele, numa relação dinâmica, mutuamente constitutiva, que não cessa em seu movimento de transformação (PASSOS, 2011).

Neste processo de (re)construção (des)contínuo, dinâmico e complexo nos desafiamos a manter a coerência entre os conteúdos da nossa vida com os de outros *mundos* (lugares, tempos, modos, abordagens) pois, somente “a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que podemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política” (FREIRE, 1987, p. 01).

Com este horizonte e compromisso, tecemos o processo de pesquisa como práxis, no sentido freireano, que promove, na medida do possível, reconhecimentos, sentimento de pertença a um grupo social; faz entender que fazemos parte de mundos que muitas vezes não se conversam e que, inclusive, por vezes, não nos contemplam/representam.

Uma trajetória onde perceber-se singular e plural, inteira, mas em construção contínua, fez parte da pesquisa engajada. Entre erros e acertos, avanços e retrocessos, fomos compreendendo que somos muitas e muitos, e que podemos nos fortalecer mutuamente, que podemos ser capazes de *Ser Mais Gente!*

4.2 CONSTRUÇÃO EXISTENCIAL DAS CATEGORIAS INTERPRETATIVAS E DOS CÓDIGOS IDENTIFICADORES

Entendendo que a educação solidária experimentada nas experiências de educação/formação em Economia Popular Solidária (EPS) pode retomar dimensões ontológicas do *ser sendo*, contribuindo para superar estruturas de dominação enraizadas na forma de colonialidade em nosso jeito de ser (viver), de pensar e de se relacionar, delineamos categorias interpretativas existencialmente localizadas no âmbito da (re)produção ampliada da vida¹⁶⁶.

Estas em suas (inter)relações forneceram subsídios teóricos e empíricos suficientes para defendermos a Tese da “Educação Solidária como princípio educativo da Economia Popular Solidária: uma possibilidade epistemológica (des)colonial”.

A Tese valoriza, compartilha e, ao mesmo tempo, problematiza as múltiplas aprendizagens mediadas por experiências dialógicas em espaços coletivos participativos e solidários. Entendemos que os momentos planejados como estratégia política de (re)pensar os mecanismos sistemáticos de negação do *ser* foram forjados pelo sistema *patriarcal-racista-capitalista*¹⁶⁷.

Tratam-se de processos que enraizaram na constituição dos corpos, mentes e corações¹⁶⁸ uma visão condicionada/alienada de *si*, do *outro* e do mundo - construção

¹⁶⁶No 3º capítulo, sinalizamos essa dimensão na relação com o mundo do trabalho, apoiando-nos em Streck e Adams (2014), contudo Coraggio (1999) já dizia que “La reproducción de la vida en una sociedad capitalista ha sido usualmente teorizada como consumo de mercancías y entendida como subproducto automático de una acumulación que no reconoce sentidos exteriores a sí misma” (p. 86). Nesta perspectiva, entendemos que a compreensão de “reprodução ampliada da vida humana” tem seu ponto de partida na “reprodução simples”, referindo-se às unidades domésticas, onde está garantida a qualidade de vida biológica e social “considerada moralmente como um mínimo social abaixo da qual não deveria estar nenhuma unidade doméstica, [...] que corresponde a um nível básico de satisfação a que todo cidadão deveria ter acesso” (p. 84).

¹⁶⁷Saffioti (1987) - *O poder do macho* - problematiza os papéis sociais atribuídos às diferentes categorias de Sexo. Denuncia o lugar social reservado ao universo da mulher e do feminino no presunçoso mundo científico moderno. Ela afirma que este lugar de poder foi forjado sobre um triplo sistema de *dominação-exploração* cujas lógicas “na realidade concreta são inseparáveis, pois se transformaram, através deste processo simbiótico, em um único sistema de dominação-exploração” (p. 60).

¹⁶⁸A partir de Antunes e Pinto (2017), entendemos que estes processos são uma forma de modernização do sistema colonial que se perpetua através da colonialidade; neste caso, inseridos pelos sistemas tayloristas e fordistas, séculos XIX e XX através dos princípios da administração científica que revolucionaram a auto-organização capitalista, da fragmentação e decomposição radical dos saberes e dos fazeres. Ditaram normas e regras mecânicas que padronizam e influenciam pessoas e relações de trabalho; aliena os corpos e mentes a serviço do produtivismo numa espécie de incorporação à máquina; se infiltra nos diversos espaços sociais; delineia a constituição de todo um estilo de vida, molda (deforma, coisifica) valores. Antunes e Pinto (2017, p. 31) afirmam que “se é evidente que o sistema taylorista conduziu a um controle extremo do “corpo” do/a trabalhador/a, menor não fora o controle do “intelecto” [...]”.

ontológica que ampara a (re)produção das situações de pobreza generalizada. Constitui-se num fenômeno social vestido de cor, etnia, gênero, opção sexual, classe, idade, escolaridade, estética e religião; incorporado num imaginário social onde a (auto)invisibilidade e (auto)incapacidade de pessoas empobrecidas tornaram-se instrumentos institucionais que classifica, segrega, separa, legitimando a reprodução de relações assimétricas, desiguais e a manutenção do poderem forma de colonialidade, estes processos se tornam mais e mais naturalizados.

Na intenção de colaborar com a problematização, *denuncio/anuncio* e enfrentamento destas lógicas, priorizamos no processo interpretativo as seguintes dimensões: Diálogo/Participação, Experiência de vida, Consciência/Conscientização, Libertação. Estas foram expressadas de várias formas e de modo integrado/transversal nas rodas de conversa, nas cartas pedagógicas, nas atividades individuais e coletivas das mulheres. Vale retomar que a presença da mulher nos espaços empíricos acompanhados é significativamente superior à de homens.

No CFES Sul II, a presença dos homens foi maior que nos cursos que acompanhamos do Projeto Ações Integradas, contudo, é delas a presença maior¹⁶⁹, inserindo no processo educativo uma estética do conhecer, da participação, da abertura, do afeto e da negociação entre saberes que enfrentam as dificuldades do aprender/ensinar. Uma presença que por si só não significa qualidade da participação, pois a colonialidade de gênero (re)produzida pela linguagem acadêmica rebuscada, na postura política anti-dialógica e o *poder do saber* Moderno interferem neste processo.

Assim sendo, optamos por problematizar esta presença dando destaque ao olhar introduzido por elas, um exercício que promoveu o (auto)reconhecimento de *si*, de *seus/nossos mundos* e modos de se (auto)organizar e viver; dimensões e conteúdos modestamente registrados. Como base contra-paradigmática, ponto de partida e de chegada, valorizamos o “ser mulher” enquanto um *ser* co-habitado por muitos mundos, *mitos*, *fatós* e ritos; desejos, medos, sonhos; força/amorosidade, criação, sabedoria.

¹⁶⁹ Conforme Sistematização da Experiência formulada pelo Grupo de Pesquisa a partir da análise das fichas SIPES, a participação das mulheres nos Cursos de Formação Inicial (Meta 04 Etapa 03) teve uma média de 74,83% para 25,17 de homens; nos Cursos Estaduais (Meta 04 Etapa 04), a média foi de 62,25% de mulheres para 37,75 de homens. No total, foram de 1.944 presenças: 1.337 de mulheres e 607 de homens, mais que o dobro. Estes dados foram organizados em planilhas por Estado, especificando também: segmento, faixa etária, raça, escolaridade.

Esta compreensão considera que existe em torno da construção de *si* e dos seus/nossos *mundos* um universo de conceitos, saberes, dimensões, sentidos, significados e práticas que *estão sendo* o resultado possível diante de um contexto histórico-cultural que por muito tempo e de diversas formas as/nos negou, mutilou, subestimou, desautorizou.

Dito de outro modo, compreendemos a constituição de um processo social onde a sociedade moderna de base colonial legitimou os papéis sociais institucionalizados cabíveis/tolerados/esperados para as mulheres, como também a outros segmentos sociais marginalizados: negras e negros, não brancas e não brancos, indígenas, LGBTTIQ, pobres, desempregadas e desempregados. Esta realidade social ditou e dita regras específicas a pessoas e grupos sociais distintos, as naturaliza em seus respectivos lugares e funções como um processo natural.

Contudo, entendemos que este processo, conforme Berger e Luckmann (1996), “[...] não apenas diz ao indivíduo por que deve realizar uma ação e não outra; diz-lhe também por que as coisas são o que são. Em outras palavras, o “conhecimento” precede os “valores” na legitimação das instituições” (p.129). Esta compreensão ajuda a questionar e a desmontar a leitura idealista-naturalista que simplifica o movimento complexo da construção social.

A construção existencial das categorias foi a base para trabalhar, entre outras coisas, a (re)significação destes processos naturalizados como prontos e acabados, lacrados nas e pelas instituições sociais. Compreendemos esse movimento a partir da leitura fenomenológica, raiz teórico-metodológica que valoriza o conhecer nascido das realidades distintas, das singularidades latentes nas *existencialidades* possíveis.

Lançamo-nos juntas e juntos com as participantes em vários *mergulhos reflexivos* no mundo que *somos*, que *nos* cerca e que ajudamos a fazer com o objetivo de buscar transcender das condições objetivas e subjetivas dadas. Entendemos como Freire (2001) que “todo aprendizado deve estar intimamente associado à tomada de consciência de uma situação real e vivida pelo aluno” (p. 59).

As *Categorias Interpretativas* foram produzidas a partir de um intenso processo de imersão/emersão, inspiração e transpiração, vivência e partilha de histórias de vida, sonhos, utopias e (des)construção de saberes desde as *experiências* que nos atravessam. Nasceram do sentimento pessoal e coletivo de querer ver-se como “capaz de *ser mais*”, de saber que se pode aprender consigo mesma e seus limites; de permitir-se acolher/valorizar suas experiências e das outras, aprender com elas;

aprender a olhar conflitos e contradições como projetos passíveis de serem (re)desenhados, (re)definidos.

No início do processo de imersão havíamos elencado outras categorias, que se referiam a conceitos e práticas mais relacionadas ao conteúdo programático ou às bandeiras de luta do MSP da EcoSol (Política Pública, Trabalho, Autogestão, Sustentabilidade econômica, Gênero). Contudo, ao caminhar, as dinâmicas do processo pedagógico, da auto-organização do conteúdo e das metodologias, das necessidades e interesses individuais e coletivas, percebemos que a “relação” promovida era o conteúdo mais significativo.

A sensibilidade do processo da pesquisa engajada passa pelo reconhecimento daquilo que de fato fez a diferença para as pessoas envolvidas, pela capacidade de acolher as alterações que o projeto e as pessoas, ao caminhar, vão exigindo. Afinal, é esse movimento que faz do projeto algo aberto, flexível e em constante situação de mudança, de valorização da dinâmica social cambiante.

Faz parte deste processo de construção endógeno a experiência militante da pesquisadora, mas, sobretudo, nasce do movimento dialético no (des)encontro diário de saberes, de (in)certezas, da sororidade possível presente nas experiências individuais e coletivas vivida por mulheres e homens que:

[...] podem refletir sobre sua própria limitação e são capazes de libertar-se desde, porém, que sua reflexão não se perca numa vaguidade descomprometida, mas se dê no exercício da ação transformadora da realidade condicionante. Desta forma, *consciência de e ação sobre a realidade* são inseparáveis constituintes do ato transformador pelo qual homens e mulheres se fazem seres de relação. (FREIRE, 2010, p. 78).

Este processo é um desafio, pois se refere à (des)construção de universos simbólicos legitimados desde uma lógica de mundo que desautoriza e desqualifica qualquer movimento que questione a “ordem estabelecida”: hierárquica, patriarcal, dicotômica, competitiva, discriminatória e excludente. Por isso, o olhar que lançamos para as categorias interpretativas acolhe a expressividade fenomênica complementar que fora estabelecida entre si na experiência educativa vivenciada.

Em seguida, apresentamos o conjunto de materiais que foram utilizados para composição argumentativo-interpretativa de análise da Tese. Na 1ª tabela, estão os campos empíricos e os conteúdos tomados para estudo com os respectivos códigos de referência. Na 2ª tabela, apresentamos quadro-resumo das categorias em

situação, com excertos que ajudam a visualizar os sentidos existenciais das categorias elencadas.

A Análise de Conteúdo (AC), conforme Bauer e Gaskell (2004), é a base da nossa metodologia de análise. Tendo em vista o grande volume de material empírico, em função do nosso foco, além dos relatórios e sistematizações, optamos por escolher as cartas pedagógicas escritas pelas e pelos participantes das atividades do CFES Sul II e do Projeto Ações Integradas.

Tabela 1 – Quadro dos Códigos: Campos e Materiais Empíricos

CFES II Regional Sul	Códigos	Projeto Ações Integradas	Códigos
Carta Pedagógica Meta 04 Etapa 01 Rio Grande do Sul/ano	CP/M4E1-segmento/RS/ano	Cartas Pedagógicas-Turma de Gastronomia/ número identificador/ 2015-2	CP-G/nx/2015-2
Carta Pedagógica Meta 04 Etapa 01 Paraná	CP/M4E1-segmento/PR/ano	Cartas Pedagógicas-Turma de Gastronomia/ número identificador/ 2016-1	CP-G/nx/2016-1
Carta Pedagógica Meta 04 Etapa 01 Santa Catarina	CP/M4E1-segmento/SC/ano	Cartas Pedagógicas-Turma de Artesanato/ número identificador/ 2015-1	CP-A/nx/2015-1
Carta Pedagógica Meta 04 Etapa 03 Rio Grande do Sul	CP/M4E3-segmento/RS/ano	Cartas Pedagógicas-Turma de Artesanato/ número identificador/ 2016-1	CP-A/nx/2016-1
Carta Pedagógica Meta 04 Etapa 03Paraná	CP/M4E3-segmento/PR/ano	Cartas Pedagógicas-Turma de Customização/ número identificador/ 2015-2	CP-C/nx/2015-2
Carta Pedagógica Meta 04 Etapa 03Santa Catarina	CP/M4E3-segmento/SC/ano	Cartas Pedagógicas-Turma de Customização/número identificador/2016-1	CP-C/nx/2016-1

Carta Pedagógica do Conselho Gestor	CP- CG/Segmento/PR CP- CG/Segmento/RS CP- CG/Segmento/SC	Avaliação Individual-Turma de Almofadas e Acolchoados/número identificador/2015-1	AI-AA/nx/2015-1
Relatório Final dos 02 Encontros Regionais de Sistematização	Relatório de Sistematização/ano	Avaliação Individual-Turma de Gastronomia/ número identificador/ 2015-1	AI-G/nx/2015-1

Cartas Pedagógicas Projeto CFES Regional Sul	CP CFES II	Avaliação Individual-Turma de Gastronomia/ número identificador/ 2015-2	AI-G/nx/2015-2
Sistematização do CFES Regional Sul (CAMP)	Sistematização CFES Sul II	Avaliação Individual-Turma de Customização/número identificador/2015-2	AI-C/nx/2015-2
Caderno de Campo	CC/ano	Caderno de Campo/ano	CC/ano
		Livro Ações Integradas de Economia Solidária e Desenvolvimento Humano	Livro Ações Integradas

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Os materiais selecionados refletem um universo significativo da realidade vivenciada pelas pessoas envolvidas nas atividades de formação, embora seja apenas um recorte das experiências educativas dos dois campos empíricos. Consideramos que o material acolhe elementos constitutivos e complementares para compreender o alcance libertador – de vários contornos - das práticas pedagógicas mediadas pela educação solidária, pela sororidade.

Como já destacado, não há pretensão comparativa. A escolha reflete a construção individual e coletiva, incluindo as compreensões, sentidos e significados particulares da pesquisadora, do coletivo do Grupo de Pesquisa e do movimento da EcoSol em diálogo com a produção acadêmica hoje já existente sobre nossa temática.

A cada encontro, a cada roda de conversa, em cada conteúdo debatido/refletido, as categorias interpretativas foram sendo desenhadas. Trabalhando temáticas polêmicas, como gênero e feminismo, trabalho coletivo solidário, autogestão, (in)viabilidade econômica, relações interpessoais, liderança na EcoSol, EcoSol: teoria *versus* prática¹⁷⁰, entre outras, percebemos que nos bastidores foram tecidas outras relações. Estes sentidos/significados mobilizavam dimensões elementares que careciam ser valorizadas.

Percepções descritas nos registros escritos (Cartas Pedagógicas, nas Avaliações Individuais e Coletivas), e também nos relatos nas rodas de conversa, presente na relatoria e no caderno de campo. Nestas, as categorias interpretativas dão-se de modo integrado, numa inter-relação que denuncia a impossibilidade do sentir/ser fragmentado. Um processo onde se teceu vínculos afetivos determinantes para a construção de uma reciprocidade com outreidade entre todas e todos.

Entendemos as categorias elencadas na sua relação dinâmica, complexa e contraditória em relação à sociedade capitalista, pois estão imersas entre situações dissimuladas, manipuladas pelo joguete ideológico que por vezes esvazia suas dimensões políticas, as mitifica e aliena sua capacidade revolucionária à mera contemplação abstrata. Contudo, é indiscutível que as categorias estão em constante diálogo a partir das práticas das pessoas que buscam enfrentar a *lógica homicida* estabelecida, onde:

[...] o universo simbólico fornece uma integração unificadora de todos os processos institucionais separados. A sociedade inteira agora ganha sentido. Instituição e papéis particulares são legitimados por sua localização em um mundo compreensivelmente dotado de significação [...] A legitimação da ordem institucional enfrenta também a contínua necessidade de manter encurralado o caos. Toda realidade social é precária. Todas as sociedades são construções em face do caos. (BERGER; LUCKMANN, 1996, p. 141).

O próprio *ser* em busca por sua sobrevivência encontra-se, por vezes, diante de situações caóticas, ainda assim não desiste de lutar por uma vida melhor; um

¹⁷⁰ Temas e dimensões trabalhadas nos dois espaços do campo empírico.

movimento que os/nos exige se reinventar cotidianamente para os enfrentamentos necessários. Encontrar momentos sistemáticos para pensar-se neste processo não é uma prática cultural comum no dia-a-dia. Este exercício não está dado e é exigente. A rotina da vida muitas vezes não deixa “pontos e vírgulas” que permitam tempo para este olhar. É *mergulhando* nesta realidade que travamos (des)encontros, tempos, lugares e sentidos para pensar-se.

O exercício de parar para pensar em *si*, no *outro* e no *mundo* deu vida a saberes, reconhecimentos, sentimentos de pertença, mas também a conflitos e contradições travadas entre necessidades vitais e visões de mundo distintas; forneceu, também, o conteúdo vivo que denominamos por categorias interpretativas. Entendemos que a AC pode nos auxiliar a pensar o *vivido* compartilhado nas entrelinhas da empiria, pois:

[...] assim como as pessoas expressam seus pontos de vista falando, elas também escrevem [...] os textos, do mesmo modo que as falas, referem-se aos pensamentos, sentimentos, memórias, planos e discussões das pessoas, e algumas vezes nos dizem mais do que seus autores imaginam. (BAUER; GASKELL, 2004, p. 189).

Dimensões (inter)subjetivas vitais à construção daquilo que denominamos por realidade, acolhem o potencial que também somos, contudo carecem ser revisitadas de modo articulado com a concretude, de modo dialético. Temos a compreensão sobre os limites e possíveis lacunas que representam materiais empíricos como os que tomamos para estudo. Não há pretensões de apresentá-los como expressões universais da realidade vivida, mas como dimensões que partilhamos possíveis sentidos atribuídos.

Neste processo, a observação participante potencializou a relação pesquisante que acolheu a inter-relação entre o dito, escrito, ouvido, (não)compreendido e os silêncios, as pausas, os atravessamentos, a corporeidade na produção coletivo-participativa dos sentidos/significados. Eles são, num sentido amplo, a carne de uma experiência, um fragmento do todo que as pessoas desejaram partilhar, aquilo em que acreditavam e que desejavam para *si*. São evidências de um sentimento que nasceu de um momento pensado com base numa vivência significativa.

Propomos uma perspectiva metodológica que relaciona o teórico-epistemológico com o ontológico-empírico existencialmente localizados em alguns depoimentos registrados nas Cartas Pedagógicas dos dois projetos, acompanhados

e em Avaliações Individuais do Projeto Ações Integradas. A seguir, partilhamos uma visualização estratégica (didática) da articulação entre empiria e categorias interpretativas a partir de fragmentos que expressam sintonia entre a beleza e as dores de um mundo que nos (re)faz e que, contraditoriamente, nos (des)faz cotidianamente.

Tabela 2 – Categorias Interpretativas existencialmente situadas

(Continua)

Excertos	Código	Categoria
“Aprendi a importância de se relacionar com as pessoas. Porque eu fui criada muito repreendida quando era criança em relação a <u>comunicação</u> . O trabalho feito com a “Comunicação: foi muito importante” para esta transformação”.	AI-AA/n01/2015-1	Liberdade Diálogo
“Mas essa transformação toda que observo nesta caminhada de um ano só foi possível pelo encontro de tantas pessoas e suas subjetividades, pelas conversas nos intervalos, pelas trocas de informações e de afetos, pelas construções de laços e de uniões que deram sentidos novos ao que todos viemos fazer aqui e que, ao mesmo tempo, nos empoderam da EcoSol e de seus princípios e objetivos fazendo-nos mais conscientes de nosso papel neste mundo”.	CP/M4E1-EAF/RS/2014	Consciência Conscientização Diálogo Libertação Participação
“[...] tenho aprendido aqui a me definir como ser humano, ou seja, a crescer como pessoa e a desenvolver minha maturidade e minha visão já mudou. Mudou muito...”.	CP-A/n04/2015-1	Liberdade Consciência Conscientização
“Amiga, aprendi grandemente a aceitar as diferenças. A ter capacidade de me descobrir, de me avaliar, de me reavaliar”.	CP-G/n12/2015-2	Consciência Conscientização
“Esse conceito, pessoal e coletivo, move a disposição de fazer parte e identificar-se com a construção, ou ainda, com o crescimento ou desenvolvimento pessoal no exercício cidadão na vida pessoal e no trabalho [...] Assim,	CP/M4E1-EES/PR/2014	Consciência

concordo com uma fala feita durante o curso: não defendemos um “embate”. Melhor aprender com a água que procura os caminhos entre os obstáculos que encontra no caminho. E não para!”		Conscientização Diálogo Participação
“Foi muito importante pra mim no curso da Evidência com a professora Luciane conhecer um do outro, falando sobre nós assim entendemos e compreendemos uns aos outros nos seus problemas”.	CP-C/n01/2015-2	Participação Diálogo
“Eu ainda não conhecia a Economia Solidária, mas consegui superar todas as minhas expectativas, consegui desenvolver todos os meus trabalhos. Só veio pra me aperfeiçoar mais. Eu desde os 07 anos de idade costurava na mão. O artesanato eu penso que tá no meu sangue e este curso foi um presente que ganhei. Nunca mais vou esquecer. Depois de 29 anos ter professora de novo, estar aprendendo o que gosto é bom demais”.	CP-A/n05/2016-1	Experiência de vida Liberdade

“No curso eu aprendi que na vida a gente sempre tem o que aprender, que a gente tem que acreditar na gente em primeiro lugar, que somos capazes de fazer trabalhos lindos. Que também nem tudo é um mar de rosas, mas a gente tem que aceitar as críticas porque nem todo mundo tem que gostar do que a gente faz; que trabalhar em conjunto é bem melhor que trabalhar sozinha”.	CP-C/n03/2016-1	Consciência Conscientização Participação Diálogo
“Fiquei muito feliz com tudo o que me deparei: Percebi que antes de mim outras pessoas já haviam despertado para o pensamento de que o “coletivo” é melhor que o “individual”; Que cada experiência relatada enriqueceu o aprendizado de todos e despertou novas ideias; [...] Participando deste curso com certeza faremos, nas minhas e nas ações do grupo, mudanças que virão melhorar o andamento das atividades, pois quando se tem a cabeça aberta a mudanças a tendência do grupo é progredir, não somente financeiramente, mas como realização pessoal, individual e coletiva”.	CP/M4E1-EES/SC/2015	Experiência de vida Consciência Conscientização Diálogo Participação Libertação

“Minhas aprendizagens foram muitas, aprendi a ser uma pessoa melhor, aprendi sobre ética, ser solidária, saber ouvir as pessoas, ver que nem tudo que tá na moda vale a pena, aprendi muitas coisas bem interessantes para poder refletir mais pra frente [...] Obrigado por me mostrar que a vida vale a pena ser vivida em boas companhias e não querer ser uma pessoa que eu não sou”.	CP-G/n09/2016-1	Consciência Conscientização Libertação
--	------------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

O conteúdo compartilhado evidencia dimensões elementares dos sentidos atribuídos pelas participantes sobre o processo vivido; são, na medida do possível, os sentimentos de superação, de autoreconhecimento e de pertença promovidos/construídos por elas e eles que ficaram e mereceram ser compartilhados. Estes testemunhos marcam significativamente o “porquê” da opção de valorizar como Categorias Interpretativas a expressividade da relação da pessoa com *sigo*, com as outras (outros), com realidades distintas, conteúdos, metodologias, discursos e práticas.

As temáticas trabalhadas¹⁷¹ (conteúdos do Projeto Ações Integradas estão apresentados na parte das análises) em cada espaço foram pontos de problematização para promover os encontros entre as e os participantes. Um momento onde se ressignificou os sentidos/significados da vivência educativa solidária a partir da reinvenção de *si*, da participação e do diálogo desde as experiências de vida. Apesar dos cursos terem em sua especificidade uma programação básica, ao longo da trajetória ela foi sendo revista, modificada e ampliada de modo a incorporar as necessidades educativas/formativas com vistas não só à capacitação para o trabalho na e com a EPS.

Neste caso, questões do mundo da vida cotidiana, conflitos e contradições, deram outros contornos, demandando conteúdos e metodologias que dialogassem com aqueles contextos ao mesmo tempo em que ampliavam os próprios temas estudados. Neste movimento, experiência de vida, consciência/conscientização, diálogo, participação e libertação foram destacadas como as aprendizagens mais relevantes.

¹⁷¹ Ver conteúdo programático do CFES Regional Sul II no Anexo A.

No momento da partilha nas rodas de conversa, as e os participantes traziam suas percepções em torno das temáticas de modo relacionado a estas dimensões. A compreensão sobre conceitos e práticas da EPS incorporou sentidos existenciais introduzidos pelas interconexões estabelecidas entre as pessoas e suas vidas; questões que não estavam necessariamente contempladas no roteiro programático dos cursos. Esse potencial da vivência educativa, destacada como uma experiência que transcendeu limites pessoais e coletivos, cativou relações *sororas* e promoveu transformações significativas.

4.3 RETOMADAS DOS HORIZONTES DA PESQUISA COMO PRODUÇÃO ARTESANAL-MILITANTE

A pesquisa participante percebida enquanto uma produção artesanal-militante torna-se uma mediação pedagógica e educativa libertadora por articular a vida em suas infinitas possibilidades e as utopias que nos movem com as várias formas de olhar/perceber/tecer o mundo.

Neste sentido, é importante fazer uma interconexão (retomada) com os problemas *suleadores*, os objetivos e respectivas questões (Ver p. 25-26/Capítulo I) para prosseguir na tarefa de compreender as interfaces produzidas entre os sentidos/significados (re)produzidos - partilhados e/ou disputados, as aprendizagens e os saberes do cotidiano, as contradições e os conflitos *ensinantes* e *aprendentes*.

Vale lembrar que os objetivos dialogam tanto com os problemas *suleadores* quanto com as questões problematizadoras e que elas foram vividas, não necessariamente respondidas. Provocaram-*nos* a (re)organizar o processo da prática de pesquisa, convocando-nos, sobretudo, à (re)pensá-lo de modo a perseguir a coerência entre propósitos e processos. Foi nas entrelinhas deste processo que se deu a produção artesanal tramada.

Em seu conjunto, problemas, objetivos e questões foram articulados entre tema e contexto, nada fixo, mas como dimensões dialógicas que se (re)fizeram dinamicamente. Neste sentido, a prática de pesquisa participante estabelecida sintonizou as estratégias metodológicas, as mediações educativas e pedagógicas e os olhares teóricos assumidos numa relação intensa, contraditória e transitória. Ou seja, cada dimensão foi *sendo*, transformando-se de acordo com a realidade em trânsito, sempre provisória, cambiante.

Assim sendo, tema, problemas e objetivos são o resultado dialógico de muitos movimentos. Esta construção, coerente com o processo de (re)significação proposto, mobilizou universos simbólicos muito específicos. Compartilhar este processo é importante, pois marca o diálogo entre tema e contextos – horizontes e perspectivas – ao longo do processo pessoal e coletivo participativo de (re)criação.

Tais movimentos compartilham dimensões existenciais, o lugar da “origem” dos sentidos que atribuímos à nossa vida, das nossas experiências, conteúdos que nos parecem relevantes, uma vez que:

O corpo é o compartilhamento, é a comunhão, é publicização do que me é mais pessoal, e que permite na experiência do carinho, do sexo, da comensalidade, do calor do outro, a aferição de meu próprio corpo, de que não sou apenas uma ideia vazia ultra física, com substancialidade [...] Trata-se, por isso, de encontrar o nosso sentido, no sentido de cuidado de todos os outros entes e criaturas. (PASSOS, 2014, p. 46-47).

Estamos envolvidas e envolvidos neste propósito, na busca dos sentidos desde nossa experiência, que é singular e plural em suas convergências e divergências. Para, além disso, também em sinergia com o que Adams (2007) compreende sobre a relação entre a vida e o lugar de onde partem pesquisadoras e pesquisadores com a construção da pesquisa, entendemos que:

O método reflexivo na pesquisa social supõe o reconhecimento de que o/a pesquisador/a está sempre situado/a e a produção do conhecimento depende do lugar que ocupa no campo da pesquisa. O/a pesquisador/a entra com seu saber e intervenção num processo circular, dialógico e conflituoso, carregado de interesses, paixões, capacidades, papéis institucionais. Tais condicionamentos não podem ser esquecidos e nem vistos como impedimento ao conhecimento. (ADAMS, 2007, p. 27).

Assumimos estes condicionamentos como parte constitutiva de nosso próprio jeito de ser, compreendendo que fazemos parte da sua reprodução através de relações por vezes enviesadas, demarcadas por linguagens, posturas e práticas preconceituosas. O enfrentamento desta lógica se deu a partir das existências compartilhadas, negociadas/demandadas. Na medida do possível a Tese, a partir da *descrição fenomenológica*, “voltou-se às próprias coisas para redescobri-las num encontro original, anterior a todas as informações fornecidas pelas fontes secundárias e que, por isso mesmo, devem ser postas entre parênteses” (REZENDE, 1990, p. 18).

Verificamos nas relações estabelecidas neste processo elementos considerados *essenciais* para constituição da pessoa na busca por *ser mais*. As

experiências educativas desde o *movimento* entre as vivências e estudos/conceitos mobilizados/problematizados através dos *sentidos e significados* atribuídos – individual e coletivo – são os pontos de interconexão entre ambas.

Acreditamos que o potencial *educativo/formativo* promovido pela EcoSol, como uma *práxis*, articula radicalmente dimensões da vida cotidiana às relações políticas e econômicas mais amplas através da construção de conhecimentos com base na atribuição de *sentidos/significados*. Percepções que nem sempre convergem devido às realidades contraditórias nas quais as pessoas são desafiadas (nós somos) a aprender no e com o conflito.

Este movimento complexo pode colocar pessoas, processos, saberes e contextos em situação de aprender mutuamente, contudo não é um movimento *vivido* de modo espontâneo. Nas Avaliações Individuais¹⁷² realizadas com a Turma de Almofadas e Acolchoados do Projeto Ações Integradas, por exemplo, consultamos como elas perceberam a vivência da aprendizagem.

As questões mobilizadoras propostas foram objetivas, basicamente perguntava “o que significou participar do projeto? Como poderia ter sido? O que mais gostou, ou não?” – Isso se deu ao final do projeto. Seus registros dão pistas de como este movimento foi percebido/estabelecido por algumas mulheres:

“Em relação a como poderia ter sido, após todos os ensinamentos as pessoas deveriam ser mais solidárias e unidas, não humilhar o próximo como grupo. Não deveria ter vantagens, todos devem ter os mesmos direitos. Desigualdade não tem união das colegas!” (AI-AA, n03/2015-1).

“Como poderia ter sido? Teria que as pessoas se unissem, ajudando os colegas e cooperando com muito respeito” (AI-AA, n04/2015-1).

“Poderia ter tido mais união entre as colegas, menos competição. Para formarmos um grupo precisamos de união e determinação” (AI-AA, n07/2015-1).

Esses fragmentos denunciam que é fundamental acolher o contraditório nos processos pedagógicos que desejam mobilizar os sentidos/significados atribuídos em relação aos universos da vida comum, *da existência nua e crua* de modo articulado às dinâmicas políticas, econômicas, éticas e estéticas para que outra cultura social seja tecida. O intercâmbio entre visões distintas é, por vezes, atravessado pela cultura

¹⁷² Instrumento empírico avaliativo será detalhado na seção que compartilhamos o Processo Metodológico do Projeto Ações Integradas.

individualista, porém é enfrentando pedagogicamente essas contradições que as pessoas podem (re)construir(se) entre discursos/práticas, por meio de *atos dialógicos encarnados*.

Nestes momentos, a lógica social institucionalizada é exposta, pode ser questionada, pode ser transformada. Aprender/ensinar pode acontecer numa arena de disputa, mas também pode ser um espaço democrático onde solidariedade, união e respeito são desejados. O ato dialógico encarnado refere-se às experiências de vida e o compartilhamento destas em processos educativos semelhantes aos que estudamos, onde há uma interação entre conteúdos e vivências que perpassa *o aqui e o agora*:

[...] nesta capacidade de transcender o “aqui e agora” a linguagem estabelece pontes entre diferentes zonas dentro da realidade da vida cotidiana e as integra em uma totalidade dotada de sentido. As transcendências têm dimensões espaciais, temporais e sociais. (BERGER; LUCKMANN, 1996, p. 59).

São existências estabelecendo relações a partir do diálogo que mobiliza situações concretas de vida: isso é aqui entendido por um *diálogo encarnado* que acolhe as contradições e conflitos de forma pedagógica. Converge com o que Merleau-Ponty (1971) reflete sobre o processo científico de conceber o mundo e do ato mesmo de legitimá-lo de forma absolutista. O mundo é muito mais complexo em seus sentidos e significados que ela (Ciência Moderna) com seu *rigor proclamado* não dá conta, pois:

Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido e se quisermos pensar na própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido, e seu alcance, convém despertarmos primeiramente esta experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda. (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 06).

Temos aprendido na experiência como mulher não branca que *viveu* a realidade de um EES informal, constituído só por mulheres artesãs da *periferia* que é preciso enxergar nossas vidas como conteúdo de estudo. Esta vivência nos trouxe até este momento, e percebemos que foi esta a *motivação* para os enfrentamentos, superações e *esperanças* em *ser mais* do que parecia estar *nos* reservado:

A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica [...]. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos de herança crítica,

como o peixe necessita de água sem poluição [...]. Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. (FREIRE, 1997, p. 05).

Enquanto seres humanos *imersos/emersos* em processos sociais por vezes perversos, reconhecer esta dimensão como uma condição para avanços qualitativos, é desafiador. Neste contexto, entendemos que é imperativo ter-se condições para resgatar as *esperanças que perderam o endereço*. A EcoSol, neste processo, configura-se como um *projeto* social em instituição que tem, entre outros desafios, a *utopia* de alimentar-se das (des)esperanças, desde a (re)significação das práticas, na valorização e respeito às diferenças, às diversidades, às convergências e divergências.

Associado à realidade mais ampla, o desafio comum pela manutenção da vida, pelo (auto)reconhecimento das necessidades básicas liga-se a questões contra paradigmáticas mais amplas, aquelas que se referem ao contexto histórico de ruptura política, econômica, cultural e ambiental como as que sobrevivemos atualmente – contexto de golpe. Contudo, este contexto, por si só, não pode reservar ao projeto político-social da EPS o *não-lugar* de um projeto fadado ao insucesso. Há momentos em que a única coisa que nos sustenta é a *utopia* como um *horizonte* que indica muitas coisas, mobiliza sonhos e esperanças: aponta-nos o lugar de um *bem viver possível*.

Nesta trajetória, a Tese se encontra comprometida com o engajamento nas lutas cotidianas por uma realidade que nos contemple, por uma sociedade que caibam todas e todos; por uma utopia inspiradora que seja compartilhada e buscada por muitas pessoas. O trabalho da pesquisa como produção intelectual artesanal-militante articula dialeticamente a tríade prática-teoria-utopia, que tem sido inspirada pelo horizonte da partilha do bem comum.

As atividades sistematizadas foram esse espaço concreto da partilha comum. Em dezembro de 2015, foram encerradas as atividades do CFES Regional Sul¹⁷³. O Projeto Ações Integradas encerrou-se no mês de julho de 2016¹⁷⁴. Apesar do

¹⁷³ O que estava previsto para 2016 foi interrompido em função da conjuntura política nacional – Sendo que a maioria das pessoas que faziam parte da Equipe de trabalho foram demitidas. Porém, após a aprovação de um aditivo legal (ainda pela extinta SENAES/MTE), o projeto foi prorrogado até setembro de 2017; sem, contudo, retomar as atividades conforme previsto anteriormente.

¹⁷⁴ O contexto político também ressoou nestas bandas, interferiu diretamente na não liberação do aditivo anteriormente negociado junto à SENAES. A motivação da solicitação do aditivo do CFES Regional Sul como do Projeto Ações Integradas foi decorrente do rico processo educativo em curso. Eram demandas legítimas das experiências, negadas sumariamente diante do contexto de crise política (Golpe).

conturbado momento político, pode-se dizer que o processo educativo não foi prejudicado, pois fora realizado em tempo hábil. Estamos de todo modo colhendo os frutos do que foi possível conquistar naquele período.

4.4 PROCESSOS METODOLÓGICOS NO CFES REGIONAL SUL II (CFES II)¹⁷⁵

Como já foi dito, a Tese *viveu* um campo empírico composto por dois espaços vistos de modo complementar com o objetivo de compreender o potencial dos processos educativos/formativos promovidos pelo Movimento Social Popular (MSP) da Economia Popular Solidária (EPS). Um deles, como já sinalizado, se deu na trajetória da Sistematização da Experiência do CFES Regional Sul, projeto de pesquisado professor Telmo Adams: “Educação, Trabalho Associado e (Des)Colonialidade: estudo das experiências do Centro de Formação em Economia Solidária da região sul do Brasil” (2015-2017).

Entre os objetivos específicos do referido projeto, dialogamos diretamente com as intenções de aprofundar “a compreensão das relações entre a dimensão ético-política e técnico-produtiva como mediação potencializadora de uma educação integral” e na “questão do desenvolvimento, das tecnologias e os desafios para a educação, no contexto sócio histórico da colonialidade” (PROJETO CNPq, p. 07-08).

O *mergulho* no campo empírico exigiu fôlego pela multiplicidade de atividades/temas e especificidade de públicos vivenciada nos dois Projetos. Movimentos que nos lançaram a muitas leituras, principalmente pela valorização da dimensão de gênero e o viés epistemológico feminista que ampliam sentidos/significados das práticas educativas. A própria (re)significação da mulher mãe e pesquisadora colonizada como ser humano, militante, cidadã e profissional faz parte desse processo.

Estabelecemos relações entre as categorias interpretativas como projetos abertos que se (des)constroem dialeticamente. Nossa investigação-ação compartilha uma (re)leitura possível sobre produções colaborativas – negociadas, disputadas – entendendo que “o conhecimento é muito mais que simples contemplação, mais do que mero desvelamento da realidade: é uma atividade prática, material, que só se

¹⁷⁵ Alguns momentos deste processo foram compartilhados em forma de artigos publicados em eventos científicos Internacionais; destacamos o diálogo travado no III Simpósio de Investigación Accion - Homenaje a Orlando Fals Borda, que ocorreu em Bogotá/Colômbia, entre os dias 23-25/06/2015. Disponível em: <http://agencia.pedagogica.edu.co/vernocia.php?idnot=1761> Acesso em: 19 dez., 2017.

produz na medida em que transforma a realidade, ao mesmo tempo em que o sujeito cognoscente também se transforma” (BOSCO PINTO¹⁷⁶, 2014, p. 69).

Diante disso, assumimos os limites pesquisantes como possibilidade de construção compartilhada entre olhares possíveis por sobre os mesmos fenômenos. Estes podem se complementar. Mesmo quando isso não acontece de modo convergente, ganhamos em avanços qualitativos na compreensão polissêmica da realidade. Isso nos lembra que os sentidos sobre o mundo estão em conexão com os seres condicionados que somos, como nossos olhares sempre parciais.

Trabalhar a partir da fenomenologia existencial nos coloca sempre em situação de permanecer em busca de tecer (inter)conexões coerentes entre os diversos olhares, saberes e sentidos que circulam no universo semântico nos quais os fenômenos em estudo estão inscritos. Esta foi a postura assumida nas atividades acompanhadas; reafirma nosso compromisso na busca pela horizontalidade dialógica entre saberes distintos e, por vezes, divergentes para compreensão da realidade:

O visível à nossa volta parece repousar em si mesmo. É como se a visão se formasse em seu âmago ou como se houvesse entre ele e nós uma familiaridade tão estreita como a do mar e da praia. No entanto, não é possível que nos fundemos nele nem que ele penetre em nós, pois então a visão sumiria no momento de formar-se, como desaparecimento ou do vidente ou do visível. Não há, portanto, coisas idênticas a si mesmas, que, em seguida se oferecem a quem vê, não há um vidente, primeiramente vazio que em seguida se abre para elas, mas sim algo de que não poderíamos aproximar-nos mais a não ser apalpando-o com o olhar, coisas que não poderíamos sonhar ver “inteiramente nuas”, porquanto o próprio olhar as envolve e as veste em sua carne. (MERLEAU-PONTY, 2007, p. 128).

Aprender a *ser* imersas e imersos entre contextos tão complexos, aonde realidades e perspectivas distintas se (des)encontram continuamente, onde processos e relações ora se aproximam, convergem, ora se distanciam, se negam, fazem-nos considerar o fato de que existem universos simbólicos e práticos que jamais poderão ser compreendidos, pois eles não são uma coisa só. Faz-nos compreender que o *ser* e *não-ser*, (in)completo, real ou ideal, possuem infinitas interconexões com contextos muito específicos, são feitos a partir de experiências que são sempre perspectivas, (in)finitas.

¹⁷⁶ João Bosco Guedes Pinto, sociólogo, falecido em 1995, deixou uma importante obra baseada em sua experiência de pesquisador e docente em assuntos de educação, comunicação, reforma agrária, desenvolvimento rural e metodologia de pesquisa-ação. Sua concepção da metodologia de pesquisa e de ensino se situa numa perspectiva diretamente influenciada por Paulo Freire.

Em campo, percebemos determinado investimento na busca por arquitetar mediações pedagógicas que promovessem os movimentos sugeridos por Merleau-Ponty (2007). Tarefa assumida, na medida do possível, pelo CFES Regional Sul, que concebe “a sistematização como parte da concepção de educação/formação em economia solidária, visa à produção e a socialização dos conhecimentos e deve ser realizada pelos/com os sujeitos envolvidos na ação” (Encontro Regional 1º à 3/07/13).

Um processo educativo com este compromisso exige disposição à pesquisa, pois mobilizar um conjunto de elementos que são atravessados por interesses e necessidades distintas que nem sempre convergem, e que carecem ser percebidas como mediações educativas que potencializam a (re)produção de sentidos e significados fundamentais, não possui receitas, mas requer equilíbrio para atender de modo satisfatório as diferentes expectativas e demandas. Acreditamos que a construção engajada da conscientização transcenda de tais dimensões, conforme Bosco Pinto (2014)¹⁷⁷:

Compreende o processo de conscientização conforme alguns fenomenólogos, em quatro níveis: um primeiro chamado intencionalidade, a consciência é sempre de algo, de algum objeto; [...] o segundo é a possibilidade da chamada objetivação; [...] uma terceira possibilidade que pressupõe as anteriores é a criticidade; [...] e o quarto nível é a transcendentalidade, que nada tem a ver com a transcendência vertical, que busca explicações fora do domínio material e do objetivo. (p. 83-85).

Dentro deste conjunto de dimensões, entendemos que os *saberes transcendentais* acolhem e são acolhidos por outras formas de fazer Ciência e Tecnologia na Educação. É uma aposta que abre brechas para a conscientização com os pés na *existencialidade*, onde as pessoas são colocadas num *diálogo encarnado*, legitimando outras formas de ensinar e aprender: quebrando paradigmas; escapando, às vezes e de modo criativo, das “caixinhas” ideológicas eurocêntricas.

Acompanhamos as atividades do CFES Regional Sul II em vários momentos e em diferentes funções: relatoria, facilitação, formação, participação como segmento de EAF no diálogo e observação de diferentes espaços (feiras temáticas, intercâmbios, visitas técnicas); nas seguintes etapas:

¹⁷⁷ Sobre esta obra produzimos a Resenha: “Pesquisa-ação: as experiências de João Bosco Guedes Pinto” In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 98, n. 250, 2017. p. 823-826 (PIELKE; GASPARONI, 2017). Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/2912/pdf>

- I. Curso Estadual (05 Módulos nos três Estados), com CH 20h cada (100h presenciais e 60h Alternância = 160h total);
- II. Encontros Equipe Gestora/Reuniões do CG e CM (05 reuniões cada);
- III. Os dois Encontros Regionais de Sistematização – com CH 20h cada.

Contudo, a opção foi fazer dos registros (Caderno de Campo, Relatórios) coletivos da Sistematização da Experiência (inclusive eixos produzidos para as Oficinas) e individuais das Cartas Pedagógicas (Avaliação Final das Metas 04 - Etapa 1 (05 Módulos) e Etapa 3 (03 Módulos)) os materiais básicos para análise.

São considerados também os momentos de confraternização, da vivência do afeto, da mística, da comensalidade, da poesia e da música. Este momento está organizado em torno dos conteúdos, reflexões e dimensões nascidas destes materiais, contudo muito mais do *vivido* foi valorizado.

O material utilizado para as interpretações compreensivas é produzido dentro destas dinâmicas da pesquisa, ensino e aprendizagem, próprias da sistematização da experiência realizada. Contudo, é importante delimitar algumas fronteiras entre esses processos e nossa imersão/relação de pesquisa. A primeira é que a nossa pesquisa doutoral *viveu* a Sistematização, mas não foi esta metodologia a base para nossa construção.

Nossa Pesquisa Participante não foi necessariamente a Sistematização de Experiência, mas, sim, o estudo desse processo na interface com algumas dimensões, relações, metodologias e conteúdos a partir da compreensão fenomenológica construída. Nesta direção se assenta o segundo diferencial que se trata do olhar lançado para o material e a própria dinâmica do processo de sistematização do material produzido que se deu de modo autônomo, sobretudo, frente a articulação de estratégias que provocaram a participação das pessoas nas rodas de conversa, nos relatos de experiência, na co-elaboração dos relatórios, na validação da palavra dita e nos registros co-partilhados amplamente valorizados.

Outra especificidade do olhar lançado sobre os Relatórios e Cartas Pedagógicas é que estabelecemos de modo articulado as percepções entre os campos de pesquisa. Apresentamos a potencialidade educativa presente em cada um, verificando as aproximações/divergências inerentes, aprendendo com a comunhão dos saberes que nelas aconteceu, como também com a contradição e desafios que eles evidenciaram.

4.4.1 Encontros Regionais de Sistematização¹⁷⁸

Compartilhando este espaço empírico com o professor orientador, *vivemos* muitas aprendizagens com pessoas, culturas e lugares onde, entre outras coisas, se promoveu a densa e (in)tensa relação coletivo-participativa entre saberes e práticas distintas. Um espaço de construção margeado por modos solidários de ensinar e aprender (a ouvir, a perder o medo de falar, a construir conhecimento juntas e juntos, a conviver,...), como também marcado por tempos pedagógicos e institucionais que evidenciam contradições, desafios, limites e possibilidades.

Na discussão compartilhada no painel “Estrategias metodológicas y técnicas de investigación participativas emergentes”¹⁷⁹, no III Simpósio Internacional de Pesquisa de Ação Participativa: uma homenagem a Orlando Fals Borda, socializamos a reconstrução do caminho trilhado com o Conselho Gestor (CG), com o Comitê Metodológico (CM) e com a Equipe Executiva do CFES/Sul, desde definição da proposta, planejamento continuado a realização do processo de sistematização.

A dinâmica da recriação metodológica frente aos condicionamentos de diversas ordens, como um exercício cotidiano da Pedagogia da Autogestão, foi detalhado. O processo evidenciou a tensão existente entre regras e tempo do convênio da SENAES com a instituição executora, como também entre as condições subjetivas e objetivas das e dos participantes e de suas realidades (distâncias geográficas, tempos pedagógicos, vivência da autogestão, compreensão sobre a EcoSol, entre outras). Estas foram algumas das dimensões incorporadas à pesquisa a partir da avaliação processual e dos redirecionamentos contextualizados, estratégias pedagógicas que

¹⁷⁸O processo de sistematização deu vida a muitos sentidos e práticas, um deles foi compartilhado como Relato de Experiência no X Seminário Nacional: Diálogos Paulo Freire – Democracia, Sujeitos coletivos e a Pedagogia da Esperança que aconteceu na UFRGS nos dias 25-26/11/2016. Eixo Paulo Freire Trabalho, Emancipação e Libertação, intitulado “*Economia Solidária em contexto de (Des)Esperanças: Experiências Aprendentes e Ensinantes*”.

Disponível em: <https://xseminariodialogoscompaulofreire.wordpress.com/2paulo-freire-trabalho-emancipacao-e-libertacao/> (acesso em: 19 dez., 2017) e o artigo “Educação Popular e Sistematização de Experiências: Universidade e os Movimentos Sociais em Diálogo” In *Revista Trama Interdisciplinar*. v. 7, n. 3 - “Pedagogia social”. 2016. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/issue/view/537/showToc> (acesso em: 19 dez., 2017).

¹⁷⁹Organizada pela Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la Universidad de La Salle, la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto) y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde), sediada em Colômbia de 23 a 25 de junho de 2015. Trabalho intitulado: “A PESQUISA PARTICIPANTE NA ECONOMIA SOLIDÁRIA: a experiência de sistematização do Centro de Formação em Economia Solidária na região Sul do Brasil – CFES/Sul”.

ajudaram no enfrentamento dos desafios, entre limites e possibilidades, e promoveram o compartilhamento de aprendizados de modo contínuo.

Este movimento político-pedagógico do caminho metodológico foi tecido como um processo de (re)significação amplo dos conteúdos, discursos, práticas e das bandeiras de lutas do MSP da EcoSol em interface com as de seus interlocutores (outros Movimentos, GPs, comunidade). Um exercício que colaborou com o enfrentamento engajado das amarras hegemônicas que invisibilizam a capacidade libertadora das diversidades, marginalizam e excluem grupos sociais e desvalorizam a convivência respeitosa entre saberes distintos. Oportunidade de rever(se) por dentro enquanto Movimento que quer criar outras estratégias de relação social e humana com/no mundo.

Nesta dinâmica todas as envolvidas e todos os envolvidos no processo (re)pensaram o que seria “pensar certo” que, conforme Freire (1996, p. 51), envolve reconhecer que “uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem saber, sua capacidade de decidir”.

Este processo dialoga com as primeiras questões elencadas: “Quais as mediações pedagógicas e educativas utilizadas no processo? Qual a função/contribuição do Conselho Gestor (CG) e Comitê Metodológico (CM) no CFES Sul II?”. A organização do conjunto de conteúdos produzidos nas etapas e módulos estaduais e locais pelo Grupo de Pesquisa, em diálogo com o CG e CM, subsidiaram um material volumoso a respeito de vários aspectos; entre estes estão as mediações pedagógicas criadas. Estas garantiram de modo satisfatório a compreensão sobre o conteúdo a partir da participação especial, apesar de modesta em número¹⁸⁰ se comparado com os demais, do segmento dos EES.

É “especial” porque compreendemos que este segmento vive a política pública de modo mais dramático: como meio de sobrevivência. A experiência como beneficiárias e beneficiários da política pôde inserir questões e dimensões fundamentais à qualificação tanto do processo educativo, conteúdos, práticas e metodologias quanto da política em si. Essa abordagem se relaciona de modo visceral com o processo autônomo da pesquisa como produção artesanal militante-intelectual.

¹⁸⁰ Do total de 1.944 presenças registradas (oficiais): 635 EAF; 546 GP; 448 Outros (MSP's e parceiros) e 312 EES.

Este olhar de modo algum minimizou a contribuição das pessoas que representavam os demais segmentos, EAF e GP, mesmo porque este era o público-alvo desta segunda edição do CFES Regional Sul II. Suas percepções, estranhamentos/reconhecimentos/aproximações diante das outras lógicas de ensino, de educação, de compreensão sobre a EcoSol, de saberes da experiência e de participação propostas pelo viés da Educação Popular e da Pedagogia da Autogestão foram fundamentais para compreender os desafios da educação solidária.

É importante ressaltar que os Encontros Regionais de Sistematização foram grandes oficinas de aprendizagem, arenas de negociação entre mundos, entre formas de se relacionar com culturas distintas. Naquele espaço formativo/educativo, os sentidos e significados atribuídos promovidos por vezes através de consensos cordatos, outras por disputas acaloradas, as categorias interpretativas se encontravam com os temas da vida.

Neste ponto, os (des)encontros travados entre os olhares, tempos e modos de aprender/ensinar foram conversando com a questão: “Quais abordagens foram valorizadas no processo? Como viveram a experiência dialógica entre saberes distintos? Que abordagens *(des)coloniais* colaboram com este processo nas duas políticas?”. A vivência, por vezes harmônica, outras vezes conflitiva, foi sendo incorporada aos processos de aprendizagem em meio à contradições, fortalecendo as pessoas e sua forma de se relacionar com o diferente. As estratégias de enfrentar os limites culturais, de um modo ou de outro, já vimos compartilhando e problematizando, e continuarão a ser retomadas; e outras que ainda não foram, serão igualmente anunciadas.

Os conteúdos programáticos, bem como as construções coletivas produzidas durante os processos locais e estaduais vivenciados, por exemplo, foram revisitados em sintonia com a abordagem *(des)colonial* da Educação Popular:

Utilizar como referência metodológica os princípios e valores da Economia Solidária, bem como os fundamentos, práticas e metodologias da Educação Popular, estabelecendo como pressuposto o respeito e a valorização dos saberes locais, a formação contextualizada no tempo e no espaço e a socialização de conhecimento e saberes. (BRASIL, DIRETRIZES SENAES, 2012, p. 09).

Destaca-se neste processo a reflexão coletiva sobre as práticas visando aprimorá-las para o enfrentamento engajado das *situações-limites* com as quais as pessoas lidam cotidianamente. As mediações pedagógicas pensadas para promover

a socialização dos conhecimentos distintos, de forma a inspirar outras experiências, ao mesmo tempo em que constroem processos coletivos de formação no local em que estão, foram fundamentais. Aqui as trocas de experiências e a Sistematização são privilegiadas pela descoberta, pela valorização do saber fazer presente nas estratégias diferenciadas de trabalho: um conteúdo libertador (FERREIRA et al, 2016a).

Dialogando com as questões: “Quais conceitos da EcoSol foram abordados no processo formativo? Surgiram outros temas e metodologias? Quais? Como as categorias dialogam com os conteúdos? Há evidências empíricas que o processo formativo/educativo fortaleceu o MSP, os segmentos, a política?” - o material produzido para o I Encontro Regional de Sistematização (2014) evidencia aspectos que nascem das demandas do MSP frente a formação, a assistência técnica, a sustentabilidade dos EES e das EAF; a relação com o ambiente, com a comunidade local. Entre os temas demandados, foram indicados:

Economia Solidária; Natureza e Lógica da Economia Capitalista e EcoSol; Trajetória do Movimento de EcoSol; Economia Solidária e Feminismo; Políticas Públicas de EcoSol; Superação da Pobreza; Capitalismo e Desigualdade; Bem Viver, Cooperação e Autogestão; Como a EcoSol deve/pode se relacionar/tratar com o tema da pobreza e como as pretendem superá-la; Como a EcoSol pode dialogar e trabalhar com as pessoas em situação de pobreza. (RELATÓRIO DE SISTEMATIZAÇÃO, 2014).

Este conjunto de dimensões foi visto sob os ângulos de Contexto, das Aprendizagens, Desafios: Limites e Possibilidades e da Gestão Compartilhada. Cada um destes Eixos, ou “nós”, correspondia a determinado número de conteúdos e práticas (sub-nós) que careciam ser retomadas.¹⁸¹A seguir, as abordamos na interface entre organização/planejamento, (re)significação metodológica e diálogo com/entre as categorias interpretativas.

4.4.2 Organização, Sentidos e Práticas da 1ª Oficina de Sistematização (3 à 5/11/2014):

Vimos compartilhando a inspiração existencial das categorias interpretativas, evidenciando que conteúdos como gênero, autogestão e cooperação, trabalho x (sub)emprego, Capitalismo e EcoSol foram base para reflexões significativas sobre a vida cotidiana na sua relação com dimensões ontológicas elementares. Neste

¹⁸¹ O grupo de pesquisa utilizou-se do software NVivo para a organização dos materiais.

momento, detalhamos os movimentos de “como” nos inserimos nas atividades *vividas* na Sistematização através da descrição densa que, conforme Geertz (1989, p. 19), exige entender que “o que chamamos de nossos dados são realmente nossa própria construção das construções de outras pessoas, do que elas e seus compatriotas se propõem”.

De todo modo, este movimento pode ajudar a visualizar onde, quando, como, porque e com quem o processo maior se deu e como nós fomos *mergulhando* nele. Começamos destacando o volume de conteúdo produzido nesta trajetória, questão que exigiu do grupo de pesquisa estratégia e articulação para acolher, organizar e “processar” os materiais (relatoria, tarjetas, fichas Sipes¹⁸², cartazes, cartas pedagógicas, gravações, listas de presença, fotos, referenciais), de acordo com as diretrizes acordadas.

O I Encontro de Sistematização do Centro de Formação e Apoio a Acessória Técnica em Economia Solidária na Região Sul do Brasil – CFES Regional Sul ocorreu no convento São Lourenço de Bríndisi – Capuchinhos, município de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul, nos dias 03 a 05 de novembro de 2014. Buscou-se neste encontro realizar um movimento intensivo de sistematização coletiva, um “Laboratório de Sistematização” com a finalidade de:

1) Retomar o processo de construção do Projeto, a constituição do CFES II e a proposta de sistematização das experiências de formação do CFES Regional Sul; 2) Compartilhar o processo e os resultados a partir de cada estado para oportunizar a visualização das atividades realizadas e assim oportunizar a sintonia e o pertencimento de todas e todos como sujeitos; 3) Apresentar aspectos iniciais da análise a partir dos registros e relatórios das atividades de formação realizadas na região sul (Oficinas, Cursos, Reuniões de instâncias de gestão do projeto); 4) Problematicar e aprofundar a reflexão garantindo um ganho qualitativo no processo de sistematização, isto é, constituir um “laboratório de sistematização coletiva”; e 5) Definir o processo de continuidade da sistematização até o 2º Encontro Regional, bem como os meios de apresentar e publicitar os resultados. (RELATÓRIO DE SISTEMATIZAÇÃO, 2014).

Com base nestes objetivos, a autogestão do processo se deu nas reuniões com CG e CM onde as avaliações sobre o andamento redefiniam ajustes para a continuidade. Os conteúdos deste primeiro momento (1º ano de projeto) foram organizados numa planilha, tiveram por base a composição de cinco “nós” (categorias) – Contexto; Compreensões e Aprendizados; Método/Metodologias; Política Pública e

¹⁸² Formulário-Síntese da Proposta de projetos celebrados com o poder público. Contém informações sobre o perfil socioeconômico das e dos participantes (do público-alvo da política pública).

Avaliação.

Estas categorias foram ramificadas em sub-nós que dialogavam entre si. Muitos deles possuíam interface com dois ou mais nós, neste sentido foi necessário delimitar, entre aproximações e distanciamentos, aspectos básicos de convergência para produzir o material organizado em quatro eixos que acolhiam de forma equilibrada os conteúdos das etapas e temáticas desenvolvidas:

1. Contexto: situação inicial, sensibilização/mobilização, expectativas;
2. Aprendizados oportunizados: construção coletiva de conhecimentos, metodologias utilizadas, conteúdos/concepções de desenvolvimento, território, economia solidária, trabalho, autogestão, gênero, pobreza, sustentabilidade, mística, educação (popular), comércio justo, finanças solidárias, materiais de apoio;
3. Desafios e limites: proposições, sugestões, críticas, lacunas, fragilidades;
4. Gestão Compartilhada: Comitê Metodológico, Conselho Gestor, autogestão, parcerias, avaliação da política pública (programas e projetos).

A organização dos conteúdos nos eixos considerou o tempo de duração da atividade (24 horas – dois dias), o número de pessoas (40), a quantidade de material a ser lido e problematizado (04 eixos com 10 a 16 páginas). Uma aritmética que foi contemplada pelo desenho metodológico. A mediação pedagógica precisava garantir tempo adequado para leitura qualificada, discussão/reflexão e produção coletivo-participativa onde todas e todos pudessem trazer sua percepção sobre cada aspecto.

As quarenta pessoas¹⁸³ dos três Estados (Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná), representantes dos segmentos da EPS e de Gestores Públicos (GP) que não fazem parte do Movimento, mas que estão executando Projetos da política de EcoSol e outros MSP e instituições parceiras foram organizados em quatro grupos de aproximadamente 10 pessoas. Foi garantida, na medida do possível, a multiplicidade territorial e política em cada grupo onde se vivenciou a metodologia da Autogestão da Pedagogia; ou seja, foram desafiados a experimentar na prática a auto-organização participativa da dinâmica pedagógica.

¹⁸³Perfil: A maioria são representantes de GP e EAF, com formação acadêmica e situação econômica estável. As/Os representantes de EES, formais e informais, foram minoria, em geral sem formação acadêmica, com o Ensino Básico (até a 4ª série), e com a situação econômica instável (vivem do EES que tinha pouco retorno, e acumulam funções de trabalho precarizado para dar conta do sustento da vida) (Caderno de Campo, 2015).

Este movimento mobilizou um conjunto de dimensões que foram sendo registradas de diversas maneiras pelo coletivo: painéis, tarjetas, cartazes, apresentações em PowerPoint, poesia, música, teatro, dinâmicas participativas, místicas, brincadeiras (quebra-cabeça), anotações individuais e no caderno de campo (CC); gravadas e filmadas. Entre as abordagens privilegiadas nas atividades desenvolvidas nos três Estados foi destacada a base da Educação Popular freireana que provoca o repensar-se:

“Ao falar de nossa própria história estamos colocando o passado, o presente e o futuro, em seus lugares... onde cada um integra o outro. Este revisitar... abre para o coletivo a convergência entre as histórias de vidas. E se estamos mobilizados em torno de fazer uma outra história possível (contra hegemônica), é fundamental compreendermos que nossas origens, nosso passado nos ensina junto com o presente, projetando o amanhã hoje...” (Relatório de Sistematização/2014 –contribuição do Curso EcoSol, Paraná).

Ao mobilizar a memória pedagógica mediada pelo diálogo livre ou liberto (na medida do possível) das amarras classistas, da colonialidade de gênero, de cor/etnia, de credo, de sexo, de geração e escolarização a democratização dos saberes e do próprio processo de reconstrução coletiva, assume contornos de uma *práxis* libertadora; movimento que a Educação Popular freireana deseja promover.

Dentro desta dinâmica as categorias interpretativas da participação e do diálogo, mediadas pelas histórias e experiências de vida, foram dando pistas da necessidade de reinventar os modos como vínhamos entendendo (rotulando) o que é – ou como podem ser – as vivências da participação e do diálogo. Ao longo deste processo, as práticas pedagógicas iam evidenciando qual modalidade de participação o CFES estava valorizando, promovendo, garantindo.

Com vistas a ampliação da vivência educativa democrática, à abordagem da Educação Popular agregaram-se outras: Pedagogia do Círculo, Pedagogia de Waldorf¹⁸⁴, Pedagogia da Alternância e da Autogestão, Autogestão da Pedagogia, Roda de Conversa, Relato de Experiências, Educomunicação, Carrossel Pedagógico

¹⁸⁴ A Pedagogia Waldorf foi elaborada por Rudolf Steiner, que estuda o ser humano em seus três aspectos: o físico, a alma e o espírito, buscando a perfeita integração entre o pensar, o sentir e o querer. Foi criada em 1919 na Alemanha. Uma de suas características é articular o ensino teórico sempre com o prático, com grande enfoque nas atividades corporais, artísticas e artesanais, de acordo com a idade dos estudantes. O foco principal da Pedagogia Waldorf é o de desenvolver seres humanos capazes de, por eles próprios, dar sentido e direção às suas vidas (Do Grupo Só Pedagogia, disponível em: <http://www.pedagogia.com.br/conteudos/waldorf.php>) Acesso em: 19 dez., 2017.

e Trilha Vivencial. Uma questão levantada ao longo do processo foi a importância de retomar o que significa cada uma destas perspectivas e o porquê da Sistematização.

Esta última, considerada como uma forma de memória viva refletida e teorizada, naquele momento seria revisitada para, a partir da reflexão sistemática, avançar em seus objetivos, mas em tempo ainda de acolher as demandas educativas Estaduais. Neste processo, percebemos que algumas dimensões dialogam com as categorias interpretativas Participação, Diálogo e Conscientização. Estas foram mobilizadas para a compreensão sobre a Sistematização, por exemplo, entendida pelos grupos como:

“[...] um elemento fundamental do processo de formação, bem como, de consolidação e afirmação do movimento da economia solidária. A sistematização, então, se torna um processo de construção coletiva: da avaliação, da relatoria, da reflexão e da produção de conhecimento a partir da prática/vivência e, portanto, se torna um exercício de autogestão da formação” (Relatório de Sistematização, 2014).

“[...] provocação de muitos pontos inquietantes, muitos foram esclarecedores, outros serviram para alimentar mais pontos não bem resolvidos. Isso é bom porque ficam mais dimensões para se pensar até o próximo encontro. A explanação sobre gênero foi particularmente interessante” (Eixo 01– Contexto - Relatório de Sistematização, 2014).

Percebemos que houve por parte das e dos participantes a construção de uma (auto)disciplina para fazer parte do processo, para entender que naquele espaço as tarefas de organização/democratização da fala/palavra, da administração/democratização do tempo, registros, relatoria, moderação, animação, mística, socialização da produção do grupo, entre outras coisas, careciam ser pensadas, planejadas e combinadas no coletivo. Não ter uma pessoa com o papel predeterminado de executar aquelas funções foi um desafio.

Soma-se a este desafio a percepção de que muito mais carece ser discutido, ser compreendido, construído e tematizado. A questão de gênero, por exemplo, foi um viés que aconteceu não só como conteúdo programático, mas como dimensão epistemológica do cuidado, da afetividade, da contradição, do embate, das necessidades das pessoas (participantes, educadoras e educadores, equipe gestora) e do processo educativo, pontos estes que deveriam ser revistos sobre outras perspectivas.

Dentro dessa dinâmica, percebemos que o sentimento de estranhamento, de (des)construção de papeis definidos, da posse abstrata de controle da situação, das

ausências, lacunas e falta de aprofundamento em determinados conteúdos foram sendo evidenciados e desmistificados a partir do diálogo entre os mundos ali representados. Desse modo, fomos estabelecendo a relação entre participação, diálogo, experiências de vida, libertação e conscientização; dimensões que foram assumindo outros contornos e perspectivas:

“A temática da formação/articulação em Redes traz o dilema da falta de diálogo entre comunidades (MSP, EES, EAF, GP, Militantes, Comunidade, Instituições públicas) e as Universidades, entre outros. Todas as formas de linguagem, de saberes são fundamentais para este fazer diferente em sociedade, em busca de quebrar um paradigma que não contempla os contrários, os diversos e suas especificidades [...]. Esta forma de organização – Rede – precisa estar na pauta de todos os segmentos. Sabemos que uma barreira é o diálogo – Comunicação...” (Relatório de Sistematização, 2014).

(Expectativas) “Neste momento de aprendizagens, de trocas de experiências é importante reconhecer que este é um processo cooperativo, onde todos os envolvidos são corresponsáveis – Militantes, Gestores Públicos, sociedade civil em geral... Nenhum destes fará a transformação necessária isoladamente, apenas a partir do diálogo, de ações integradas. A organização política é fundamental neste processo, sendo este um espaço privilegiado para esta formação política. Isso é importante para qualificar a busca por PP, mesmo com todos os desafios há avanços, precisamos continuar acreditando que a transformação é possível, estar mobilizados, organizados, dialogando e persistindo na construção de uma outra sociedade possível” (Eixo 1 – Contexto -Relatório de Sistematização, 2014).

(Compreensão sobre a EcoSol) “A questão da identidade da EcoSol como tema que precisa ser problematizado, não só enquanto organização, mas também seus segmentos precisam ser revisitados em suas concepções e práticas. Não há consenso entre as pessoas, entre militantes e iniciantes. Compreendem, contudo, que consensos muitas vezes não são possíveis, nem precisam ser, pois faz parte de uma realidade em processo, em projeto, em trabalho, em disputa, em conquista, em crise...” (Eixo 2 – Aprendizagens -Relatório de Sistematização, 2014).

(Compreensão sobre a EcoSol) “Memória viva: Este movimento (de repensar conceitos, discursos e práticas) é importante para avaliarmos nossa caminhada, e de como estamos fazendo esta construção. Perceber se estamos coerentes entre o que dizemos do que fazemos nesta trajetória por um outro mundo possível. O que de fato estamos fazendo para efetivar este sonho viável? Neste momento a CONFIANÇA no outro é fundamental!” (Eixo 3 – Possibilidades e Limites - Relatório de Sistematização, 2014).

(Compreensão da interface EcoSol e Feminismo) “Construção de PP que dê condições para estas transformações precisam continuar sendo tencionadas, pautadas de forma continuada e cada vez mais qualificada, mas elas sozinhas não são garantias quando a contradição faz parte de nossa constituição cultural. É cultural, porém não natural. Diante desta compreensão esta situação não pode se configurar em uma barreira intransponível, pois continuar na luta é compromisso intransferível do militante engajado. Contudo nada disso está dado” (Eixo 3 – Possibilidades e Limites - Relatório de Sistematização, 2014).

(Relação com a política pública) “O desafio para integração das Ações entre os diversos projetos é a natureza desarticulada, verticalizada e pontual nas quais a PP está assentada (depende de pessoa com vontade política). Os espaços de controle social, por exemplo, há Regimento de determinados Conselhos que não atendem os princípios Democráticos, há brechas que permitem a indicação de representante do “braço governamental”” (Eixo 4 – Gestão Compartilhada - Relatório de Sistematização, 2014).

“Há uma qualificação no avanço e na articulação das PP, mas a ação para qualificar a sua materialização ainda é muito frágil. É muito forte afirmar que a EcoSol é uma alternativa para os pobres no cenário de superação da extrema POBREZA quando não conseguimos chegar de fato ao público. Se as pessoas conseguem sair da situação de inércia e vem participar, se coloca nesta condição, há uma possibilidade real de agir para colaborar com o processo de organização desta. O público é esse, e a demanda só surge quando se estabelece o diálogo [...]” (Eixo 4 – Gestão Compartilhada - Relatório de Sistematização, 2014).

Esses fragmentos representam percepções acerca da produção coletiva de sentidos/significados; indicam que o diálogo foi percebido como instrumento pedagógico libertador, capaz de ajudar a transcender lógicas institucionalizadas. Evidenciam que, associado à participação, o diálogo assume vários sentidos: tema, metodologia, método, discursos e práticas problematizadas de forma ampla com vistas à conscientização. Ensinam que o engajamento nasce de contextos distintos que se encontram comprometidos com um projeto social diferenciado.

Entre outras questões, os relatos evidenciam que a comunicação em rede é frágil, que os tempos pedagógicos e os institucionais não se alinham; muito pelo contrário. Percebemos que a vivência da Educação Popular conforme a entendemos nem sempre foi possível devido o volume de conteúdos programados especialmente para os cursos estaduais com 05 Módulos (Meta 4 Etapa 1). Estes, por vezes, reduziram a dinâmica participativa, processual e democrática do diálogo, da participação à mera visualização.

O fato de elencarmos o diálogo de modo articulado à participação como categorias interpretativas que se complementaram neste processo nasce dos momentos tensos onde a compreensão nem sempre alcançou a rapidez como determinados temas eram abordados; os registros falam da questão dos (des)encontros entre tempos e modos de aprender e ensinar. Nestes o diálogo e a participação – ampla, tímida ou sabotada – foram dimensões vividas de modos distintos ao longo do processo.

A compreensão plural sobre aspectos fundamentais ao MSP, por exemplo, mostrou que nem sempre é possível chegar a consensos; evidência que a EPS não

é, está sendo de acordo com as relações que promove. Esta dinâmica requer a abertura para o intercâmbio de visões que aconteceu a partir do tencionamento realizado pela equipe executiva, pelo Grupo de Pesquisa, pelas educadoras e educadores que mediarão a prática educativa, pelas e pelos participantes.

As mediações pedagógicas organizadas, tendo por base as estratégias populares, nem sempre alcançaram o objetivo de engajar todas e todos, contudo, por outro lado, há evidências que compartilham o movimento de enfrentamento da lógica conteudista. Essas alimentaram nossas esperanças na educação solidária enquanto um princípio educativo elementar aos processos educativos na e da EPS.

As categorias interpretativas nasceram do movimento coerente entre estes processos vividos entre contradições/limites. A sinergia do sujeito coletivo foi base da problematização de dimensões centrais que se contemplavam de modo significativo. Na reflexão compartilhada no X Seminário Nacional Diálogos Paulo Freire (2016b), sobre a *Economia Solidária em contexto de (Des)Esperanças: Experiências Aprendentes e Ensinantes*, valorizamos a dinâmica estabelecida nos contextos educativos das pesquisas empíricas, onde o sujeito coletivo representou a participação possível:

O uso do sujeito coletivo, neste contexto, é uma opção que valoriza a possibilidade da palavra como expressão mais ampla, para além da confluência linguística, mas simbólica da experiência encarnada desde as vivências educativas [...] A escolha dos registros e falas se deu pelo critério básico da presença de elementos significativos de acordo com as categorias interpretativas e a organização dos dados produzidos – considerando-se temas e contextos educativos. (FERREIRA, 2016b, p. 05-06).

A produção coletiva compartilhada foi uma estratégia fundamental para construção de conhecimentos, teve por base a relação dialógica entre saberes distintos e a vivência participativa do processo metodológico. Os conteúdos discutidos nas etapas e módulos vividos até então foram (re)vistos com base na experiência de vida e de trabalho das pessoas. As práticas da Pedagogia da Autogestão e da Educação Popular mobilizaram saberes da experiência molhados da corporeidade daquilo que estavam discutindo, as possibilidades, os desafios, as contradições e conflitos:

“Questões a aprofundar é a ansiedade diante do novo e dos desafios de aprender juntas e juntos, onde a Gestão Compartilhada está sendo uma experiência interessante apesar de todos os condicionantes estatais...[...].”(Relatório de Sistematização, 2014).

“Avançamos a partir das entrelinhas da ação. As articulações que se abrem é que podem colaborar com a qualificação a partir das experiências de determinados grupos – EES, EAF, GP” (Relatório de Sistematização, 2014).

“Este Projeto pauta a presença dos responsáveis pelas PP como uma tentativa de garantir o comprometimento deste para com a execução coletiva neste momento: Contudo como isso vem acontecendo na ponta denuncia o limite desta “participação” política quando os GP de fato não estão presentes, quem está atuante é um “funcionário” que muitas vezes não possui o apoio e acompanhamento direto deste GP” (Relatório de Sistematização, 2014).

“Trago a importância da Educomunicação como dimensão que dialoga com os desafios deste processo por uma educação mais ampla. Destacando o poder da mídia como desafio, em sua função determinante ao legitimar este consumo que mantém a vida refém de várias formas de violência (objetiva, subjetiva – intersubjetiva). Uma cultura desconectada com a permanência da vida no planeta”(Relatório de Sistematização, 2014).

“A Sistematização como escrita constante, todas/os precisam exercitar sua forma de registrar suas vivências. Mesmo porque as aprendizagens são dinâmicas, cada um possui um olhar sobre a realidade, a ideia é poder ter este aproveitamento do coletivo a partir de cada um”(Relatório de Sistematização, 2014).

Em sua base, os registros acolhem o momento como fundamental, apesar de cansativo. As aprendizagens, compartilhamentos de vida, experiências e sonhos possíveis tecidos de forma solidária, com a arte e boniteza que fizeram parte do processo foram as mais recorrentes, mesmo com a compreensão dos desafios presentes que carecem ser superados. A possibilidade de levar consigo tais experiências para a vida e o trabalho também fazem parte desta construção: “De um esforço de processo coletivo e comprometido com a ES. Adquiri esperança, força e conhecimentos! Mais amor e rebeldia!”(Relatório de Sistematização, 2014).

É importante dizer que participando da relatoria tanto nas plenárias (grandes rodas de partilha, reflexão, avaliação e encaminhamentos) quanto nos grupos de estudo, a estratégia assumida sempre foi de organizar a fala das e dos participantes – posicionamento garantido durante toda a pesquisa: em cada etapa/módulo. A organização da participação (que facilitou a relatoria) foi sempre em nível da oralidade combinada de modo sistemático e, quando necessário, repactuada. Com o objetivo de garantir que a escrita fosse o mais próximo possível do que as pessoas diziam, ou pareciam querer dizer, a indicação metodológica teve os seguintes passos:

1. Leitura e aprovação coletiva da proposta de programação do dia, acrescentando, revendo a partir do consenso. O objetivo de garantir a adesão de todas e todos na co-responsabilidade com a tarefa a ser cumprida;

2. Envolver as e os participantes no processo autogestionário, comprometendo-os na participação e registro da atividade; inclusive comunicando que será gravada;
3. Estabelecer três ou quatro pessoas de referência (geralmente alguém da Equipe, ou outras que se sentissem a vontade para contribuir), para partilhar a co-responsabilidade de auto-organizar a fala (inscrições), o tempo e a relatoria (geralmente duas);
4. Organizar a fala: levantar a mão de modo que a pessoa designada para esta tarefa a ou o veja para efetivar a inscrição – formando uma listagem por ordem de manifestação;
5. No momento da fala informar nome, segmento e o Estado que representa;
6. Respeitar o tempo acordado para a fala (por vezes reconsiderado, caso a caso);
7. Sempre que necessário será solicitado que a pessoa repita algo que não foi compreendido (dito muito rápido, ou de modo confuso);
8. Quando necessário abrir inscrições para encaminhamento/questão de ordem; ou chama-se a atenção que abrirá quantidade de inscrições restritas dando prioridade aos que ainda não haviam participado, para que se garanta a finalização qualificada e se cumpra a programação acordada de modo a não inviabilizar a continuidade das atividades;
9. Registro da produção coletiva em painéis/cartazes com ideias chave (material síntese que incorpora a sistematização final);
10. Apresentação livre (Teatro, poesia, música, exposição do grupo, leitura individual, programa de rádio...) (Caderno de Campo, 2014).

Quando, por ventura, não conseguíamos acompanhar as falas principais no registro pelo fato de a pessoa ou ter falado muito rápido, ou por não tê-la entendido, solicitávamos para que falasse um pouco mais devagar, e/ou, se necessário, repetisse a fala. A preparação para fazer a relatoria requeria muitos combinados, sendo um espaço de pesquisa o cuidado precisava ser redobrado, ou seja, cada passo precisava ser cuidadosamente elaborado e minuciosamente acordado entre todas e todos.

Com as informações básicas de identificação da pessoa que falava, íamos digitando as ideias principais, de forma contínua e integrada, dando forma a uma narrativa estruturada, coesa e coerente. Sempre estabelecemos um protocolo: as falas, especialmente as mais longas, com a presença de mais elementos conceituais ou de dissenso, eram apresentadas para a pessoa apreciar de modo a acrescentar ou alterar, “deletar” ou reorganizar o sentido, deixando apenas o que de fato

representa o que ela disse, ou quis dizer (mesmo que nem sempre estivesse tão claro naquele momento).

Muitas vezes, fizemos isso no próprio local das atividades, logo em seguida ou no momento do intervalo, na hora do almoço, ou à noite após a janta e antes das confraternizações. Efetivava a legitimação do registro escrito (relatoria) sempre no mesmo dia, quando as ideias estavam frescas. Com base na memória recente, as chances de dúvidas sobre o que foi compartilhado, pensado, o sentido/significado mesmo das palavras, se reduzem. Nossa preocupação era focar nos sentidos que, por vezes, se escondem nas entrelinhas do que se quer dizer ou pensa ter dito. Partimos do pressuposto de que:

[...] é este tentar entender o outro em suas redes de significações, saber o que os sujeitos pensam sobre si mesmo, os outros, o seu mundo, seus utensílios, seus gestos, suas palavras, seus sentimentos e suas emoções. Outro ponto é a tentativa de compreender este sujeito em situação, em suas diversas situações, sem teorias, conceitos, análises pré-determinadas e pré-pensadas. (GEERTZ, 2008, p 07).

Nestes momentos a *vivência* enquanto militante no MSP da EPS, engajada no GT de Formação/Registro com a tarefa de mediação e/ou relatoria das reuniões e formações durante mais de dez anos, foi fundamental ser fiel à estratégia de valorizar a palavra da pessoa que é, por um lado, intransferível, indissolúvel, inédita, por outro acolher a palavra coletiva que se refere aos consensos em torno de dimensões centrais. Estas, como já dito, dão corpo à construção coletiva que é plural, mas singular por representar um mesmo sentimento, legitimado pela partilha, pelo pertencimento.

Esta estratégia enriqueceu os laços de confiança, de credibilidade, de segurança entre quem fala e quem registra, movimento que foi *vivido* em todos os momentos do processo educativo/formativo. Num segundo momento, em posse dos registros das outras pessoas que tinham a responsabilidade da relatoria partilhada, fazíamos a leitura e complementações necessárias, questões mais de contexto, algumas de dimensão pessoal que sempre foram valorizadas como leituras transversais, convergentes ou não.

4.4.3 Organização, Sentidos e Práticas da II Oficina de Sistematização (02 e 01/09/2015):

A partir do acolhimento das sugestões, observações, críticas, experiências e encaminhamentos feitos na avaliação coletiva realizada entre CG, CM, Equipe Executiva e Grupo de Pesquisa (Projeto coordenado pelo professor Orientador) acerca do I Encontro Regional de Sistematização foi pensada a organização do segundo. Conforme avaliação coletiva realizada em 20 de novembro de 2014 na sede do CAMP¹⁸⁵, havia quatro pontos que dialogavam entre si:

a) O movimento de economia solidária, enquanto sonho e proposta alternativa ao capitalismo; b) a Política de governo, com o desafio de uma política pública, de Estado; c) o projeto CFES/Sul com seus objetivos delimitados (e que não prevê o atendimento de todos os públicos, não responde por todas as ações de políticas de governo na economia solidária; e muito menos, é de sua responsabilidade única conquistar o que é projeto do movimento da economia solidária); d) a sistematização do conjunto das atividades do CFES/Sul, com um plano específico recriando a metodologia da sistematização para o âmbito do que é possível. Fazer esta objetivação de diferentes níveis é importante para saber qual é o lugar da nossa atividade como exercício coletivo de sistematização dentro do projeto CFES da região sul (Caderno de Campo, 2014).

Esta percepção ajudou-nos enquanto Grupo de Pesquisa a organizar as mediações pedagógicas, de modo a valorizar as questões ligadas à metodologia, concepções pedagógicas – Educação Popular e os processos de Gestão Compartilhada. Em conjunto articularam-se temas relacionadas as percepções de Economia Solidária, e Capitalismo, desenvolvimento e sustentabilidade, território e territorialidade, gênero e feminismo trabalhados especialmente nos cursos Estaduais (cursão).

Com estes horizontes temáticos e com uma quantidade ainda mais expressiva de materiais produzidos (sistematização com cerca de 120 páginas) que o Grupo de Pesquisa organizou com riqueza de detalhes, questão que havia sido apresentada como lacunas ou fragilidade do processo anterior, o segundo momento priorizou mais a vivência sensorial, afetiva e estética da memória pedagógica por sobre o processo do que os conteúdos propriamente ditos.

O material foi encaminhado para as e os participantes com tempo hábil para que pudessem minimamente se apropriar do conteúdo e se prepararem para a

¹⁸⁵ Registros do CC/2014.

dinâmica do “Carrossel Pedagógico”. A arquitetura dessa metodologia popular apresenta várias etapas articuladas que tinham a intenção de mobilizar a memória pedagógica, individual e coletiva; foi um momento onde a prática da Autogestão da Pedagogia foi destaque. A metodologia foi criada pelo CM, com participação ativa de todas e todos envolvidas/os.

O Carrossel Pedagógico promoveu um movimento propício para a construção coletivo-participativa, processual, dinâmica e continuada. A base da proposta consiste em fazer com que os grupos circulem entre as temáticas delineadas, conteúdo introduzido pela facilitadora (coordenadora Pedagógica) e facilitadores (Mobilizadores Estaduais) responsáveis por mediar o processo da reconstrução da memória pedagógica coletiva. As pessoas foram motivadas/provocadas a construir juntas os pontos relevantes do processo que teve por base o material enviado.

Outra metodologia utilizada que merece destaque trata-se da Trilha Vivencial, uma experiência sensorial/corporal com a caminhada educativa. Músicas que reproduziam os sons da natureza (cachoeiras, canto de pássaros, barulho de chuva, água de rio correndo em cascatas) embalam o caminho margeado por fotos, painéis, materiais pedagógicos, cartazes, desenhos, poemas produzidos/partilhados/disputados/negociados no processo diversificado desenvolvido nos 30 meses de atividade do CFES da região sul.

Um percurso que foi conduzido pelo silêncio que é atenção, que é um encontro vivencial com a experiência individual e coletiva, partilhada em duplas, envolvendo as pessoas na multiplicidade de sentidos/significados a partir da visualização dos materiais produzidos em cada Etapa e Módulo pelos Estados. Este exercício mobilizou sentimentos de pertença, lembranças; ajudaram na visualização de si- da participação, das histórias de vida, da conscientização engajada no processo de modo articulado.

Em seguida, foi organizada uma roda de conversa onde se teve a partilha do momento que complementou de modo significativo os registros (re)vistos durante a trilha vivencial. Esta etapa, de modo muito especial, introduziu o assunto que iria ser problematizado no Carrossel Pedagógico. Os quatro grupos de estudo foram organizados com equilíbrio e equidade entre territórios e territorialidades e níveis de participação; foram identificados por cores: Carrossel Pedagógico azul, verde, amarelo e rosa.

A retomada metodológica e temática das concepções pedagógicas e filosóficas, dos princípios da Educação Popular, da Gestão Compartilhada e dos conceitos já mencionados que foram debatidos/refletidos na trajetória, partilhados nas Rodas de Conversa, inseriu outras questões, dimensões, percepções e demandas atualizadas do MSP da EPS e de outros MSP, ampliaram o processo educativo/formativo.

As discussões foram gravadas, além de serem registradas pela relatoria partilhada para que possíveis fragilidades, lacunas e outros limitantes pudessem ser minimizados. Como já salientado, os silêncios, pausas, atravessamentos, embates, o movimento dos corpos, a inquietação e/ou a inércia fazem parte do diálogo.

Estas e outras formas de pronunciar-se foram fundamentais para captar a amplitude fenomênica, valorizando inclusive os detalhes de bastidores. Ao final de cada atividade, os grupos definiam o que e como seriam registrados no painel as aprendizagens, conteúdos, processos e dimensões significativas, ressaltando dimensões que careciam de ser revistas pelo Movimento, pelos Gestores das PP.

Vivi esta etapa da sistematização de modo intenso com as e os demais participantes sem nenhuma função/tarefa pré-definida. Minha aproximação com o coletivo como militante foi potencializada enquanto integrante de um Grupo de Pesquisa. A prática da Autogestão da Pedagogia, da auto-organização nos Grupos de Estudo colocou as pessoas em situação de partilhar as tarefas pedagógicas: relatoria, coordenação do tempo, registro da síntese no painel, dinâmicas de animação, místicas.

Este movimento participativo de vivência da democratização dos saberes da academia e populares foi um processo intensivo de auto-reconhecimento, auto-avaliação, do aprendizado da necessidade de uma humildade epistemológica, ontológica. Entendemos, conforme Freire (2001), que tanto as pessoas quanto os saberes estão *sendo*, são projetos abertos, perspectivos, inacabados.

É necessário reconhecer que “todo sistema de educação procede de opções, de imagens, de uma concepção de mundo, de determinados modelos de pensamento e de ação que se procura tornar aceitos como melhores que outros” (FREIRE, 2001, p. 90). Mitificação que carece de ser enfrentada a partir da desmistificação dos saberes absolutos; da humildade epistemológica e ontológica.

Foi dentro de dinâmicas como estas que as categorias interpretativas foram produzidas, onde se evidencia que as relações estabelecidas são o conteúdo mais

relevante que carece ser valorizado. Aprender a estar juntas e juntos, a respeitar culturas distintas, a se calar para a outra e o outro falar, a questionar verdades invioláveis (engessadas), a amar(se) ao desarmar(se) de tantas certezas.

Como já foi dito, os conteúdos propriamente ditos que ali estavam sendo revistos, retomados, reelaborados, disputados-negociados, foram temas de interesse importantes que mobilizaram as e os participantes a argumentar e defender suas concepções. O “como” faziam o processo de negociação de saberes, interesses e necessidades foi evidenciando como o diálogo, a participação e as histórias de vida, por exemplo, iam sendo tratadas.

Um exemplo deste movimento é a experiência vivida no Carrossel Pedagógico “verde”, do qual participei, a conversa sobre *Educação Popular, Formação e Assessoria Técnica, Movimento Social e Ações de Políticas Públicas* reflete bem esta construção. Os relatos que seguem fazem parte de uma só roda de conversa que foram pinçados por compartilharem um pouco dos sentidos densos e intensos travados no diálogo entre Saberes distintos:

“A EP desde que eu entrei na ES ela me chamou a atenção. Aquele dia a gente ficou pouco tempo na EP, então tudo pra mim é novidade, nesse tema não tem uma coisa que chamou a atenção, tudo é importante. Pra mim a EP seria um desafio porque a gente... eu tô acostumada, vindo do Direito – slides, slides, slides – e EP é isso aqui (se refere a Roda de Conversa), é você ter seus conceitos formados e chegar ali e (des)construir, desconstruir pra ti e construir com a outra pessoa...É construir o que ela entende sobre qualquer assunto, no caso da ES, e aí é complicado, porque você não tem o domínio sobre a pessoa (o outro). Tá ali, todos são importantes, é uma experiência aprendente, tú tá ali construindo junto – esse construir junto com a outra pessoa pra mim é difícil. Pra mim é muito complicado. É mais fácil ser no vertical – eu faço, eu mando e eu domino - Do que o horizontal todos nós dominamos. Chega uma hora que... não porque a outra pessoa tem mais conhecimento, mas é que ela te desafia. Daí tu tem que ter o conhecimento, indiferente(independente) se tu expressa seu conhecimento ou não, mas tu tem que ter o conhecimento para quando você é desafiado você saber conduzir, porque senão numa primeira pergunta que você é desafiado você não sabe responder daí...? E quando você coloca no slide você coloca só o que você sabe, o que você não sabe não coloca... Tem que dominar isso (risos)” (Relatório Sistematização/EAF-SC/2015).

“Você falou uma coisa interessante que a EP destrói e reconstrói conhecimentos... Talvez a pergunta para sua participação na atividade no CFES é em que medida as atividades do CFES te ajudaram nessa questão de reconstruir, destruir... reinventar o conhecimento. Nesse sentido: te ajudaram, não te ajudaram, te deram... (subsídios) em que aspectos isso se apresenta?” (Relatório Sistematização/EAF-SC/2015).

(Continuidade) “Eu consegui visualizar de que o que eu sei é importante, o que o outro sabe é importante, e que não é só o que tá no livro que é interessante. Todo mundo tem essa importância. E eu sou muito insegura e

dai chega ai “não, isso aqui não tá certo”... Eu sempre pensei “isso que eu tô fazendo errado”, e ai não, eu vi que aqui tá todo mundo no mesmo barco, todo mundo junto e a gente vai levar, e vai construir, pra mim é... (GP/PR - Vera? – é uma construção coletiva...), é uma construção coletiva. O pouquinho que eu sei é importante, o pouco que você sabe é importante e o pouquinho-pouquinho que forma a ES. Pra mim foi muito importante o CFES, foi nisso, que o pouco que eu sei é importante, né, e que vai construir alguma coisa e vai levar pra alguma coisa. Outra coisa que aconteceu com a subida (Trilha Vivencial), “eu fiz parte disso. Meu pouco conhecimento me ajudou a fazer parte disso aqui”. Seria nesse sentido” (Relatório Sistematização/EAF-SC/2015).

[...] a EP constrói e desconstrói conhecimento – é uma construção coletiva; Destaque para a Mística, Diálogo de saberes, mostra que é necessário desmistificar o conceito da escola como um modelo padrão (ideal) de educação, pois é uma escola conservadora, ensino tradicional e alunos que não são ensinados a questionar... Existe professor de profissão e professor-educador; Cabe a ES propor um novo modelo, uma nova escola – como um processo social, coletivo de trocas; a percepção da EcoSol como uma rede de trabalho... Importância da Pedagogia da Alternância para trazer/levar isso (conhecimentos, trocas...) para o Território; Autonomia do Movimento: Universidades Livres, da importância do Movimento buscar formas para se autogerir, se auto sustentar; apesar da crise, das dificuldades não desistir, não abandonar a Militância e não desarticular; favorecer a formação coletiva; tá faltando aprofundar na prática; Importante socialização (dessa participação...) com nosso Território do conhecimento construído... (Um retorno aos nossos Grupos, Coletivos...) (Sistematização, Síntese coletiva, 2015).

Esses diálogos anunciam o enfrentamento da lógica institucionalizada de aprender e ensinar, de “receber” e partilhar conhecimentos; identifica e problematiza os desafios individuais e coletivos que o MSP da EPS e seus segmentos carecem de assumir, aprofundar, rever. A dinâmica do Carrossel Pedagógico envolveu o registro das percepções a respeito de cada temática de modo a dar continuidade aos escritos do grupo anterior, estas percepções somaram as que já estavam no papel pardo.

A ideia era somar, ampliar, aprofundar as questões que entendiam ser importantes. Se já estava registrada o grupo a destacava novamente para reforçar. No caso, as questões partilhadas a cima eram inéditas. Outra referência básica da metodologia era valorizar as questões que, por ventura, consideravam como ausências, lacunas e fragilidades do processo e que ainda não estavam contempladas.

Entre as questões que *sulearam* a pesquisa as que mais ajudam a problematizar esse momento, estão: “Quais conceitos da EcoSol foram abordados no processo formativo? Surgiram outros temas e metodologias? Quais? Há evidências empíricas que o processo formativo/educativo fortaleceu o MSP, os segmentos, a política?”. “Quais abordagens foram valorizadas no processo? Como viveram a

experiência dialógica entre saberes distintos? Que abordagens *(des)coloniais* colaboram com este processo nas duas políticas?”. “Quais desafios/possibilidades encontrados para educação solidária?”.

As categorias interpretativas dialogam com estas questões em muitos momentos: na memória da caminhada do CFES Sul II; na construção coletiva de conhecimentos e nas reflexões sobre a prática da política pública do CFES Sul II. Além das evidências do diálogo encarnado na participação vivida de modos distintos, destaca-se a mobilização das experiências de vida como conteúdo vivo da conscientização no reconhecimento das próprias limitações e da Libertação dos modos engessados de ensinar/aprender.

Entre outras coisas, a compreensão distinta sobre um mesmo fenômeno nos revela a relação indispensável ao aprender/ensinar engajado entre as necessidades educativas elementares e o contexto em que vivemos. Além disso, denuncia a polissemia da realidade – dos sentidos/significados que atribuímos àquilo que experimentamos. Na Fenomenologia merleau-pontyana e freireana, esta corporeidade está molhada pela intencionalidade individual e coletiva empenhada no processo autônomo, mas relacional da aprendizagem encarnada.

Somam-se aos relatos densos e extensos já partilhados sobre a (in)tensa relação entre saberes distintos, outros que são fundamentais para compreender como a concepção de Gênero e Feminismo, por exemplo, foram percebidas/debatidas:

“Vi que em vários lugares que teve essa oficina o pessoal colocou meio isso que você colocou “a mulher não pode ser submissa, mas ela também não pode dominar”. E eu, sinceramente, lembro daquela frase: “A gente não pode confundir a violência do opressor com a reação do oprimido”. A mulher é historicamente oprimida, a gente sabe desde a Grécia Antiga só o homem podia falar em público; política era uma coisa que era para homem, né? [...] Então a gente dizer que a mulher querer se impor é violência também... não é violência! Não é mesmo! É a reação de quem foi historicamente oprimido e tá lutando pra aprender a se colocar no espaço público, porque eu já li estudos dizendo que mulher quando tá em espaço que tem homem junto não consegue falar. Porque a gente aprende também desde criança, né, que menina tem que se comportar, que tem de sentar de perna fechada, que não pode fala alto. Então a gente cresce com isso. É histórico, é nossa constituição enquanto sujeito. Ai a mulher que tá tentando desconstruir tudo isso de dentro de si, e quer se impor, ai vem um homem e diz “não, mas você tá sendo violenta também”, a gente tem que ter muita clareza de que não é por ai, não dá para colocar os dois tipos de comportamento em pé de igualdade. Então eu acho que a gente tem que ter esses cuidados assim quando a gente falar de questão de gênero. Eu vejo que isso é reproduzido muito como se fossem verdades, e a gente tem que desconstruir” (Relatório de Sistematização/EAF-RS,2015).

“[...] os jovens são tão machistas quanto as pessoas mais velhas... eu vejo como eu eduquei os meus filhos, como amigas minhas educaram os seus filhos? Meu filho é educado como minha filha, meu filho tem liberdade, minha filha também teve; meu filho pode fazer isso [...] então eu não discriminava assim: o homem, a mulher. Deveres iguais, obrigações iguais. Mas eu mesma como mãe às vezes eu fico olhando para o meu filho, com 20 anos, ele teve atitudes com a namorada que eu disse assim: “não admito! Não admito isso[...]. Não existe isso, sabe?! É uma luta constante, mas eu vejo muitas mães que as vezes vão falar, e muitos pais que vão lá: “não, eu não sou machista”, [...] sabe? No grupo geral ele fala que não é, mas na realidade dentro da sua casa, com sua família ele é um grande machista sim! Porque ele é o que bota o dinheiro ali, porque é ele que vai trabalhar todo dia, como se a mulher não ficasse dentro de casa cozinhando, passando, sendo empregada, sabe? Porque um trabalho de Dona de Casa – Meu Deus do Céu! – pra mim assim gente, ela deveria ganhar fortunas! [...] a mulher mesmo que ela saia pra trabalhar, ela trabalha dentro da sua casa, ela trabalha dobrado. Os homens, trabalham lá, é raro, é raro – eu vou falar no meu círculo assim ô – é raro, eu conto nos meus dedos 02 (risos), de todos os casais, que ele chega na sua casa ele compartilha com a mulher os deveres daquela casa. Ele não ajuda, ele compartilha (o meu me ajuda). E mesmo assim discute. Então é muito bonito a gente ir para um grupo ver os homens falar, e quando vai pra casa dele conviver com aquele ver diferente. E a mulher também, as vezes ela fala alguma coisa, mas dentro de casa ela diferencia a educação do filho da mulher: “Meu filho homem pode fazer, minha filha mulher não”. Então, essa coisa de machismo é uma coisa complicada da gente tirar, mesmo a gente educando diferente, sabe?”(Relatório de Sistematização/EES-RS, 2015).

“Eu tenho minhas ressalvas aí, porque o feminista ele fica muito próximo do machista... Talvez o feminismo... (obs.: O contrário de machismo é femismo) não seria uma aproximação do contraditório? Gostaria de sinalizar que eu trabalho com a ideia de diversidade, nenhum dos dois. Eu gostaria só de deixar registrado que pra mim a diversidade ela contempla os interesses de ambos. É que eu acho inclusive que o problema do machismo, em alguns casos, tá muito mais presente e reproduzido pelas próprias mulheres. Por mais que elas não aceitam, do ponto de vista, por exemplo, a última palavra, e daí eu presenciei isso na minha família – eu falo do meu pai, da minha mãe, depois minha filha e filho – que muitas vezes eu permitia minha filha, eu dizia “vai filha, se cuide, mas vai. Presta atenção.” E a mãe “tá, mas será? Depois você não se queixe”. Claro que também ela vem duma instrução, de uma educação também assim, né, machista eu diria. Eu tô tentando deixar bem claro, né, que a minha visão é de uma sociedade igualitária. Sem sobrepor ninguém, longe disso. Talvez a gente tem algum lapso, as vezes de entendimento, mas não tá na intensão e sim na aprendizagem. Eu quero aprender, por exemplo, onde é que tá certa as coisas pra não cair num revanchismo [...]” (Relatório de Sistematização/EES-RS 2015).

Nessas “falas” a questão de gênero e feminismo assume vários contornos, representam olhares distintos que carecem ser percebidos na complementaridade entre as convergências/divergências dos lugares sociais *vividos*, dos saberes da experiência da vida cotidiana, da complexidade da maternidade/paternidade; do saber da academia, das abordagens teóricas distintas. A reflexão em torno desta discussão na Tese é valorizada pela relação visceral estabelecida entre processo de pesquisa,

metodologias populares, epistemologias *(des)coloniais* e (re)significação de processos, pessoas e contextos.

Vemos que a contradição se relaciona intimamente com a forma como entendem a vida em interface aos processos sociais mais amplos. A vida familiar e comunitária, o trabalho e o lugar social ocupado, os papéis institucionais que vestimos e que nos vestem, as experiências exitosas e/ou as mazelas, enfim, os conhecimentos formais e informais tecidos ao longo da vida nos apresentam possibilidades parciais, por vezes frágeis, de compreensão da complexidade das relações sociais, humanas, institucionais.

A discussão sobre a questão de gênero nos ajuda a visualizar o quanto as compreensões/sentidos atribuídas ao mesmo fenômeno podem ser distintas e até antagônicas. Pelos relatos podemos dizer que gênero ora foi percebido como categoria conceitual transversal e periférica se colocada em relação a leitura de classe; ora como dimensão polissêmica que é marcada pela colonialidade de poder.

O viés feminista assumiu contornos de epistemologia radicalmente comprometida com a transformação da lógica de mundo institucionalizada, mas também foi vestida de um caráter extremista, masquista, unilateral e vingativo. Os discursos e as práticas educativas vivenciadas neste período evidenciaram que a percepção divergente entre dimensões vitais para o *bem viver* coexiste entre extremos.

Esta situação dialoga como problema *suleador* “A perspectiva *(des)colonial feminista* em diálogo com a perspectiva *fenomenológica* possuem referentes epistemológicos que valorizam/ampliam a compreensão da “mulher” como uma dimensão contra-paradigmática de (des)encontro das categorias interpretativas?”, e com a questão “Quais desafios/possibilidades encontrados para educação solidária? Há evidências da *sororidade* entre as participantes? Como as *perspectivas feministas existenciais* podem potencializar a compreensão deste processo?”

Considerar que a própria mulher reproduz sua inferioridade, que auto-subestima seu potencial ou maximiza sua dor é, conforme Saffioti (1987), o resultado de um processo social que naturaliza (banaliza, criminaliza) a condição do universo feminino relegando-o ao lugar da efemeridade e da *inessencialidade* de tal modo que se torne apenas uma transversalidade de esquemas categoriais maiores. No discurso da inclusão abstrata, mecânica e vazia professada pela igualdade de direitos liberal, a questão é tragada, diluída. Diante deste contexto, é fundamental se atentar que:

A compreensão sobre o processo de *naturalização* de discriminações que são exclusivamente socioculturais poderá promover enormes avanços na caminhada da conscientização quer de mulheres, quer de homens, a fim de que se possa desmistificar o pretensível carácter *natural* das discriminações praticadas contra os elementos femininos. (SAFFIOTI, 1987, p. 15).

Entendemos que as temáticas abordadas foram fortalecidas/ampliadas pela abordagem feminista que ajudaram a problematizar o desenvolvimento capitalista como um sistema que se apropria do trabalho feminino, que o alienou de modo mais perverso: na consumação do tempo e da comensalidade; o território desmantelado pela lógica estatal que visa desagregar as formas locais de (auto)organização, das redes de apoio familiar e comunitário, espaços onde as mulheres vivem de modo orgânico através da agroecologia, das ervas, das rezas.

Dentro dessa lógica de “sem terra”, ou sem “um teto todo seu”, desautorizadas de suas práticas no território, as territorialidades são rasgadas, perde-se referências essenciais para constituição de pessoas felizes, com condições de se perceberem iguais mesmo sendo diferentes entre suas especificidades. A perversidade da lógica capitalista é justamente colocar a questão das diferenças como sinónimo de desigualdades, esta relação mitifica, mitiga, segrega, divide, neutraliza os poderes populares, a força local.

As metodologias, concepções e dimensões foram problematizadas a partir do reconhecimento da necessidade de se pautar, num viés de transformação radical das estruturas de poder estabelecidas, esse modelo-arquétipo de vida. A sororidade, neste contexto, é percebida na forma como as mulheres se entrelaçavam para contra-argumentar cada dimensão abordada pela ótica do vivido por elas (por nós); constituiu-se num território onde o vínculo afetivo *sororal* foi sendo tecido, entre avanços e retrocessos.

A mobilização das experiências e das histórias de vida foram trazidas com o cuidado de dar visibilidade as questões propriamente ditas do universo feminino que fora historicamente corrompido, negado, adulterado, saqueado. A estratégia de transferir a responsabilização para as próprias mulheres é uma tática comum, reproduzida inclusive por nós mesmas graças a educação familiar, a instrução escolar, a cultura instituída e reforçada pela mídia corporativa e o marketing institucional que aciona os papéis edificados socialmente.

A questão é entender os mecanismos institucionais por trás disso – dizer por si só que nós mesmas reproduzimos esta cultura não explica, não resolve e não nos

convence sobre a situação que sobrevivemos como o resultado “natural” deste processo. Nossas categorias interpretativas encontram-se com estas questões de forma ampla, direta, sem filtros. As “falas ditas” foram revisitadas, entre elas algumas podem ajudar a visualizar a interface que propomos entre o vivido, o percebido e o executado:

“A questão de gênero é bem mais ampla do que sair de uma ditadura machista e cair em outra “[ditadura] feminista” – a escolha precisa ser livre de preconceitos. É preciso ter respeito pela “decisão” que as mulheres fazem em relação as suas opções de vida. A opção por permanecer em casa e cuidar de sua família não pode ser interpretada fatalmente como sendo um problema cultural fruto de um Sistema Patriarcal que age de forma maquiavélica por sobre esta situação. O trabalho emancipado pode ocorrer em vários espaços, dependendo das relações que ali se estabelecem. Para enfrentar estas questões, sugere-se uma educação continuada que contribua no diálogo e compreensão de temas ainda considerados delicados” (Relatório de Sistematização/EAF-SC/2015).

“Importante destacar que, muitas vezes, dentro dos próprios espaços (Movimentos Sociais), onde deveria ocorrer um cuidado maior com as relações de gênero, percebe-se a existência de opressões na forma da linguagem, na representatividade das lideranças, no uso do poder na divisão das atividades onde a mulher sempre fica no lugar da execução das atividades e raramente no comando” (Relatório de Sistematização/EAF-RS/2015).

“Estas contradições estão presentes e precisam ser trazidas, porque estamos impregnados de valores distorcidos que nos levam a fazer discursos descolados das práticas – questão que precisa ser constantemente problematizada nos movimentos, para dentro (intra e inter) e assim poder fortalecer/qualificar cada vez mais nossas práticas para um legítimo enfrentamento ao sistema em questão” (Relatório de Sistematização, 2015).

Vemos que as percepções são marcadas pelo diálogo contraditório entre sentidos/significado sem torno dos mesmos fenômenos; estas fizeram do processo de sistematização da experiência um exercício denso de negociação entre mundos e modos de viver que carece de ser continuado. Reconhecer que entre nós (militantes da EPS; universidades, Instituições Públicas, outros MSP) as relações permanecem verticalizadas, machistas, individualistas e que os discursos inclusivos estão em descompasso com as práticas preconceituosas é fundamental.

O processo de pesquisa acolheu muitas formas de construir/partilhar saberes: a sistematização da experiência, a pedagogia do oprimido, a pedagogia Waldorf, a Pedagogia da Alternância, da autogestão, do círculo, as rodas de conversa, as histórias de vida, os relatos de experiências, enfim, cada uma oportunizou as

condições necessárias para retomadas estratégicas que ajudaram a visualizar muitas contradições entre os debates, as expectativas e interesses.

Neste processo, foi evidenciado os distanciamentos e as aproximações entre posicionamentos políticos, visões de mundo, compreensão sobre a EcoSol e a militância, sobre o projeto, gênero e feminismo, capitalismo, entre outros:

Sistematizar permite, assim, diferenciar os elementos constantes dos ocasionais; os que ficaram sem continuidade no trajeto, os que incidiram em novas pistas e linhas de trabalho, os que expressam vazios que apareceram muitas vezes. Assim, permite determinar os momentos de aparecimento, de consolidação, de desenvolvimento, de ruptura, etc., dentro do processo e como os diferentes fatores comportaram-se em cada um deles. Nesse sentido, a sistematização possibilita entender a lógica das relações e contradições entre os diferentes elementos, localizando coerências e incoerências: por exemplo, entre a dinâmica do processo particular que realizamos e os desafios que a dinâmica social geral havia colocado para nossas práticas. (JARA, 2006, p. 30).

Dentro desse movimento complexo fomos nos (des)encontrando com as dimensões do diálogo, da participação, da experiência de vida, da consciência/conscientização e da libertação possível. De modo interativo elas dão vida à outras tantas percepções; ensinam que a comunicação de *si* e dos *mundos* que somos estão margeados por formas de *ser* que *ainda* não *somos* e que talvez nunca *seremos*.

Aprendemos que as contradições, assim como as possibilidades, são parte de um mesmo projeto, ou seja, são/estão nas pessoas, em seus sonhos, seus limites, seus fantasmas, suas correntes, suas verdades e utopias. Reconhecer-se enquanto seres singulares e plurais, seres finitos que em suas/nossas infinitas relações pode colocar-nos em situação de diálogo, de humildade, de amorosidade para com nossa própria incapacidade de desapegar(se) das amarras de uma cultura letrada elitizada que carece de ser (re)significada, humanizada.

4.4.4 Cartas Pedagógicas¹⁸⁶

Seguindo uma organização didática distinta da descrição e análises compreensivas dos dois momentos anteriores, referentes ao percurso da

¹⁸⁶O conteúdo das Cartas é diverso e rico, foi valorizado em encontros científicos, regionais, internacionais e nacionais. Destacamos o relato de experiência compartilhado no V Congresso Latino-

Sistematização do CFES Regional Sul II, optamos por partilhar este momento de modo dialógico com as questões que provocaram o processo. Essa didática pode ajudar a visualizar de modo panorâmico, mas significativo, como os conteúdos das cartas vão dialogando, incorporando as categorias interpretativas que se dão de modo entrelaçado e implicadas uma nas outras.

Escrever, nesta perspectiva, significa, sobretudo, uma relação intrapessoal que, apesar de requerer o domínio da palavra escrita -, o que pode ser um obstáculo em muitas realidades -, o que está em foco é a capacidade da abertura de aceitar o desafio de parar para pensar a escrita, enfrentar o medo de se expor e escolher o conteúdo que deseja comunicar. Retomar uma prática quase esquecida em um mundo tão tecnologizado, de respostas rápidas, instantâneas, muitas vezes efêmeras e superficiais, é um convite a reaprender com as coisas simples.

A opção pela CP¹⁸⁷ acolheu os limitantes comuns as práticas educativas letradas, como, também, a opção política de oportunizar às pessoas dizer sua palavra de modo criativo (poemas, acrósticos, músicas, desenhos, relatos de vida). Foi uma experiência que oportunizou, entre outras coisas, o “resgate de uma memória de sensibilidade pedagógica que ajudou a repensar seu processo formativo de modo a ver neles conteúdos libertadores” (FERREIRA; ROSA, 2017, p. 436).

Os fragmentos das CP valorizados na análise compreensiva foram produzidos no contexto do campo empírico acompanhado¹⁸⁸, ao final de cada processo (Etapa e/ou Curso). Houve um roteiro básico¹⁸⁹ que ajudou as pessoas a organizarem sua escrita, o resultado foi infinitamente superior ao estimado. Ou seja, superaram as expectativas tanto da Equipe Gestora como do Grupo de Pesquisa na criatividade e das diferentes formas de registro, o teor crítico, as contradições evidenciadas, as

Americano de Gênero e Religião organizado pelas Faculdades EST/São Leopoldo-RS entre os dias 23-26/08/2017. Artigo “*Cartas Pedagógicas: Percepções da sororidade em tempos de crise*”. Disponível em: <http://anais.est.edu.br/index.php/genero/article/view/818/526>.

¹⁸⁷ Encontramos a Dissertação em Educação de Claudete Souza Oliveira (2009), intitulada “Escrevo-te estas mal traçadas linhas: a escola e o trabalho nas cartas dos jovens da cadeia produtiva do skate”, apresentada na UFRGS, que também utilizou a metodologia. Foi percebida como um instrumento utilizado para coletar os dados, escritas por eles, onde foram contando suas histórias de vida e os significados atribuídos ao trabalho e à escola.

¹⁸⁸ CFES Regional Sul II (M4E1 e M4E3) são 60 cartas oriundas dos cursistas; somadas a estas utilizamos mais 10 cartas de integrantes do CG e CM do Projeto, um total de 70 CP; e no Projeto Ações Integradas (08 Cursos) são 80 cartas.

¹⁸⁹ Vejam no Apêndice D – Questões Suleadoras para CP no Projeto Ações Integradas; e Anexo C – Roteiro CP do CFES Regional Sul II.

descobertas realizadas e partilhadas com tanta afetividade, simplicidade e profundidade.

Foi uma estratégia de avaliação processual bem recebida por todas e todos, em ambos os projetos, por possuir um objetivo simples, mas efetivo e afetivo. Este momento está organizado da seguinte forma: temos cinco questões que dialogam com os objetivos e os problemas suleadores, com base nelas vamos interagindo com as Cartas Pedagógicas produzidas nas duas etapas Estaduais – “Cursão” (M4E1 – 05 Módulos) e o curso de Assessoria Técnica (M4E3 – 03 Módulos).

Os sentidos/significados vão tomando corpo a partir das “falas” que refletem, ao menos parcialmente, o vivido, o experimentado: as dores e os sabores do processo da construção coletiva. Por outro lado, representam aquilo que desejam ser, que entendem ser. Além disso, refletem os sonhos, projetos, utopias individuais e/ou coletivas. Este conteúdo existencial foi a base para compreensão do alcance da Política Pública na relação da pessoa consigo mesma, na transformação possível da visão de mundo, nas relações elementares à vida cotidiana, ao fazer(se) mais gente.

A cada questão tecemos algumas relações percebidas entre os registros e as Categorias Interpretativas; alguns temas abordados na seção anterior aqui serão retomados sob outras óticas – diálogo entre saberes distintos; relação entre MSP e Políticas Públicas; Gênero, Feminismo e Sororidade; Educação Popular e Mediações Pedagógicas e Educativas. As acolhemos de modo a evidenciar como potencializam e nos ajudam a defender a Tese da educação solidária enquanto princípio educativo *descolonial* promovido pela Educação em/na EPS.

4.4.4.1 Quais as Mediações Pedagógicas e Educativas Utilizadas no Processo? Qual a Função/Contribuição do Conselho Gestor (CG) e Comitê Metodológico (CM) no CFES Sul II?¹⁹⁰

“[...] tudo teve início com a visita dos(as) amigos(as) do CAMP à minha instituição, tentando envolver, em um Curso de Formação em EcoSol as pessoas que estavam trabalhando/coordenando cursos do Programa Mulheres Mil [...]. Não pude participar da reunião das representantes do CAMP com o pessoal do IFSul/NESOL. Mas as colegas que participaram gostaram do que conversaram. A partir daí, o caminho começou se vislumbrar; foram contatos com os amigos do NESIC/UCPel, tratativas de

¹⁹⁰ Salientamos que as questões suleadoras utilizadas na análise não se confundem com o roteiro sugerido para elaboração das CP; elas são vinculadas aos objetivos da Tese, e também possuem relação com as Categorias Interpretativas.

nova reunião até a realização de uma oficina com as 3 incubadoras da região” (CP/M4E1-EAF-RS/2015).

“Com todas as dificuldades que o projeto impõe como tempo de execução, limites, etc... tudo foi controlado nas instâncias e nos tempos adequadamente, porém no final do projeto uma surpresa tomou conta dos componentes do CG, assim como de todos do projeto, com a saída de um membro importantíssimo da equipe da Entidade Gestora CAMP [...] com essa perda o projeto ficou, no seu momento final, muito difícil, não pela saída em si, que já é muito grande, mas pelo momento da atitude. Isso fez com que nós membros do CG exercitasse ainda mais a gestão compartilhada, pois tivemos que nos desdobrar para dar conta das exigências que o trabalho nos coloca. A gestão compartilhada é um exercício muito difícil e de convencimento, onde as opiniões têm que ser respeitadas, mas temos que encontrar sempre um consenso das ideias o que torna, em alguns momentos, tensos e nervosos e que precisamos ter muita reflexão e entendimento do que as pessoas querem dizer e fazer. Vez ou outra temos o silêncio como um momento de aprendizagem, pois nem sempre temos a possibilidade da solução e tão pouco o convencimento como forma de solução para as dificuldades” (CP/M4E1-EAF-RS/2015).

“No projeto CFES, assim como na economia solidária, a gestão ainda é um grande desafio, e se falarmos em compartilhada esse desafio cresce mais ainda. Mas de fato existem pontos positivos que valem a pena ser destacados, e o primeiro deles foi a equipe de trabalho com pessoas comprometidas, capacitadas e com conhecimentos, vivências e práticas específicas em economia solidária. Mas também com um olhar ao todo das políticas públicas e com o objetivo do Movimento, mas sem perder a sensibilidade aos sentimentos das pessoas envolvidas no projeto. Aqui no RS senti muito tranquilo a organização e a gestão do projeto, entendendo que ela foi de fato coletiva e participativa, por vezes por dentro do Conselho Gestor e Comitê (Metodológico), por vezes com os próprios grupos de formação, dentro das necessidades específicas de cada lugar ou momento do projeto. Já em relação a gestão em nível regional os diálogos esperados os tempos de pergunta e resposta, e desenvolvimento das ações senti que a gestão se deu truncada, parando e por vezes sem força, acredito que um dos facilitadores para que isso tivesse acontecido foi as burocracias de um projeto como esse, exemplo: Contrato aqui, contrata em Santa Catarina, contrata no Paraná, editais mais editais, as entidades conveniadas fragilizadas, é de fato difícil fazer uma gestão compartilhada com os Estados com essas fragilidades, mas ainda assim nas instâncias de deliberação do CG e CM aconteceu” (CP/M4E1-EES-RS/2015).

“[...] durante o processo de articulação e realização das oficinas/cursos eu sentia que estávamos chegando às pessoas e isso para mim era muito especial. Desde o início do projeto me encantava com a possibilidade da aproximação com as entidades e agentes que atuam com as políticas públicas. Minha experiência de trabalho com os agentes que desenvolvem políticas públicas através do Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA me encorajava a ficar atenta para o universo que estávamos adentrando. A aproximação foi muito especial, abertura de muitas portas e janelas. Cada visita que a equipe fazia, mais surpresas. Fomos muito bem recebidos, acolhidos [...] muitas vezes me senti triste, inquieta no exercício da gestão compartilhada do projeto [...] Durante este processo que estou compartilhando, as vezes senti que, lamentavelmente, era mais pesado do que realmente a tarefa exigia. Sim, estou considerando que é um projeto que envolve política pública, mais minha hipótese é que tem a ver com a visão de mundo do caminho a ser percorrido [...]. Meu desejo era falar com entusiasmo do exercício da gestão compartilhada do projeto. Da mesma forma que relato

a experiência vivida entre o grupo de pessoas do Paraná, que se propôs a experimentar um caminho do não saber, da autogestão e da confiança nas possibilidades da experimentação. (Mas) Quem já sabe viver a autogestão na sua íntegra? [...] Quanto às estâncias de gestão do projeto, Conselho Gestor e Comitê Metodológico, pelos poucos encontros previstos, pelo pouco entendimento das pessoas ao assumir o compromisso da participação e considerando que era um trabalho voluntário, na minha percepção não houve presença efetiva destas pessoas nas atividades/cursos, salvo algumas que já faziam parte do grupo constituído”(CP/M4E3-EAF-PR/2015).

“Saíndo da experiência do CFES I, para o CFES II, achei a construção do CFES II muito consistente, com a participação dos 3 estados na construção e a participação, mesmo que pequena por parte das entidades e muito mais por parte da CAMP deu ao Projeto um caráter coletivo, de unidade e fortalecimento dos laços e elos na construção do nosso mundo possível. A primeira reunião em POA com todo coletivo envolvido, me deixou animado e saber que tínhamos a oportunidade de trabalhar mais efetivamente o Território de Cascavel, lançou o desafio de uma construção desafiadora, praticamente partíamos do marco quase zero [...] No decorrer das atividades que foram muitas que participei, desde a sensibilização dos atores em Cascavel e região, até em nível das oficinas e curso estadual, pude observar que a Economia Solidária cresceu muito e isto me deixa com aquela sensação de dever cumprido com estes 7 anos de empenho pela causa da formação em Economia Solidária. Por muitas vezes tentei buscar respostas a algumas questões e entender alguns meandros de situações criadas, mas com o tempo percebi que uma coisa é aquilo que sonhamos enquanto metodologia de trabalho com os grupos [...] Porém o CFES II construiu laços, bandeiras, despertou muitos daqueles que estavam adormecidos, contribuiu para fortalecer o Movimento de vida nova no estado do Paraná. Acordar para “um outro mundo possível”, é nosso dever ser e isto conseguimos fazer. Alavancamos e poder popular, comungamos, compartilhamos e crescemos juntos nestes meses de execução”(CP/M4E3-GP-PR/2015).

“Esta experiência do CFES I foi um grande aprendizado e nos obrigou a ter cuidado com as decisões, com as atividades e responsabilidades de cada um (entidades parceiras, Fóruns, executores e articuladores) neste processo. Com estas preocupações iniciais, foram sendo superadas a medida que o projeto foi sendo executado e creio ter atingido os objetivos iniciais. Percebi que as dificuldades que apareceram no CFES também são problemas do próprio movimento de ES, e das disputas e divergências ideológicas e políticas presentes nos Fóruns de Economia Solidária [...] E outros problemas giram em torno da relação com o Estado: Os problemas de gestão percebi que também provêm de aspectos técnicos e regras do Siconv, em que às vezes a escolha por menor preço significa a melhor qualidade do produto ou serviço [...] Uma dificuldade do CG que às vezes não continuou com os mesmos representantes (boa parte) desde o início e algumas já não estão mais e de certa maneira quebra o processo de gestão compartilhada. Enfim avalio positivamente o resultado do CFES II, pois envolveu muitos atores novos para a ES, principalmente dos Institutos Federais e outros agentes do Estado ou de políticas públicas” (CP/M4E3-EAF-SC/2015).

Os relatos partilham diferentes perspectivas da experiência vivida na autogestão tecida na Gestão Compartilhada entre os segmentos dos três Estados da Região Sul, com representantes dos três segmentos que compõe a EPS. A relação dialógica e participativa é evidente, a negociação entre tempos e modos de

compreender tanto o processo e a política como a própria EcoSol foi a essência para construção coletiva da consciência/conscientização de que este processo teve seus limites.

A autocrítica feita com base nos desafios e possibilidades, individuais e coletivas, abre janelas e portas para o reconhecimento e valorização dos poderes locais, da mobilização da rede de educadoras e educadores militantes que nasceram de dentro do Movimento. Esta relação mostra-se imbricada com a própria experiência de vida, militância e de trabalho que perpassa todos os segmentos.

Entendemos esta interconexão visceral uma experiência com a liberdade avalizada, por exemplo, pela confiança de poder contar com pessoas engajadas e, ao mesmo tempo, preparadas profissionalmente para estar mediando, animando, articulando o processo pedagógico e político do projeto.

Partilhar os momentos de decisões, de encaminhamentos, estar ou sentir-se em posição/condições de assumir determinadas tarefas, de se comprometer com agendas conjuntas com GP e EAF que nem sempre foram próximas do Movimento, enfrentar a linguagem acadêmica durante as rodas de conversa e dentro dos espaços deliberativos do CG e CM, entre outras situações específicas, evidenciam a presença da consciência/conscientização e da liberdade que move as pessoas.

A participação, neste contexto, foi uma estratégia que assumiu vários contornos. As cartas pedagógicas, as rodas de conversa, as dinâmicas de grupo, os registros individuais e coletivos, a alternância, as redes de colaboração, as místicas, o círculo (a metodologia do olho no olho), a memória pedagógica individual e coletiva, os poemas, a musicalidade e a comensalidade oportunizaram formas distintas de partilhar a experiência da democratização do aprender e ensinar. Uma vivência contraditória da autogestão de conflitos e interesses antagônicos.

Os conteúdos das Cartas denunciam os limites institucionais, as compreensões distintas e até antagônicas a respeito do objeto e público principal deste CFES Sul II, situações que marcaram decisivamente o processo pedagógico autogestionário. Outros desafios foram os sentidos/significados distintos em relação a própria política, dos princípios da EcoSol, da função colegiada do CG e CM, do preconceito entre os saberes, o que por um lado fragilizou a participação dos EES, questões que se atravessaram e desafiaram o coletivo a se (re)planejar, a tecer estratégias para engajar a todas e todos.

Na Tese tecemos argumentações *pertinentes* à proposição do potencial libertador das experiências estudadas, reconhecendo que, entre desafios e possibilidades, estes processos ampliam e fortalecem a construção da política pública de educação em/na EcoSol feita pelas próprias mãos das e dos participantes. Uma construção atravessada pelos modos burocráticos e intransigentes da base eurocêntrica de mundo, mas que, na medida do possível, foi pautado, tensionado e negociado de modo que esta oportunidade ainda que limitada, se tornasse uma experiência libertadora.

4.4.4.2 Quais conceitos da EcoSol foram abordados no processo formativo?

Surgiram outros temas e metodologias? Quais? Como as categorias dialogam com os conteúdos?

“Ainda me faltam subsídios para as questões da prática da Educação Popular e dos processos para o assessoramento e a incubação dos empreendimentos. Por outro lado, estou mais seguro e conectado no que representa e defende a EcoSol, no conhecimento de suas instâncias políticas, nas suas relações com a sociedade e com o Estado e, sobretudo, no seu papel no processo de transformação da vida das pessoas, da sociedade, do Estado e a relação disso tudo com a construção de um mundo muito melhor, mais humano e ecológico e para “todxs””(CP/M4E3-EAF-RS/2015).

“Penso também que, no último módulo, e em alguns outros, deveriam ser trabalhadas questões que chamaria de “técnicas”, como, por exemplo, o Planejamento Estratégico Participativo, importante ferramenta para a multiplicação de tudo o que se aprendeu aqui, especialmente, quanto o como disseminar a organização com base na autogestão e na construção de sujeitos conscientes” (CP/M4E3-EAF-SC/2015).

“Participar de um curso de EcoSol (desenvolvimento territorial e combate a pobreza) é manter acesa a chama da participação cidadã e permitir visualizar no pensamento de pessoas e grupos com ideologias e crenças diversas, e também nas suas práticas diárias, a ânsia de viver numa sociedade humana, harmoniosa, respeitadora e acolhedora: amorosa. Valioso o esforço de sistematizar o pensamento desta sociedade sonhadora, reunir recursos, e ensinar a reprodução do pensamento que cria as possibilidades! Necessário alimentar os corações (capacitação) e abrir os olhos para as possibilidades (exemplos, experiências, vivências)!” (CP/M4E3-GP-PR/2015).

“Aprendi que as dificuldades existem em todos os segmentos e regiões, e a sensação de incapacidade que somos tomadas diante de obstáculos se transformam em anseio para amanhã fazer melhor, isto me foi passado principalmente pelos relatos de participantes em conversa informal nos intervalos. O fato de o curso ser ministrado por pessoas de vários segmentos desenvolve-se de maneira prazerosa e produtiva, recebi informações históricas que até então desconhecia” (CP/M4E3-EES-PR/2015).

“Minha participação no curso Estadual de Economia Solidária, Desenvolvimento Territorial Sustentável e Solidário e Superação da Pobreza aconteceu por indicação do Fórum Litorâneo Catarinense. Foi um curso longo e de muito aprendizado. A participação no curso possibilitou mudanças nas minhas ações e práticas principalmente quanto à forma de abordagem dos conteúdos da EcoSol, me propiciou dividir com as pessoas do meu local de trabalho as inquietações e conquistas da EcoSol, além de contribuir para uma reflexão sobre onde e como podemos melhorar nossas atividades”(CP/M4E3-EES-SC/2015).

“Entre os conteúdos abordados o que mais contribuiu e agregou conhecimento foi a reflexão sobre economia capitalista / economia solidária e a exposição sobre EES que estão em funcionamento, seus desafios e suas vitórias. As melhores conversas e trocas foram proporcionadas por uma dinâmica em que os participantes se reuniam primeiro por cor de sapato, cor de cabelo e assim sucessivamente. Ali todos puderam se conhecer melhor e se aproximar” (CP/M4E1-EAF-SC/2014).

“É difícil destacar um módulo específico pois estão interligados pelo conjunto dos temas, porém o módulo da territorialidade pela sua abrangência me chamou mais a atenção pelo seu grito e o seu desabafo contra todos que agem de forma a oprimir seu semelhante; por mais que queiram a cultura nos une e nossa identidade nos diferencia” (CP/M4E1-GP-SC/2014).

“A minha participação foi pelo interesse de poder assimilar o máximo de conteúdo, bem como partilhar experiências principalmente em relação ao que envolvia os Empreendimentos da ECOSOL em especial os do meio rural, camponeses, agroecológicos e feministas. Minha percepção dos objetivos e dos principais temas é que eles se adaptaram a realidade da nossa base nos Empreendimentos da ECOSOL. Porém seria assunto a ser aprofundado por mais tempo para ser “digerido” e “absorvido” para que a gente pudesse ter um melhor elo de socialização e divulgação de tais conhecimentos e temas polêmicos a ser vivido em nossa atual sociedade regida pelo individualismo, o consumismo do sistema capitalista [...] Os melhores momentos fora da programação do curso foram a valorização de conhecimentos diversificados, experiências em agroecologia, plantas medicinais etc” (CP/M4E1-EES-SC/2014).

“Como mulher negra, mãe solteira, educadora popular, trabalhadora no Empreendimento EcoPapel e militante da economia solidária acredito que este CFES teve um avanço significativo para o desenvolvimento das pessoas envolvidas e acessadas pelo ou no projeto. Acredito que o reconhecimento dos saberes e a participação coletiva me fortaleceram, (como também) as minhas experiências e minhas ideologias. Esse breve lembrar me mostrou o quanto estou melhor como pessoa e o quanto ainda é vivo o meu sonho e a luta pela conquista dele” (CP/M4E3-EES-RS/2015).

Os relatos estão molhados das expectativas iniciais das e dos cursistas, e os registros marcam a importância desta perspectiva como ponto de referência que dialoga organicamente com o local institucional que representam. Neste sentido, os conceitos, as práticas e as metodologias destacadas refletem, em certa medida, o sentimento de satisfação, de contemplação parcial ou total, das necessidades educativas/formativas.

A aprendizagem, neste sentido, mobilizou as experiências de vida (militância e trabalho) presente de modo especial nos relatos de experiência partilhados. A abordagem da Educação Popular, das metodologias participativas dialógicas do olho no olho, corpo a corpo, do toque, do abraço, do ouvir, das mãos dadas, da mística, da auto-organização entre outras desarmou muitas e muitos de vários preconceitos.

As discussões sobre território/territorialidade, capitalismo, economia solidária, desenvolvimento, assistência técnica, (in)viabilidade econômica, a sistematização e a autogestão evidenciam a articulação entre as categorias interpretativas. O (auto)reconhecimento de *si*, de seus saberes, das diferenças e das semelhanças, dos desafios, são partilhadas nas cartas acompanhadas do sentimento de pertença que nasce da (auto)valorização; da consciência de uma liberdade que nasce de *si* no encontro com o *outro* rumo a *horizontes* comuns.

Neste movimento, o fortalecimento das pessoas, das suas convicções (ou da libertação de tantas certezas), de seus projetos, e da própria EPS foi identificado nos testemunhos frente a mudança de visão, na forma como (re)conduziram a vida funcional na relação com sua co-responsabilidade planetária. Estas dimensões subjetivas são objetivamente vividas e descritas, compartilham sentimentos de enfrentamento, superação e de esperança na transformação social.

4.4.4.3 Como viveram a experiência dialógica entre saberes distintos? Que abordagens (des)coloniais colaboram com este processo nas duas políticas?

“Como tudo o que fazemos, por sermos humanos e inacabados enquanto seres que se desenvolvem, penso que, quanto à metodologia em relação a conteúdos, houve momentos em que a primeira foi secundarizada em relação aos temas e conteúdos. Mas isso devido a densidade e quantidade de informações que foram absolutamente necessárias. Recomendaria pensarmos melhor essas relações entre forma e conteúdo da aprendizagem coletiva. Às vezes, e o próprio curso mostra isso, alguns conteúdos e processos são melhor objetivados nas interações entre os participantes do que na visibilização quantitativa de informações. Mesmo assim, avalio que o curso deu conta disso, na medida em que sempre permitiu a síntese coletiva” (CP/M4E1-EAF-RS/2014).

“Apreendi muito sobre como devemos mudar nossos hábitos, tivemos temas polêmicos, conversas sobre um tudo. A questão do combate a pobreza, os índios, trabalho escravo, temas tão importantes e passam despercebidos ao nosso dia a dia. Vimos acontecer, mas não paramos para pensar no assunto. A reciclagem tão importante nos dias de hoje. Mudar nossos hábitos com pequenas atitudes. Identifico cada um dos colegas do curso como pessoas prestes a mudar algo em um mundo tão cheio de crueldade cada um com uma pequena atitude pode mudar por quase que completo uma vida. Cada

qual com um sonho quase que unânime. Crescer a igualdade entre todos” (CP/M4E1-EES-SC/2014).

“Mãe, aqui os temas trabalhados foram refletidos e discutidos inclusive eu mesmo pude questionar, opinar e contribuir. Apesar de serem todos de diferentes regiões, culturas, etnias, formações, entidades, gênero, organizações e divergências, este processo levou ao amadurecimento e à construção coletiva do conhecimento com participação, valorização, dinâmicas, troca de experiências e desafios a serem superados. Mãe, na EcoSol tudo isso me faz acreditar que os desafios serão superados e com a participação de cada um fortaleceremos o coletivo para construção de um mundo mais justo, igualitário e sustentável” (CP/M4E1-EES-SC/2014).

“Minha percepção quanto ao curso foi muito positiva, quando ouvia os relatos das situações vivenciadas em outros locais ficava bem mais tranquila pois os mesmos estávamos vivenciando em nosso Município. Esta troca de experiência é muito rica, muitas portas são abertas e muitos caminhos iluminados. Muitas ideias me surgiram no decorrer destes três módulos, meus pensamentos sempre estavam vagando ora no curso, ora nos empreendimentos pois o que estávamos discutindo iria ao encontro do crescimento da ECOSOL em Brusque” (CP/M4E3-GP-SC/2015).

“Me parece que saber fazer o confronto de ideias de forma democrática e construtiva ainda carece de maior prática para que também em nossos empreendimentos e Fóruns possamos avançar na organização autogestionária” (CP/M4E3-EAF-RS/2015).

Esta questão se articula com a anterior, aborda a experiência dialógica entre saberes distintos na perspectiva de evidenciar como as “pegadas” *(des)coloniais* colaboram com este processo nas políticas vestidas nos projetos acompanhados. A democratização da fala, das tarefas, da comensalidade, das linguagens, das expressões culturais, de uma forma ou de outra, já foi contemplada de modo particular na seção em que refletimos sobre a questão de gênero e feminismo, e da vivência da Educação Popular partilhadas entre os segmentos da EPS.

Contudo, aqui os sentidos/significados encontram-se nas entrelinhas da produção solidária, da convivência entre opostos, do exercício do respeito e da humildade de reconhecer(se) na incompletude do *ser*. Os relatos dialogam com dimensões centrais das abordagens populares e existenciais com as quais vimos fundamentando a Tese. As fragilidades e lacunas, as críticas e sugestões vieram acompanhadas da satisfação com o resultado alcançado.

Reconhecer os desafios a serem superados fez parte da conscientização produzida nos intercâmbios oportunizados não só nas rodas de conversa, mas na convivência da partilha das acomodações, do alimento e da confraternização que fez presença em todos os encontros (bailes, churrasco, comes e bebes e muita

articulação). Estes espaços oportunizaram outras formas de viver o conteúdo trabalhado nas rodas de conversa, de tecer parcerias, de fortalecer vínculos de reciprocidade e de sororidade.

A incompletude acompanha o ser sendo. Acreditamos nesta máxima freireana que dialoga com a compreensão fenomenológica que tudo está em relação com tudo e que não há possibilidades de sínteses definitivas. Ou seja, nós sempre estaremos e seremos projetos abertos, e por isso mesmo (im)perfeitos em nossa incompletude, pois é justamente esta dimensão (in)finita que nos torna únicos e plurais, inteiros e parciais.

As “falas” nos dizem, entre outras coisas, que as pessoas se percebem tanto naquilo que alcançou as expectativas e as necessidades individuais/coletivas – institucionais, educativas, culturais, sociais e políticas – quanto nas lacunas, fragilidades e dimensões que carecem de ser retomadas, fortalecidas e/ou reelaboradas pela EPS. Dentro deste movimento complexo vamos construindo as condições (inter)subjetivas e objetivas necessárias à resignificar quem somos (ou pensamos ser), nossas ações e discursos.

4.4.4.4 Pontos de diálogos entre os projetos acompanhados

Podemos citar alguns pontos de intercomunicação, de entre ajuda institucional verificadas ao longo da Pesquisa Participante, mas que não foram identificadas nas Cartas Pedagógicas:

1. Relato de Experiência do Fundo Solidário Bom Viver do Fórum de Economia Solidária de São Leopoldo/RS na Meta 4 Etapa 3, no Módulo III - Finanças Solidárias – essa articulação foi facilitada porque uma das pessoas que fazem parte do referido Fundo participou nos dois Projetos;
2. Participação de integrantes de EES, GP e EAF, que fazem parte do Fórum Economia Solidária de São Leopoldo/RS, que também estiveram no Projeto Ações Integradas de Economia Solidária como Educadoras na Oficina das Relações Humanas e EcoSol. A vivência nos dois espaços potencializou a dimensão das trocas, da partilha de metodologias e conteúdos entre eles;
3. A metodologia da Carta Pedagógica inserida como uma das formas de avaliação no Projeto Ações Integradas, por exemplo, foi uma inspiração nascida desta relação pedagógica;

4. O “olho no olho”, mencionado em algumas Cartas Pedagógicas e na Sistematização da Experiência do CFES Sul II como dimensão educativa mais relevante inspirou a construção da metodologia de base antropológica: “Quem sou eu, quem é você, quem somos nós?”, executada no Projeto Ações Integradas;
5. A construção do CG para gestão compartilhada do Projeto Ações Integradas entre Prefeitura e MSP da EPS a partir do Fórum – inspirada na prática da autogestão do CFES Regional Sul;
6. À equipe de Agentes de Desenvolvimento Local do Projeto Ações Integradas foi oportunizado dois cursos iniciais em EcoSol para socializar metodologias e instrumentais de formação e assessoria técnica voltados ao fortalecimento da economia solidária (Meta 04 Etapas 02);
7. O livro Ações Integradas de Economia Solidária co-organizado entre Grupo de Pesquisa e Prefeitura de São Leopoldo/RS valorizou experiências partilhadas na Meta 04 Etapas 03 - Finanças Solidárias – No artigo “Constituição de um Fundo Solidário a partir do Fórum de EcoSol de São Leopoldo”. (DUMKE; FERREIRA, 2016, p. 117-124).

A participação vivida no diálogo interinstitucional entre os projetos foi marcada pela rotatividade de representantes da esfera Pública, ou seja, pelo rodízio de GP indicados para participar no CFES II. Essa relação periférica, descomprometida e pontual fragilizou o diálogo entre as experiências, principalmente no tocante à mobilização e articulação entre Movimento e Prefeitura.

Contudo, as conquistas intra e interpessoais evidenciadas nas Cartas, como também nos espaços coletivos de ensino-aprendizagem, superaram qualquer expectativa no sentido do ganho ontológico que perpassa questões meramente institucionais. Foi possível trabalhar questões que tratam de uma estrutura cultural (in)questionável: a transmissão automática de conhecimentos, a soberania de um povo (uma raça, uma classe, uma religião, um gênero, um saber) sobre o outro.

No enfrentamento de uma herança colonial que se perpetua através dos modelos pré-moldados introduzidos por um sistema social desumano fomos, todas e todos, nos revendo enquanto seres de possibilidades. As interconexões interinstitucionais foram generosas quanto a partilha de experiências, das redes colaborativas, da aprendizagem solidária, da vivência difícil da autogestão enquanto

estilo de trabalho e vida. Mas fica o desafio de fortalecer e ampliar os mecanismos de controle social, de diálogos entre o MSP e o poder público. Hoje, em contexto de golpe, esta rede carece ser continuamente pautada. Nada está dado, tudo é conquista.

4.4.4.5 Qual a participação do MSP da EPS no processo e quais os desafios percebidos?

“Já temos a certeza que o que queremos está dentro da “Economia Solidária”, um grande passo que nos leva a um constante estudo, prática, testemunho, conflitos, divergências de ideologia, de pensamentos que nos desafia no nosso trabalho diário, na execução do mesmo nesse propósito. Nas instituições que trabalhamos muitas vezes contraria esse processo que já sabermos ser libertador, encorajador para o protagonismo das pessoas, famílias que ficaram a margem, que muitas vezes são tratadas como incapazes, desinteressadas, “vagabundos”, e outros” (CP/M4E1-EAF-RS/2014).

“Então! Depois desse tempo todo se encontrando, conhecimentos tornaram-se amizades, algumas mais intensas que outras. Também, aquelas pessoas que te falei, minhas primeiras impressões se confirmaram: realmente não vale a pena investir. Tenho muita pena, mas se durante todo esse tempo, se com todos estes novos conhecimentos e saberes as pessoas não esboçam nenhuma vontade de “crescer”, continuo me ligando mais àquelas que estão em processo de evolução” (CP/M4E1-EES-RS/2014).

“As expectativas eram muitas, um projeto desta envergadura e de abrangência regional, com vários indicativos já impostos, como o público beneficiário, a presença dos Fóruns de Economia Solidária com a incumbência de contribuir na indicação da demanda prevista no projeto. Sim, como fazer isso? “em nossa região os fóruns estão desarticulados tanto o municipal, quanto o regional, e o diálogo com o estadual é extremamente conflituoso... e agora? Vão se abrindo lacunas.... vamos dar conta de fechá-las?” (CP/M4E3-GP-PR/2015).

“Muito mais do que fincar meu pé numa “rede formal de economia solidária” e esperar que ela me diga o que preciso fazer para ser solidário com minha família e ou com a comunidade onde vivo a formação do CFES, enquanto trabalho de articulação, me fez aprofundar e espalhar como semente alguns conceitos absorvidos durante o processo, principalmente por trabalhar na área da comunicação social e comunitária através de projetos socioambientais desenvolvidos com o terceiro setor e a nível governamental. Olhando o contexto geral de formação em economia solidária e as redes de relações interpessoais e institucionais, ao meu ver, há um longo caminho de amadurecimento. Não em termos de conteúdo, mas em relação aos padrões de comportamento e crenças das pessoas, por meio do que suas culturas carregam em seus territórios. É muito difícil “padronizar” ou definirmos modelos econômicos solidários quando falamos em processos autogestionários. Mas toda iniciativa bem aplicada sempre deve ser seguida e replicada levando em conta a realidade de cada grupo, comunidade ou território. Sobretudo, é importante reconhecermos que esta iniciativa é recente no Brasil e que, por ser recente, precisa ser lapidada com cautela e

cuidado, para que o discurso ideológico não seja somente uma bandeira a balançar ao vento” (CP/M4E3-EAF-PR/2015).

“A necessidade de formação e assessoria técnica em Economia Solidária se apresentou desde o primeiro Mapeamento (2005) e foi discutida nos processos da I Conferência Nacional de Economia Solidária (2006). Lembro de ter participado de uma Oficina de Formação em ES, em fevereiro de 2007 (Gov. Celso Ramos – SC) onde havia representantes dos três estados do Sul, com mais de 50 pessoas. Nesta Oficina houve um debate, por vezes acalorado entre dois métodos pedagógicos, ora separados ora juntos: pedagogia da autogestão e pedagogia da “educação popular” (baseada em Paulo Freire). Também o debate girava em torno da necessidade de um Plano de Formação e Programas governamentais que a Secretaria Nacional de ES – SENAES deveria encaminhar. Depois deste processo (não acompanhei mais todos os fatos relacionados a formação em Economia Solidária) e acredito que se transformou no projeto CFES (o CFES I). A nossa entidade de apoio (Caritas em SC) acompanhava no CG através de Fernando Zamban, como apoio do Fórum Catarinense de Economia Solidária. FCES e participou das discussões e elaboração do projeto (por setembro 2012). Acompanhamos as dificuldades de compreensão e gestão do CFES I. Quando iniciou o CFES II nos inserimos no processo articulados com os demais participantes do FCES, mas também com a preocupação de não repetir os erros do CFES I e também não interromper o que foi de conquista e avanços” (CP/M4E3-EAF-SC/2015).

Os registros evidenciam que as e os participantes mobilizaram uma memória pedagógica importante para revisitar o percurso político tecido/vivido, compartilham o engajamento do MSP da EcoSol no processo de construção, negociação, elaboração, execução e avaliação. Destacam os desafios frente a consolidação das redes de apoio, das demandas que se abriram, o desafio que é (e que continuará sendo) o diálogo interinstitucional, do nivelamento da compreensão das metas, objetivos em contraponto aos critérios institucionalizados que permeiam projetos de políticas públicas como o CFES (Como também o Projeto Ações Integradas), regido por edital.

Os relatos denunciam uma realidade tensa: a cultura burocrática do universo estatal que não reconhece as especificidades de práticas autogestionárias; suas ferramentas de acompanhamento, monitoramento (Sistema de Gestão de Convênios e Contratos de Repasse do Governo Federal - Siconv), bem como os termos conveniados para logística (regras rígidas) e os termos circunscritos para contratação dos serviços; a incipiente prática da gestão democrática (contradição entre discursos e práticas), a inexistência de atuação em redes (fragilidade das ações integradas entre políticas e MSP) e o descompasso entre os tempos institucionalizados e os pedagógicos foram amplamente problematizados.

Este processo evidencia a fragilidade da relação existente entre organizações da sociedade civil organizada (entre si) e o Estado; entre a política pública da EcoSol

e as demais políticas da Assistência Social; do Desenvolvimento Econômico; da Educação, Ciência e Tecnologia, a do Trabalho, da Promoção Social, de Saúde, entre outras. Contudo, por outro lado, também anunciam uma trajetória de luta e conquistas.

Não há somente fragilidades; estas fazem parte do desafio histórico enfrentado pela luta dos e pelos direitos humanos e civis básicos. São, sobretudo, o resultado possível, cambiante e mutável de uma construção histórica colonial, racista, classista, patriarcal que insiste em nos manter cativas e cativos à “casa grande”, amarradas e amarrados no “tronco” institucional, empresarial, religioso, heterossexual, branco, belo e recatado.

4.4.4.6 Quais desafios/possibilidades encontrados para educação solidária? Há evidências da sororidade entre as participantes? As perspectivas (des)coloniais e feministas em diálogo com a perspectiva fenomenológica possuem referentes epistemológicos para compreensão ampla dos fenômenos estudados?

“Amiga... você bem sabe que em alguns módulos deste curso foram momentos de desafios, transição e adaptação na minha vida. E foi neste espaço que eu me sentia melhor e bem acolhida pelas colegas. Eu sei que este sentimento vem justamente pelo princípio da solidariedade que a Economia Solidária tanto preza e também por este grupo” (CP/M4E1-EAF-SC/2014).

“As experiências, vitórias, derrotas que foram confraternizadas nos indicam que para alterar o cenário de desigualdade há de potencializar e empoderar as pessoas. O mundo é feito de pessoas, humanas, e é nosso dever reconhecê-los em termos de igualdade. Fomentar a identificação do próximo, como semelhante na caminhada pela economia solidária é garantir a formação de coletivos, ingrediente base da EcoSol. Sem identidade coletiva não existe economia solidária” (CP/M4E3-GP-SC/2015).

“A participação e a troca de ideias com os colegas também foi uma experiência muito rica em todos os momentos do curso. Partes do curso que para mim foi muito gratificante é o momento da confraternização e compreensão do que este curso nos possibilitou de ter mais condições de interagirmos com todos os colegas. A minha maior identificação com o curso é a base da solidariedade [...]” (CP/M4E3-EES-RS/2015).

“Nestes dias aprendi que é possível uma vida onde a liberdade é desenhada na forma de mãos entrelaçadas, mãos estendidas, mãos apertadas num gesto de amizade, traduzidas numa palavra que eu vou ensinar a você: SOLIDARIEDADE” (CP/M4E3-EES-SC/2015).

“As melhores trocas que tive com as colegas foram os momentos em que estávamos em poucas, sem plateia, sem disputa, sem

entidades/secretarias/incubadoras... Dando a linha ou dizendo como deveria ser o jogo, nesses momentos podíamos ser as pessoas que somos de verdade, sem mascaras, para mim eram os momentos de maior aprendizagem. Pois é, aí você vem e me pergunta se você faz ou não esse curso!!!!Cara, eu te digo, Faz!!! Mas tenta fazer com a reflexão em ti mesma, tenta fazer sem tanta burocracia, tenta ser mais ousada, tenta ser mais lúdica. TENTA!” (CP/M4E1-EAF-RS/2014).

“Durante o curso conheci pessoas incríveis que me ensinaram muito, pessoas que me motivaram a persistir na luta, que me fizeram perceber que este movimento vai além das fronteiras e limitações do meu município e local de trabalho, que as dificuldades muitas vezes são as mesmas em muitos lugares, mas que não estamos sozinhos na caminhada” (CP/M4E3-GP-PR/2015).

“Pessoalmente eu sinto que voltei a me encontrar ao entrar em contato com valores que estavam adormecidos como coletivo, solidariedade, amor, esperança, descontração. Esses princípios que eu citei permearam o curso do início ao fim. A forma como foram conduzidos os encontros, as místicas realizadas, as cirandas, o olho no olho passando confiança, o respeito um pelo outro dentro do coletivo, tudo contribuiu para a construção de mais aprendizado e para que eu resgatasse em mim a vontade e a força para levar tais princípios para a minha prática cotidiana [...] As conversas e trocas feitas com os novos amigos no corredor, no café, no almoço, no quarto também contribuíram muito para esse processo de construção” (CP/M4E3-EAF-SC/2015).

“[...] destaco aqui a essência de todo processo de formação, que ao meu ver, consistiu no elemento principal que o grupo do Paraná – principalmente para as pessoas que participaram das oficinas e cursos da meta 4. Essa essência está no vínculo afetivo entre as pessoas, no encontro com as diferenças e singularidades de cada um, na troca e compromisso de começar, conviver e seguir coletivamente. Cada personalidade compôs um grupo único, especial integrando diferentes histórias e experiências relacionadas à economia solidária” (CP/M4E3-EES-PR/2015).

A sororidade *vivida* entre as mulheres – e experimentada também pelos homens no CFES Regional Sul II a partir do diálogo e debates travados – foi inspiradora. Esta dimensão, conforme Lagarde (2016), é uma experiência que pode fortalecer as mulheres a partir do auto-reconhecimento, da entre ajuda, da auto-valorização das semelhanças mais do que a maximização das diferenças ceifadas no seio da desigualdade. A indicação da educação solidária como princípio educativo da formação/educação em EPS nasce desta relação *sororal* que ajudou a tecer outras formas de *se/nos* ver e de ver as outras.

O desafio de se despir das máscaras, dos papéis institucionalizados, de se desarmar, de se desapegar, mas também de se empoderar, de se colocar, de sentirem-se protagonistas juntas e juntos deu corpo a uma estética do aprender/ensinar que desafiou a lógica predatória da razão científica Moderna que

mata, mutila, desagrega, aliena. As dimensões individuais e coletivas foram colocadas em discussão/reflexão, momentos fundamentais para (re)significar o próprio sentido de militância e Movimento.

Esta dimensão dialoga com a categoria interpretativa da consciência/conscientização a partir da mobilização da afetividade, da amorosidade, do acolhimento, da partilha de histórias de vida que se auto identificavam ou que ensinam pelo exemplo. O reconhecimento de *si*, da *outra* e do *outro* e dos *mundos* que nos (des)fazem se relaciona visceralmente com estes momentos. Mais que conteúdos programáticos, são estas relações elementares do mundo vivido, partilhado, rasgado e tecido juntas e juntos que ficam na essência do *ser sendo*.

Essa foi a percepção que tivemos e que legitimou privilegiar tais conexões para além das demandas institucionalizadas – Princípios, Conceitos, Discursos, Temas - que de outro modo também são importantes, mas que sem promover tais movimentos, sentimentos se esvaziariam em “conteudismo” sem sentido transformador-libertador. A construção coletiva com base no (auto)reconhecimento das necessidades básicas, da importância de se promover sentimentos que possam unir as pessoas mais do que separar foi determinante para promoção de uma prática educativa solidária.

A prática educativa vivenciada no CFES Regional Sul acolheu o desafio de fazer de uma política pública engessada uma experiência engajada com os contextos de luta do MSP da EPS. Os atravessamentos institucionais, as dificuldades de garantir a participação e de viver a Pedagogia da Autogestão, a Autogestão da Pedagogia, os conteúdos da vida que não estavam ali contemplados fizeram parte das reflexões de modo sistemático. As lacunas, as fragilidades, os conflitos e as contradições caminharam lado a lado com as possibilidades, os avanços e as conquistas tecidas:

“Como educanda e educadora naqueles espaços durante os módulos, me senti desconfortada em muitos momentos, tanto por parte de algumas pessoas que coordenavam o curso, como de colegas que diziam coisas e a práxis era o oposto nu e cru! Vi muito machismo as claras na coordenação dos debates vi muito egocentrismo, vi muita vaidade em disputa, vi pessoas falando de mim pelas costas, vi sorrisos falsos, e eu estou falando isso para você minha amiga, por que essa carta que te escrevo, escrevo de peito aberto, sem querer palmas ou vaias, apenas uma carta sincera do que eu sentir nesse curso, e você sabe também né, que sou um ser que mais sente do que representa algo ou alguém. Mas em compensação tive o prazer de compartilhar momentos com pessoas cheias de luz, amor, verdade no olhar, nas palavras, nos gestos, e se esforçando para ser de verdade, aquilo que elas falam e defendem aos quatro ventos” (CP/M4E1-EES-RS/2014).

Com esta fala – essa denúncia e, também, anúncio –, queremos fechar as partilhas e os olhares lançados para essa parte do processo. É inquestionável a contribuição das epistemologias feministas para compreensão do que significou esta experiência. Ao longo da Tese, o viés *(des)colonial* de abordagem existencial, dos saberes do cotidiano valorizados tanto pelas correntes Feministas Radicais como nas Ecofeministas, na Educação Popular e na Interculturalidade Crítica nos deram subsídios filosóficos, antropológicos, sociológicos, psicológicos, éticos e estéticos para (re)pensar processos, discursos e práticas.

Vimos que a democratização da fala e da participação através do diálogo é uma cultura que carece ser sistematicamente promovida. Em muitos momentos neste processo a abordagem popular foi atropelada pelas posturas verticalizadas, pela centralização da fala, pelo excesso de conteúdo (que se assemelha a educação escolar bancária) e pelo tempo institucional que, via de regra, desconhece ou desconsidera os tempos pedagógicos participativos. A adesão à proposta da autogestão nem sempre foi bem compreendida, as expectativas sobre o conteúdo, objetivos e as demandas dos Estados e da EPS nem sempre convergiram.

Há, contudo, pontos positivos que nasceram justamente do intercâmbio por vezes truncado entre visões de mundo distintas. Esse diálogo, nem sempre tranquilo, ajudou a evidenciar não somente as distâncias que existiam entre cada forma de viver a EcoSol, mas a partir dele puderam questionar(se) o sentido das próprias práticas e discursos, bandeiras e demandas.

Reconhecer-se em suas/nossas diferenças, dificuldades e necessidades ampliou a possibilidade de estabelecer redes colaborativas, ajudou a tecer uma cultura acadêmica e militante distinta, mais humana e solidária. Viver uma estética do saber, do aprender e ensinar distintas perpassa por processos de valorização de dimensões elementares ao *existir* em comunidade, na partilha de necessidades vitais que comumente são descartáveis ao Sistema do *ter* à cima do *ser*. Este foi um aspecto qualitativo do projeto.

4.4.4.7 Há evidências empíricas que o processo Formativo/Educativo fortaleceu o MSP, os segmentos? Qual a função/contribuição do Conselho Gestor (CG) e Comitê Metodológico (CM) no CFES Sul II?

“O objeto da entidade articuladora, especialmente, foi realizar o processo de articulação com parceiros e prestação de serviços de sensibilização, articulação, mobilização e definição dos participantes das atividades formativas do CFES Regional Sul no Estado do Paraná, realizando para isto contatos, diálogos e articulações perante as entidades parceiras, junto aos espaços de articulação da economia solidária e aos coordenadores e educadores/agentes dos projetos de ações de políticas públicas no Estado. Minhas expectativas iniciais eram de que tínhamos uma ótima oportunidade de colocar em movimento uma série de práticas e princípios da Economia Solidária, agora com um público maior, inclusive, com pessoas que ainda não tinham tido contato com esta forma SER e ESTAR no mundo. Amiga querida, durante o processo de articulação e realização das oficinas/cursos eu sentia que estávamos chegando às pessoas e isso para mim era muito especial. Desde o início do projeto me encantava com a possibilidade da aproximação com as entidades e agentes que atuam com as políticas públicas. Minha experiência de trabalho com os agentes que desenvolvem políticas públicas através do Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA me encorajava a ficar atenta para o universo que estávamos adentrando. A aproximação foi muito especial, abertura de muitas portas e janelas. Cada visita que a equipe fazia, mais surpresas. Fomos muito bem recebidos, acolhidos [...]. As janelas agora estavam abertas e também algumas portas. Eu vi um campo vasto de muitas necessidades e inquietações. Minha maior atenção era não ser cega às necessidades daquelas pessoas e não cair na vala comum, de cumprir metas de um projeto que tinha começo meio e fim [...] Percebi que existe muita filosofia “com filosofia não há árvores: há ideias apenas” e a ideia sem ação, a prática não transforma a nossa vida. Para mim faz muito sentido que as atividades formativas da Economia Solidária priorizem a convivência e a cooperação. É fundamental que todas as pessoas tenham espaço para exercitar a sua condição humana. Pois a sua forma de se relacionar consigo mesmo, com os outros, em seu cotidiano, será determinante no processo de criar sentidos em comum [...] A partir disto reafirmo que não existem erros, apenas lições. O crescimento é um processo de tentativa e erro, é uma experimentação. As experiências pouco significativas fazem parte do processo, assim como as significativas” (CP/CG-EAF/PR, 2015).

“Tudo sempre foi muito claro para esse suposto coletivo, entendemos que o momento era outro (distinto do CFES I) inclusive com outros participantes e outros objetivos, mas foi muito confuso e com muitas resistências, não pelo fato de trabalharmos com um público diferente (foco nos agentes do Estado), que entendíamos que era fora do contexto, mas mais porque entendemos que a base ainda está muito fraca, sem o devido entendimento da importância política da Economia Solidária e sua grandeza no contexto em que está inserida [...] Quando estamos não muito convictos com o que está definido, neste caso no CFES II, fica difícil o envolvimento [...] No processo formativo a gestão compartilhada é mais interessante e mais envolvente, mas quando se trata de gestão compartilhada administrativa penso que precisamos evoluir ainda mais, não estamos maduros o suficiente para trabalhar coletivamente, isso implica em uma gestão mais harmônica e sem individualismo” (CP/CG-GP/RS, 2015).

Penso que a gestão compartilhada esteve presente no Conselho Gestor com representantes de vários segmentos da ES, procurando os consensos e

diálogos respeitosos e com compromisso político com a causa da Economia Solidária. Trabalhar em rede implica neste exercício constante, pois mesmo que haja uma horizontalidade muitas vezes as entidades não podem abrir mão de sua identidade. A equipe executiva evitou que esta busca da identidade sobrepusesse as metas e planos de atividades do CFES II [...]Penso que a relação com os Programa Bolsa Família (Brasil sem Miséria) teve mais dificuldade ou quase não apareceu nas nossas discussões e a relação coma política de assistência social [...] O desafio do CFES II é sistematizar algum modo a riqueza de ações e processos desenvolvidos no sentido de fornecer elementos teórico-pedagógicos para Políticas de Formação em ES (para o movimento preparar seus militantes e quadros) e também para “políticas públicas de formação e assessoria técnica em ES” (CP/CG-EAF/RS, 2015).

“[...] o objetivo não era o simples fato de cumprir metas, não é assim que me relaciono com a construção do Movimento da Economia Solidária, vivido e sentido para além de um projeto, que tem seu começo, meio e fim... Confesso que me peguei pensando neste assunto por um bom tempo durante o percurso do projeto, principalmente quando dialogávamos nos encontros do Conselho Gestor sobre estar executando atividades de formação voltadas ao atendimento de políticas públicas de enfrentamento a pobreza. Engraçado que como educadora nunca consegui me enxergar assim. Alguns educadores do PR apostaram em uma gestão diferenciada no Estado em relação à presença do/a articulador/a. A proposta construída foi a de realizara articulação as atividades em coletivo nos dois territórios prioritários. Apesar da iniciativa ter sido amparada em muito diálogo e cuidados, o resultado final não atingiu aquilo que esperávamos na região de Cascavel, devido ao esvaziamento do grupo, haja visto que vários eram gestores públicos. A gestão compartilhada durante a execução do projeto, estou me referindo a região sul, foi uma prática um tanto centralizadora, no sentido de que existem critérios/diretrizes já desenhados e colocados e é por este caminho que seguiremos” (CP/CG-EES/PR, 2015).

É importante dizer que um horizonte acalentado pelas e pelos militantes da EPS com a execução desta Política Pública foi o fortalecimento do Movimento, dos segmentos, das práticas autogestionárias dos coletivos e a possibilidade de se criar/ampliar uma cultura da produção coletiva solidária. Compartilhando as contradições, limites e possibilidades desta trajetória, percebemos que a educação/formação em EcoSol muito conquistou. Ensinou-nos que é preciso aprender também com as expectativas não contempladas, com as questões que se atravessam.

Os registros valorizados nos contam uma história do CFES Regional Sul que dialoga intimamente com as experiências de vida das pessoas envolvidas. Também evidenciam a vontade política militante de fazer de uma construção caricaturada daquilo que o coletivo de educadoras e educadores havia projetado a partir do CFES I um exercício de aprendizagem democrática desde critérios não-democráticos. As correntes estabelecidas pela política estatal engessaram parceira entre Movimento e governo.

Além disso, o momento político desfavorável se desdobrou no desmantelamento da Equipe Pedagógica e Executiva do Projeto pelo CAMP que naquele momento se viu obrigado a reduzir o quadro de colaboradores. Esse desmonte estrutural fez com que muitas das ações que tinham sido planejadas fossem abortadas ou sofressem alterações drásticas. Neste segundo momento a Instituição refez o plano de trabalho das atividades de modo integrado com outros Projetos que executava.

A partir desta ruptura, muito pouco do que havia sido planejado no coletivo do CG e CM, para a última parte do Projeto, foi possível fazer. Em decorrência, o processo de pesquisa foi truncado nessa fase do CFES. As atividades finais e o Encontro Regional de Avaliação que estavam previstos aconteceram de modo integrado a Encontros dos outros Projetos executados pela instituição. O Grupo de Pesquisa não participou de nenhum deles, apesar de ter sido acordado entre as partes a garantia desta participação.¹⁹¹

Diante deste cenário político, fomos surpreendidos por muitas controvérsias, contradições e limites da vivência democrática e solidária, do diálogo e da parceria. Fragilidades que foram acolhidas como desafios não só do MSP, mas também das Instituições governamentais e não-governamentais que atuam direta ou indiretamente com as políticas públicas de forma ampla, não só a da EcoSol.

Avaliamos que as limitações ocorridas têm a ver com fragilidades estruturais e uma cultura institucional burocrática que restringem o avanço de projetos de políticas verdadeiramente públicas. Trata-se de uma cultura herdeira de uma construção histórica que exerceu e continua exercendo grande pressão através da força ideológica que se trama nas distintas formas que a colonialidade do poder assume. Nesta perspectiva, a classificação econômica, política, cultural, jurídica e social institucionalizada (co)responde a um modelo perverso que se auto-reinventa de acordo com o balanço complexo das contradições que ele mesmo provoca.

Esta realidade é vivida de modo mais dramático nas dimensões elementares da vida de pessoas que nem sempre possuem as condições objetivas para compreender este movimento deveras escorregadio. Como estratégia de enfrentar esta lógica, a Tese problematizou/mobilizou sentidos/significados de modo articulado

¹⁹¹ Após diálogos, abriu-se a possibilidade de participar no Encontro Estadual de Avaliação de Florianópolis, em junho de 2016. Entretanto, da nossa parte não foi possível por questões de saúde do professor coordenador da pesquisa.

entre os conteúdos programáticos e as demandas da vida, do MSP, das políticas públicas, do Estado.

Valorizamos habilidades, potencialidades, sensibilidades, afetividades e estéticas do aprender/ensinar que envolvem a prática da participação, do diálogo, das experiências que temos com a liberdade consciente de seus limites e possibilidades. A educação solidária como princípio educativo não é uma fórmula, nem uma mera constatação, mas uma provocação ontológica que exige das pessoas retornarem ao elementar: as coisas mesmas vivas, embora por vezes adormecidas, em nossos corpos, nas relações intra e interpessoais, sem filtros, rótulos e/ou convicções universais.

4.5 PROCESSOS METODOLÓGICOS NO PROJETO AÇÕES INTEGRADAS DE ECOSOL

Diferentemente da dinâmica extensiva de tempo, processo e conteúdos do CFES Regional Sul II, essa outra experiência foi vivida em períodos de curta duração, mas nem por isso menos densa/tensa/significativa. Os cursos foram organizados em dois momentos: 1. Profissionalizante: Gastronomia¹⁹², Artesanato¹⁹³, Camisetas Temáticas, Customização¹⁹⁴, Acolchoados e Almofadas manuais¹⁹⁵, Bijuterias, Churrasqueiro (Carga Horária: 160); 2. Formação Humana e Economia Solidária (Carga Horária: 40). Das 200hs de capacitação profissional e humana, a Pesquisa Participante se deu em 08 Turmas no curso de 40hs.

A proposta de Sistematização da Experiência nasceu da nossa imersão como Educadora Popular no curso de 40hs. Ao longo do primeiro semestre do Projeto (2014/2) percebemos o quanto aquela experiência era importante não só para o MSP da EPS, mas também para as pessoas simples e empobrecidas que viam ali uma

¹⁹²Gastronomia - Três turmas: 2015/1 (24/03 a 19/05); 2015/2 (11/08 a 20/10) e 2016/1 (29/02 a 03/05) – Realizado as terça-feira, no Salão da Paróquia Rio dos Sinos. Bairro: Rio dos Sinos.

¹⁹³Artesanato - Duas turmas: 2015/1 (30/04 a 29/06); 2016/1 (14/03 a 09/05). Realizado toda segunda-feira, no CRAS Nordeste. Bairro: Santos Dumont.

¹⁹⁴ Customização de Roupas – Duas turmas: 2015/2 (10/08 a 19/10). Realizado as quintas-feiras, nas Salas de Catequese da Paróquia São Jorge – Bairro: Campina.

¹⁹⁵ Acolchoados e Almofadas manuais - Uma turma: 2015/1 (26/03 a 26/05). Realizado as segundas-feiras, no Salão da Igreja Três Santos Mártires. Bairro: Vicentina.

oportunidade de aprender ou ampliar um conhecimento em torno da produção artesanal e, quem sabe, adquirir uma renda própria.

Neste sentido, após conversa com o orientador entrei em contato com o técnico do Projeto para propor a parceria, a vivência do projeto enquanto uma experiência de pesquisa participante. Proposta bem acolhida que se estendeu ao Grupo de Pesquisa, envolveu as e os Agentes de Desenvolvimento Local do Projeto e algumas integrantes do Fórum de Economia Solidária de São Leopoldo/RS.

Desta articulação foi co-produzido o livro “Ações Integradas de Economia Solidária e Desenvolvimento Humano” (2016), organizado em quatro capítulos contendo artigos que compartilham metodologias, experiências, concepções teóricas, filosóficas, antropológicas e epistemológicas da Educação Popular. Estes conteúdos são aqui revisitados sob outras óticas, percepções, questões e dimensões problematizadas com vistas a valorizar o aprender/ensinar entre desafios e possibilidades.

Esta experiência teve quase que 100% de presença feminina, uma estatística que possui correspondência com a base dos cursos oferecidos. No Curso de Camisetas Temáticas, houve pouca presença dos homens, sendo que o de Churrasqueiro foi quase que exclusivamente masculino. Um recorte de gênero que diz sobre lugares socialmente edificados como sendo espaço de mulher e de homem que carece de ser problematizado.

As mulheres que participaram deste Projeto tiveram um perfil distinto do CFES Regional Sul II. Houve a participação de integrantes de EES já constituídos (Associações, Cooperativas, Grupos Informais), entre estes algumas são veteranas, outras novatas; na maioria eram mulheres da comunidade local, clientes dos programas sociais do Governo Federal, que desconheciam tanto o Movimento da EcoSol quanto as práticas dos EES.

No Relato de Experiência partilhado no IV Congresso de Gênero e Religião realizado na EST em 2015, apresentamos no GT Educação e militância para a garantia dos direitos das mulheres, alguns destes dados no artigo “*Construindo identidades a partir da margem: Somos muitas!*”. Ali compartilhamos que:

[...] considerando @s que finalizaram o curso de Formação Humana e EcoSol (começava-se com turmas de 20 alun@s, mas terminavam com cerca de 12 à 18 pessoas) somaram 141 mulheres e 06 homens. A faixa etária circulou entre as mulheres de 19 à 70 anos, sendo mais volumosa a presença de mulheres entre as idades de 35 à 45 anos; e os homens de 45 à 50 anos. A

maioria das mulheres compartilharam que convivem em união estável (não só casamento de “papel passado”), contudo também há as que se apresentaram como mães chefe de família (produção independente ou separadas). (FERREIRA; ROSA, p. 08, 2016).

O projeto contemplou pessoas humildes que não se enquadram no perfil do Mercado de Trabalho Capitalista. De modo geral, as mulheres possuíam pouca escolaridade; sem muitas experiências profissionais; com filhos em idade não escolar, sem acesso a políticas públicas de cuidado a crianças e adolescentes; com problemas de saúde (síndrome do pânico, depressão); que cuidam de familiares (mãe, filhas e filhos) que carecem de atenção especial; constituem arrimo de família; são aposentadas ou possuem alguma necessidade especial. Algo em comum foram as histórias de violência doméstica e a experiência com trabalho precarizado e/ou desemprego por longos períodos de sua vida.

Entre as mulheres que participam de EES, muitas delas também convivem com realidades semelhantes somando-se a estas a situação da informalidade (marginalizada) partilhada por grupos de artesãs e da área da alimentação; a insegurança econômica é uma questão que as fragiliza. Isso faz com que haja uma rotatividade significativa nos grupos que estão sempre com integrantes novas. Estas, em sua maioria, desconhecem totalmente a cultura cooperativa da produção solidária estimulada pela EcoSol, demandando constantes processos de formação/educação para aprendizagem dos princípios, destacando-se a dinâmica entre e nos EES, a autogestão e o Fórum.

Contudo, essas mulheres possuem muitos conhecimentos da experiência de vida, do trabalho artesanal, do cuidado com a terra, dos saberes e práticas do cotidiano que ajudam a potencializar e organizar a vida na comunidade. Experiências com a partilha, com a troca solidária, com a produção comunitária, com a comercialização e o consumo coletivo.

Ao longo deste processo, dialogamos de modo transversal com os problemas suleadores, das questões problematizadoras e dos objetivos delineados. Nossa proposta aqui não se ocupou em efetuar uma descrição balizada entre perguntas e respostas, mas em percorrer/detalhar as práticas educativas de modo interativo e integrado com os horizontes de pesquisa. Propomos a visualização entre empiria, conteúdos, problemas, objetivos e questões imersas nas relações estabelecidas durante o processo educativo/formativo.

Nesta trajetória fizemos junto com as mulheres a (re)invenção metodológica articulada entre a construção do auto-reconhecimento de *si*, da *outra* e dos *mundos* que as/nos cercam. As mediações pedagógicas e educativas promovidas tiveram como ponto de partida a vida delas, suas estratégias de sobreviver a *loucura homicida* Capitalista, a convergência das necessidades básicas, a partilha de sonhos, o exercício da produção artesanal coletivo-participativa, o desafio da *sororidade* para aprender juntas.

Ao partilhar “Quem sou eu? Quem é você? Quem somos nós?” vivemos a experiência *sororal* de perceber-se muitas; nas Avaliações Individuais e Coletivas os desafios da educação solidária são evidenciados; nas Cartas Pedagógicas, nos encontramos com o retrato possível dos (des)encontros com a liberdade possível. Estas práticas nos fizeram repensar de modo especial as categorias interpretativas do diálogo e da participação, pois estas assumiram contornos distintos dos vividos no CFES Sul II. Este outro modo de vivê-las ajudou-nos a rever nosso olhar sobre tais dimensões.

4.5.1– Quem Sou Eu? Quem é Você? Quem Somos Nós?¹⁹⁶

A grande maioria das mulheres que participaram deste processo não só desconheciam a EPS como também não se conheciam, salvo as turmas iniciais que tinham um número maior de integrantes de EES que já militavam há algum tempo no MSP. Diante deste cenário, e com base na experiência da primeira turma acompanhada (Curso Bijuteria/2014-2), percebemos a necessidade de provocar este encontro.

O material disponibilizado para as Oficinas teóricas foi organizado num polígrafo produzido pelas Agentes de Desenvolvimento Local em parceria com o GT de Formação do Fórum Municipal de Economia Solidária de São Leopoldo/RS com estes conteúdos:

- Realidade Social, Empreendedorismo, Autogestão e Economia Solidária;
- Relações Interpessoais – comunicação;

¹⁹⁶ Parte desta reflexão foi compartilhada nos Anais do IV Congresso Latino-Americano de Gênero e Religião, organizado pelas Faculdades EST/São Leopoldo-RS, entre os dias 05-08/08/2015. Artigo “Construindo identidades a partir da margem: Somos Muitas!” (FERREIRA; ROSA, 2016). Disponível em: <http://anais.est.edu.br/index.php/genero/article/view/626/345>. Acesso em: 12 dez., 2017.

- Identidade socioeconômica cultural dos empreendedores solidários de São Leopoldo;
- O mercado de trabalho e o sentido do trabalho na Economia Solidária;
- A Economia Solidária: história de seu desenvolvimento e sua relação com a história de organização dos trabalhadores;
- Empreendedorismo;
- Autogestão e Economia Solidária;
- Economia Solidária e Desenvolvimento Local;
- A psicologia nas relações humanas;
- O ser individual e o ser coletivo;
- Humanização das relações entre as pessoas;
- Liderança (o que é ser um líder, os diferentes perfis de lideranças...);
- Dinâmicas para trabalhar a integração nos grupos;
- As diferentes formas de comunicação, os entraves à comunicação humana etc. (PROJETO AÇÕES INTEGRADAS, 2013, p.12).

Trabalhar estes conceitos em 40 horas (dois meses), distribuídos em 10 encontros de quatro horas semanais com cada turma, precisou considerar a complexidade das condições, tempos e a rotatividade das cursistas. A realidade de transitoriedade mobilizou a necessidade da aprendizagem solidária, sendo comum que a turma que iniciava não fosse a mesma que terminasse. Das 08 turmas acompanhadas, tivemos uma média de renovação de 30%, sendo estas mulheres participaram apenas de 5 a 6 encontros.

Em três turmas (02 Gastronomias/2015 e 01 artesanatos/2015-1) esse fenômeno não aconteceu pelo fato de as turmas serem com integrantes de EES já constituídos. A educação solidária facilitou a acolhida das novas integrantes que perderam não só parte dos conteúdos, mas também o exercício de auto-(re)conhecimento de *si* e da turma. Foi uma forma de introduzi-las na construção da identidade coletiva que ia sendo tecida.

Este vínculo era fundamental para que se criassem as condições subjetivas necessárias a construção da confiança mútua para a abertura da participação, da fala, do compartilhamento de vidas, da predisposição de aprender com a outra, de perceber-se semelhante nas diferenças. Esta rede de reciprocidade não fluiu de modo natural; foi preciso provocar a escuta atenta e a fala engajada nos contextos de vida, de luta pela sobrevivência; onde “ouvir cada uma contar sua história, dizer sobre sua identidade, o lugar de onde vinham, seus medos e sonhos, suas dificuldades, as expectativas em relação ao curso, se conheciam a EcoSol [...] (pudesse gerar) verdadeiros encontros de *si* com o *outro*” (ADAMS; FERREIRA, 2016, p. 161).

Com esta intencionalidade e desafio, traçamos um roteiro metodológico que consiste em alguns passos simples, mas decisivos:

- “1.Organizar grupos pares (quatro a seis pessoas);
- 2.Roteiro antropológico: escuta atenta, fala engajada, registro individual da partilha coletiva;
- 3.Apresentação dos grupos na Roda de Conversa” (CC, 2015).

Descrição da Atividade:

I. Organizar grupos pares (quatro a seis pessoas – 4 grupos):

Momento inicial de apresentação da proposta educativa, que garantiu espaço privilegiado para treinar a escuta atenta, para dar o primeiro passo da confiança ao partilhar nossa história de vida. Essa estratégia foi despertando um sentimento de cumplicidade entre nós (pesquisadora) e elas (público agente).

Organizar um grupo de estudos com pessoas que não possuem muitas experiências de trabalho coletivo e/ou de vivência escolar (do modo que estimula a aprendizagem colaborativa), que se desconhecem (ou se conhecem de modo que evitam trabalhar juntas) exige o testemunho da prática daquilo que será solicitado. Se o objetivo é provocar a fala engajada na corporeidade da vida cotidiana, é necessário vivenciar a proposta para que o grupo tenha uma referência do que estamos falando.

A questão básica “Quem sou eu”, por exemplo, pode ter muitos sentidos. Pode trazer apenas dados oficiais como nome, idade, endereço, naturalidade, filhos, estado civil. Mas nossa intenção com esta pergunta foi colocar as mulheres em situação de se pensarem para além dos arquétipos sociais que o mundo institucionalizado nos limita. Queríamos que elassem olhassem por um momento sem os apêndices e, dentro desta possibilidade, nos apresentassem a pessoa que elas sentiam ser ou que gostariam de ser, capazes de partilhar sonhos, dúvidas, anseios, projetos pessoais e coletivos.

No processo de construção de nossa narrativa de vida, trabalho e militância, deixamos em aberto a possibilidade do diálogo, e essa atitude foi decisiva, pois elas esboçavam características comuns às pessoas marcadas pela cultura do silêncio: não olhavam nos olhos, cabeças baixas, sentavam-se com o corpo ereto ou de lado nas carteiras, sendo evidente o desconforto em estar no círculo feito para favorecer a conversa, “o olho no olho”.

Contudo, aos poucos, fomos percebendo estampado nos rostos a compreensão, a queda de muros erguidos pela dúvida de saber com quem estavam

ali conversando, os corpos foram relaxando, já se sentiam a vontade para ajeitar a carteira de modo a ficar acolhidas na roda, já olhavam nos olhos uma das outras e sorriam fácil. Em alguns momentos, começaram a pedir a fala e complementavam com a própria história a situação que estava partilhando.

Não demorou em compreenderem que a professora de EcoSol, a pesquisadora da Universidade particular, tinha uma história de vida com a qual elas se identificavam. Isso foi muito importante, pois falar de uma realidade é uma coisa, dizer da realidade a partir dela é outra. A *imersão* no mundo em que elas sobrevivem (mulher pobre, da periferia, mãe chefe de família, desempregada, sem estudo, sem casa própria, cliente da violência doméstica, sem creche para filhos, sem perspectiva) cotidianamente não se deu a partir de um laboratório, mas de ter esfregado daquele chão com suor, lágrimas e esperança.

Essa identificação (auto-referencialidade) fez toda diferença, principalmente quando vemos mulheres destacando na Avaliação Individual “como mais importante no curso foi saber que uma pessoa que está na frente de um trabalho importante tem algo em comum (com a gente) e isto me incentivou mais a participar e aprender mais coisas” (AI-AA/n01/2015-1). Outras mulheres deram seu testemunho de vida como forma de dizer: “partilhamos experiências comuns; me vejo em suas histórias de vida, pois temos algo em comum” (CC, 2016).

A rotatividade das cursistas não foi algo tranquilo a ser administrado, levando-se em consideração que era inviável retomar estas questões que, apesar de serem vitais ao processo, as tornariam cansativas e se esvaziaria seu caráter político. As participantes que entraram com o processo já avançado iam sendo acolhidas pelas demais que tiveram o cuidado de multiplicar, falando uma para a outra, a dinâmica desenvolvida. Constituiu-se num exercício *sororal* inspirado na Autogestão da Pedagogia, cuja tarefa de partilhar o processo e as atividades foi um exercício de liderança partilhada.

Com essa base existencial, fomos introduzindo a proposta metodológica aos grupos, elencando os critérios para reunir as mulheres que não se conheciam com o objetivo de aproximá-las. Como nosso curso sempre iniciou duas semanas após o profissionalizante nas áreas já mencionadas, elas (as participantes) já possuíam determinado laço afetivo, mais com umas que com outras. Sem forçar nenhum tipo de situação desconfortável, organizamos na medida do possível grupos inéditos em relação aos grupos de sempre.

Esse mesmo grupo ao longo das atividades foi sendo renovado para que todas tivessem oportunidade de se ouvirem, de conviverem em pequenos grupos. Houve algumas resistências; estas foram negociadas, pois algumas mulheres faziam questão de ficar juntas, detalhe importante que evidencia a complexidade da ação educativa e dos sentidos atribuídos o que, por um lado, pode representar a dificuldade de incorporar novas relações e, por outro, a valorização do vínculo afetivo tecido. Nada é só isso ou aquilo, há outros sentidos, é importante o olhar aberto para a polissemia das relações travadas.

Este exercício ocupou quatro dos 10 encontros que tínhamos disponíveis. A partir do meu testemunho, elas foram se apresentando de forma ampla, se ouvindo com interesse, tecendo reciprocidades, cativando amizades, se (re)conhecendo em suas potencialidades e limites também:

“Sou uma pessoa que está se encontrando, pois faço tratamento pra bipolar, sofro de depressão, o que me faz uma pessoa triste. Estou aqui porque gosto de fazer coisas que ocupam minha mente, porque adoro tudo que lida com arte, pois tenho grande facilidade de fazer qualquer coisa. Espero aqui poder me encontrar fazendo o que gosto” (AI-C/n03/2015-2).

“Gosto do que faço, sempre gostei muito de artesanato, quero aprender muito mais. Fiz o curso de Magistério em Minas, gosto muito de crianças, gostaria de trabalhar em escolas, creches. Pretendo fazer depois novos cursos, de costura por exemplo [...] A expectativa é de terminar o curso, aprender bem, continuar fazendo o que aprendi. O meu objetivo é crescer em conhecimento e no financeiro”(AI-C/n04/2015-2).

“Sou uma pessoa boa, gosto de ajudar o próximo. Uma mãe super protetora, amo as minhas 02 filhas. Tenho um esposo maravilhoso. Sou objetiva no que quero, sou lutadora, esforçada, luto por aquilo que quero. Gosto de trabalhar como artesã. Adoro pintar! Tenho três netos lindos, maravilhosos; amo eles de paixão, de todo meu coração. Sou pontual [...] Minha expectativa é crescer no mundo das artesãs, fazer novas amizades”(AI-C/n09/2015-2).

“Gosto de artesanatos em geral. Sou companheira, amiga, sincera. Procuro ser e fazer tudo com carinho. Minha expectativa é aumentar minhas amizades e grupos com sinceridade e honestidade” (AI-C/n11/2015-2).

Os registros evidenciam o enfrentamento e superação dos muros erguidos pela desconfiança, pelo desconhecimento da outra, marcado pelo exercício da abertura, do diálogo, da aceitação, como também da vontade de mudar, de crescer enquanto ser humano, de avançar juntas. Essa aproximação fortaleceu a construção da solidariedade entre elas.

Estes fragmentos foram socializados na pequena e na grande roda de conversa, ou seja, a participação e o diálogo exercidos empoderaram essas mulheres de *si*, motivando-as a terem coragem de expor seus sentimentos em relação a universos muito especiais, à família, às suas fragilidades e a suas expectativas, que envolvem não só aspectos pessoais, mas coletivos também. Esse é um aspecto muito importante para o alicerce de um processo educativo libertador: engajar as pessoas e suas vidas enquanto dimensão educativa.

II. Roteiro antropológico: Trabalhamos quatro aspectos: escuta atenta, fala engajada, registro individual e partilha coletiva. Respondendo às questões: “Quem sou eu, quem é você, quem somos nós?”, todas ouviam todas e registravam o que achavam mais importante. Além dos dados mais evidentes, a intensão era provocar a fala engajada, poder ouvi-las dizer das expectativas em relação ao Projeto, das características pessoais (o que gostam de fazer, uma habilidade, hábitos, práticas, experiências) das dificuldades (inter)pessoais (timidez, depressão, confiar, trabalho coletivo) e um sonho (projeto de vida). Finalizam a conversa pensando no que elas tinham em comum, a partir do questionamento: Afinal, quem somos nós?

Para esta tarefa, como já mencionado, reservamos quatro encontros, onde foi tecida a introdução até a apresentação coletiva da última pessoa. Ao longo dessa atividade, muitos conteúdos foram sendo introduzidos: realidade social; relações interpessoais – comunicação; a psicologia nas relações humanas; o ser individual e o ser coletivo; humanização das relações entre as pessoas; liderança; dinâmicas para trabalhar a integração nos grupos; as diferentes formas de comunicação, os entraves à comunicação humana.

O processo vivido nos quatro dias de investigação antropológica de *si*, da *outra* e seus/nossos *mundos* foi contínuo, ou seja, elas foram questionando, anotando, reformulando as perguntas, acrescentando as informações de modo complementar. Não foi um roteiro mecânico de perguntas e respostas automáticas, mas uma conversa onde as narrativas foram sendo tecidas, a memória revisitada, por vezes, com dor, outras com saudade. Até a apresentação na grande roda de conversa, a postura da escuta, da fala e da sistematização foi presente, pois seriam informações a mais para valorizar na avaliação individual (AI).

III. Apresentação dos grupos na roda de conversa: a proposta era que uma mulher apresentasse a outra, e os grupos poderiam complementar para dizer de modo mais completo possível quem “é” a colega, com riqueza de detalhes: sonhos, expectativas, desafios. A dificuldade de se comunicar, a timidez e o pouco domínio da linguagem escrita foi algo muito presente, mas que não interferiu definitivamente nas trocas entre *mundos*:

“Atualmente morando em São Leopoldo, no momento desempregada, mas estudando e fazendo esse maravilhoso curso. Eu sou uma pessoa batalhadora. Estou em busca dos meus sonhos que no passado ficou, mas eu tenho muita força de vontade e Deus está comigo sempre. Sou uma pessoa muito cuidadosa, gosto de manter as coisas limpas e bem organizadas. Adoro roupas novas, se parar para ver adoro comer um doce...” (AI-C/n13/2015-2).

“Tenho 35 anos, sou casada há 12 anos, tenho três filhos. Gosto de trabalhar, de estar em família e estudar [...] Quero ampliar meus conhecimentos para trabalho, mas também aprender com as outras pessoas sobre nossos próprios conflitos, questionamentos, posicionamentos para tentar ser uma pessoa mais feliz em casa e na sociedade” (AI-C/n10/2015-2).

“Tenho 40 anos, um filho de 7 anos, tive o mais velho que estaria com 15 anos se estivesse vivo, morreu de infecção generalizada. Agora no momento estou separada, sou mãe e pai do meu filho. Tive perdas na minha vida desde quando solteira com meus pais. Sou calma, dedicada, com interesse. Tenho sonhos e desejos a realizar. Sou amiga” (AI-G/n01/2015-2).

Eu sou muito brava, já fui depressiva, mas hoje aprendi lidar com algumas dificuldades que a vida nos revela. Sou guerreira, às vezes até caio, mas logo me levanto com a graça de “Deus”. Quero ter uma renda própria, pois sempre trabalhei, hoje estou procurando outra profissão. Depois de um problema de saúde não consegui mais ficar na minha que era costureira industrial. Hoje aposto em outra, “gastronomia” e espero voar mais alto. Sou sonhadora. Espero sempre que vou realizar todos meus sonhos!! “E ter fé para suportar e vencer todas as batalhas da vida!!” (AI-G/n02/2015-2).

“Tenho 30 anos. Sou uma pessoa muito carente, pois vivi minha vida toda só com minha mãe e minha irmã. Minha mãe sempre teve que se virar para sustentar nós duas. Minha mãe ia sempre para o Paraguai, eu e minha irmã tínhamos 4 e 5 anos sempre fomos uma pela outra [...]. Estou neste curso agora para um dia eu crescer e poder dar tudo de bom para minhas filhas e quem sabe mais tarde ajudar meu pai e minha mãe, pois ela sempre fez tudo por nós...” (AI-G/n02/2015-2).

“Eu sou uma pessoa persistente, curiosa, proativa, simpática, gosto de me comunicar. Passei por muitas situações ruins como a separação dos pais, rejeição por parte da mãe, casamento nova, mas aprendi a ser uma pessoa responsável e mãe de verdade. Tudo que tenho hoje conquistei com muito trabalho e dedicação, entro de corpo e alma em todos os meus trabalhos” (AI-G/n05/2015-2).

Esses fragmentos compartilham uma visão parcial, tênue, modesta, mas significativa do modo como as mulheres se percebem. Estes registros foram construídos ao final do exercício vivido nos três primeiros encontros. Após todas ouvirem todas no pequeno grupo (de 4 a 6 pessoas), e se apresentarem na grande roda de conversa, elas foram motivadas a concluir a sistematização que haviam iniciado no primeiro encontro.

A valorização da maternidade estampada na preocupação com aprender a ser uma “mãe de verdade” e de dar para a prole uma situação de vida melhor do que elas tiveram é marcante. O exercício também promoveu a ambiência necessária, as condições objetivas para a abertura de *si* para a *outra* ao trazer questões de ordem particular, da história de vida na infância e/ou já na fase adulta é outro destaque.

Durante a apresentação, fomos provocando a reflexão coletiva a respeito de aspectos que convergiam entre as histórias de vida, entre as percepções em torno da maternidade, do cuidado com a casa, da família, das relações ali travadas. Nestes momentos, as leituras de Beauvoir, Saffioti, Woolf e Gebara foram fundamentais. Nossa estratégia foi questionar o papel social enquanto um modelo que não facilita a vida das mulheres, muito pelo contrário, multiplica as funções e as jornadas duplas e triplas, desvaloriza a importância da produção feminina, banaliza a situação de opressão.

Estimulamos a discussão, de modo que elas pudessem, a partir da partilha, se posicionar a respeito deste processo que reproduz relações desiguais entre mulheres e homens. As colocações evidenciam que elas têm consciência da situação de opressão, contudo, contraditoriamente, amam o cativeiro. Essa afirmação longe de parecer demasiada pretenciosa reflete a realidade que ouvimos nos relatos. Não é pretensão nem exagero, pois “ao mesmo tempo em que reconhecem a situação de exploração que sobrevivem, amam a “posição conquistada”. Declaram, de várias formas, que não saberiam viver de outro modo, sem a casa, os filhos, o retorno do marido [...]” (CC, 2014).

Não é uma relação tranquila para a maioria administrar todas as funções que precisam assumir (que lhe é atribuída), mesmo sem querer ou sem as mínimas condições, mas é ali naquele universo que podem se realizar de alguma forma:

O ideal da felicidade sempre se materializou na casa, na choupana ou no castelo: encarna a permanência e a separação. É entre seus muros que a família se constitui numa célula isolada e afirma sua identidade para

além da passagem das gerações [...] é frequente que sejam as mulheres que cantem a casa, porque sua tarefa consiste em assegurar a felicidade do grupo familiar; **seu papel, como no tempo em que a *domina* tinha assento no átrio, é ser "dona de casa"**. (BEAUVOIR, 1967, p. 195. Grifos nossos).

Esta função social (casamento), para muitas mulheres (e homens), é um ícone de referência para a felicidade, representa a realização de uma vida, uma dedicação exclusiva onde se descobrem importantes de maneira plena. É fato que não se trata do mesmo contexto, mas é (assustadoramente) indiscutível o fato de que para muitas mulheres um lar ainda seja sinônimo de “castelo encantado” (ou algo parecido), o casamento ser um “manto sagrado” (desejado) e a função de “dona de casa” (bela, recatada e do lar) ser um troféu.

Após ouvirem as colegas de curso e se ouvirem também, e depois das ponderações que fizemos em torno da fábula do mundo materno, da condição feminina mitificada, as mulheres retomaram os registros e acrescentaram dimensões de cunho mais filosófico, político e cultural. Muitas se mostraram incomodadas diante da autoreflexão promovida na roda de conversa sobre a situação vivida, de reconhecer-se alienadas dentro de uma lógica que elas mesmas negavam (realidade de opressão).

Contudo, a reflexão coletiva foi ampliando a visão sobre *si*, seus *mundos* e seu futuro, conseguindo fazê-las compreender alguns aspectos sociais, econômicos, culturais, éticos e estéticos que comumente ficam longe de nosso campo de visão no cotidiano de luta pela vida. Foi este *mergulho* em suas próprias raízes que fizeram com que priorizássemos as experiências de vida, o diálogo e a participação para promoção da consciência/conscientização de *si* e de suas possibilidades.

Percebemos a libertação possível engajada na gana de se superar, na fé da transformação, na aposta em um sonho, no olhar lançado a um objetivo maior de lutar contra os limites que a vida nos impõe. Pensar e agir de modo a transcender as amarras sociais, culturais, econômicas e políticas é um movimento que pressupõe determinação. Não significa dizer que as mulheres, após breve momento pensando sistematicamente em *si*, ouvindo as *outras* e tendo um contato pontual com suas realidades (fragilidades e fortalezas) tenham descoberto o rumo para resolução de todos seus problemas.

Não se trata aqui de encontrar/apontar uma fórmula mágica, mas de promover uma experiência que abra as portas do coração, da afetividade, da dúvida e do acreditar em algo que há muito tempo ficou recolhida: elas mesmas. Apesar de ter

sido um momento breve, ele foi fundamental para tecer uma identidade coletiva vital ao processo educativo. Este alicerce facilitou trabalhar os princípios da EcoSol em articulação com a vivência da partilha tramada com a realidade cotidiana de luta pela sobrevivência:

“Sempre fui atrás das coisas, já sofri muito, mas nada me abala. Sempre em frente, nunca desistir daquilo que a gente quer. Conhecer sempre mais, nunca a gente sabe tudo, estamos sempre aprendendo” (AI-G/n09/2015-2).

“Sou mulher sem muitos sonhos, mãe apaixonada pelas filhas, elas são meu mundo. Não sou sonhadora, sou realista e por isso não vejo o mundo colorido porque a realidade não é colorida. Às vezes a realidade é fria, sombria” (AI-G/n12/2015-2).

“Eu sou uma pessoa muito tímida, reservada e gosto de ser assim [...] sempre fui caseira, estudiosa, e o meu sonho é montar meu próprio negócio. Entre para esse curso de gastronomia porque eu queria aprender e futuramente abrir uma tortaria. Eu não tenho muita experiência na vida, ainda, mas sou cheia de vida, quero muito aprender, viver, ter experiências novas, me surpreender comigo mesma... (AI-G/n08/2015-2).

As mulheres que não estiveram presentes desde o início por se engajaram ao longo do processo não viveram este momento, contudo foram recebidas com sororidade pelas veteranas. Para minimizar as lacunas, fomos criando estratégias para promover experiências de encontro entre elas para além do conteúdo programático. Uma dinâmica que exigiu flexibilidade e criatividade para manter o grupo todo mobilizado em torno do projeto coletivo de aprender/ensinar mediados pelas experiências de vida foi promover a participação e o diálogo.

Nesta trajetória, as dinâmicas coletivas da aprendizagem foram nos ensinando que a compreensão em torno da forma de viver a participação e o diálogo poderia e deveriam ser ampliados. Diálogo e participação foram assumindo contornos próprios de acordo com as possibilidades compreensivas das mulheres. A timidez, a dificuldade da fala em público, da leitura, da escrita, da abertura à outra, da partilha do espaço, dos instrumentos, da aprendizagem e das ideias foram ensinando que é preciso reconhecer que há outras maneiras de viver a participação e o diálogo.

Esta questão fez-nos desconstruir a visão limitada em torno dos modos e dos tempos de aprender/ensinar; inseriu outras possibilidades de acolher a dificuldade e os limites individuais e coletivos nas práticas educativas e pedagógicas.

4.5.2 Avaliações Individuais e Coletivas: Desafios da Educação Solidária

Estas avaliações tiveram por base vários momentos e mediações, inclusive o anterior foi o alicerce de tudo. Os momentos de pensar sozinha sobre as discussões e tarefas precediam dinâmicas coletivas, ou seja, tinham da ação, da reflexão coletiva em pequenos e em grandes grupos os elementos para construir sua percepção pessoal.

As mediações promovidas em cada turma foram diferenciadas: produção de crachás para o grupo (decisão coletiva solidária da produção: autogestão); simulação de formação de um grupo de EcoSol (Qual segmento? Que vão produzir coletivamente? Quem produz? O que? Onde vão se encontrar para produção coletiva? Quem comercializa? Onde? Coordenação, Fórum, Feiras, Formações, GT's, Parcerias...); teatro da vivência no Fórum (a dinâmica política da gestão compartilhada), do trabalho na EcoSol e na empresa capitalista (diferenças básicas); feira de trocas (Comércio Justo; Relações econômicas solidárias); produção de painéis (colagens, desenhos, músicas, poemas) identificando diferenças entre "ser individual" e "ser coletivo"; produção de um artesanato em grupo.

A intenção pedagógica foi trabalhar aspectos básicos do princípio de trabalho coletivo solidário, da liderança democrática, da ética, da autogestão do processo de criação, do diálogo e da participação de todas. Pela expressiva quantidade de material que seria produzida caso descrevêssemos a trajetória das oito turmas acompanhadas, optamos por partilhar apenas uma das mediações realizadas na turma de Gastronomia 2015-2. Entendemos que a dinâmica introduzida representa bem as demais atividades vivenciadas; contudo, valorizamos as Avaliações Individuais (AI) de todas as turmas.

Naquela oportunidade, desafiamos cada participante a produzir algo que de fato tivesse a identidade dos grupos que nesta altura já estavam consolidados. Foram organizados três grupos (06 a 07 pessoas) que foram motivados a exercitar a autogestão para elaboração da peça, a partir da entreajuda, da valorização do saber da prática, das habilidades e criatividade de cada uma, respeitando os sentidos/significados individuais, acolhendo consensos e administrando os dissensos de modo pedagógico.

A tarefa de produzir um artesanato com poucos recursos (lembrando que era uma turma de Gastronomia, sem acesso a materiais específicos para este fim), de

modo participativo, envolveu o processo de criação para produção dos materiais (insumos) necessários, a construção da narrativa do sentido/significado coletivo da peça, entre outros aspectos. A co-produção promoveu o movimento complexo do ouvir, do falar, de se auto-organizar; o processo e o resultado foram emocionantes:

Imagem1 - Foto das peças criadas pelos grupos em 08.09.2015.



Fonte: arquivo da pesquisadora.

A avaliação processual teve sempre um caráter coletivo, que envolve a arte da negociação, do convencimento, da argumentação em torno do que poderia ser produzido, na estratégia e na distribuição de tarefas. Para a realização dessa atividade, reservamos três encontros, tempo suficiente entre levantamento dos materiais (revistas, papelão, caixas, flores, folhas, terra, garrafas, vidros...), decisão da arte, partilha das tarefas, construção da peça e da narrativa que dizia o sentido com a identidade do grupo.

O processo *vivido* foi registro de várias formas - coletiva: a peça artesanal, a narrativa e a apresentação; individual: avaliação escrita e a participação no grupo. Esses conjuntos de evidências empíricas nos deram base para compreender os sentidos/significados individuais e coletivos atribuídos ao processo de modo a articulá-los com as dimensões existenciais elencadas como categorias interpretativas:

“O trabalho realizado por nossa equipe foi baseado em ideias e pontos de vista conjunto. A partir dali, do conversar, surgiu a ideia de fazer um “porta-retrato” que chamasse a atenção para o coletivo, o trabalhar em equipe e o que cada pessoa desempenha dentro de uma sociedade. Foi um trabalho muito interessante, conseguimos trabalhar em equipe, com isso chegamos ao resultado desejado. Gostei muito de trabalhar com meus colegas e ver como cada um se comunica e reage quando estão juntos e pensando juntos” (AI-G/01/2015-2).

“Eu e meu grupo pensamos em fazer um “porta-retrato” todo trabalhado as bordas em mosaico colorido, com um rosto diferenciado, olhos, boca, nariz, cabelo, etc... Tentamos passar para os colegas que embora possamos não ser iguais, cores, raças, crenças, tamanhos, pensamentos diferentes, problemas, mas que todos juntos podemos chegar aonde queremos. Também no “porta retrato” tinha uma sequência de bonequinhos feitos de papel, mas eles estavam todos unidos. Aprendemos que temos que nos respeitar, saber entender nossos colegas quando estão passando por problemas, não julgar, mas tentar ajudar. Enfim, somos feitos de sonhos, projetos, desejos, sentimentos, ou seja, queremos vencer e ser felizes” (AI-G/02/2015-2).

A professora disse para nós criarmos algum objeto e poderia usar qualquer reciclável, então fomos procurar na cozinha. Eu peguei uma garrafa e comentei com as gurias para nós customizarmos ela, aí as gurias aceitaram minha ideia. Daí a Clarice foi no pátio e trouxe flores, a Faby teve a ideia de arrumar galhos secos e criar as flores e a Fran deu a ideia de fazer as colagens, assim todas trabalhamos juntas e eu ajudei a escolher as figuras e com a ajuda da Ju fiz uma borboleta. Assim ficou lindo nosso arranjo de mesa (AI-G/03/2015-2).

A princípio todas tinham dúvidas do que criar, mas a nossa colega Mariles teve a ideia de fazer um objeto de decoração com uma garrafa de champanhe. Logo de cara todas gostaram da sugestão e cada uma de nós já fomos planejando o que por na garrafa. Cada uma colocou um pouquinho de si nesse trabalho, a colega Fabiane nos ensinou a fazer flores de papel. Foi muito legal aprender algo novo. O resto do grupo foi responsável por achar figuras e pelo recorte, a colega Clarice usou sua criatividade para finalizar a decoração, ficou lindo. Eu não vi a sugestão da Mariles de fazer a garrafa decorada como uma ordem, ela teve a postura de compartilhar a ideia com o grupo, respeitando a opinião de cada uma. Todas nós concordamos com ela, houve um consenso entre a distribuição das tarefas, não houve nenhum tipo de atrito, assim todos participaram. Foi muito bom trabalhar com o meu grupo e o resultado foi surpreendente. Com poucas coisas conseguimos fazer um lindo trabalho em equipe (AI-G/06/2015-2).

Os relatos evidenciam que a experiência em algumas turmas fluiu de forma prazerosa – fator fundamental para uma aprendizagem significativa e para o exercício *sororal* que fortalece a identidade coletiva entre as mulheres. Durante todo o processo, observamos a movimentação pessoal e coletiva na busca pela seleção dos materiais necessários: imagens, cores, objetos; as ideias trocadas durante a organização do local de trabalho; a partilha do chimarrão.

A participação foi vivida de vários modos, incorporou o sentido da ação não só do corpo presente, mas da escuta atenta, da fala engajada, do interesse em fazer parte do processo. O diálogo como mediação foi uma vivência entre mundos, ora afetivo, ora tenso; a abertura de acolher o saber da prática e das experiências de vida foi um exercício que estimulou outras estéticas do aprender/ensinar/ser.

A forma como (re)construíram e registraram a vivência também merece destaque. Além da forma simples e objetiva, porém detalhada do passo a passo das

conexões tecidas, uma das participantes fez da experiência o poema “Transmutações” que abre o II Capítulo da Tese e está estampado no verso do Livro Ações integradas de Economia Solidária e Desenvolvimento Humano (2016).

Ao colocar em contato mundos distintos, tensões, contradições e conflitos, ensinaram que a educação solidária não se estabelece somente com base em relações harmônicas, mas envolve, sobretudo, a compreensão de que somos feitas e feitos de diferenças e que elas se complementam para construção daquilo que chamamos de realidade:

“Devemos nos organizar e planejar em tudo que queremos fazer ou produzir, mas sem perder o equilíbrio, a humildade, tolerância e diálogo. O trabalho que fizemos foi em coletividade com respeito, ética e liderança; faltou talvez planejamento. O individualismo traz derrota, solidão e egoísmo, por isso devemos prestar atenção às pessoas a nossa volta e tentar entendê-las. Devemos lembrar sempre dos valores, postura, comportamento ético para fazer um povo melhor para o mundo. A boa educação faz com que tudo vá bem” (AI-C/01/2015-2).

“Ao ser feito um trabalho em grupo na aula de cidadania percebi o quanto é difícil trabalhar com as pessoas e aplicar a Ética e a Liderança. Cada ser tem sua ideia, seu conceito de trabalhar ou agir em grupo ou individual, sendo que a concentração, o diálogo e a disponibilidade de escutar o outro é contrariada, contida e não aplicada. O entendimento de como fazer a atividade também implica nesta questão, pois cada indivíduo tem sua forma de pensar e se expressar entre os participantes não havendo ali entre todos um líder, uma forma de liderança, (pode) surgir aí também o individualismo. Mesmo estando em um grupo ou em um coletivo tem aquele que não consegue agrupar-se prefere seu individualismo, defende sua opinião sem ao menos se expressar aos demais. Nessa atividade percebi exemplos aqui citados e senti a dificuldade em me expressar em grupo, principalmente pela realidade de não ter minha opinião sequer ouvida” (AI-C/05/2015-2).

“Em um trabalho em sala de aula formamos um grupo onde tínhamos um mesmo objetivo, mas onde cada um (deveria) expor suas ideias e onde (na realidade) um apenas, no caso o líder, tomou a iniciativa de falar, por para fora o que pensava. Isso tudo porque a pessoa se sentia segura no que estava fazendo, o grupo por sua vez sentindo essa segurança, talvez mesmo discordando, aceitou” (AI-C/06/2015-2).

“Aprendemos a ter uma melhor convivência com os colegas, fizemos amizades. Queremos aprender mais como trabalhar melhor dentro de uma Economia “Solidária”; autogestão, não uma economia “solitária” - Precisa trabalhar mais o individualismo” (AI-G/05/2015-1).

Os relatos indicam que nem sempre foi tranquila a produção coletiva solidária que, por vezes, assume contornos “solitários”. O diálogo é um exercício de poder, de convencimento que, sendo utilizado por uma só pessoa que tem dificuldade em partilhar a palavra, perde sua função política de agregar e aproximar mundos distintos;

deste outro modo pode excluir e torna-se um monólogo alienador. Em algumas turmas, a mediação pedagógica precisou ser redirecionada devido a resistências pontuais de algumas participantes que tinham opiniões distintas das demais colegas.

Nestes momentos, a relação educativa foi tensa e por vezes desconfortável, pois acolher os conflitos de forma pedagógica não é algo simples. As pessoas nem sempre se mostram abertas para esta troca, neste caso a situação tornou-se elemento de problematização que foi vivida de modo muito particular/pessoal.

Essa experiência ensinou que nem sempre o trabalho coletivo consegue fluir. Estes momentos em que não conseguimos agregar a todas e todos também foram educativos, evidenciaram a importância do diálogo, da participação, da consciência/conscientização, das experiências de vida como conteúdo de referência para se ter bases objetivas para tecer um horizonte com a libertação possível.

O processo de libertar-se dos modos duros, rústicos, agressivos e fechados de *ser* é uma conquista que denota a capacidade de transcender as realidades duras, agressivas e fechadas com as quais convivemos – que nos (des)fazem e que (re)fazemos. Apesar das dificuldades, ouvir os relatos das colegas ajudou a romper alguns entraves erguidos:

“No trabalho anterior que foi em grupo tivemos comportamentos de um grupo onde todos tomaram decisões, assumiram posturas para fazer o que foi decidido por todos o que íamos fazer, que tínhamos como objetivo a confecção de um crachá de uma empresa. A ação de todos deu um ótimo resultado final, com o crachá finalizado. Mas se eu trabalhasse individualmente não teria a ajuda que tive das colegas nem as ideias e talvez (nem) a finalização que teve” (AI-C/02/2015-2).

“Como nasceu o projeto “Mãos Fortes”: começou com 04 pessoas. Sentamos e conversamos o que cada um tinha para oferecer, expondo sua opinião. Um pouco aqui e outro ali e foi surgindo a nossa “empresa”. Quando surgia alguma dúvida perguntava-se como (ou o que) devo fazer para ficar melhor. Pedia ajuda quando não conseguia fazer algo e com isto trabalhávamos coletivamente na construção da “empresa”. Com decisões e ações conjuntas. Observamos que tivemos maior rendimento, ou seja, (qualidade do trabalho) quando respeitamos a opinião de cada um mantendo com isto uma postura (ética), dentro da necessidade da nossa empresa. Tivemos bom comportamento uma com as outras. Mantendo o que cada uma, membro do grupo sabia fazer” (AI-C/04/2015-2).

Uma das coisas que analisei quando fazíamos o trabalho em grupo foi que cada uma foi determinada em saber fazer as tarefas propostas para a confecção do crachá, procurando entrar primeiro em um acordo e utilizando da comunicação para determinar a forma de como seria produzida. Quando fomos colocar o nome do grupo no crachá, cada uma havia dado uma opinião de um nome, mas uma das colegas teve uma ideia melhor. Foi onde todas aceitaram e concordaram que seria um nome apropriado. Eu entendo que

liderança é de quem toma a frente de um problema a ser resolvido e a ética vem para complementar a liderança para que possa também ouvir e analisar a opinião de nossos colegas e para mim todas foram líderes e éticas. Porque é muito melhor trabalharmos juntas que dá muito mais resultado e tem mais criação e ideias do que trabalhar sozinha sempre só com a sua opinião (AI-C/07/2015-2).

Com base nesses relatos, percebemos que as estratégias pessoais e coletivas tecidas para garantir o sucesso das tarefas sobressaíram as dificuldades encontradas. De fato, devido a alguns dissensos e dificuldades de acolher o contraditório, algumas mulheres acabaram executando as tarefas de modo individual ou não participando das encenações (teatro). Mas essas situações foram pontuais, sem adesão da turma inteira salvo a Turma de Customização/2015-2 que rejeitou tanto a proposta do Teatro quanto da simulação de montar um EES, ficando com a tarefa da confecção dos cartazes.

Entendemos que a educação solidária como princípio educativo pressupõe acolher as nuances culturais do diálogo, da participação e da possibilidade, ou não, do engajamento nos processos coletivos que nem sempre são fáceis. O processo democrático pressupõe este respeito, o reconhecimento dos limites e das possibilidades. Exige incorporar estes desafios de modo pedagógico, evitando rotular situações, relações e as dificuldades pessoais que são, na prática, a resposta possível *do ser sendo*.

A conscientização transita nessa relação amorosa, da aceitação contraditória do diferente, das diversidades, das compreensões de mundo, onde “sem nada decidir quanto à relação entre a vida e a consciência, pode-se afirmar que todo fato vivo indica uma transcendência, que em toda função se encaixa um projeto: nossas descrições não subentendem nada mais” (BEAUVOIR, 1970, p. 31).

Ao longo desta trajetória, percebemos que as dimensões diálogo e participação ganharam contornos existenciais com as experiências de vida mobilizadas para construção engajada da consciência/conscientização e da libertação possível. Vivê-los nem sempre foi um exercício simples; exigiu de nossa parte a revisão sistemática das mediações pedagógicas e educativas com vistas a contemplar as necessidades educativas individuais e grupais.

Foi então que compreendemos que participar é um movimento (inter)subjetivo vivido de várias maneiras e que a produção coletiva nem sempre é possível do modo como estamos treinadas e treinados a entendê-la: todo mundo aderindo à proposta

de modo homogêneo, coerente, linear e feliz. A prática da vivência educativa no Projeto Ações Integradas nos fez rever o sentido/significado do que pode ser considerado como participar; desmantelou o formato padrão entendido *a priori* como modo de aprender/ensinar participativo.

Participar, para muitas pessoas, representa a experiência da presença, do ouvir, do ler um trecho de um livro, do assistir a um filme ou a um vídeo junto com o coletivo e escrever o que entendeu, ou não, sem necessariamente precisar se expor pela fala. Falar nos compromete de várias formas e muitas pessoas não se sentem preparadas para esta exposição. Foi esta situação que nos fez repensar a visão mitificada do que vem a ser “participar”; por vezes, colocamos/impomos a condição do diálogo como critério máximo desconsiderando outras formas de viver esta experiência que é muito particular.

Em vários momentos, a participação foi vivida através do silêncio e da escuta mais do que da fala. A partilha das experiências de vida foi o lugar do diálogo encarnado vivido especialmente nos pequenos grupos. O exercício da escuta atenta ensinou às mulheres que podiam participar do diálogo pela escrita (sistematização do pensamento). No momento da socialização no grande grupo, algumas liam o que tinham escrito e até arriscavam ampliar alguns detalhes sempre encarnados nas experiências.

A consciência/conscientização sobre a própria condição de mulher, mãe chefe de família, explorada, mas também guerreira e com vontade de vencer na vida, no trabalho e no amor, foi tecida nas relações estabelecidas entre os relatos de experiência; na sororidade do (auto)reconhecimento e para muitas mulheres, representou uma experiência com a liberdade possível de *ser* elas mesmas sem filtros, sem rótulos, sem máscaras.

A problematização sobre suas condições de trabalho e de vida evidenciou as realidades de opressão, mas também de (re)invenção. A espiritualidade foi algo comum nas narrativas, as une e fortalece na fé com a possibilidade de enfrentar e superar as dificuldades encontradas. O cuidado com *si* mostrou-se, por vezes, secundário, minimizado diante da necessidade da família, dos filhos, da casa. A mobilidade doméstica, por vezes, não deixa espaços para ampliar os horizontes sonhados; sobre esta questão, Gebara (2000) diz que:

A mobilidade doméstica parece abrir caminhos para fugir da opressão imediata, mas não dá chances de mudanças qualitativas de vida [...] Entretanto, apesar disso, algumas mulheres, sobretudo aquelas que começam a participar de movimentos sociais mais amplos, principiam a perceber os limites do mundo doméstico. Buscam sair, encontrar novas pessoas, aprender e chegam a viver mudanças significativas em suas vidas. Rompem a prisão doméstica e percebem um mundo mais vasto do que o mundo familiar. Uma mudança de visões começa acontecer [...] Uma nova compreensão do mundo e das relações humanas como a se delinear pouco a pouco (p. 58-59).

Os relatos nos dizem que houveram ganhos qualitativos em relação à capacidade de perceber-se mais do que de fato se sentiam, ou as faziam sentir-se. Nas rodas de conversa, essa percepção foi compartilhada de várias formas, especialmente nas discussões sobre a vida cotidiana. Estas experiências nos ensinaram que a liberdade é uma dimensão encontrada nas possibilidades de enfrentar os desafios cotidianos.

Entendemos que a liberdade não é um estado ou um momento que seja eterno, pleno, mas uma relação. A liberdade possível foi vivida na relação de descoberta de si, de seu potencial, de suas habilidades e competências. Também, por meio das atividades, foi possível que percebessem seus limites e dificuldades. Entender-se e respeitar-se nos próprios limites pode ser uma experiência libertadora quando compreendemos que não é necessário atender critérios alienantes e inatingíveis. Assim, a consciência/conscientização dos próprios limites, medos e anseios foi sendo tecida de modo interativo, imprevisível, inquietante, mas decisivo.

4.5.3 Cartas Pedagógicas: Retrato dos (Des)Encontros com a Liberdade Possível

Para esta mediação, criamos um roteiro com questões simples e abertas para ajudar a organizar a memória pedagógica de modo que as participantes conseguissem mobilizar o que de fato representou a breve experiência no Curso de Qualificação Profissional e no de Relações Humanas e EcoSol. Estas se referiram à inserção no curso (como ficaram sabendo?); ao fato de conhecerem ou não a EPS; se as expectativas iniciais dialogaram com as necessidades educativas; quais as aprendizagens significativas; críticas, sugestões, projetos de futuro e questões que carecem de aprofundamento considerando-se a possibilidade de se ter outros processos formativos.

Estes registros foram decisivos para os redirecionamentos do processo pedagógico, para a (re)significação das categorias interpretativas que, inicialmente, conversavam mais os conteúdos propriamente ditos (EcoSol, trabalho, autogestão, liderança, viabilidade econômica, gênero, classe, política pública, entre outros). As relações vividas nos bastidores - aspectos estruturantes, referentes ao ser/sentir -, dimensões transcendentais e ontológicas estiveram mais em destaque do que os conceitos debatidos.

São estes o *corpus* da pesquisa *molhados* das necessidades educativas elementares, experiências que anunciam uma relação intensa com *si*, com as *outras* e suas visões de mundo. A consciência/conscientização, o diálogo, a participação trazida nos depoimentos, que são encarnados nas histórias e experiências de vida a seguir, expressam uma experiência comovente com a libertação possível:

“Percebi a importância de cumprimentar as pessoas, dar bom dia, um “oi” etc... porque eu não dava valor para as pessoas, achava que elas eram todas iguais àquelas que me magoaram no passado. Até me senti bem depois que consegui a praticar estes atos que aprendi aqui [...] Gosto muito de falar sobre investimento (pessoal), persistência e mostrar que eu sou capaz de fazer coisas que nunca achei que era (capaz), ou que fosse importante, não (provar) pra mim, mas para os outros” (CP-AA/01/2015-1).

“Graças ao Fórum de Economia Solidária e os Agentes conseguimos esse curso do projeto para qualificar quem faz parte da “economia” e ensinar quem ainda não está na “economia”. O curso começou muito bem, mas ao decorrer do tempo os problemas começaram aparecer [...] como todos sabem nenhuma pessoa é igual a outra, começou os problemas de uma com a outra, mas enfim lidamos com todos os tipos de pessoas e situações [...] mas hoje é nosso último dia de aula da Evidência e graças à Deus está tudo sob controle. Quero deixar bem claro que aprendi muito, vou levar muito conhecimento deste curso, grandes amizades e cada uma dessas pessoas que estiveram comigo nesse tempo vou levar um pouquinho de cada uma comigo, grandes experiências. As professoras foram excelentes, só tenho a agradecer a cada uma delas com sua paciência, carinho, amizade, sabedoria, conhecimento, porque quando chegava no curso desanimada, cheia de problemas encontrava uma palavra, um abraço que me levantava e me fez chegar até aqui” (CP-A/11/2015-1).

“Aprendi a pintar, costurar, fiz novas amizades, aprendi a ser mais solidária, aprendi também que não é nada fácil trabalhar em grupo, mas sempre achei que fosse fácil! Aprendi também que não devemos confiar nas pessoas, elas mentem, machucam a gente, fora isso é muito bom estar aqui no curso” (CP-A/07/2015-1).

“Professora, tenho aprendido aqui a me definir como ser humano, ou seja, a crescer como pessoa e a desenvolver minha maturidade e minha visão já mudou. Mudou muito. Gostei muito dos debates. Aqui você me ensinou a me colocar em debates, e a não ter vergonha de me expor (de me expressar), mas enfim, é isso... Do que mais gostei foi as aulas teóricas, precisa sim haver debates sobre assuntos que hoje em meio a sociedade estão esquecidos.

Também gostei das aulas práticas, porque aqui abri meus conhecimentos, aprendi fazer coisas que pra mim vão ficar para a vida toda [...]” (CP-A/04/2015-1).

Eu aprendi a perseverar. Coisa que eu não fazia, começava e desistia. Eu aprendi a valorizar o nosso trabalho, me valorizar, me ver com outros olhos; que eu posso, é só eu querer. Que as pessoas são mais importantes do que o lucro” (CP-AA/09/2015-1).

“Olá Rosângela, como você está? Estou escrevendo para te dizer que estou feliz. Porque? Porque queria tanto fazer um curso de costura, mas quando soube não dava para me inscrever, não tinha mais vaga. Fiquei triste, mas mesmo assim não desisti [...] Ai tá o porque estou escrevendo: consegui pela primeira vez, aos 50 anos de idade, um curso que não iria gastar nada e era dado pela economia solidária e o Senac [...] Sugestão que as mães pudesse trazer seus filhos, que tenha uma sala para as crianças ou uma creche que receba os filhos das mães que estão fazendo o curso. Gostaria que todas dessem as mãos para trabalhar juntas, unidas. Trabalhar sem medir esforços, ser todas em uma” (CP-C/09/2015-2).

“Chegando nesse curso da EcoSol tive a oportunidade de conhecer muitas pessoas, quem eram elas, o que elas faziam; também me apresentei, falei quem eu era, o que fazia e o que cada uma delas tinham em mente qual seria o propósito de cada uma naquele curso. Eu não tinha conhecimento da EcoSol. Então pra mim mãe os aprendizados mais importantes foi o diálogo entre as pessoas, ter o conhecimento de cada uma, poder aprender um pouco com cada experiência tanto da vida delas como das ideias do que cada pessoa tem para mostrar (e também) como montar um grupo”(CP-C/03/2015-2).

“Eu já havia visto escrito em alguns lugares a palavra “Economia Solidária”, mas não sabia o que significava até então e quando soube me incentivei ainda mais, pois aprendi além de uma profissão, um maior aprendizado pessoal veio da capacitação. Aprendi a respeitar as minhas dificuldades e também a dos demais, a diferença de cada um e a melhor lidar com todos. E descobri que a EcoSol é uma forma de economia para nos ajudar a entrar no comércio e na economia da cidade mesmo com nossas dificuldades. Nos ensinando uma nova profissão e um novo conceito de economia [...] foi uma experiência única de vida. Sabe, até então eu não tinha interesse em grupo somente numa renda própria para fazer em casa e conseguir conciliar com o serviço de casa e filhos, mas apesar dos medos e receios estou começando a mudar de ideia” (CP-C/02/2015-2).

Amiga, aprendi grandemente a aceitar as diferenças. A ter capacidade de me descobrir, de me avaliar, de me reavaliar. Descobri que a Economia Solidária é um ambiente formado por gente. Como tal há diferenças. Nestas diferenças temos um leque para escolher como devemos e queremos ser. Com certeza é uma experiência muito instigante. Amiga, se tiveres oportunidade lhe convido a participar. Com certeza ficarás encantada com as descobertas. Nosso humano se manifesta nas pequenas coisas. Todo curso foi pontuado pelo profissionalismo. Agora preciso descobrir novos rumos para minha vida. Acredito que formarei um grupo; participarei de um fórum para ter uma ideia clara do conjunto de atitudes propostas (CP-G/12/2015-2).

“[...] Adorei trabalhar em grupo, quando eu não entendia as colegas e a professora ajudam a fazer tudo de novo. Economia solidária para mim é a comunicação, o respeito, a confiança, o amor com aquilo que está fazendo,

é a doação do teu conhecimento para a outra pessoa; é uma troca de doação uma com a outra. A conclusão que tiro do curso é que eu fiz novas amizades, sabias experiências e aprendi novas técnicas de trabalho artesanais que vou levar para o resto de minha vida e já tenho vontade de fazer parte de um grupo de Economia Solidária, onde já tenho conversado com algumas colegas que eu já tenho algumas afinidades” (CP-A/01/2016-1).

“Aprendi fazer artesanatos, é muito interessante porque eu me senti importante. Saber que eu não sabia fazer e eu quero agradecer por vocês ter ajudado a nós vencer talvez o medo ou a vergonha de falar ou de se expressar” (CP-A/02/2016-1).

“O curso trouxe para mim autoestima e me mostrou que eu era capaz de alguma coisa não só dentro do meu lar. Nas aulas de ECOSOL aprendi que ser solidária é aprender com os outros; é ajudar [...]. Também o curso de artesanato me deixou muito feliz, ali pude aprender a fazer coisas maravilhosas que pensei não fosse capaz. Hoje me sinto realizada e muito agradecida [...] as amizades valem muito” (CP-A/04/2016-1).

“Eu ainda não conhecia a Economia Solidária, mas consegui superar todas as minhas expectativas, consegui desenvolver todos os meus trabalhos. Só veio pra me aperfeiçoar mais. Eu desde os 07 anos de idade costurava na mão. O artesanato eu penso que tá no meu sangue e este curso foi um presente que ganhei. Nunca mais vou esquecer. Depois de 29 anos ter professora de novo, estar aprendendo o que gosto é bom demais. Agradeço a Deus a oportunidade. Não tenho especificamente o que mais me chamou a atenção de tudo o que fiz, cada peça pronta era uma realização para mim. Eu tomei remédio pra depressão por 05 anos e deixei de tomar. Este curso levantou a minha autoestima, comecei até a me arrumar, estava desleixada. Emagreci 03 kg e estou até me sentindo mais bonita e uma verdadeira artesã” (CP-A/05/2016-1).

“Nós aprendemos muitas coisas de artesanato, mas em destaque a união com as outras. A Economia Solidária se tornou parte de minha vida tanto no trabalho como na vida pessoal, pois aprendemos a se unir, mesmo com a distância das colegas do curso, uma ajuda a outra. As aulas foram muito boas. As da Lú foram muito aproveitadas, pois aprendemos coisas para nossas vidas, como agirmos, (pensar) o que estamos fazendo, quem somos. Às vezes foi cansativo, mas no final entendi que tudo um dia vou usar. As aulas da prof. Nelda foram maravilhosas, muitas risadas, muitas comidas, muitas ideias” (CP-A/07/2016-1).

“[...] Com o decorrer do curso, descobrimos que tinha algo a mais que não foi comentado no momento da inscrição do curso e nem no início que teríamos aula de Economia Solidária, que para mim foi uma novidade porque não tinha nenhum conhecimento [...] Nestas 200 horas de curso, aprendi muito mais que imaginava, não só a customizar [...] que somos capazes e que podemos muito mais, é só querer. Formamos uma amizade e também ajudamos umas as outras no que podíamos” (CP-C/01/2016-1).

“Durante o curso aprendi muitas coisas sobre costura, bordados e customização de roupas. Tivemos noções básicas de tudo isso. Tive destas pessoas (colegas) ajuda durante o curso, pois quando entrei no curso não sabia nada do que estava sendo ensinado; elas me ajudaram muito, foram pacientes e carinhosas comigo. Agradeço muito a todas elas e a professora pela dedicação” (CP-C/06/2016-1).

“Apesar da convivência é meio difícil (lidar) com as pessoas, pois difere muito os pensamentos em relação a convivência. Somos todas diferentes no pensar, claro, no particular, pois em conjunto a ideia tem que ser a mesma. Na Economia Solidária, aprendemos respeitar, integrar, trabalhar unidas e o foco tem que ser o mesmo: nos garantir com o nosso trabalho e aprendizado [...] obrigado pela oportunidade de saber que existem pessoas humanas ainda” (CP-C/07/2016-1).

“Quis muito fazer, pois estou desempregada há quase 01 ano. Pensei que faria para aproveitar minhas roupas, aprender a costurar, mas, principalmente, para sair da depressão e solidão que me encontrava. Nunca fiquei o dia inteiro em casa, nem férias tinha costume de tirar e isso estava acabando comigo. A mudança que esse curso fez em poucos dias na minha vida, as amizades, alegria e, claro, aprendizados que vou levar para todos os dias que estão por vir. A voltar a acreditar em mim, em minha capacidade, na vontade de melhorar sempre e em voltar a estudar, coisas que não achava mais possível por causa do dinheiro e da minha idade. Com certeza superou qualquer expectativa que eu tinha de um “simples cursinho de costura”” (CP-C/08/2016-1).

“Por diversos motivos tive dúvidas e medo de ser mais um curso como anteriormente já tinha participado. Sei que tudo sempre guardamos o melhor que aprendemos, mas este foi o diferencial na minha vida. Tenho 36 anos e [sou] mãe de 4 filhos pequenos, e como mulher e mãe o curso e as pessoas que fizeram parte dele me surpreenderam em muitos sentidos. Com o curso aprendi a aproveitar melhor as coisas e ver que sou capaz de produzir coisas lindas e somos capazes de progredir com empenho no que fazemos. Com minhas colegas vi que o mundo ainda tem pessoas humanas. Que amar e respeitar as pessoas ainda tem seu valor” (CP-C/09/2016-1).

“Hoje depois de tantas portas trancadas para mim, dois anos e meio desempregada, com 5 filhos para criar, chegou para mim uma expectativa de vida, de um trabalho, de um novo acordar e saber que tenho um compromisso, em casa andava sempre depressiva [...] Bem no início achei que seria um curso normal que eu ia aprender e pronto. Depois de ir conhecendo as pessoas que são igual a mim, com problemas, dificuldades, dores, desempregadas, todas com o mesmo objetivo de vencer na vida. Cada dia que passava dava mais vontade de ir pras aulas, além de aprender era uma terapia para mim. Aprendi muita coisa com as colegas e principalmente com as professoras [...]. Aprendi que o ser humano pode ser bem melhor do que ele imagina. Que de mãos dadas podemos construir um mundo e fazer a diferença em todas as áreas, tanto no trabalho e principalmente com a nossa família. Foi ótima a experiência que tive em minha vida, vou levar para sempre; as amizades, as professoras e o ensino de cada uma. Minha expectativa de vida era zero, sem esperança. Agora posso dizer que se eu quiser eu faço a diferença. Poderei lutar pelos meus objetivos e sei que vou vencer em qualquer área da minha vida” (CP-C/10/2016-1).

“Tanto o Senac quanto a Evidência supriram minhas expectativas, pois me mostraram uma forma diferente de ver tanto a parte gastronômica quanto de equipe, trabalho em grupo, vi que podemos fazer a diferença como empreendimento e mudar tanto nossa realidade quanto de outras pessoas. Vi que o mais difícil do ponto de vista de expectativa é conseguir trabalhar em grupo, pois se temos conhecimento somos banalizados por isso e se não temos também, isso me deixou desanimada, mas tenho expectativa de montar um grupo para trabalho” (CP-G/05/2016-1).

“Passei por um momento difícil na minha vida, de depressão; então uma amiga minha que me ouviu e me ajudou, falou pra mim que eu deveria fazer um curso para ocupar minha mente [...] Confesso que fiquei muito feliz mesmo. Minha expectativa era de que eu iria aprender muito, fazer amizades ao conhecer novas pessoas e viver novas experiências. Minhas expectativas foram superadas [...]. Entendi que tenho o mundo a conquistar, mas estava só em casa, cuidando dos filhos, mas no fundo sabia que faltava algo. Preenchi este algo com o curso e as pessoas que conheci [...] Quero aprender mais, fazer algo que me deixa feliz e estar com pessoas passando por momentos bons ou ruins, vale muito a pena [...] ECOSOL fala de gente, trabalho em equipe e algo que a sociedade acredito eu estar precisando muito: solidariedade” (CP-G/06/2016-1).

“Minhas expectativas se concretizaram em alguns aspectos. O que achei que mais valeu a pena foram as amizades além de tudo que aprendi e que ainda vou aprender. Os pontos positivos foram, como falei antes, as amizades, as risadas e a colaboração das colegas; os pontos negativos foram algumas pessoas muito fechadas vivendo só no mundo delas [...] A única crítica que tenho é que faltou um pouco de companheirismo e garra. Mas enfim, nem Deus agradou a todos. Mas o que eu levo de tudo isso que foi pra mim este curso foi a oportunidade que tive” (CP-G/11/2016-1).

“Minhas expectativas era aprender sobre gastronomia. Até certo ponto (atendeu minha expectativa) sim, mas não teve muita união. No primeiro momento não entendi muito bem, mas com o passar dos dias fui me envolvendo e entendendo melhor. Tudo se resume ao interpessoal, comunicação, ética, liderança; isto tudo é importante, e a união entre grupos e colegas. Ainda não conhecia a EcoSol. Mudaram no meu modo de pensar certas coisas e situações. Eu me destaquei em me comunicar mais, ouvir e escutar o outro e trabalhar em grupo. Mas houve situações em que algumas colegas não souberam ser éticas no nosso meio. Acho que fiz amizades legais e que vou levar para sempre em minha memória e no meu coração [...] Vou levar para sempre em minha vida” (CP-G/12/2016-1).

“Quando cheguei ao curso tinha uma visão bem diferente da que tenho hoje [...] Minhas expectativas não foram concretizadas, mas não por causa do curso, mas sim por algumas pessoas que infelizmente não sabem conviver em grupo. Também aprendi bastante com histórias de vida das pessoas. O curso é ótimo, com a EcoSol esta tudo perfeito. O que poderia mudar seria as atitudes das pessoas” (CP-G/14/2016-1).

Os registros abordam muitas dimensões densas/(in)tensas que revelam sentimentos de pertença a uma coletividade, de descobertas, de auto-valorização, mas também do estranhamento intercultural, das fragilidades, limites e das dificuldades que estão latentes em cada realidade. Compartilhar um espaço de aprendizagem profissional/humano não significa apenas estar num lugar onde utilizamos os mesmos objetos: mesas, cadeiras, receitas, modelos, tesouras, panelas, temperos e alfinetes.

Aprender junto exige partilhar modos de ser e de agir que arrastam consigo hábitos, manias que representam medos, alegrias, sonhos, indiferença, desconhecimento, curiosidade... Quando estamos juntas aprendendo uma receita

nova, por exemplo, não é só o passo a passo da torta, do bolo ou do salgado que estão sendo apropriado; as intervenções, as dúvidas, as retomadas, os atravessamentos, as histórias e as experiências ali partilhadas vão ampliando as relações *aprendentes* e *ensinantes*.

Este movimento é tensionado pelos tempos de aprender distintos, como ninguém aprende da mesma forma e não há turma homogênea, há sempre as pessoas que têm mais facilidade e as que têm menos. Dentro desta dinâmica, a aprendizagem solidária requer abertura para compreender que os tempos pedagógicos são distintos, que as construções coletivas exigem maior flexibilidade entre as envolvidas. Retomar alguma dimensão sempre é necessário. Esta rede compreensiva nem sempre caminha de modo coeso e é entre estes hiatos que os conflitos, as contradições e os dissensos residem.

Entre as paradas e interrupções, as receitas ou técnicas re-explicadas, os temas retomados a abertura de esperar o tempo de aprender da outra, de buscar ensinar também de outros modos, de trazer outras formas de fazer/entender a mesma coisa (receita, peça, concepções), dos combinados por vezes revistos que os contornos da aprendizagem vão assumindo distintas formas. Os relatos evidenciam que a combinação do processo de ensino-aprendizagem nem sempre foi uma relação tranquila, mas vital.

As dificuldades destacadas em torno das relações interpessoais revelam o confronto entre formas de ensinar e aprender, entre concepções de mundo, da cultura escolar (confinada em caixinhas; pouca cultura do trabalho cooperativo, mais centrada no competitivismo e individualismo) introjetada em nosso imaginário e em nossos corpos, os conflitos que por vezes se instauraram na disputa (negociação) entre interesses e expectativas individuais e coletivas distintas, e até antagônicas. A consciência de *si* neste processo se estabelece na compreensão das próprias limitações, como também nas descobertas das capacidades produtivas, criativas, econômicas, sociais, culturais e políticas.

Fica a valorização dos saberes e do potencial escondido dentro de *si*, tecendo a consciência/conscientização de uma corporeidade desconhecida, afogada, represada pela dureza de uma realidade que as negou de muitas formas; fica a (re)significação do ser/sentir parte de algo maior.

Vivemos as categorias interpretativas de modo integrado, numa relação recíproca na construção coletiva entre sentidos/significados de dimensões

elementares a vida cotidiana. A Pedagogia da Autogestão introduzida como mediação pedagógica privilegiada nem sempre foi bem compreendida, bem recebida. Foi necessário constantemente reinventar as formas de ensinar/aprender, questão que nos ensinou que não há metodologias infalíveis, que é necessário trabalhar de modo a transcender as caixinhas disciplinares nas quais fomos moldados e moldados.

A educação solidária (*des*)colonial, Tese que defendemos, não possui uma forma única, definitiva, ou modelo a ser seguido; é, sobretudo, um horizonte que carece ser assumido por todas e todos que fazem parte do desafio de ensinar/aprender. Exige condições políticas e pedagógicas básicas: refere-se a tarefa de lutar por melhores salários, por condições de trabalho, por valorização do magistério. Não se trata tão somente de métodos e metodologias, mas de engajamento nas demandas por uma educação pública laica, gratuita, comprometida com a qualidade de vida das pessoas.

A necessidade de produzir/ampliar processos educativos capazes de mobilizar dimensões elementares à vida com vistas à libertação das pessoas de amarras sociais que insistem na desumanização é uma premissa básica à sobrevivência da espécie humana como a conhecemos. É um compromisso político que parece ter se ausentado ou esvaziado na agenda parlamentar dos últimos anos em nosso país. A crise estrutural a que sobrevivemos aponta uma questão elementar: o sistema está tentando se reinventar.

Neste ínterim, vemos a luta diária de educadoras e educadores no enfrentamento das situações de exploração, marcada pela relação truncada e antiética entre os poderes estatais, e do povo pautando a garantia dos direitos trabalhistas, civis e humanos conquistados quase em vão. O momento político de golpe fez com que muitos projetos, programas e políticas fossem abortados. Falar de educação solidária neste contexto é um ato de rebeldia, de luta epistêmica e garra ontológica na busca de enfrentar a lógica instituída.

Deixar de lutar por melhorias na qualidade de vida é uma máxima ideológica que faz parte do projeto político da Modernidade. As (*des*)colonialidades inerentes ao modelo *colonial-machista-racista-capitalista* são processos que acompanham a sociedade da contradição, dos extremos, das lutas de classe, da coexistência ambígua de projetos sociais antagônicos.

Defendemos a tese de que a educação solidária é um princípio educativo *descolonial* que carece ser tecido não apenas no universo da EPS. Ela é uma

premissa básica para qualquer projeto de educação que deseja ir contra a lógica hegemônica instituída. Uma característica básica da educação solidária é a valorização das epistemologias do cotidiano, dos saberes das mulheres vivendo a reinvenção de *si* e de suas formas de viver; das formas outras de viver a prática pedagógica e educativa encarnada na participação e no diálogo entre mundos distintos.

O diferente, os conflitos, as fragilidades, as dificuldades e as lacunas nos fazem *ser* as pessoas incompletas, contraditórias e inéditas que *somos*. Viver a educação solidária exige compreender que não *somos* determinadas e determinados, que não somos uma coisa só, mas que podemos *ser* muito *mais* do que este sistema nos ensina (nos impõe) a (não)ser. Acreditamos que esse princípio retoma dimensões ontológicas do aprender a *ser mais gente* fundamental à humanização perdida; sem, contudo, ser uma fórmula mágica, mas uma possibilidade entre muitas.

Porto Alegre, 14 de julho de 2015

V - CONSIDERAÇÕES:

CARTA PEDAGÓGICA – Às e aos Militantes da EcoSol

Companheira Solidária

Luizine
Tati!!!
MELHORAS
Fique com Deus
M. F. F. F.

Menina, guerreira
Batalhadora, festeira
não se deixe abalar
nem desmotivar

Aproveite o momento
Descanse, se recupere
Deixe tudo para nós terminar
não tem porque se preocupar

Estamos aprendendo, falando
escutando, gravando
Experiências trocando
Para depois socializar

Sap te esqueçamos,
Mesmo no meio de tanta gente
Sua falta se faz presente
nas nossas mentes a ecoar

Durante as dinâmicas
Murmura o poeta baixinho
Em nome de toda essa gente
Melhoras para te mandar.



Tati, boas
melhoras, fômaina!

Beijo Gisela
Melhoras
Beijo Helena



Tati querida!
Vijo Fonseca
em ti, Serás um
dia a pupeta
desta cidade.
Por favor,
melhore.
Precisamos

M. S. S. S.
Jamilia Berguini

Nathane
Serrat
Margarida



Robinson
Morisa
Ruijone

Eltonio
Paulo
chistina
Tave
Rosa



André Tapa de Vargas
e todo o grupo
DE ECOSOL
Paula F.

* hili
Eva Oliveira
S. S. S.
Jairineu
Cátia Silva
basile fernandes

5 CONSIDERAÇÕES: CARTA PEDAGÓGICA – ÀS E AOS MILITANTES DA ECOSOL

Queridas companheiras e companheiros de caminhada! Finalizar uma Tese em forma de carta não é um procedimento comum, mas de acordo com o perfil teórico metodológico assumido, pensamos ser coerente com o corpo da obra. Compartilhar uma experiência que é, ao mesmo tempo, conquista e sonho realizado é poder dizer que, entre outros aspectos, as utopias que nos movem *são* possíveis. Não é simples nem fácil, mas algo que pode *ser*.

Vim, como dizem, de “mala e cuia” de Cuiabá/MT para São Leopoldo/RS, perseguindo um sonho impulsionado pelo desejo de *ser mais* do que aquilo que por muito tempo e de diversas maneiras me fizeram acreditar que eu era: nada, ninguém. Enquanto mulher, mãe e educadora, sempre pensei que os limites impostos pela nossa história de vida eram barreiras naturais inquestionáveis: “a história se repete”, eu pensava (história de insucesso, de faltante, de incapaz).

Nessa viagem, tive o apoio incondicional da minha família: mãe, filha e filho, meu companheiro, irmãs e irmãos. A escolha foi assim, desde o princípio, um empreendimento familiar coletivo. Uma trajetória de pesquisa nem sempre é coletiva, pois vivemos momentos decisivos solitários, contudo, a sinergia da cooperação mútua é um alicerce fundamental para garantir nossa sanidade mental, espiritual e emocional nesta trajetória. Agradeço e dedico a elas e eles este momento, esta conquista.

Entre as idas e vindas no Movimento da EPS, via nos discursos presentes nas formações no Fórum de EPS, na Universidade e nos Movimentos de Mulheres em que participava como EES informal, uma forma de contemplação agradável aos ouvidos, mas onde a participação de caráter revolucionário e libertador era inatingível, irrealizável dado os critérios impostos. Era bom pensar naquelas ideias de igualdade, equidade, inclusão, emancipação. Era motivador e esperançoso ver que, como eu, existiam outras mulheres que também viviam por suas filhas e filhos, casa, família, mas que achavam que a vida poderia ser mais generosa.

Vivi boa parte da militância nos Movimentos de Mulheres no MT acalentando a esperança de um dia poder contemplar aquelas palavras bonitas materializadas na vida real das pessoas e na minha própria. Enquanto estávamos imersas e imersos no processo educativo/formativo, especialmente os mais longos, a realidade ficava lá fora: o marido violento, a falta de dinheiro, o filho consumido pelos vícios, o

desemprego, a falta de um lugar todo seu, a falta de referência. Quando terminava, o retorno, a emersão nos lançava de volta na realidade que continuava lá, dura, implacável, sem saídas.

Com o tempo, as experiências dentro do Movimento, aliadas às leituras oportunizadas na/pela academia foram nos ajudando a entender algumas coisas que via se repetir nas histórias compartilhadas nas rodas de conversa pelas mulheres – situações idênticas às que “vivi a vida toda”. Naquele tempo, presenciava muitas incoerências enquanto EES não só no exercício pedagógico da autogestão, mas principalmente no diálogo truncado entre saberes distintos, travados entre nós, EES, e as EAF e GP.

Tal situação me fez perceber a distância existente entre discursos e práticas; onde a aproximação entre aquilo que era versado nas formações e a mudança que de fato pretendíamos operar exigia enfrentar aquelas lógicas verticalizadas, hierárquicas, unilaterais e enviesadas. Era preciso reconhecer que tínhamos que avançar no respeito e no encontro amplo entre mundos distintos que coexistiam dentro do mesmo barco.

Foi sempre uma questão séria a relação deveras melindrosa estabelecida entre nós, os segmentos da EPS. Esse foi um fenômeno que percebi na prática vivida enquanto EES, mas também na pesquisa no Mestrado em Educação realizado na UFMT/2011. Dependendo da localidade mais, outras menos, mas vimos no estudo da arte o discurso recorrente que evidencia a relação ambígua entre estes poderes. Foi necessário algum tempo para eu entender que aquela relação denotava a correlação de forças (desequilibradas, desiguais) entre grupos sociais que tinham interesses e necessidades distintas e até antagônicas que não se alinhavam.

Entendi, com alguma dificuldade, que o processo de solidariedade entre os diferentes carece ser tecido a partir de (des)encontros entre visões de mundo, não necessariamente dos consensos, mas do respeito à diversidade, à pluralidade das formas de ser e de viver. A vivência na academia desde a graduação em Pedagogia na UFMT até hoje em interface com a imersão no Movimento (saberes distintos) foi fundamental para ressignificar a militância, nos fez ver as outras facetas possíveis destas práticas.

Não foi necessariamente a teoria acadêmica que oportunizou a condição objetiva favorável para *me* repensar, ela foi sendo tecida entre os (des)encontros comigo mesma e os universos onde transitava. Minha realidade estava sendo

revisitada constantemente, este movimento transcendente dialógico forjou as possibilidades concretas de viver teoria/prática (in)tensamente. Foi como tirar uma venda dos olhos (des)esperançosos.

A quase sempre tensa/densa relação entre sentidos/significados distintos - saberes da prática, do trabalho, populares, do cotidiano, da academia, da assessoria técnica - demonstrava que algo estava faltando. Eu achava que a questão faltante era eu. Foi através da abertura ontológica - do *ser* consigo, com os outros e nossos/seus mundos -, e da humildade epistemológica que entendi que o problema não se esconde em mim, não só, mas que faz parte de nossa condição histórica de seres inacabados.

Esse olhar compreensivo nos ensinou a ser menos duros (duros) com nossa (des)humanidade cambiante, diante de nossa facticidade, de nossos limites. Esta percepção nasce do engajamento entre os mundos que nos atravessam e que aprendemos a enxergar com outros olhos. Este movimento foi potencializado pelo estudo em profundidade de lentes teórico-metodológicas (*des*)*coloniais*, feministas e fenomenológicas que amparam essa construção, são a base para a composição da Tese.

Como militante da EPS e como quem viveu a realidade de insegurança econômica recorrente aos EES informais, formados por mulheres da periferia e como quem experimentou a indiferença dos saberes acadêmicos manipulados por algumas pessoas que representavam EAF e GP, assumi o compromisso político de colaborar com o enfretamento destas contradições. Foi preciso que nos apropriássemos dos modos e das linguagens acadêmicas que, segundo algumas pessoas, diziam ser a carência da maioria dos EES.

Foi neste sentido que nos mobilizamos para analisar experiências de educação/formação vivenciadas no CFES Sul II e Projetos Ações Integradas. Entre outras coisas, queríamos nos colocar em situação de (re)pensar e (re)significar os paradigmas eurocêntricos que monopolizam as dimensões do *ser*, do *saber* e do *poder* a partir de elementos centrais mobilizados pela educação em/na EPS.

A intenção era colaborar para ampliar as possibilidades compreensivas em torno do potencial político, pedagógico, ético e estético da *educação solidária* como *princípio educativo*, como base existencial para compor abordagens (*des*)*coloniais* entre (*des*)*colonialidades*. Entendemos que a realidade tensa travada entre saberes distintos não pode ser questão que inviabilize a aprendizagem para humanização das

relações sociais. Questão amplamente abordada e problematizada nos relatos compartilhados pelas/os participantes nas CP dos projetos acompanhados.

As leituras de Freire em interface com as de Merleau-Ponty foram decisivas nesta trajetória. A Educação Popular freireana e a fenomenologia existencial merleauPontyana foram o alicerce para avançar na busca de leituras coerentes ao desafio de transcender das amarras epistemológicas que nos constituem – visando nos desapegar dos modos coloniais de ensinar/aprender. Em destaque está a relação com a *hiperdialética* encarnada na intencionalidade radical do *ser sendo*.

As leituras das epistemologias feministas com Beauvoir, Shiva, Gebara, Woolf, Eggert, Lagarde e Saffioti foram introduzidas para ampliar o diálogo radical enquanto dimensão pedagógica libertadora. De modo especial, o diálogo produzido com Beauvoir (1967; 1970), Woolf (2014) e Saffioti (1987), foi essencial para valorizar a construção social tecida na periferia da história oficial. As autoras possuem abordagens que se relacionam intimamente com contextos distintos, mas que denunciam uma realidade perversa: a negação do ser e do saber das mulheres.

Suas reflexões, pesquisas, análises, propostas de enfrentamento foram determinantes para redirecionar a pesquisa, a construção das categorias interpretativas, a valorização das epistemologias de um cotidiano feminino mitificado, sabotado, reificado. Com elas entendi, entre outras coisas, que a incipiente cultura sororal que nos constitui foi um projeto eurocêntrico eficiente para segregar e dividir-nos enquanto pessoas que podem *ser mais*. Por isso digo: mulheres (e homens) da EcoSol, carecemos estudar mais sobre nossa história para nos empoderar!

Inspirada nestas leituras apresentamos a *educação solidária enquanto princípio educativo (des)colonial*, que nasce da corporeidade das vivências experimentadas não só em nossa trajetória de vida, mas também do diálogo com as pessoas que viveram conosco as experiências acompanhadas. Neste processo, a abordagem (des)colonial de *Nossa América* foi valorizada com o intuito de colaborar com o fortalecimento de uma identidade intelectual latina que carece ser ampliada.

Pessoal, entre as referências estudadas, destaco duas que penso serem imperdíveis ao Movimento: Fanon – Os Condenados da Terra; e Catherine Walsh – Pedagogías Descoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir que discute, entre outras coisas, sobre a Interculturalidade Crítica.

Esses textos nos inspiraram pelo exemplo de acreditar que a militância acadêmica é uma *luta vivida* de mãos dadas com o povo. Nos fizeram crer, também,

que é necessário a produção de uma estética acadêmica que enfrente a lógica eurocêntrica instituída. Suas reflexões nos ajudaram, sobretudo, a aprender caminhar juntas e juntos com perspectivas distintas, mas de um horizonte comum: o da libertação.

Nesta trajetória, entendemos que o trabalho como princípio educativo, por exemplo, é uma dimensão importante para a educação na EPS, mas que por si só não pressupõe a educação solidária como mediação pedagógica e educativa privilegiada. A noção de trabalho, como é vivido hoje no capitalismo, não aproxima pessoas com diferentes necessidades educativas, sociais, culturais, políticas e econômicas; muito pelo contrário. É necessário, entre outras coisas, problematizar este fenômeno, suas relações e as condições estabelecidas. Falar de educação solidária também exige fazer o mesmo movimento: afinal que tipo de educação? Que noção de solidariedade nos dá base?

Problematizamos este processo na Tese, especialmente no segundo capítulo, quando dialogamos com o estado da arte realizado e com algumas autoras e autores que são referência no estudo da EcoSol e seus processos políticos-econômicos-culturais. É importante entender que a realidade institucionalizada é um retrato mal-acabado da vida em sua plenitude, em suas reais potencialidades e dinâmicas. Dentro deste contexto, não é possível dizer que qualquer fenômeno do existir seja algo dado, unilateral, pois o real possui infinitas co-relações.

Este olhar foi contemplado durante a pesquisa que realizamos e está relacionado de modo especial aos dois primeiros objetivos elencados: Compreender o processo político e pedagógico das experiências em estudo; problematizar os conceitos e as práticas destacadas durante o processo de formação. Rever as aprendizagens, os sentidos/significados individuais e coletivos atribuídos na construção de *si* e das estratégias de trabalhar; e viver de modo diferenciado foi desafiador, mas libertador!

Quando propomos a Tese da educação solidária enquanto princípio educativo (*des*)colonial, acolhemos a impossibilidade de viver os processos sociais, culturais, educativos e políticos institucionalizados de modo parcial, pois somos ao mesmo tempo universais e singulares. Aprender ser solidário requer abertura para desfazer as caixinhas que somos, faz parte disso permitir-se ao erro, a não perseguir fórmulas que se autodenominam certas ou erradas. Entendi que desapegar de quem pensamos ser, ou do que fizeram de nós não se dá por um processo natural. Nada é óbvio!

Não nascemos solidárias e solidários ou preconceituosas e preconceituosos – aprendemos a ser. E somos aquilo que vivemos, que experimentamos, mas somos bem mais o processo que o conteúdo. Ou seja, aprender a trabalhar na abordagem da educação solidária não significa dizer que somos o tempo todo solidárias e solidários, pois não se trata de um estado, mas da capacidade humana de se desarmar, de se reinventar para se permitir viver a experiência da solidariedade.

Esta compreensão dialoga de modo transversal com a construção das categorias interpretativas, em um processo educativo/formativo como os mobilizados pelo Movimento da EPS em diálogo, ou não, com projetos e programas institucionais muitos conteúdos, conceitos e práticas são valorizadas. Contudo, a aprendizagem solidária pode ser apropriada através de uma vivência existencial mais ampla. Não se resume a conteúdos, nem a uma disciplina ou um seminário – um programa de ensino. A aprendizagem solidária é relacional.

Nesta perspectiva, as aprendizagens, metodologias, métodos e redes estabelecidas neste processo ampliam as possibilidades da política pública de educação em EcoSol. Esta era uma de nossas intensões com o estudo proposto: investigar a potencialidade imanente nas experiências educativas/formativas de modo que possam servir de referência para fortalecer a política que dá legitimidade a Pedagogia da EcoSol.

Na Pedagogia da EcoSol vivenciada as dimensões do diálogo, da participação, das experiências de vida, da consciência/conscientização e da libertação foram os conteúdos existenciais mais evidenciados nesta trajetória. Não pelo conteúdo, mas pelos processos densos/(in)tensos estabelecidos para aprender juntas e juntos.

Viver a pedagogia da autogestão, por exemplo, foi uma experiência pedagógica que promoveu a ambiência necessária à participação e ao diálogo encarnados. Nos fez relembrar os momentos contemplativos das palestras evasivas em torno do exercício da autogestão: aqui vivemos uma experiência autêntica com a educação que respeita as distintas formas de saber (apesar das contradições...).

Uma aproximação com esta relação visceral entre teoria e prática foi problematizada no terceiro capítulo quando apresentamos aspectos centrais das epistemologias que nos inspiram. As abordagens existenciais deram o tom da carnalidade subsumida, do afeto, da amorosidade, do enfrentamento e da superação, da denúncia e do anúncio, da contradição e do conflito, da fé e da paixão que podemos construir e que estão em algum lugar dentro de nós.

Os saberes do cotidiano, da prática, da experiência e daquilo que sempre foi parte de nós: do ser mulher, ensinou que podemos *ser mais gente*. Nada óbvio, muito pelo contrário, pois ser mulher, sentir-se e saber-se capaz, não foi algo ensinado. A cultura do mundo privado, institucionalizado sob a égide patriarcal e machista nos escondeu de nós mesmas. Descobrir-se nunca foi tão necessário, tão pedagógico, tão libertador!

Lá no início da militância, foram justamente os relatos de experiências que nos anunciaram que não estávamos sós. Não entendia direito qual o poder que atravessava este (auto)reconhecimento, o sentimento de pertença, mas a partir das leituras epistemológicas *descoloniais* feministas compreendi que a sororidade é um ingrediente vital para descortinar a fumaça ideológica que nos cega. A valorização de *si* e de nossas possibilidades, como também os desafios que somos, podem ser libertadores.

Esta relação foi valorizada em sua polissemia pelas abordagens fenomenológicas e feministas que nos auxiliaram na vivência encarnada da pesquisa, no engajamento com os mundos que nos constituem. O diálogo, dimensão ideológica democrática, foi mediação e conteúdo programático. A intencionalidade e as relações de reciprocidades também são dimensões que marcam o processo construído na Pesquisa Participante.

As mulheres que, como eu, viveram a indiferença do conhecimento acadêmico podem entender porque esta relação estéril nos provocou e inspirou a ampliar nosso compromisso com o contexto em que estamos inseridas e inseridos. Voltar a estudar foi uma decisão nascida da necessidade de entender porque nós, pessoas simples, marcadas como gente sem estudo, EES (in)formais, formado na sua maioria por mulheres desempregadas, pobres, clientes da violência doméstica éramos rotuladas de incapazes de autogerir uma atividade econômica de sucesso.

A situação se complicava quando não conseguíamos compreender o mundo cor de rosa que a academia (as EAF) e os GP proferiam durante as reuniões e formações da EPS. A linguagem acadêmica sempre foi um mito encantado, garboso, mas indecifrável, pois os conhecimentos trazidos para nós nem sempre faziam sentido. Contudo, desenhavam um horizonte que, às vezes, nos víamos dançando; era bom imaginar vivendo a autogestão, a cooperação, o comércio justo e solidário, a equidade de gênero. Mas, na realidade aquilo tudo parecia contemplativo, abstrato e longínquo.

Neste sentido, na Tese buscamos colaborar com este enfrentamento, questionando aspectos centrais das abordagens eurocêntricas de pesquisa visando tecer paradigmas de pesquisa participativa *(des)coloniais* desde a vida. Pessoalmente, sempre achei que o enfrentamento desta lógica era necessário, pois discursos e práticas pareciam dimensões definitivamente divorciadas. Foi muito bom ver este movimento de enfrentamento realizado no CFES Regional Sul II e no Projeto Ações Integradas.

Entre outras coisas, enfrentamos a lógica estatal em que os projetos estavam formatados. Assim, ao mesmo tempo em que resignificávamos a militância, a forma de entender o mundo e as maneiras possíveis de se aproximar e entender as relações que travamos em sociedade fomos analisando os limites e as possibilidades de políticas públicas de educação em Economia Solidária executadas a partir de projetos regidos por editais – no caso, o CFES Sul II e o Ações Integradas de Economia Solidária.

De modos distintos, em cada contexto de pesquisa, fomos mergulhando nas mediações pedagógicas e educativas oportunizadas pela pesquisa participante, percebida enquanto uma produção artesanal-militante. Esta socialização se deu através da descrição densa do processo pedagógico no quarto capítulo.

Neste, o processo educativo/formativo vivido teve nas cartas pedagógicas as “meninas dos olhos” da metodologia assumida. O resultado criativo foi pensado e gestado de forma participativa ao longo da trajetória; ansiosamente esperadas. Elas deram corpo aos sentidos/significados atribuídos ao vivido individual e coletivamente. É importante dizer que a cultura letrada foi o menos importante neste exercício, a memória pedagógica é que fez da mediação um meio de socialização do conhecimento ímpar.

Como vocês viram, a abordagem existencial introduzida pela pesquisa participante realizada valorizou os registros individuais e coletivos produzidos pelas mulheres e homens que participaram das experiências. A articulação entre prática-vida e teoria-conceito (vida-teoria-vida) nos apresentou outras formas de perceber a prática educativa.

As categorias interpretativas encarnadas nas experiências de vida, nos relatos que anunciam a (des)construção de uma consciência/conscientização e/ou da relação com a liberdade possível assumiram contornos distintos. Aprendemos a desmistificar aquilo que pensávamos já saber; revemos nossa forma de aprender/ensinar, os

modos, os tempos que legitimam um fazer limitado a caixas fechadas e a própria militância.

Como estratégia de enfrentar estas realidades, assim como os modos de ensinar/aprender alienados, propomos refletir sobre as condições existenciais do *ser mulher*, considerando sua presença significativa na EcoSol, como estratégia contraparamigmática de *luta pela libertação possível*. Esta abordagem foi introduzida como a medula central, o sistema nervoso de nossa produção pesquisante.

A questão de gênero e da epistemologia feminista nos é cara por vários motivos: pela linguagem (não)inclusiva, pela postura de muitas companheiras e companheiros que reproduzem a colonialidade de gênero e por situações que denunciam a necessidade constante de rever, por dentro, discursos e práticas.

Outra questão refere-se aos números estatísticos oficiais que apontam uma presença maior de homens na composição dos EES, por exemplo; mas a realidade feminina da EPS os desmente. E este fenômeno acontece não só neste segmento, a sistematização do CFES Sul II mostra que a presença das mulheres é superior à dos homens em todos os segmentos. Na Tese, problematizamos essa presença e a qualidade relativa que ela pode representar.

Em suma, ter participado destes processos foi uma oportunidade que não poderia ser um privilégio, mas é. Retornei aos bancos escolares após mais de 15 anos longe pela necessidade de *ser mais*, muito motivada pela Educação Popular vivida pela e na EPS. A vivência não tão tranquila entre saberes distintos foi que, contraditoriamente, nos lançou à aventura da pesquisa. Compreendi que a educação solidária está nas entrelinhas daquilo que também não nos parece ter dado tão certo.

Certo e errado são conceitos que, como muitos, merecem ser revistos através de lentes mais solidárias. A fronteira entre um e outro necessariamente não existe – foram produzidas. Abrimos a Tese problematizando a relação ambígua que determinados termos e conceitos estão mitificados. Utilizamos como exemplo a experiência contraditória com o silêncio que pode ser, por um lado, símbolo de opressão, violência, esvaziamento político-cultural, por outro incorpora o sentido de estratégia, mediação, resistência epistêmica.

Relembrando o processo, fica a sensação de que muito foi vivido, aprendido/ensinado, mas que muito também precisa ser retomado com outras perspectivas. Muito conteúdo merece ser revisitado pelo nosso Movimento da EPS, como também pela Universidade. Um deles é a questão de gênero e feminismo, e as

epistemologias feministas. O lugar de onde falamos marca nossa trajetória, pois é daquela perspectiva que lançamos o olhar ao horizonte: essa relação endógena requer valorização.

A experiência de ser mulher, mãe, militante, educadora popular e pesquisadora do próprio cotidiano e contexto emprestou ao processo de pesquisa uma estética diferenciada. Não é uma construção simples, vivemos por vezes dilemas existenciais: as dores da tese, o mito da folha em branco, o produtivismo acadêmico, a arrogância da vaidade acadêmica e a cultura elitizada fizeram parte do princípio educativo solidário. Mas onde está escondido o solidário entre estes episódios? Vocês podem perguntar.

Poderia responder de várias formas, mas importa destacar que ela reside no fato de *me* descobrir como parte importante deste processo. Como já disse, a educação solidária não se resume a técnicas, métodos e metodologias – pode, contudo, se encontrar mediada por e entre elas. A *educação solidária (des)colonial* é, sobretudo, uma relação parida em cada um de nós, em/por mim e em/por você, na tentativa de se (nos) livrar das amarras coloniais presas dentro da gente.

Quero lembrar que no início da Tese apresentei o processo de pesquisa como uma construção que faz parte de nosso projeto de vida, como enfrentamento dos silêncios que nos (des)fazem e (re)fazem. Partimos do pressuposto que a EPS é um projeto social que inspira e nos desafia continuamente, que pode ajudar a construir relações mais fraternas, humanas e solidárias. Reafirmamos esta compreensão e compromisso, contudo com mais apropriação do desafio que este processo pode significar. Como um *quiasma*, que possui vários sentidos/significados, sempre abertos, perspectivados e (in)finitos em suas/nossas possíveis (inter)relações.

Na Fenomenologia merleaufreireana, como também nas epistemologias feministas, o horizonte do inacabamento e da projeção são pontos-chaves em um processo de pesquisa. Compreender os limites e as possibilidades, os desafios e as conquistas do processo pedagógico promovido nas experiências acompanhadas foi importante, pois valorizar o potencial de práticas sociais como as vividas em tempos de golpes cotidianos é fundamental para qualificar as lutas por um mundo melhor.

Contudo, pessoal, entendi que há a necessidade de nós, enquanto militantes tanto no Movimento como nas Universidades – onde estivermos, nos articularmos em *rede* reconhecendo que somos diferentes, que nem sempre falamos a mesma língua e que, por vezes, as contradições nos distanciam mais do que as ações solidárias são

capazes de nos aproximar. Aprender com aquilo que não dialoga com nossos pontos de vistas faz parte da própria vida que é plural e que nem sempre precisa ser convergente.

Esse movimento complexo faz parte de quem somos, de quem podemos vir a ser e da própria realidade em trânsito. A educação solidária enquanto princípio educativo *(des)colonial* se relaciona com o universo do possível; está na postura com a qual me relaciono comigo mesma e com as outras pessoas. A liberdade neste processo é uma experiência que se relaciona com aspectos vitais ao vivido. Por isso não é possível definir respostas, não foi esse nosso propósito, mas apresentar a questão: Educação em Economia Popular Solidária: Experiências Pedagógicas que Libertam?

Finalizamos a Tese sem fechar essa questão, mesmo porque ela não tem uma resposta só. Nem poderia ter. Seria incoerente com o conjunto da Tese apresentar neste momento, no apagar das luzes, uma resposta, uma definição. Deixar em aberto é um posicionamento que valoriza e reconhece a incompletude das coisas e dos seres, com isso não reduzimos as possibilidades interpretativas e semânticas em torno dos fenômenos problematizados.

A liberdade, neste sentido, por exemplo, pode ser uma escolha entre ir ou ficar, de qualquer modo pressupõe amor próprio e coexiste com *situações-limites*: de negação, de invisibilização, de exclusão. Não é um estado, mas uma relação que nasce dos (des)encontros (i)materiais travados no cotidiano de luta. Com esta consideração quero agradecer a Deus pela oportunidade e dizer a vocês do Movimento da EcoSol que não somos tão-somente aquilo que fazem de nós. *Somos e podemos ser muito mais!*

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Telmo. **Educação e Economia (Popular) Solidária: Mediações Pedagógicas do Trabalho Associado da Associação dos Recicladores de Dois Irmãos, 1994-2006**. 2007. f 356. Tese. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). São Leopoldo/RS. 2007.
- _____. **Educação e Economia Popular Solidária: Mediações pedagógicas do trabalho associado**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.
- _____. et al. **Relatório de pesquisa CFES/sul I**. 2013.
- _____. et al. **Relatório de Pesquisa CFES/Sul II**. 2014-2015.
- _____. **Educação na economia solidária: desafios e perspectivas**. *Educação (Santa Maria. Online)*, v. 39, p. 577-588, 2014.
- _____. et al. **Educação e economia solidária: uma análise das relações de participação e poder**. *EDUCAÇÃO EM FOCO*, v. 18, p. 227-252, 2015.
- _____. WALSH, Catherine (Ed). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. *Práxis Educativa (Impresso)*, v. 10, p. 585-590, 2015.
- _____.; FERREIRA, Luciane R. **A PESQUISA PARTICIPANTE NA ECONOMIA SOLIDÁRIA: a experiência de sistematização do Centro de Formação em Economia Solidária na região Sul do Brasil – CFES/Sul** In: *III Simposio de Investigacion Accion - Homenaje a Orlando Fals Borda*. Bogotá, Colombia, 23 a 25 de junio de 2015. Disponível: <http://agencia.pedagogica.edu.co/vernoticia.php?idnot=1761>
- _____. **Pensamento descolonial: uma resignificação da teoria crítica desde nossa América**. *Educação Unisinos (Online)*, v. 20, p. 140-143, 2016.
- _____.; **Mediações Pedagógicas e (des)colonialidade: A contribuição de Fanon, Fals Borda e Freire** In: *PESQUISA-EDUCAÇÃO: Mediações para a transformação social*. Curitiba: Appris, 2017. p. 195-208.
- ALANIZ, Erika Porceli. **A política pública de formação para economia solidária no Brasil (2003-2011): análise de um projeto PROESQ/PNQ executado pela Rede Abelha/RN e CFES Nacional**. 2012. f 371. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). São Paulo/SP. 2012.
- ALVES, Solange Maria. **FREIRE E VIGOTSKY: um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural**. Chapecó: Argos. 2012.
- ALVES, Simone Silva. **Saberes das mulheres veteranas na Economia Solidária: Sororidade a outra educação!** 2014. f 173. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre/RS. 2014.

ANTUNES Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilidade toyotista**. São Paulo: Cortez, 2017.

BARROS, V.A. et al. Conte-me sua história: reflexões sobre o método da história de vida. In: **Revista Mosaico: estudos em psicologia**. Belo Horizonte: UFMG, v. I, n. 1, p. 25-35, 2007.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Editores). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 189-217.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo I: fatos e mitos**. 4ª ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro. 1970. Disponível em: <<https://cpalexandria.wordpress.com/2012/04/01/o-segundo-sexo-simone-de-beauvoir/>>. Acesso em: 13 jul., 2017.

_____. **O Segundo Sexo II: A experiência vivida**. 2ª Ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro. 1967.

BERGER, Peter L; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 13 Ed. Petrópolis: Vozes. 1996.

BERTUCCI, Jonas de Oliveira. **A produção de sentido e a construção Social da Economia Solidária**. 2010. f 255. Tese. (Doutorado em Sociologia). Programa de Pós- Graduação em Sociologia da Universidade de Brasília (UNB). Brasília/DF. 2010.

BOFF, Leonardo. **Quarenta anos da Teologia da Libertação**. 2011 In: Site LeonardoBOFF.com - Disponível em: <https://leonardoboff.wordpress.com/2011/08/09/quarenta-anos-da-teologia-da-libertacao/> Acesso em: 20 nov 2016.

BRASIL, Cartilha da Campanha Nacional de Mobilização Social. **Economia Solidária, outra Economia acontece**. Ministério do Trabalho e Emprego. MTE/SENAES. Disponível em: <http://portal.mte.gov.br/data/files/FF8080812B59B49C012B5DD948C22F07/impreso3_cartilha_32pg_web.pdf>. Acesso em: 20 jun., 2016.

_____. **DECRETO Nº 50.285**, de 30 de abril de 2013. Institui a Política Estadual de Certificação dos Empreendimentos Econômicos Solidários.

_____. Documento Final da II Conferência Nacional de Economia Solidária, **Termo de Referência**, 2012.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego – Secretaria Nacional de Economia Solidária - SENAES. **Recomendação Nº 08, DE 04 DE JULHO DE 2012**.

_____. Secretaria Nacional de Economia Solidária. **Cartilha Economia Solidária: Documentos, Trajetórias e Organização do Movimento**. Brasília: Cooperativa Cartase – Coletivo de Comunicação, 2012.

BRAGHINI, Katya Mitsuko Zuquim. A Editora do Brasil S/A nos anos 1960-1970: a consolidação de uma editora brasileira no mercado didático e o ensino de educação moral e cívica. In: **Revista brasileira de história da educação**. Campinas-SP, v. 12, nº 03; p. 153-178, set./dez. 2012.

BRAGATO, Fernando Frizzo. Discursos Desumanizantes e Violação Seletiva de Direitos Humanos sob a Lógica da Colonialidade. In: **Revista Quaestio Iuris**. Vol 09, nº 04, Rio de Janeiro. 2016. pgs: 1806-1823.

CABRAL, Cristiano Apolucena. **Da perca da consciência identitária camponesa à condição de situação de rua: uma leitura fenomenológica-ontológica MerleauPontyana**. 2014. f 182. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Cuiabá/MT. 2014.

CAMINI, Isabela. **Cartas Pedagógicas: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam**. 1. Ed. São Paulo: Outras Expressões. 2012.

CARRILLO, Alfonso Torres. **La Educación Popular: Trayectoria y actualidad**. Bogotá: El Búho Ltda. 2008.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra. 1999.

_____. Generating Knowledge in Popular Education: From Participatory Research to the Systematization of Experiences. In: **International Journal of Action Research**, vol. 6, Issue 2-3, 2010. p. 196-222.

CASTRO, Amanda Motta & LA PAZ, Nivia Ivette Núñez de. O masculino não inclui o feminino! Linguagem inclusive em debate In: MACHADO, Rita de Cássia Fraga; CASTRO, Amanda Motta (Orgs.). **Educação Popular em debate**. Jundiaí, SP: Paco, 2017.

CATTANI, Antônio D. **A outra economia**. Porto Alegre, RS: Veraz, 2003.

CORAGGIO, José Luís. **Política social y economía del trabajo: alternativas a la política neoliberal para La ciudad**. Madrid: Miño y Dávila, 1999. Disponível em: <http://coraggioeconomia.org/jlc/archivos%20para%20descargar/Pol%C3%ADtica%20social_yEdT.pdf>. Acesso em: 13 dez., 2017.

Díaz-Muñoz, Guillermo. **Economías solidarias en América Latina**. Guadalajara, Jalisco: ITESO. 2015. Disponível em: <https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/3265/Economi%CC%81as%20solidarias.pdf?sequence=2> Acesso em: 20 mai., 2017.

DI CLEMENTE, Fábio. Fenomenologia em Edmund Husserl In: **Seminário Corpo, Carne e Ser**. UFMT. 2011.

_____. Merleau-Ponty: Um convite à radicalidade In **Revista Online IHU**, nº 378, 2011. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4158&secao=378>. Acesso em 20 Set 2016.

DUMKE, Joel Luis; FERREIRA, Luciane Rocha. **Ações Integradas de Economia Solidária e Desenvolvimento Humano**. São Leopoldo/RS: Editora e Gráfica Caxias. 2016.

DUPOND, Pascal. Fenomenologia In: **Vocabulário de Merleau-Ponty**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

EGGERT, Edla. **Educa-teologiza-ção**: fragmentos de um discurso teológico (mulheres em busca de visibilidade através da narrativa transcriada). Tese (Doutorado em Teologia). São Leopoldo: EST, 1998.\

_____. Quem pesquisa se pesquisa. In: **Educação Popular e Teologia das Margens**. São Leopoldo, RS: Sinodal, 2003.

_____. (Org) **[RE]LEITURAS DE FRIDA HAHLO**: por uma ética estética da diversidade machucada. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008.

FERRARINI, Adriane Vieira; ADAMS, Telmo. A educação popular na formação de trabalhadores da economia solidária: avanços políticos e desafios pedagógicos. In: **Revista das Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, Vol. 51, N. 2, p. 212-221, mai/ago 2015.

FERREIRA, Luciane Rocha. **A economia solidária enquanto estratégia de emancipação política**: o “olhar” fenomenológico que o Grupo MUDAR lança sobre seu processo de formação. 2011. 186 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Cuiabá/MT. 2011.

_____; GASPARONI, Caroline Lisian. Pesquisa Participativa: por uma dialética entre teoria e prática. Resenha da Obra ADAMS, Telmo; STRECK, Danilo Romeu. Pesquisa participativa, emancipação e (des) colonialidade. Curitiba, PR: CRV, 2014 In: **Revista IHU On-Line**, Nº 445, Jun/2014, p. 45-49. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/edicao/445>

_____. et al. Educação Popular e Sistematização de Experiências: Universidade e os Movimentos Sociais em Diálogo In: **Revista Trama Interdisciplinar**. v. 7, n. 3 - **PEDAGOGIA SOCIAL.2016a**. Disponível em:<<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/issue/view/537/showToc>>. Acesso em: 13 dez., 2017.

_____. Economia Solidária em contexto de (Des)Esperanças: Experiências Aprendentes e Ensinantes In: **Anais X Seminário Nacional: Diálogos Paulo Freire – Democracia, Sujeitos Coletivos e a Pedagogia da Esperança**. Realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), nos dias 25-26 de novembro de 2016b. Disponível no site:<https://xseminariodialogoscompaulofreire.wordpress.com/2paulo-freire-trabalho-emancipacao-e-libertacao/>Acesso em: 13 dez., 2017.

_____. A Sororidade e a Interculturalidade Crítica: Conceitos-Chave nos (Des)Encontros da Educação Solidária na Economia Popular Solidária In: **Anais do V Congresso de Gênero e Religião – Ecologia, Economia, Ecumenismo**, v. 5, p. 418-428. Realizado nas Faculdades de Teologia (EST), nos dias 23 a 26 de agosto

de 2017. Disponível em:

<http://anais.est.edu.br/index.php/genero/article/view/818/526>

_____. ROSA, Roberta Soares da. Construindo Identidades a partir da Margem: Somos Muitas! In **Anais do Congresso Latino-Americano de Gênero e Religião - "História, Saúde e Direitos"**. Realizado nas Faculdades de Teologia (EST), nos dias 05 a 08 de agosto de 2015. 2016. Disponível em: <http://anais.est.edu.br/index.php/genero/article/view/626/345>. Acesso em: 13 dez. 2017.

_____. ROSA, Roberta Soares da. Cartas Pedagógicas: Percepções da Sororidade em tempos de crise In: **Anais do V Congresso de Gênero e Religião – Ecologia, Economia, Ecumenismo**. Realizado nas Faculdades de Teologia (EST), nos dias 23 a 26 de agosto de 2017. Disponível em: <http://anais.est.edu.br/index.php/genero/article/view/819/527>

FORMOSO GALARRAGA, Ana Maria. **Relações pedagógicas e práticas socioambientais**: uma prática de Sistematização de experiência. 2013. f 165. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Programa de Pós-Graduação em Educação. São Leopoldo/RS. 2013.

FRANTZ, Fanon. **Os Condenados da Terra**. Coleção Perspectivas do Homem. V. 42. *Série Política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1968.

FREIRE, Ana Maria Araújo. A leitura do mundo e a leitura da palavra em Paulo Freire In: **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 291-298, mai-ago., 2015.

_____. Nota 15. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra. p. 205-245. 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979; 1987.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 22ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1996.

_____. **Conscientização**: teoria e praticada libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 13ª edição. São Paulo: Paz e Terra (O Mundo, Hoje, v. 10). 2010.

FREITAS, Marcos Cezar de. **Economia e educação**: a contribuição de Álvaro Vieira Pinto para o estudo histórico da tecnologia. Artigo – Revista Brasileira de Educação. V. 11. Nº 31 – jan./abr 2006.

GADOTTI, Moacir. **Economia Solidária como práxis pedagógica**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire (Educação Popular), 2009.

GAIGER, Luiz Inácio Germany. A associação econômica dos pobres como via de combate às desigualdades In: **Caderno CRH, Salvador, v. 22, n. 57, p. 563-580, Set./Dez.** 2009.

GEBARA, Ivone. **A mobilidade da senzala feminina**: mulheres nordestinas, vida melhor e feminismo. São Paulo: Paulinas, 2000.

_____. Em defesa da legalização e da descriminalização do aborto. In: **Revista IHU**, São Leopoldo, ano. 7, n. 210, 2007.

_____. **Rompendo o silêncio**: uma fenomenologia feminista do mal. Petrópolis: Vozes, 2001.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989; 2008.

GIOVEDI, Valter Martins. **A inspiração Fenomenológica na Concepção de Ensino-aprendizagem de Paulo Freire**. Dissertação de Mestrado em Currículo. f 141. PUC/2006. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/9898/1/Dissertacao%20VALTER%20MARTINS%20GIOVEDI.pdf>. Acesso em: 13 dez., 2017.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A. 1968.

GROSFOGUEL, Ramón. **La Descolonización del Conocimiento**: Diálogo Crítico entre la visión Descolonial de Frantz Fanon y la Sociología Descolonial de Boaventura de Sousa Santos. Departamento de Estudos Étnicos, Berkeley University, Estados Unidos. Integrante del Grupo Modernidad I Colonialidad, 2011.

INTERSECCIONALIDADE, conceito In: *Portal Sociologia*. Disponível em: <http://www.sociologia.com.br/o-conceito-de-interseccionalidade/> Site visitado em: 04/02/2018, às 21:30.

JARA, Oscar. **Para sistematizar experiências**. Ministério do Meio Ambiente. Brasília: 2006.

_____. **A Sistematização de Experiências**: Prática e Teoria para outros mundos possíveis. 1. Ed. Brasília, DF: CONTAG, 2012.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. Círculo do livro: São Paulo, 1960.

JOSSO, Marie-Christine In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

_____. O Corpo Biográfico: corpo falado e corpo que fala. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre: V. 37, n 1, p. 19-31, jan/abr. 2012.

LAGARDE, Marcela. Sororidad. In: CASTRO, Amanda Motta; MACHADO, Rita de Cassia. **Estudos Feministas, mulheres e Educação Popular**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2016. p. 25-33.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre narrativa y identidad (a modo de presentación) In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2004, p. 11-22.

LECHINI, Gladys. O “Sul” para além da geografia, a acepção política e econômica do termo. IN: **Revista do Instituto Humanitas Unisinos (IHU)** – Interculturalidades no Sul Global: Descolonização, Direitos Culturais e Política em Debate. Nº 459 – ANO XIV, 17/11/2014.

LEITE, Márcia de Paula. A ECONOMIA SOLIDÁRIA E O TRABALHO ASSOCIATIVO: Teorias e realidades. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais Vol. 24. nº 69**. Fevereiro/2009.p. 31-51. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092009000100003&lng=es&nrm=i&tlng=pt Acesso em: 17 jul., 2016.

LINARES, José Gregorio. Simón Rodríguez: Epistemología y proyecto político. In: MULINO, Alexandra (Org.). **Lecturas disidentes. Recorrido y Memoria Venezolanas**. Venezuela: Editorial Universidad Bolivariana de Venezuela. 2016, p. 130-158. Disponível em: <http://publicaciones.ubv.edu.ve/index.php/func-startdown/288/>. Acesso em: 4 nov. 2017.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. In: **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, jan. 2015. ISSN 1806-9584. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755/28577>. Acesso em: 02 jun., 2017.

MASCARENHAS, Thais Silva. **O caráter educativo da economia solidária: o caminho do desenvolvimento como liberdade a partir da experiência da Cooperafis**. 2010. f 160. Dissertação. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). São Paulo. 2010.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Signos**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1971; 1994.

_____. **Visível e o Invisível**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia Epistémica: Retórica da la Modernidad, Lógica de la Colonialidad y Gramática de la Descolonialidad**. Colección Razón Política. Buenos Aires/Argentina - Ediciones del Signo, 2010.

MILES, Duilio Castro. **A Educação na Economia Solidária e seu Potencial Emancipatório na Construção de uma Cadeia Produtiva Solidária Binacional do PET**. 2014. f 350. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). São Leopoldo/RS. 2014.

_____. **Educação e economia solidária e o seu potencial emancipatório: limites e desafios**. Curitiba: CRV, 2016; p. 254-274.

MILLS, C. Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MORETTI, Cheron Z.; ADAMS, Telmo. **Mediações Pedagógicas e (Des)Colonialidade: A contribuição de Fanon, Fals Borda e Freire** In: ADAMS et al. PESQUISA-EDUCAÇÃO: Mediações para a transformação social. Curitiba: Appris. 2017. p. 195-220.

_____; EGGERT, Edla. **Mulheres, Experiência e Mediação: Encontros possíveis/necessários[?] entre a cidadania e a pedagogia** In: ADAMS et al. PESQUISA-EDUCAÇÃO: Mediações para a transformação social. Curitiba: Appris. 2017. p. 45-64.

MOTTA, Maria da Graça Corso da. **O ser doente no tríptico mundo da criança, família, e hospital**: uma descrição fenomenológica das mudanças existenciais. Tese de Doutorado. Ciências da Saúde, Florianópolis: UFSC, 1997.

NÓVOA, António. **Evidentemente – Histórias da educação**. Porto: Edições ASA, 2005.

OLIVEIRA, Claudete Souza. **Escrevo-te estas mal traçadas linhas: a escola e o trabalho nas cartas dos jovens da cadeia produtiva do skate**. Dissertação em Educação. 2009. 194 f. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). 2009. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/18379>

OSOWSKI, Cecília Irene. Situações Limite IN STRECK, Danilo. (Org). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2008.

PASSOS, Luiz Augusto. Maurice Merleau-Ponty: Um autor em diálogo com o mundo contemporâneo In: **Revista Online IHU, Nº 378**, 2011. Disponível em <http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4161&secao=378> Acesso em 15 Set de 2016.

_____. Metodologia da Pesquisa Ambiental a partir da Fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty. In: **Revista em Educação Ambiental**. vol. 9, n. 1 – pgs. 38-52, 2014.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1 Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEDAGOGIA WALDORF In: **Do Grupo Só Pedagogia**. Disponível em: <http://www.pedagogia.com.br/conteudos/waldorf.php> - Acesso em: 19 dez., 2017.

PIELKE, Luciane Rocha Ferreira; GASPARONI, Caroline Lisian. Pesquisa-ação: as experiências de João Bosco Guedes Pinto (Resenha) In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 98, n. 250, 2017. p. 823-826. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/2912/pdf>

PINHEIRO-MACHADO, Rosana. Precisamos falar sobre a vaidade na vida acadêmica In: **Blog CARTACAPITAL: Sociedade**. Publicado 24/02/2016 03h37, última modificação 24/02/2016 12h17. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/precisamos-falar-sobre-a-vaidade-na-vida-academica>. Acesso em: 27 fev., 2017.

PINTO, João Bosco Guedes. **Metodologia, Teoria do Conhecimento e Pesquisa-Ação: Textos selecionados e apresentados** In: DUQUE-ARRAZOLA, Laura Susana; THIOLENT, Michael Jean Marie (Org.). Editores e Revisores. Farid Eid, Maria José de Souza Barbosa. Belém: UFPA, Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, 2014.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992.

PROJETO MUNICIPAL AÇÕES INTEGRADAS DE ECONOMIA SOLIDÁRIA E DESENVOLVIMENTO HUMANO, 2013.

PUIGGRÓS, Adriana. La disputa por La educación en América Latina. Hegemonía y alternativas. In: SOLLANO, Marcela Gómez y ZASLAV, Martha Corenstein (Coord.). **Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas**. UAM: México, 2013. p. 103-120 (pdf).

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO, 2005, p. 107-126.

RAMOS, Carolina; REIS, Lílian; ROCHA, Marina da. Círculo Cultural: amorosidade a partir de diálogos do Sul In **ANAIS X SEMINÁRIO NACIONAL: Diálogos Paulo Freire: Democracia, sujeitos coletivos e a Pedagogia da Esperança**. Realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), nos dias 25-26 de novembro de 2016. Disponível em: <https://xseminariodialogoscompaulofreire.files.wordpress.com/2017/01/7-cc3adrculo-cultural-amorosidade-a-partir-de-dic3a1logos-do-sul.pdf>

REZENDE, Antônio Muniz de. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez; Autores Associados (Coleção polêmicas do nosso tempo 9; v. 38), 1990.

ROSA, Eliezer Pedroso. **Políticas Públicas de Economia Solidária no Rio Grande do Sul**. 2013. f 148. Dissertação. (Mestrado em Sociologia). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas do Programa de Pós Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (URFGS). Porto Alegre/RS. 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as Ciências**. 5 Ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SCHMIDT, Benito Bisso. **Os partidos socialistas na nascente República**. In: FERREIRA, J. REIS, D. A. (Orgs.) *A formação das tradições (1889-1945)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

SCOTT, Joan. Experiencia In: **La ventana**, nº 13, México, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O Espaço Político da Educação Universitária. In: **CADERNOS PUC – EDUC/Cortez Editora**. Nº 03 – Educação - março, 1980.

SHIVA, Vandana. Deixem-nos sobreviver: mulheres, ecologia e desenvolvimento. In: RUETHER, Rosemary Radford (Org.). **Mulheres curando a terra: Mulheres do Terceiro Mundo na ecologia, no feminismo e na religião**. São Paulo: Paulinas (Coleção: Mulher ontem e hoje), 2000.

SIES - Sistema Nacional de Informações em Economia Solidária. Disponível em: <<http://sies.ecosol.org.br/images/resultado/sies-divulgacao-de-dados-preliminares-2013.pdf>>. Acesso em 30 set. 2016.

SILVA, Haiké Roselane Kleber da. **Considerações e confusões em torno de história oral, história de vida e biografia**. 2011. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/metis/article/viewFile/1037/703>> Acesso em: 30 set, 2016.

SILVA, Sandro Pereira. **O campo de pesquisa da Economia Solidária no Brasil: abordagens metodológicas e dimensões analíticas**. Coletânea IPEA “Textos para Discussão”. Rio de Janeiro: IPEA. 2018. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8255/1/TD_2361.pdf

SINGER, Paul. A recente ressurreição da economia solidária no Brasil. In: Boaventura de Sousa Santos (Org.) **Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. Economia Solidária: um modo de produção e distribuição. **Um Modo de Produção entre outros**. 2012. Disponível em: <<http://financassolidarias.files.wordpress.com/2012/10/economia-solidc3a1ria-paul-singer.pdf>> Acesso em: 01 set., 2016.

STRECK, Danilo R. (Org). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2008a.

_____. **José Martí & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica. 2008b. (Coleção Pensadores & Educação).

_____. Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade In: **Educação e Pesquisa (USP)**, v. 38, p. 243-258, 2012. (PDF).

_____; ADAMS, Telmo. **Pesquisa participativa, emancipação e (des)colonialidade**. 1ed. Curitiba, PR: CRV, 2014.

TAFURI, Diogo Marques. **A Experiência Educativa da Gestão de um Banco Comunitário na Periferia de São Carlos/SP**. 2014. f 183. Dissertação. (Mestrado

em Educação)-Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). 2014.

UMBELINO, Valmor João. **Sócio-Economia Solidária e Educação Popular: Contradições e Perspectivas**. 2000. f 129. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC. 2000.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge et al. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010. p. 75-96. Disponível em: <http://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>. Acesso em: 13 dez., 2017.

_____. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. In: **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/viewFile/3412/1511> . Acesso em: 13 dez., 2017.

_____. **Pedagogías Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Série Pensamiento decolonial. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WOOLF, Virginia. **Um teto todo seu**. São Paulo: Tordesilhas, 2014.

ZIBECHI, Raul. Descolonizar el pensamiento crítico y las prácticas emancipatorias. Colombia: Edições desde abajo, 2015.

APÊNDICE A - TABELA DAS PESQUISAS UTILIZADAS NO ESTUDO DA ARTE

DISSERTAÇÕES

TAFURI, Diogo Marques. A Experiência Educativa da Gestão de um Banco Comunitário na Periferia de São Carlos/SP. Mestrado em Educação. 2014. f 183. (UFSCAR).

ROSA, Eliezer Pedroso. **Políticas Públicas de Economia Solidária no Rio Grande do Sul**. Mestrado em Sociologia. 2013. f 148. (UFRGS).

UMBELINO, Valmor João. Sócio-Economia Solidária e Educação Popular: Contradições e Perspectivas. Mestrado em Educação. 2000. f 129. (UFSC).

MASCARENHAS, Thais Silva. O caráter educativo da economia solidária: o caminho do desenvolvimento como liberdade a partir da experiência da Cooperafis. Mestrado em Educação. 2010. f 160. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).

CABRAL, Cristiano Apolucena. Da perda da consciência identitária camponesa à condição de situação de rua: uma leitura fenomenológica-ontológica MerleauPontyana. Mestrado em Educação. 2014. f 182. Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

TESES

MILES, Duilio Castro. A Educação na Economia Solidária e seu Potencial Emancipatório na Construção de uma Cadeia Produtiva Solidária Binacional do PET. 2014. f 350. Tese em Educação. (UNISINOS).

BERTUCCI, Jonas de Oliveira. **A produção de sentido e a construção Social da Economia Solidária**. 2010. f 255. Tese em Sociologia. Universidade de Brasília (UNB).

ALANIZ, Erika Porceli. A política pública de formação para economia solidária no Brasil (2003-2011): análise de um projeto PROESQ/PNQ executado pela Rede Abelha/RN e CFES Nacional. 2012. f 371. Tese em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

FORMOSO GALARRAGA, Ana Maria. Relações pedagógicas e práticas socioambientais: uma prática de Sistematização de experiência. 2013. f 165. Tese em Educação. (UNISINOS)

ADAMS, Telmo. Educação e Economia (Popular) Solidária: Mediações Pedagógicas do Trabalho Associado da Associação dos Recicladores de Dois Irmãos, 1994-2006. 2007. f 356. Tese em Educação. (UNISINOS)

APÊNDICE B - TABELA RESULTADO DA PESQUISA REALIZADA NOS REPOSITÓRIOS

Repositórios	Dissertações Área/Ano/ Subtotal	Teses Área/Ano/Total
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações: Conhecimento e Reconhecimento – Pesquisa científica do Brasil Foram elencados 83 trabalhos, mas apenas 52 tratavam de Educação em/na Economia Solidária. Política de Educação em EcoSol – 00	Administração 1 (2007). Ciências Sociais 2 (2008, 2011). Educação 26 (2003, 2006, 2007, 2010, 2011, 2012, 2013, 2009, 2014, 2016). Eng. San. Urbana 1 (2013). Eng. Ambiental 1 (2012). Geografia 1 (2007). História 1 (2009). Sociologia 2 (2007). Subtotal: 35	Administração 1 (2014). Ciências Sociais 2 (2009, 2010). Educação 14 (2006, 2008, 2010, 2012, 2014). Subtotal: 17 Total Geral: 52
Repositório Digital da UFMG Outros (Amostra Científica; Entrevistas; Vídeos; TCC; Simpósios...) – 11	Nenhuma	Nenhuma Total Geral: 11
Repositório Digital da UFRGS – Economia Solidária: 1757; Educação na Economia Solidária 1660 e 113 com Educação/Formação na Economia Solidária. Apenas 19 pesquisas são experiências de Educação/Formação em EcoSol; sendo 01 em Política de EcoSol.	Administração 4 (2000, 2003, 2011). Agronegócio 1 (2011). Arquitetura 1 (2015). Economia 4 (2004, 2011, 2014). Educação 2 (2001, 2010).	Administração – 1 (2013). Ciências Políticas – 1 (2006). Educação- 2 (2007, 2008). Subtotal: 04

	Sociologia 3 (2007, 2013, 2014). Subtotal: 15	Total Geral: 19
Banco CAPES 9.520 – Economia Solidária; 6.945 – Educação na/em Economia Solidária. O filtro apontou 37. Economia Solidária e Educação - 05 Política de Educação em EcoSol – 01	Administração 02 (2010, 2012). Ciências Sociais 1 (2007). Des. Reg. Sust. 1 (2014). Educação 17 (2000, 2003, 2004, 2006, 2007, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2016). Ed. Agrícola 1 (2010). Geografia 1 (2007). Sociologia 1 (2013). Subtotal: 25	Administração 1 (2014). Educação 8 (2006, 2007, 2009, 2011, 2012, 2014). Serviço Social 1 (2008). Sociologia 1 (2010). Teologia 1 (2002). Subtotal: 12 Total Geral: 37
Biblioteca Virtual UNISINOS Apresentou 862 – Educação/ Formação na Economia Solidária. Política de Ed. em EcoSol – 00.	Educação – 04 (2009, 2011, 2012, 2013). Ciências Sociais – 04 (2006, 2009, 2011, 2012). Subtotal: 08	Educação – 02 (2007; 2014). Subtotal: 02 Total Geral: 10
Subtotal Geral	83	35
Total Geral:		118

APÊNDICE C - NÓS – CATEGORIAS DE ORGANIZAÇÃO DO MATERIAL CFES/SUL

NÓ 1 – Contexto da sistematização

Sub-nós:

- 1.1- características territoriais; mobilização/sensibilização (motivações políticas da escolha dos territórios);
- 1.2- expectativas dos participantes (pessoas e entidades);
- 1.3- perfil dos participantes; memórias.

NÓ 2 – Compreensões e aprendizados

Sub-nós:

- 2.1- Economia solidária;
- 2.2- desenvolvimento;
- 2.3- autogestão;
- 2.4- superação da pobreza;
- 2.5- território/territorialidade;
- 2.6 - trabalho;
- 2.7 - educação (popular);
- 2.8 - mística;
- 2.9 - relações de gênero;
- 2.10 - outras experiências.

NÓ 3 – Método/metodologia

Sub-nós:

- 3.1 - conteúdos;
- 3.2 - gestão compartilhada;
- 3.3 parcerias (no processo de execução do projeto).

NÓ 4 – Política pública

Sub-nós:

- 4.1 - política pública de formação em EcoSol;
- 4.2 - articulação e parcerias com outras políticas públicas.

NÓ 5 – Avaliação

Sub-nós:

- 5.1 - desafios/limites;
- 5.2 - contradições;
- 5.3 - possibilidades/proposições/sugestões;
- 5.4 – sentidos da participação (para os participantes) – novo.

APÊNDICE D - QUESTÕES SULEADORAS PARA CARTA PEDAGÓGICA DO PROJETO AÇÕES INTEGRADAS

MEMÓRIA:

Como cheguei ao curso?

Já conhecia a EcoSol?

Quais eram minhas expectativas iniciais?

DESENVOLVIMENTO:

Quais aprendizados você quer destacar?

O que é EcoSol para você?

CONCLUSÃO:

Sugestões e críticas;

Conceitos que acredita precisar ser aprofundado;

Auto-avaliação: revendo meu processo de aprender e ensinar como poderia ter sido?

APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezada(o) participante de atividades do **PROJETO AÇÕES INTEGRADAS DE ECONOMIA SOLIDÁRIA E RELAÇÕES HUMANAS 2014-2016**. Você está sendo convidada(o) a participar da pesquisa de Doutorado em Educação, intitulada “**ECONOMIA POPULAR SOLIDÁRIA E A EDUCAÇÃO SOLIDÁRIA: Experiências Pedagógicas que Libertam?**”, de Luciane Rocha Ferreira, integrante do Grupo de Pesquisa Mediações Pedagógicas e Cidadania, orientanda do Professor Doutor Telmo Adams. O objetivo deste estudo é “Compreender os sentidos pessoais e coletivos atribuídos pelas/os participantes ao seu processo educativo no curso de Economia Solidária e Relações Humanas”.

Sua participação se dará por meio de “rodas de conversa” e escrita de carta pedagógica, as quais serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa, sendo que as opiniões dadas por você ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa. Antes, durante e após a finalização da pesquisa, você poderá receber todas as informações necessárias; além do mais, o seu nome não será divulgado, sendo sua participação voluntária, isto é, não há remuneração para esta participação e nem para a utilização das suas opiniões sem identificação do seu nome em publicações. Destaco ainda que sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco. Assim sendo, você é livre para aceitar ou recusar esta proposta de participação, podendo desistir da mesma a qualquer hora sem penalidade alguma.

Espera-se com esta pesquisa (e você estará colaborando para isso) aprofundar e valorizar a capacidade pedagógica, teóricas e metodológicas das práticas educativas oferecidas sobre a temática da Economia Solidária. Deste modo, a pretensão é colaborar para com o aperfeiçoamento das políticas de formação em Economia Solidária, da mesma forma que no aspecto da ampliação dos estudos e pesquisas neste campo político-pedagógico e, assim, fortalecer a Economia Solidária no Brasil.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa pode me contatar através do telefone 51 99808 0467 ou pelo e-mail: lucianekatu@gmail.com.

O grupo de pesquisa, com base no material coletado, realizará estudos e elaborações que serão divulgadas por meio físico e virtual de artigos e capítulos de livros aos participantes do Projeto Ações Integradas e público acadêmico em geral, sempre resguardadas as questões éticas próprias da comunidade científica.

Este documento foi elaborado em duas vias, permanecendo uma em seu poder e a outra com a pesquisadora responsável.

_____, ____ de _____ de 20____.

Assinatura da(o) participante

Assinatura da pesquisadora

Assinatura do Professor Orientador

ANEXO A - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS CURSO ECONOMIA SOLIDÁRIA – DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL SUSTENTÁVEL E SOLIDÁRIA – SUPERAÇÃO DA POBREZA

1º Módulo: Economia Solidária

- Histórico do Movimento: Identidade da Economia Solidária e a identidade da economia capitalista; a história e as suas formas de organização e quem forma e integra o Movimento da Economia Solidária; seus aliados e parceiros.
- A Economia solidária e o mundo do trabalho: principais aspectos do mundo do trabalho e as relações de gênero; o trabalho na identidade da economia solidária e diferença entre trabalho e emprego.
- Estratégias do Movimento da Economia Solidária para a viabilidade de empreendimentos econômicos solidários e da economia solidária (redes e cadeias de produção/serviços, comercialização e consumo; articulação de iniciativas/experiências de finanças solidárias com políticas públicas de crédito; concepção e diretrizes políticas e pedagógicas da educação/formação e assessoria técnica; possibilidades e proposições para um marco legal para a economia solidária).
- O histórico, contexto atual, possibilidades, limites e desafios das políticas públicas para a Economia Solidária.

2º Módulo: Desenvolvimento Territorial Sustentável e Solidário

- Dinâmica/lógica da história do desenvolvimento brasileiro.
- O território no planejamento e execução das políticas de desenvolvimento (últimos 20 anos).
- O que delimita um território e quais são os fatores que influem nas possibilidades do seu desenvolvimento.
- O que é e porque a economia solidária propõe um desenvolvimento territorial sustentável e solidário?
- Aspectos e as dinâmicas para a construção de um desenvolvimento territorial sustentável e solidário.

3º Módulo: Superação da pobreza

- Compreensões do que é pobreza e indicadores da pobreza.
- As causas da pobreza no Brasil e o que a pobreza causa (efeitos) e seus impactos no desenvolvimento das pessoas e das comunidades/territórios.
- Políticas públicas para a superação da pobreza e indicações de metodologias e ações para a superação da pobreza.
- A economia solidária e a pobreza: como a ES entende a pobreza e como dialoga e se relaciona com os pobres, e como entende e se relaciona com o PBSM.

4º Módulo: A economia solidária e a construção do desenvolvimento territorial sustentável e solidário

- Compreensão e proposta da economia solidária para o desenvolvimento territorial sustentável e solidário.
- Aspectos/elementos prioritários da proposta e estratégias e passos da construção do desenvolvimento territorial sustentável e solidário pela economia solidária.
- As políticas públicas da/para a economia solidária para a construção do desenvolvimento territorial sustentável e solidário.
- Articulação, integração e complementariedade de diversas políticas públicas para a construção do desenvolvimento territorial sustentável e solidário.

5º Módulo: A economia solidária e a redução das desigualdades com um desenvolvimento sem pobres e ricos

- Compreensão das causas e consequências/efeitos da pobreza pela economia solidária.
- Compreensão da economia solidária de um desenvolvimento territorial sustentável e solidário sem pobres e ricos.
- Ações estratégicas da economia solidária para a construção de um desenvolvimento sem pobres e ricos.
- As necessidades, possibilidades e desafios para a articulação e integração de políticas públicas para a construção de um desenvolvimento territorial sustentável e solidário sem pobres e ricos.

ANEXO B - UM TECIDO FRÁGIL COM CORES FORTES - 42 TESES DO V CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE GÊNERO E RELIGIÃO

Nós, vestidas de chita, pano das mulheres e dos homens do povo na festa, na luta e na manifestação de suas crenças, afirmamos coletivamente:

Tese 1 - Somos mais de 300 pessoas, vindas de mais de 20 países, de quatro continentes e de todas as regiões do Brasil e nos reunimos para discutir ecologia, economia, ecumenismo.

Tese 2 - Nos inserimos nas celebrações e discussões em torno dos 500 anos da Reforma Protestante para apresentar e pensar nossa contribuição feminista para esses debates.

Tese 3 - A realidade denunciada em 2015 na Carta Aberta do IV Congresso Latino-Americano de Gênero e Religião se agravou dramaticamente e de maneira acelerada.

Tese 4 - A área de estudos de Gênero e Religião, que se articula em torno da justiça de gênero, vive hoje um intenso processo de ataque articulado por setores conservadores e fundamentalistas do campo político e das igrejas em torno da propaganda sobre a chamada “ideologia de gênero”.

Tese 5 - Diante do fenômeno da violência e feminicídio em nível político, religioso e cultural que afeta os corpos, a sexualidade e o meio ambiente é importante desconstruir a trama ideológica que a sustenta desde a luta feminista e os estudos de gênero.

Tese 6 - O Brasil vive as consequências do golpe ocorrido em 2016, que culminou no *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff.

Tese 7 - O golpe é misógino!

Tese 8 - As reformas - trabalhista, previdenciária e política – são antipopulares e retiram direitos, especialmente das mulheres e pessoas LGBTIQ, povos e comunidades tradicionais.

Tese 9 - A fragilidade da democracia se manifesta na falta de representatividade e mecanismos de participação real na tomada das decisões.

Tese 10 - É necessária a retomada do processo democrático e o fortalecimento de uma democracia laica e direta desde já e em 2018.

Tese 11 - Mesmo em face de todos os retrocessos, há uma resistência organizada ao capitalismo patriarcal expressa, por exemplo, nas atividades do 8 de março e na Greve Geral de 28 de abril de 2017, no Brasil.

Tese 12 - Libertem Rafael Braga!

Tese 13 - O processo vivido no Brasil é uma das expressões do avanço conservador e fundamentalista em toda a América Latina e em diferentes partes do mundo.

Tese 14 - Existe um perigoso discurso de ódio, extremista, essencialista e discriminador que compromete o reconhecimento às diferenças em detrimento das liberdades de credo, expressão e existência.

Tese 15 - A saída para o momento que vivemos será fruto de organização popular de base.

Tese 16 - Faz-se necessário o fortalecimento dos movimentos sociais, coletivos e organizações ecumênicas na luta e defesa dos direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, ambientais e sexuais (DHESCAS).

Tese 17 - Faz-se necessário, também, a articulação em redes de apoio que tenham em sua pauta de atuação a superação das violências na perspectiva de uma diaconia transformadora, fundamentada na justiça de gênero.

Tese 18 - A perspectiva revolucionária não pode ser perdida do nosso horizonte.

Tese 19 - A relação entre academia e movimentos sociais precisa ser fortalecida.

Tese 20 - A sororidade e a irmandade partem da consciência dos feminismos, dos feminismos negros e comunitários, que propõem a intersecção entre gênero, classe, raça/etnia e sexualidade, da ideia teórico-prática comum às lutas das mulheres através da compreensão dos sentimentos, dos corpos e das experiências plurais.

Tese 21 - É preciso rever os fundamentos das éticas feministas, superando o uso de categorias absolutas e universais.

Tese 22 - Desde uma perspectiva indígena, questiona-se os conceitos reducionistas de gênero e feminismo.

Tese 23 - A teologia feminista é uma experiência visceral: história, corpo, experiências e vivências pessoais e coletivas, inter-relacionado os saberes em suas diversidades.

Tese 24 - O acesso à literatura sagrada a partir de uma perspectiva de gênero revela a potência crítica desses textos, com respeito a processos institucionalizantes enrijecedores e fundamentalistas, que inviabilizam a libertação, fazendo-se necessário rever conceitos e práticas de contextos das comunidades atuais, repensando criticamente a interconexão de toda a criação e as relações de poder.

Tese 25 - O discurso das igrejas segue sendo patriarcal e lesivo às mulheres e ao meio ambiente. Por isso, necessitamos aprofundar os estudos teológicos em perspectiva de gênero.

Tese 26 - Nos incomodamos com as narrativas sobre lugar e não-lugar; o espaço; a LGBTfobia; o colégio; educador; a formação docente; o silenciamento; o controle/poder. Queremos ocupar/disputar lugares; afirmar e atuar no movimento; cuidar; ser novidade; buscar abertura; desconstruir. Posicionar, com mais energia, a curiosidade, a erótica/desejo, a escuta, a “frescura” e o sexo como parte da vida integral.

Tese 27 - É necessário trabalhar por uma epistemologia que dialogue com saberes e sabores produzidos com todo nosso corpo e desde os mais diversos lugares dos conhecimentos ecosóficos.

Tese 28 - Somos um prato cheio de fome por justiça!

Tese 29 - É fundamental o resgate e a publicação de histórias de mulheres de todas as etnias, cada vez mais integradas, sem pré-conceitos que tanto humilham e diminuem todas na sua humanidade.

Tese 30 - Buscamos a consolidação de uma sociedade solidária empenhada na promoção e bem-estar de todas as pessoas.

Tese 31 - Bem viver é uma cosmopraxis comunitária dos povos indígenas da Abya Yala e não pode somente ser assumida em leis, porque exige uma prática e uma fala coerentes, o que muitas vezes não acontece, como é o caso da construção de uma estrada na Bolívia que dividirá ao meio o território indígena TIPNIS trazendo prejuízos para diversos povos locais.

Tese 32 - Políticas desenvolvimentistas e de exploração gananciosa destroem a sócio-biodiversidade e exploram a sabedoria dos povos indígenas. É preciso reconhecer os saberes indígenas para superar discriminações e racismo.

Tese 33 - Diante do envelhecimento crescente da população mundial, brasileira e das nossas comunidades torna-se importante uma atenção especial aos temas referentes à população idosa.

Tese 34 - A vida é um processo dinâmico e envelhecer faz parte desse processo. A transversalidade do tema envelhecimento torna-se importante na medida em que toca questões essenciais da nossa vida e das nossas relações.

Tese 35 - A construção e o cuidado para com a casa comum passa pelo respeito à vida e pela valorização da diversidade.

Tese 36 - É preciso uma ética global voltada para uma cidadania do bem comum que seja nutrida por contribuições de todas as religiões, no diálogo intercultural e no resgate da ecologia de saberes do bem viver (sumak kawsay).

Tese 37 - A ancestralidade que pode referenciar novas possibilidades identitárias se constrói no caminho e na escuta das vozes silenciadas.

Tese 38 - É necessário revisitar a imagem do ser humano e sua relação com o sagrado no seu caráter dinâmico e relacional.

Tese 39 - Cuidar da casa comum significa promover a vida digna por meio do combate à pobreza e à intolerância, da valorização da igualdade na diversidade, da luta pela justiça de gênero e do respeito às culturas e religiões.

Tese 40 - Apesar da dura situação, queremos defender a esperança, queremos seguir lutando com obstinação, conscientes de que outro mundo é possível. Esta luta não é individual, mas um processo coletivo e desde as bases, fortalecidas pela sabedoria divina.

Tese 41 - O V Congresso Latino-Americano de Gênero e Religião foi um encontro de pessoas diversas partilhando suas experiências, seus saberes, suas epistemologias, suas pesquisas e práticas em todos os campos, apresentadas em uma multiplicidade de atividades. Nossas vivências não cabem nessas teses, mas se derramam para dentro do nosso cotidiano e práticas de resistência, luta e produção de conhecimento.

Tese 42 - Reunimos aqui, fruto da nossa crítica e criatividade, como no tecido da chita, as cores fortes de nossas pesquisas e práticas num tecido frágil, como uma contribuição para as experiências de fé, de luta e de festa na afirmação da casa comum.

São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil, 26 de Agosto de 2017.

ANEXO C - ROTEIRO CARTA PEDAGÓGICA CFES REGIONAL SUL II

Como você ficou sabendo do projeto? Em quais etapas e módulos participou?

Qual segmento da Economia Solidária representa?

Já participou de algum projeto do Movimento Social da Economia Solidária? Já conhecia o Movimento Social?

Destaque os processos metodológicos que mais facilitou sua aprendizagem.

Quais aprendizados mais significativos? De que você mais gostou?

Quais as maiores dificuldades para participar do processo? Quais os limites, pontos de que menos gostou?

Fazendo uma retomada de suas expectativas iniciais pode dizer se o processo educativo as contemplou?

Concretamente, o que mudou na sua prática com os aprendizados oportunizados pelo Projeto CFES? No que contribuiu para mudar sua prática, seu modo de perceber o mundo e as relações no trabalho e na vida? Se não tivessem participado, não estariam fazendo do mesmo modo?

Você acha que o CFES deveria continuar? Por quê? O que deveria ser diferente? O que poderia mudar para facilitar ainda mais a vivência entre os saberes distintos?

Você indicaria o curso para alguém como uma experiência que vale a pena participar?