UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

THAIS SILVA MASCARENHAS

O caráter educativo da economia solidária: o caminho do desenvolvimento como liberdade a partir da experiência da Cooperafis

SÃO PAULO

2010

THAIS SILVA MASCARENHAS

O caráter educativo da economia solidária: o caminho do desenvolvimento como liberdade a partir da experiência da Cooperafis

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Sociologia da Educação

Orientador: Prof. Dr. Celso de Rui Beisiegel

SÃO PAULO

2010

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

37.09 Mascarenhas, Thais Silva
M395c O caráter educativo da economia solidária : o caminho do desenvolvimento como liberdade a partir da experiência da Cooperafis / Thais Silva Mascarenhas ; orientação Celso de Rui Beisiegel. São Paulo : s.n., 2010.

160 p. : il., fotos, tabs., mapas.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Sociologia da Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Educação popular 2. Economia solidária 3. Cooperativas 4. Auto-gestão 5. Mulheres – Desenvolvimento social - Bahia I. Beisiegel, Celso de Rui, orient.

Thais Silva Mascarenhas

O caráter educativo da economia solidária: o caminho do desenvolvimento como liberdade a partir da experiência da Cooperafis

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Sociologia da Educação

Aprovada em: _____

Banca examinadora:

Orientador: Prof. Dr. Celso de Rui Beisiegel

Instituição: FEUSP Assinatura:_____

Prof. Dr.:_____

Instituição: Assinatura:_____
_____

Prof. Dr.:_____

Instituição: Assinatura:_____
_____

Aos que compartilham da indignação e da construção do novo.

AGRADEÇO

A todas as artesãs da Cooperafis, que construíram a possibilidade dessa experiência com a qual tanto aprendi. Às artesãs que compartilharam esse trabalho durante a minha estadia, em especial, a Noíta, Elissandra, Deane e Miriam. E, sobretudo, a Elione e Tamires, por todas as conversas, a disponibilidade, a atenção e a paciência em meio a tantos outros afazeres.

Aos formadores que passaram e continuam a passar pela Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares da USP, que mantêm sempre vivo esse importante espaço de formação e efervescência de idéias e fazeres. Aos formadores do Núcleo de Economia Solidária da USP, por possibilitar a continuidade de tudo isso. E ao pessoal do Kairós, pelos novos espaços de discussão.

Aos amigos e companheiros de trabalho que compartilham idéias, visões de mundo e práticas, Lúcia, Vi, Janci, Regi, Patê, Van, Lucimara, Silvana, Clara, Teca, Ju, Fabi, Mari Almeida, Tom, Jade, Rê, Ana Flávia, Pati e, em particular, a Sandra, Digó, Analu, Maíra e Mari Giroto, também pela ajuda valiosa na procura da experiência a ser estudada. Ao Alan, pelas revisões em inglês.

A Lê, Dani, Fábia, Gui, amigos da FEA, pessoal da Mogada, em especial Danny e Clá, pela amizade e carinho ao longo desses anos. A Naldo, Héricka e Mari, pelas discussões acaloradas dentro e fora das aulas da FEUSP. À Chris, por me encorajar nos passos desta pesquisa, desde o flerte inicial com a educação, e pelas leituras atentas e comentários inspiradores.

À professora Sylvia Leser, com quem muito tenho aprendido nesses anos todos sobre economia solidária, pesquisa e o mundo. Gostaria de agradecer especialmente as conversas sobre o trabalho de campo, que se fizeram presentes de maneira essencial em muitos momentos durante a minha estada em campo e depois.

Aos professores Elísio Estanque, Maria Victoria Benevides, Gilda Maciel de Barros e Luiz Jean Lauand, por proporcionar a troca e trazer novos olhares. À professora Silvia Schor, pelas contribuições durante a qualificação deste trabalho, que ajudaram a manter o diálogo com a minha área de origem, a economia.

À FAPESP, pela bolsa de estudos que possibilitou esta pesquisa e o trabalho de campo.

Ao professor Celso, por me acolher com tanta generosidade e acompanhar cuidadosamente todo o percurso desta pesquisa, proporcionando-me as bases e a liberdade, tão fundamentais, para seguir.

A meus pais, Vera e Pedro, por me incentivarem nos caminhos pela economia solidária e pelo mundo, pelas muitas leituras e conversas. Aos meus irmãos, Guigaz e Tiago, à família Mascarenhas e à Rolimzada, pelos bons momentos juntos. À Sueli, por todo o carinho.

Ao Ri, que mesmo trilhando um caminho distinto me apoiou e inspirou sempre, com muito amor.

De fato, como podia
Um operário em construção
Compreender por que um tijolo
Valia mais do que um pão?

[...]

Mas ele desconhecia
Esse fato extraordinário:
Que o operário faz a coisa
E a coisa faz o operário.
De forma que, certo dia
À mesa, ao cortar o pão
O operário foi tomado
De uma súbita emoção
Ao constatar assombrado
Que tudo naquela mesa
– Garrafa, prato, facão –
Era ele quem os fazia
Ele, um humilde operário,
Um operário em construção.

[...]

Mas o que via o operário
O patrão nunca veria.
O operário via as casas
E dentro das estruturas
Via coisas, objetos
Produtos, manufaturas.
Via tudo o que fazia
O lucro do seu patrão
E em cada coisa que via
Misteriosamente havia
A marca de sua mão.
E o operário disse: Não!

Vinicius de Moraes (O operário em construção, 1956)

RESUMO

MASCARENHAS, Thais Silva. **O caráter educativo da economia solidária:** o caminho do desenvolvimento como liberdade a partir da experiência da Cooperafis. 2010. 160p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

Numa sociedade marcada pela intensa competição, individualismo, produtividade, consumismo e hierarquia, a economia solidária surge configurando-se como alternativa de modo de produção e distribuição, baseada na posse dos meios de produção pelos trabalhadores e na autogestão. São cooperativas, associações, clubes de trocas e redes de articulação com valores e práticas comuns, que se unem na construção de um movimento social. Nelas, os trabalhadores constroem conjuntamente a experiência cotidiana do trabalho autogestionário, compartilhando uma cultura fundamentada em valores como a cooperação, a solidariedade, a igualdade e a tolerância. A educação popular se faz presente no processo de formação dos integrantes desse movimento social, por meio da troca de conhecimentos e da vivência de um processo de aprendizagem de novos valores, que se irradia para além do trabalho, abrangendo outras dimensões de suas vidas. Essas experiências contribuem para a construção de um outro caminho de desenvolvimento da sociedade. Esse caminho assemelha-se em muito com a perspectiva pluralista de desenvolvimento do economista indiano Amartya Sen, que vai muito além da concepção simplista do aumento de renda, centrando-se na valorização do processo de expansão das liberdades reais que as pessoas desfrutam. Isto inclui, além do econômico, o político, o social, a transparência de informações, entre outros. E estes se influenciam mutuamente. Esta pesquisa examina como os processos educativos presentes nas experiências de economia solidária, que se baseiam em princípios e práticas da educação popular, influenciam o desenvolvimento, entendido como a expansão das liberdades. Os estudos sobre a economia solidária, a educação popular e o desenvolvimento como liberdade se fundamentam nos autores Paul Singer, Paulo Freire e Amartya Sen, respectivamente, e servem como base para a análise da experiência da Cooperafis, uma cooperativa de 122 mulheres que trabalham com artesanato em sisal e outras fibras naturais do semiárido baiano. A análise destaca diversas mudanças e aprendizados, a partir da observação do cotidiano de trabalho dessas mulheres e de seus depoimentos: a valorização da liberdade, a expansão da liberdade no trabalho e em outros âmbitos da vida, como o doméstico, educacional, cultural e ambiental, o assumir-se como sujeito de sua história, o enfrentamento da opressão, a valorização da democracia, entre outros. Mesmo com as dificuldades encontradas, o caráter educativo da experiência está presente a todo momento, explicita ou implicitamente, misturando educação e trabalho e incentivando a criação e recriação participativa dos caminhos do desenvolvimento.

Palavras-chave: Economia solidária. Autogestão. Educação popular. Desenvolvimento. Participação.

ABSTRACT

MASCARENHAS, Thais Silva. **The educative nature of solidarity economy:** the path of development as freedom based on Cooperafis' experience. 2010. 160p. Master Thesis - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

In a society characterized by intense competitiveness, individualism, productivity, consumerism and hierarchy, the solidarity economy emerges as an alternative mode of production and distribution, based upon workers' possession of all means of production and self-management. They are co-operatives, associations, Local Exchange Trading Systems, and economic and political networks with common values and practices, constructing together a social movement. In these experiences, workers together build up an everyday experience of self-management working, sharing a culture established on values of cooperation, solidarity, equality, and tolerance. Popular education takes part in the formation process of these social movement participants, exchanging knowledge and experiencing a new values learning process that irradiates beyond working, for other dimensions of life. These experiences contribute to the construction of another path of development of society. This path is very similar to the pluralist view of development elaborated by the Indian economist Amartya Sen. This view goes beyond simply increasing income; it concentrates on valuing the process of expanding the real freedoms that people enjoy. This includes not only economic improvement, but also making it better in political and social aspects, among others. All these aspects affect one another. This research examines how the educative process in solidarity economy experiences, based on popular education principles and practices, influence development, understood as expansion of freedom. The studies on solidarity economy, popular education, and development as freedom were obtained from the following authors: Paul Singer, Paulo Freire, and Amartya Sen, respectively. They serve as the basis for the analysis of the experience of Cooperafis, a cooperative of 122 women that works in crafts made of sisal and other natural fibers from the Bahia's semi-arid region. The analysis highlights several changes and learning, using data from observing the everyday work of these women and their statements: the valuing of freedom, the expansion of freedom in the work and other areas of life such as domestic, educational, cultural and environmental, the assuming as the subject of his story, the confrontation of oppression, the enhancement of democracy, among others. Despite the difficulties, the educational nature of this experience is present all the time, explicitly or implicitly, mixing education and work and encouraging the participatory creation and recreation of the ways of development.

Keywords: Solidarity economy. Self-management. Popular education. Development. Participation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADS-CUT	Agência de Desenvolvimento Solidário da Central Única dos Trabalhadores
ANTEAG	Associação Nacional dos Trabalhadores e Empresas de Autogestão e Participação Acionária
APAEB	Associação de Desenvolvimento Sustentável e Solidário da Região Sisaleira
CODES-sisal	Conselho Regional de Desenvolvimento Rural Sustentável da Região Sisaleira do Estado da Bahia
EES	Empreendimento de economia solidária
FBES	Fórum Brasileiro de Economia Solidária
IDH	Índice do Desenvolvimento Humano
IDR-Sisal	Instituto de Desenvolvimento da Região do Sisal
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
ITCP	Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MOC	Movimento de Organização Comunitária
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
ONU	Organização das Nações Unidas
PIB	Produto Interno Bruto
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SENAES	Secretaria Nacional de Economia Solidária do Ministério do Trabalho
SICOOB/COOPERE	Cooperativa de Crédito Rural do Semiárido da Bahia
SIES	Sistema Nacional de Informações em Economia Solidária
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo Baiano
UNISOL	União e Solidariedade das Cooperativas e Empreendimentos Solidários do Brasil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....19

CAPÍTULO I - O Movimento de Economia Solidária 27
1.1 As bases da economia solidária e seu (re-)surgimento.....27
1.2 Discussões teóricas acerca dos movimentos sociais.....30
1.3 O cultural, o político e o educativo no Movimento de Economia Solidária 36

CAPÍTULO II - O trabalho e a liberdade na educação popular.....45
2.1 Os caminhos da educação popular de Paulo Freire.....45
2.2 A educação como prática da liberdade.....50
2.3 O trabalho como dimensão central do processo educativo.....55

CAPÍTULO III - O desenvolvimento como expansão das liberdades.....63
3.1 A questão do desenvolvimento e a expansão das liberdades.....63
3.2 Condição de agente, discussão pública e o estado de Kerala.....70
3.3 O desenvolvimento como liberdade e a participação.....77

CAPÍTULO IV - O trabalho de campo e a Cooperafis 81
4.1 O trabalho de campo.....81
4.2 O território e o sisal.....86
4.3 A história e o trabalho na Cooperafis.....91

CAPÍTULO V - A experiência das artesãs da Cooperafis.....103
5.1 As liberdades e as escolhas.....103
5.2 As mulheres e a condição de agente.....115
5.3 Participação e valores democráticos.....124
5.4 Os processos educativos do desenvolvimento como liberdade.....131

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....145

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....151

APÊNDICE – Fotos da Cooperafis colhidas durante o trabalho de campo 157

INTRODUÇÃO

A economia solidária surge no Brasil na década de 1980, no contexto de uma grave crise econômica que afetava o país, e nas décadas seguintes tem se expandido e fortalecido. Baseia-se, sobretudo, nas ideias cooperativistas, mas historicamente foi influenciada também por outras matrizes teórico-políticas, como o anarquismo, o marxismo e o humanismo-religioso. O (re-)surgimento dessas experiências nas últimas décadas, entretanto, possui características próprias de sua inserção na atualidade.

Numa sociedade na qual prevalecem os valores capitalistas da intensa competição, produtividade e hierarquia, a economia solidária surge configurando-se como alternativa de modo de produção e distribuição, baseada na posse dos meios de produção pelos trabalhadores e na autogestão. Seus atores compartilham valores e práticas unindo-se na construção de um movimento social.

Apesar de ter se originado principalmente a partir de cooperativas, o Movimento de Economia Solidária hoje é composto, em grande medida, por várias outras formas de organização, como associações, grupos informais, redes sociais de articulação política e de comercialização, clubes de trocas e de compras, centros públicos de economia solidária e fóruns em diversas instâncias.

Nestas, os trabalhadores constroem conjuntamente a experiência cotidiana do trabalho autogestionário, compartilhando uma cultura fundamentada em valores como a cooperação, a solidariedade, a igualdade e o respeito às diferenças. As pessoas envolvidas trocam conhecimentos e vivenciam um processo de aprendizagem de novos valores, que se refletem em posturas mais críticas e abertas ao diálogo. Em geral, essa nova cultura se irradia para além do trabalho, abrangendo outras dimensões da vida dos envolvidos.

A economia solidária propõe ainda um outro desenvolvimento, que "é o da comunidade como um todo, não de alguns de seus membros apenas" (SINGER, 2004b). Um desenvolvimento realizado não apenas "para", mas também "pela" comunidade toda. Ou seja, a decisão do caminho de desenvolvimento adotado deve ser tomada pela própria comunidade.

Na autogestão do trabalho ou do projeto de desenvolvimento, ocorrem aprendizados fundamentais, que devem envolver a todos e incluir diversos tipos de conhecimentos e práticas, estimulando os envolvidos a se assumirem como sujeitos do processo. Para Singer (2005, p.19), "A Economia Solidária é um ato pedagógico em si mesmo, na medida em que

propõe nova prática social e um entendimento novo dessa prática. A única maneira de aprender a construir a Economia Solidária é praticando-a".

A presente pesquisa pretende relacionar a proposta da economia solidária com a perspectiva de desenvolvimento elaborada pelo economista indiano Amartya Sen, que se destaca das demais correntes teóricas sobre o tema por seu caráter essencialmente pluralista, por meio da análise da experiência de um empreendimento de economia solidária (EES). Na obra *Desenvolvimento como liberdade* (1999), Sen considera "que o desenvolvimento pode ser visto como um processo de expansão das liberdades reais que as pessoas desfrutam" (SEN, 1999, p.17), liberdades essas que se referem a aspectos não só econômicos, como também sociais e políticos, entre outros. O desenvolvimento poderia ser traduzido como a superação das privações das liberdades, privações essas como: a pobreza extrema, a fome coletiva, a marginalização social, a privação de direitos básicos, a carência de oportunidades, a opressão e a insegurança econômica, política e social (SEN, 1999, p.18).

Para Sen (1999, p.10), a expansão das liberdades é essencial tanto como meio quanto como fim do desenvolvimento. As liberdades substantivas, que exercem a segunda função, são tão importantes quanto as liberdades instrumentais, que exercem a primeira função citada. Essas últimas abrangem diferentes campos: político, econômico, social, entre outros, sendo que essas liberdades tanto aumentam as capacidades gerais de as pessoas viverem livremente como se complementam e se reforçam entre si. Na perspectiva das liberdades, importam tanto os processos de tomada de decisão como as oportunidades de se obter resultados considerados valiosos.

A liberdade é importante ainda por dar às pessoas a possibilidade de exercerem sua "condição de agente", ou seja, de agir e ocasionar mudança, podendo suas realizações serem julgadas de acordo com seus valores e objetivos (SEN, 1999, p.33). Exercendo sua condição de agente, as pessoas influenciam as disposições sociais existentes, que, por sua vez, limitam a própria condição de agente.

A discussão pública também tem papel essencial para o desenvolvimento, pois promove o diálogo, o debate e a crítica, de maneira aberta. Assim, as escolhas realizadas a partir da participação ativa das pessoas são mais bem fundamentadas. Além disso, a discussão pública é também importante para o próprio exercício da liberdade. (SEN, 1999, p.24).

O estudo de Sen e a proposta da economia solidária têm em comum a preocupação fundamental com a liberdade, que, especificamente no âmbito da educação, também é compartilhada pela educação popular. O educador Paulo Freire, em seus estudos e práticas,

propõe-se a pensar o problema de como educar para a prática da liberdade, como o próprio título de uma de suas obras anuncia.

De acordo com Francisco Weffort (*apud* FREIRE, 1967, p.13), "a visão de liberdade tem nesta pedagogia uma posição de relevo. É a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos". Nota-se aqui a importância da liberdade não apenas como fim, mas também como meio, presente na própria prática educativa. Para o autor, a relação entre educador e educando deve ser pautada pelo diálogo, nunca um se superpondo ao outro, de forma que de fato se estabeleça uma comunicação entre os dois. O educando é levado a sair de uma atitude passiva, de domesticação e acomodação, para uma atitude ativa e crítica. Desde seus escritos iniciais, já aparece essa preocupação de como unir simultaneamente a experiência educacional e a prática da liberdade. Nesta união, o homem é incentivado a refletir sobre sua prática e construir uma nova prática, a partir desta reflexão, num movimento dialético entre ação e reflexão. É a partir desse movimento que ele se liberta.

A partir da breve apresentação da concepção de educação popular, da perspectiva do desenvolvimento como expansão das liberdades e da problemática da economia solidária, torna-se relevante perguntar, de modo geral: como a proposta da economia solidária, marcada pela prática da educação popular, contribui para as expansões das liberdades, considerando-as em seus diversos aspectos? Como as transformações pelas quais passam os envolvidos nas experiências de economia solidária influenciam o desenvolvimento, como descreve Sen? Podemos identificar algumas das liberdades destacadas por Sen na prática e no constante aprendizado da autogestão?

Considerando uma concepção ampla de educação - que abrange os processos formativos também fora da escola, em outras instituições e na própria convivência humana -, o entendimento da economia solidária como ato pedagógico exposto por Singer anteriormente e sua relação com a educação popular, pergunta-se: como os processos educativos não formais presentes no cotidiano das experiências de economia solidária, como aqueles decorrentes da própria autogestão vivenciada pelos grupos, relacionam-se com o exercício da liberdade, como colocado por Sen? Quais características desses processos educativos contribuem para se exercer a "condição de agente"? Seria possível aprender a exercer a condição de agente por meio da prática da economia solidária? Se sim, como se dá esse aprendizado? Como a participação é tratada nessas experiências? Ainda: como a troca de conhecimentos e os valores da economia solidária aprendidos e praticados pelos envolvidos podem contribuir para a expansão das liberdades? Como ocorrem esses aprendizados?

Num breve exame das semelhanças existentes entre a visão de Sen e a proposta da economia solidária, que se usa da educação popular, pode-se intuir que todas elas valorizam as decisões democráticas e a participação ativa dos envolvidos. Se de fato existe essa semelhança de valores, como os processos educativos presentes nas experiências de economia solidária tratam especificamente desses valores?

A partir das discussões levantadas, pretende-se, nesta pesquisa, investigar o problema: *como os processos educativos não formais presentes nas experiências de economia solidária influenciam o desenvolvimento, como concebido por Sen?*

Com frequência, os processos educativos são considerados apenas a partir das instituições da escola e da família. No entanto, tal consideração restringe as possibilidades de compreensão desse fenômeno, distanciando-se da concepção mais ampla e universal de educação. Esta concepção mais ampla não é nova. Comenius (1985), por exemplo, considerado o fundador da Didática no século XVII, traz a proposta de um "tratado da arte universal de ensinar tudo a todos". O homem é visto como um ser em constante formação e aperfeiçoamento. Tal concepção ampliada de educação extrapola o limite temporal da infância e o limite espacial da escola para o processo de formação do homem.

O resgate do entendimento da educação para além desses limites faz-se fundamental. Segundo Roseli Caldart (2004), é preciso recuperar a visão da educação como formação humana. Na teoria pedagógica, faltam pesquisas e reflexões enfocando o caráter educativo das práticas sociais e dando a ele sua devida importância. Nesse sentido, algumas questões deveriam ser explicitadas e aprofundadas: Como nos formamos como humanos? Como educar as pessoas para que se desenvolvam na sua condição humana? Como formar o povo para recuperar sua condição humana de sujeito de sua história? Como desenvolver nas pessoas os valores humanos capazes de interromper essa lógica de barbárie social que impera em nossa sociedade?

O estudo da educação relacionada à prática dos movimentos sociais pode trazer novos elementos a essas questões, contribuindo para seu aprofundamento, como explica Caldart:

> A teoria pedagógica se empobrece à medida que não se colocam mais as questões que a dinâmica social está trazendo para a educação (Arroyo). Da mesma forma que ela se desconstitui, quando se desloca dos sujeitos sociais concretos em torno dos quais acontece a educação. Nesse sentido, a discussão que vincula hoje educação e movimentos sociais, além de recuperar uma matriz pedagógica originalmente constitutiva da própria pedagogia, traz novas dimensões a ela, transformando-a. A própria ideia da prática social como princípio educativo, à medida que é interpretada desde a realidade de um movimento social concreto, enriquece-se de novos sentidos e formula novas questões à Pedagogia. (CALDART, 2004, p.83)

Assim, os esforços de compreensão que ultrapassam as barreiras escolares, fundamentando-se na concepção mais ampla de educação, formam um campo investigativo fértil que se estende para além da reflexão em educação, abrangendo novas áreas do conhecimento e suas práticas.

Dentre alguns dos autores que deram importância às práticas sociais e seu sentido educativo, está Paulo Freire. O educador introduz a concepção de uma educação popular de caráter libertador e emancipador, "que liberte pela conscientização" (1963, p.11). Isso poderia ser feito por meio de uma educação que propusesse ao povo "a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição" (1967, p.67). Dessa reflexão sobre sua própria realidade, seriam criadas novas práticas. Assim, é fundamental que o educando parta da realidade em que vive e frente a ela desenvolva uma atitude crítica.

Freire, a partir da reflexão de sua prática na África, na década de setenta, concebe o processo educativo plenamente vinculado ao cotidiano de trabalho dos educandos. O educador participou de experiências nas quais se buscava integrar o trabalho produtivo às atividades regulares da escola, formando uma unidade entre trabalho e estudo.

O ambiente de trabalho, através das diversas formas de organização do mesmo, é constantemente permeado por processos de formação humana, uma vez que é preciso trocar conhecimentos, aprender/ensinar a fazer o trabalho, a desenvolver determinada característica etc. Nesses ambientes, verifica-se frequentemente a disseminação intensa de valores promovidos pelo capitalismo, como a competitividade, a hierarquia, a produtividade e o consumismo, que acabam por reger todo o cotidiano dos indivíduos.

Entretanto, o surgimento e a multiplicação das experiências de economia solidária trazem uma importante alternativa para as relações do indivíduo, com o trabalho e a sociedade. Por meio da discussão levantada anteriormente acerca da proposta da economia solidária, é possível considerar seus empreendimentos como instituições comprometidas com valores de solidariedade, igualdade, tolerância e cooperação, bem como com os procedimentos e ideais da democracia. Sua prática reflete um processo de transformação dos indivíduos, que, envoltos numa cultura de valores capitalistas, aprendem e cultivam uma cultura baseada em valores opostos. Tal prática é permeada também pela constante troca de conhecimentos entre os indivíduos envolvidos. A educação popular se faz presente aqui formando os integrantes desse movimento social. Dessa forma, torna-se pertinente investigar como ocorrem os processos educativos nas experiências de economia solidária, como a formação de novos valores e a troca de conhecimentos.

O cultivo dessa cultura baseada na solidariedade conduz para um determinado desenvolvimento da sociedade. Contudo, já existem diversas discussões acerca do desenvolvimento, que se iniciaram na primeira metade do século XX. Durante muito tempo, o desenvolvimento foi entendido como sinônimo de crescimento econômico, sendo a teoria econômica neoclássica seu principal defensor. A partir de evidências observadas há algumas décadas, essa ideia foi refutada, tendo surgido então outras correntes de estudo sobre a temática do desenvolvimento (VEIGA, 2005). Nesse contexto, destaca-se Amartya Sen, cuja obra tem reconhecimento evidenciado pelo recebimento do Prêmio Nobel de Economia (1998) "por sua contribuição à economia do bem-estar", que restaurou a dimensão ética às discussões de problemas econômicos vitais. Além disso, Sen contribuiu para a criação do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), adotado pela ONU em 1999 por melhor traduzir a qualidade de vida das pessoas que as medidas de PIB *per capita*.

A visão de desenvolvimento de Sen se apoia em pressupostos sobre o comportamento humano e sobre a avaliação social, que se confrontam com aqueles comumente adotados nas ciências econômicas (comportamento humano autointeressado e, por isso, racional e avaliação social feita através de critério único e homogêneo). Para Sen, as motivações das escolhas do homem incluem não apenas seus próprios interesses, mas também suas obrigações, seus ideais e outros valores que possua, e isso pode ser considerado um comportamento racional. Já a avaliação social deve utilizar critérios heterogêneos, definidos através de discussão pública (e não de argumentos tecnológicos), e abranger uma ampla base informacional para lhe conferir consistência. Percebe-se, dessa forma, que a visão de Sen foi concebida de modo menos simplificador e leva em conta mais elementos da realidade que as teorias anteriores. A partir dessa perspectiva, a visão pluralista de Sen pode ser considerada mais apropriada para a discussão pretendida.

Assim, torna-se relevante relacionar o fenômeno recente das experiências de economia solidária, através dos processos educativos em curso nos quais a contribuição freireana está intensamente presente, com a visão pluralista de desenvolvimento de Sen. É necessário examinar como os processos educativos presentes nestas experiências contribuem para o desenvolvimento da sociedade, na sua perspectiva da expansão das liberdades.

Um outro ponto a ser considerado é o que veio a inspirar esta pesquisa. Trabalhei no Programa de Extensão Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares da USP durante quatro anos. Fui formadora durante os dois primeiros anos - acompanhei o processo de incubação/formação de um grupo de panificação -, depois coordenadora geral e colaboradora. Pude verificar, na minha prática, além do aprendizado de conhecimentos importantes, a

existência de uma série de transformações na forma como as pessoas se relacionam com o próprio trabalho, com as outras pessoas e com a sociedade. A percepção dessas mudanças inclui os próprios formadores da ITCP, que vivenciam a autogestão na própria instituição. Essa vivência de outros valores e de outra cultura no contexto de uma atividade econômica, que é essencial para a sobrevivência, inspirava-nos a discutir que tipo de desenvolvimento da sociedade queremos e como fazê-lo.

Em resumo, esta pesquisa tem como objetivo contribuir para uma análise das experiências de economia solidária, por meio do exame de uma experiência específica, enfocando os processos educativos não formais e com marcante influência freireana presentes em seu cotidiano, à luz dos fatores que influenciam o desenvolvimento, conforme proposto por Amartya Sen.

Com mais de 10 anos de experiência, a Cooperafis - Cooperativa Regional de Artesãs Fibras do Sertão é uma cooperativa de mulheres, localizada no semiárido baiano, que trabalham com artesanato em sisal e outras fibras naturais da região. As 122 mulheres trabalhadoras têm entre 20 e 70 anos e estão divididas em pequenos núcleos de produção, próximos a suas casas. A partir da identificação dos processos educativos não formais presentes na cooperativa e dos valores envolvidos nesses processos, procuramos relacioná-los aos fatores que influenciam o desenvolvimento, conforme proposto por Sen, buscando compreender como esses processos contribuem para o desenvolvimento.

Tendo em vista o objetivo desta pesquisa, a metodologia utilizada é composta, grosso modo, tanto por análise bibliográfica dos temas a serem relacionados como por pesquisa qualitativa através do desenvolvimento de trabalho de campo no EES escolhido. As relações entre as temáticas da economia solidária, da educação popular e do desenvolvimento como expansão das liberdades têm como base principalmente os autores Paul Singer, Paulo Freire e Amartya Sen, respectivamente. Já o trabalho de campo foi desenvolvido na Cooperafis, tendo sua escolha considerado critérios como seu grau de envolvimento com a economia solidária, o reconhecimento por parte do Movimento de Economia Solidária, o nível de consolidação como grupo e inserção no mercado. O detalhamento dos procedimentos metodológicos do trabalho de campo encontra-se em parte específica do trabalho.

CAPÍTULO I - O Movimento de Economia Solidária

A economia solidária como movimento social no Brasil surgiu recentemente. Buscamos aqui apresentar como este movimento social tem se configurado, à luz do desenvolvimento das teorias sobre os movimentos sociais. Iniciaremos o capítulo com uma breve apresentação da economia solidária, situando o contexto mais recente que gerou seu (re-)surgimento, a construção da conceitualização do termo, suas principais bases teóricas e práticas e seus princípios gerais. Em seguida, abordaremos algumas das teorias dos movimentos sociais, retomando a evolução histórica que lhes originaram, a partir da visão de alguns autores europeus e latino-americanos, o que permitirá se chegar a elementos teóricos nos quais nos basearemos para compreensão do Movimento de Economia Solidária, em que destacamos seu caráter educativo.

1.1 As bases da economia solidária e seu (re-)surgimento

Na década de 1980, o país atravessava um período que combinava o processo de redemocratização com uma forte crise econômica, na qual se destacava a aceleração inflacionária contínua, o elevado déficit público e o alto índice de desemprego. Esse cenário afetava principalmente a população de baixa renda. Nessa época, ocorreu o início do processo de reestruturação produtiva do país, com a introdução de novos padrões organizacionais e tecnológicos e drásticas consequências para o mundo do trabalho.

Na década seguinte, a crise se intensificou com a adoção de diversas políticas neoliberais resultantes do Consenso de Washington, o que gerou uma série de desregulamentações nas diferentes esferas do mundo do trabalho (ANTUNES, 2006, p.15). A intensificação do processo de reestruturação produtiva, a abertura dos mercados ao comércio internacional, as privatizações de serviços públicos e outras medidas adotadas desvalorizavam ainda mais o trabalho humano e aumentavam o caráter competitivo da sociedade.

Como consequência de tais medidas, um grande número de trabalhadores perderam seus empregos ou foram alijados do mercado de trabalho temporária ou definitivamente. A organização do trabalho, de modo geral, sofreu fortes modificações, em que a lógica capitalista foi exacerbada, aumentando cada vez mais a precariedade, a flexibilização e a desregulamentação (VASAPOLLO, 2006, p.45). Antunes observa que

houve “um nítido crescimento de relações de trabalho mais desregulamentadas, distantes da legislação trabalhista, gerando uma massa de trabalhadores que passam da condição de assalariados com carteira para a de trabalhadores sem carteira assinada” (ANTUNES, 2006, p. 24). É nesse cenário que surgiram experiências econômicas baseadas na autogestão, posteriormente chamadas de “economia solidária”.

Entender o que vem a ser a economia solidária, entretanto, pode não ser tarefa simples, uma vez que não há uma definição consensual clara e bem delimitada. Trata-se de um conceito em construção, disputado por diferentes participantes e críticos que atribuem ao termo significados com similaridades e diferenças entre si. O fato de não ter se fechado numa determinada conceituação teórica tem possibilitado que diferentes experiências em andamento se identifiquem com seus valores e princípios, integrando-se ao movimento e contribuindo na construção desse conceito.

Se, por um lado, não há uma definição positiva única do termo, o movimento expressa claramente a existência de definições negativas, isto é, sabe-se bem o que não é economia solidária. Isso se verifica na leitura da própria carta de princípios do Fórum Brasileiro de Economia Solidária (FBES, 2005), especificamente em sua parte final “A economia solidária não é”, na qual são expostas uma série de características da economia solidária a partir de suas distinções principalmente em relação ao mercado capitalista e ao Terceiro Setor. O processo de identificação de novos sujeitos passa tanto pela diversidade de conceituações positivas como pelas definições negativas determinadas.

Paul Singer caracteriza o termo da seguinte forma:

> A economia solidária surge como modo de produção e distribuição alternativo ao capitalismo, criado e recriado periodicamente pelos que se encontram (ou temem ficar) marginalizados do mercado de trabalho. A economia solidária casa o princípio da unidade entre posse e uso dos meios de produção e distribuição [...] com o princípio da socialização dos meios [...]. (SINGER, 2000, p.13)

Buscando uma conceituação mais precisa de seus participantes, Antonio Cruz considera como economia solidária, a partir de alguns estudos desenvolvidos na América Latina (não apenas pelo brasileiro Paul Singer, mas também pelo chileno Luis Razeto e pelo argentino José Luis Coraggio):

> [...] o conjunto das iniciativas econômicas associativas nas quais (a) o trabalho, (b) a propriedade de seus meios de operação (de produção, de consumo, de crédito etc.), (c) os resultados econômicos do empreendimento, (d) os conhecimentos acerca de seu funcionamento e (e) o poder de decisão sobre as questões a ele referentes são

> compartilhados por todos aqueles que dele participam diretamente, buscando-se relações de igualdade e de solidariedade entre seus partícipes. (CRUZ, 2006, p.67)

Seguindo esses princípios, criaram-se várias cooperativas e outras formas de organização do trabalho baseadas na autogestão, chamadas de "empreendimentos de economia solidária" (EES), que muito se assemelham a experiências observadas desde o início do século XIX. Nessa época, na Grã-Bretanha, foram constituídas, baseadas nas ideias e experiências de Robert Owen, diversas experiências cooperativas, inclusive aquela considerada "a mãe de todas as cooperativas": os Pioneiros Equitativos de Rochdale. Além das experiências influenciadas por socialistas utópicos, como Owen, Charles Fourier e Saint-Simon, outras matrizes teórico-políticas serviram como base para a prática da economia solidária (SÍGOLO, 2007): as ideias dos anarquistas, como Pierre-Joseph Proudhon, Mikhail Bakunin e Peter Kropotkin, os estudos desenvolvidos por Karl Marx e as diversas concepções e experiências humanistas-religiosas centradas na emancipação do homem, como a "economia humana" do Pe. Lebret ou o movimento da Teologia da Libertação. Apesar de que essas correntes tenham pontos de vista diferentes, todas elas carregam em comum elementos convergentes, como por exemplo o inconformismo diante da exclusão social e a crítica ao capitalismo.

As experiências dos socialistas utópicos demonstram, através de suas novas formas de organização da produção e do consumo, práticas contrárias àquelas capitalistas. Essas práticas de uma nova cultura, baseada na autogestão e nos demais princípios do cooperativismo, contrapunham-se à cultura hegemônica centrada na competitividade, na produtividade e na hierarquia.

Os princípios do cooperativismo, numa adaptação recente dos princípios elaborados pelos Pioneiros de Rochdale, consistem em: adesão livre e aberta; gestão e controle democrático dos cooperados; participação econômica dos cooperados; autonomia e independência; educação, formação e informação; intercooperação; e interesse pela comunidade. Os princípios da economia solidária se baseiam essencialmente nesses princípios. Para Verardo (2005, p.123),

> A autogestão é, antes de tudo, um movimento e uma forma organizacional de empreendimentos coletivos, em que se combinam a cooperação do conjunto dos trabalhadores diretamente envolvidos com o poder de decisão sobre questões relativas ao negócio em todas as suas dimensões. A autogestão caracteriza-se como processo em construção no qual o trabalho e a relação entre as pessoas devem resgatar seu dimensionamento humano, envolvendo sujeitos que produzem e decidem.

É a partir da prática da autogestão no dia a dia do empreendimento de economia solidária que uma nova cultura se instaura, abrangendo outros aspectos da vida dos envolvidos (OLIVEIRA, 2001). Essa nova cultura, de acordo com Gaiger, é baseada nos seguintes valores: solidariedade, igualdade, respeito à diferença, tolerância, confiança e cooperação. Para o autor:

> [...] os empreendimentos solidários tendem a funcionar segundo uma racionalidade que aproxima e solda interesses pessoais e interesses e necessidades coletivas, alinhando sua satisfação e introduzindo mecanismos duráveis de reciprocidade. Tal associação entre interesses individuais e coletivos torna-os uma *comunidade de trabalho*. (Gaiger, 2005)

Dessa forma, os participantes da economia solidária experimentam novas práticas culturais, que diferem da cultura disseminada pela lógica capitalista, e ao mesmo tempo buscam uma identificação com outros sujeitos que tenham práticas semelhantes. Aprendem assim uma nova maneira de trabalhar, de se relacionar com as pessoas e com o mundo.

Além de ser observada nos empreendimentos produtivos, essa cultura também está presente nas demais experiências da economia solidária, como clubes de trocas, clubes de compras e redes de articulação e de comercialização, o que reflete a diversidade de formas de ação coletiva deste movimento social.

1.2 Discussões teóricas acerca dos movimentos sociais

A fim de melhor compreender o Movimento de Economia Solidária e sua dinâmica atual, retomaremos algumas teorias sobre os movimentos sociais, extraindo daí aspectos importantes a serem observados e discutidos acerca do Movimento de Economia Solidária.

Desde o século XIX, Marx e os marxistas já expressavam, em seus trabalhos, a preocupação com o movimento das classes sociais, ainda que não tivessem examinado diretamente o tema dos movimentos sociais. Em muito, esses trabalhos influenciaram diversos estudos sociológicos posteriores específicos sobre esse tema, que vinham surgindo a partir da década de 1940. De modo geral, esses estudos caracterizavam os movimentos sociais a partir dos seguintes critérios:

> [...] referem-se a um grupo mais ou menos organizado, sob uma liderança determinada ou não; possuindo um programa, objetivos ou plano comum; baseando-se numa mesma doutrina, princípios valorativos ou ideologia; visando um fim específico ou uma mudança social. (SCHERER-WARREN, 1984, p.12)

Ao analisar a produção acadêmica brasileira da época, Scherer-Warren (2004, p.11) observa que as análises das ações coletivas civis se baseavam no "paradigma marxista clássico das lutas de classe, privilegiando os estudos sobre os movimentos sindicais, operários, ou nacional-populares, na interface da temática nação x classe". Esses estudos se centravam na análise da estrutura de classes para explicar as ações coletivas e, segundo Melucci (1989, p.52), explicam mais as causas, as orientações e os significados dos movimentos, isto é, "por que" um movimento se estabelece e se mantém, e deixam de lado as formas de organização dos movimentos e suas motivações, isto é, "como" um movimento se estabelece e se mantém. Em contraposição, outras análises, menos influentes no Brasil, como a teoria da mobilização de recursos, centravam-se em "como" as ações coletivas se caracterizavam, sem, entretanto, examinar o "porquê".

A partir de fins da década de 1970, tentou-se desenvolver um novo quadro paradigmático baseado na observação de novas características das práticas de ações coletivas. Emergiram questões como a multiplicidade de identidades coletivas e a autonomia dos atores coletivos diante de governos autoritários.

A questão das identidades múltiplas foi amplamente tratada pelas teorias dos chamados "novos movimentos sociais". Segundo Gohn (1997, p.153), esse conceito foi criado por Alberto Melucci, em 1980, quando escreveu o artigo "The New Social Movements: a theoretical approach", no qual o autor criou também um novo campo de análise, o cultural. Para o autor, a ação coletiva era tratada de modo a impedir que fosse considerada como um sistema de relações.

Buscando se concentrar numa análise do "como" sem negligenciar o "porquê", Melucci (1989, p. 57) define um movimento social como "uma forma de ação coletiva (a) baseada na solidariedade, (b) desenvolvendo um conflito, (c) rompendo os limites do sistema em que ocorre a ação", onde a solidariedade consiste na capacidade dos atores partilharem uma identidade coletiva, o conflito consiste na relação entre atores opostos lutando pelos mesmos recursos e os limites de um sistema apontam para o espectro de variações tolerado dentro de uma estrutura existente, sendo seu rompimento marcado por um espectro de variações além do aceitável. Segundo Melucci:

> Os movimentos não são personagens que se movem com a unidade de fins que lhes é atribuída pelos ideólogos. São sistemas de ações, redes complexas de relações entre níveis e significados diversos da ação social. A identidade coletiva não é um dado ou uma essência, mas um produto de trocas, negociações, decisões, conflitos entre os atores. (MELUCCI, 2001, p.23)

Isso significa que não há uma unidade de consciência ou de ação nos movimentos, mas sim uma diversidade de orientações e práticas. A unidade é o que se busca, através de grandes esforços e dispendendo recursos, não um ponto de partida ou uma característica dada do movimento.

Melucci define identidade coletiva como um processo de "construção" de um sistema de ação, de modo interativo e compartilhado, ou seja, a identidade é:

> [...] construída e negociada através de um processo repetido de ativação das relações que ligam os atores. O processo de construção, manutenção, adaptação de uma identidade coletiva tem sempre dois ângulos: de um lado, a complexidade interna de um ator, a pluralidade de orientações que o caracteriza; de outro, a sua relação com o ambiente (outros atores, oportunidades/vínculos). (MELUCCI, 2001, p.69)

Esta abordagem, baseada na construção da identidade coletiva, rompe claramente com os trabalhos anteriores que se centravam na estrutura de classes. Para Melucci, os atores dos novos movimentos sociais não se distinguem pela classe social, ou seja, esta não é importante para a definição do movimento, cujos atores se aproximam por compartilhar outras características, como, por exemplo, ser mulher, ser negro, valorizar o meio-ambiente etc. Entretanto, mesmo tendo deixado de ser o elemento central de análise, podemos nos perguntar até que ponto a estrutura de classes não desempenha um papel importante nos movimentos sociais, na construção de sua identidade coletiva e na efetivação de suas ações.

Klaus Eder, num trabalho que busca justamente responder à questão "a classe social tem importância no estudo dos movimentos sociais?", reconhece que os movimentos sociais recentes não se constituem como os movimentos de classe característicos do século XIX. No entanto, conclui que a classe social tem importância para os novos movimentos sociais, podendo estes serem vistos como "uma manifestação de um novo tipo de relação de classe no qual ocorre a 'constituição da classe média' nas sociedades modernas avançadas" (EDER, 2001, p.19). De fato, podemos constatar a presença da classe média em muitos dos novos movimentos exercendo um papel fundamental na constituição e na continuidade dos mesmos. Para Gohn:

> [...] não existe movimento social puro, isolado, formado apenas por participantes populares, de base. Sempre há a presença de elementos externos ao grupo demandatário. Externos no sentido de pertencerem a outra categoria social, mas existe uma base de coesão ideológica comum que cria laços de afinidades e objetos únicos. (GOHN, 2005, p.50)

Outro ponto a ser considerado nessa abordagem é o tratamento da questão política. Para Scherer-Warren (2004, p.13), teorias como a de Melucci aprofundam a dimensão sociocultural dos movimentos sociais, deixando de lado importantes aspectos do campo político-institucional. De fato, Melucci critica duramente as abordagens que conceituam os movimentos essencialmente como atores históricos que interferem na estrutura político-estatal. Para ele, "a confrontação com o sistema político e com o Estado é apenas um fator mais ou menos importante na ação coletiva. O conflito frequentemente pode afetar o próprio modo de produção ou a vida cotidiana das pessoas." (MELUCCI, 1989, p.53). Os movimentos estariam, assim, deslocando-se para um terreno não político.

No entanto, o fato de que aspectos culturais sejam importantes para a análise dos movimentos não significa que os aspectos políticos também não o sejam. Especialmente na realidade brasileira, o processo de redemocratização da sociedade contribuiu para o fortalecimento de reivindicações por direitos e para a abertura de um espaço de diálogo entre o Estado e a sociedade civil. Porém, a dimensão política deve ser aqui entendida de forma a não se restringir às relações com o Estado, mas abrangendo também a participação política daqueles que compõem os movimentos. Tal participação é essencial para a compreensão da identidade e das formas de ação coletiva. Scherer-Warren (2004, p.13) destaca a importância do diálogo entre as duas perspectivas, que uniria o entendimento das diversidades culturais, que enfatizava o caráter transformador dos atores coletivos, e os entraves das conjunturas políticas específicas, que buscava a reordenação institucional possível nos processos de redemocratização.

As práticas que unem o cultural e o político podem ser observadas, por exemplo, quando os movimentos sociais traduzem suas agendas em políticas públicas ou lutam para redefinir o sentido de noções tradicionais de cidadania, representação política, participação, desenvolvimento, direitos e outros termos apropriados pela cultura autoritária (ALVAREZ; DAGNINO; ESCOBAR, 2000). Essas ressignificações, que fazem parte da cultura dos movimentos sociais, propõem um novo entendimento do que conta como político.

É importante ainda destacar o caráter educativo dos movimentos sociais, que está intimamente relacionado aos aspectos cultural e político. Podemos observar aprendizados

importantes para os participantes tanto na construção da identidade coletiva e na efetivação de formas de ação coletiva como no processo de ressignificação de conceitos relacionados à política. Nesses processos, geralmente, os participantes passam a ver-se de uma nova maneira, passam a entender o contexto social no qual estão inseridos de uma nova forma e isso os estimula a adotar comportamentos distintos dos anteriores.

A participação ativa no movimento traz o aprendizado decorrente do contato com o outro: a descoberta de formas de construção coletiva da agenda do movimento a partir de interesses similares, a discussão e a defesa de valores comuns, a redescoberta da vida social, a aceitação das diferenças, entre outros. Enfocando predominantemente a relação político-estatal, Gohn enumera outros aprendizados possíveis:

> Nos movimentos sociais a educação é autoconstruída no processo e o educativo surge de diferentes fontes, a saber: 1) Da aprendizagem gerada com a experiência de contato com fontes de exercício de poder. 2) Da aprendizagem gerada pelo exercício repetido de ações rotineiras que a burocracia estatal impõe. 3) Da aprendizagem das diferenças existentes na realidade social a partir da percepção das distinções nos tratamentos que os diferentes grupos sociais recebem de suas demandas. 4) Da aprendizagem gerada pelo contato com as assessorias contratadas ou que apoiam o movimento. 5) Da aprendizagem da desmistificação da autoridade como sinônimo de conhecimento. (GOHN, 2005, p.50-51).

Na verdade, tomar parte em qualquer ação do movimento significa contribuir de alguma forma para a construção da identidade e da trajetória do movimento. O fato de ser sujeito dessa construção coletiva, mesmo que não seja de modo consciente, faz parte de um processo de transformação e reeducação desse sujeito como ser humano. A participação dos sujeitos nas ações do movimento é fundamental para sua construção, como descreve Jade Percassi:

> A ação exige de todos a compreensão da importância de sua participação nas discussões e na execução de tarefas, e reforça com isso a ideia de que cada um tem um papel a cumprir para que o movimento seja movimento, desmistificando o movimento enquanto personificação - como um ente que intervirá em nome de suas reivindicações. (PERCASSI, 2008, p.129-130)

Assumir a responsabilidade por suas ações e tornar-se sujeito do seu próprio "fazer-se" são aprendizados que ocorrem quando se vivencia de modo intenso as práticas de certos movimentos sociais. É no próprio cotidiano do movimento que o processo de transformação do ser humano se intensifica, chamando os sujeitos a se reeducarem.

A identidade comum, ao se concretizar num modo de vida, cria condições para o desenvolvimento de uma nova cultura. A construção dessa nova cultura possibilita que os

envolvidos aprendam que é possível fazer diferente, mudar, e não conformar-se com tudo que lhe é dado. Trata-se de uma nova postura diante da vida e da sociedade. Postura essa que lhe devolve seu caráter humano, que muitas vezes encontrava-se esmagado pelo profundo processo de exclusão social sofrido.

O enfrentamento da situação de opressão e exclusão social traz consigo questionamentos do modo de funcionamento e dos valores pregados pela ideologia dominante da sociedade. Trazer outras possibilidades de lidar com a questão põe em cheque os valores e o modo de ser da sociedade atual. Pretender transformar essa sociedade e seus valores é uma utopia a ser buscada.

Esse processo requer que os sujeitos compreendam um problema específico no contexto mais amplo da sociedade, isto é, requer que se politizem. Faz com que tomem posição diante de questões maiores, de questões de seu tempo, indo além dos limites da atuação nas áreas específicas do movimento. Isso significa que a conjuntura e a história nas quais o movimento está inserido têm grande influência em sua constituição e na formação de sua identidade.

Por mexer com valores, tradições, costumes, visões de mundo e posturas, questionando-os e oferecendo novas perspectivas, extrapola o âmbito do próprio movimento e de seus integrantes. Provoca as pessoas em geral para que pensem para além da ação que enxergam de imediato. Busca estimular a reflexão da sociedade sobre si mesma.

Além destes, outros temas muitas vezes deixados de lado na sociedade atual são abordados. Um movimento que tem como base a formação de sujeitos sociais e de seres humanos traz consigo também questões de origem da própria reflexão pedagógica, da educação como formação humana, tais como: de que maneira nos humanizamos, ou nos formamos como humanos? em que valores se baseiam essa intencionalidade educativa? qual postura diante da sociedade queremos assumir? como educar para isso? A educação para essas questões, de ordem ética, de acordo com José Sérgio de Carvalho, “não é uma tarefa de especialistas, mas de toda a comunidade, não é fruto de um esforço isolado, mas de uma ação conjunta e contínua de todo o entorno social” (CARVALHO, 2002, p.59).

A partir de todas essas considerações, podemos observar duas dimensões do processo de formação dos integrantes dos movimentos: uma relacionada ao seu papel na trajetória do movimento, vinculada às grandes questões deste tempo, inserindo-se na história; outra vinculada à transformação permanente do ser humano, que se torna sujeito de suas ações e do seu próprio educar-se.

Gohn chega a afirmar que os movimentos sociais seriam novas formas de educação popular (GOHN, 2005, p.43). Apesar de não ocorrerem baseados num programa pré-estabelecido, compartilham princípios semelhantes aos de programas de educação popular, mas sob a forma de manifestações concretas originadas por grupos populares organizados.

Ao estudar o Movimento dos Sem Terra, Roseli Caldart traz a reflexão de que "existe uma pedagogia que se constitui no movimento de uma luta social". Caldart aproxima-se da ideia de Gohn, afirmando o movimento como princípio educativo da formação dos seus integrantes. Isso porque considera que: "seu processo educativo básico está no movimento mesmo, no transformar-se transformando, a terra, as pessoas, a história, a própria pedagogia, sendo esta a raiz e o formato fundamental da identidade pedagógica do próprio MST." (CALDART, 2002, p.136-137)

Segundo Caldart, a intencionalidade pedagógica, isto é, o projeto educativo presente nas ações do movimento (mesmo que não totalmente refletido e consciente) faz dele um sujeito pedagógico. Dessa forma, é um desafio pedagógico tornar esse processo consciente e reflexivo.

Grosso modo, os elementos aqui levantados e discutidos formam um instrumental teórico para compreensão dos movimentos sociais combinando os aspectos cultural, político e educativo. A seguir, examinaremos o Movimento de Economia Solidária, destacando alguns desses elementos como a identidade coletiva, os processos de ressignificação de conceitos ligados à política e o caráter educativo do movimento social.

1.3 O cultural, o político e o educativo no Movimento de Economia Solidária

Como vimos, a origem da economia solidária nos remete a práticas e discussões de alguns séculos atrás. Assim como ocorreu com a economia solidária, muitos dos "novos movimentos sociais" tiveram origem bastante anterior à emergência do tema nas décadas de 1970 e 1980, como o movimento negro ou o movimento das mulheres. Para Melucci (2001, p.25), esse "novo" não deve ser compreendido no sentido de se medir o quanto há de novo nesses movimentos, entendendo-os como um objeto empírico unitário. A "novidade" não se refere ao objeto empírico, mas ao sentido analítico, que introduz dimensões sociais e culturais significativas. Trazer discussões sobre questões sociais e culturais torna-se fundamental para o entendimento desses movimentos na atualidade.

O (re-)aparecimento da economia solidária nas últimas décadas ocorreu a partir do contexto da grave crise econômica no país. Porém, o fato de tais experiências terem surgido nesse contexto não significa que sejam apenas uma "resposta à crise", o que possibilita o entendimento de se tratar de uma patologia social do sistema. Segundo Melucci (2001, p.33), um movimento social é a expressão de um conflito, em que dois atores lutam pela apropriação de recursos valorizados por ambos, e não simplesmente uma resposta a uma crise. O caráter conflitual da economia solidária se expressa no confronto com a própria lógica do sistema de produção capitalista. Pode-se entender a emergência desse conflito nesse momento como tendo sido ativado pela crise em questão, contudo, o desenvolvimento posterior da economia solidária não se deve apenas ao agravamento do desemprego em massa e da exclusão social. Singer descreve o desenvolvimento histórico da economia solidária da seguinte forma:

> O que impele a economia solidária a se difundir com força cada vez maior já não é mais a demanda das vítimas da crise, mas a expansão do conhecimento do que é tecnologia social, econômica e jurídica de implementação da economia solidária. Centenas de iniciativas, que tendiam antes a ficar isoladas e por isso debilitadas, a partir dos últimos anos passam a receber a atenção e o apoio de instituições especializadas [...] a economia solidária já firmou sua identidade e por causa disso está em condições de se estruturar, em nível local, regional e nacional. (SINGER, 2005, p.126)

Atualmente, a partir do mapeamento das experiências no país, realizado por iniciativa do governo federal com os fóruns nacional e estaduais de economia solidária, em 2005 e 2007, constatou-se a existência de 21.859 experiências de economia solidária, que estão espalhadas por 53% dos municípios do país, totalizando 1,65 milhões de pessoas envolvidas diretamente e mais 28 mil pessoas que possuem algum vínculo com tais experiências. Além disso, há 1.120 entidades de apoio, assessoria e fomento (ANTEAG, 2009).

O mapeamento reflete o esforço do movimento, em ação conjunta com o poder público, para identificar seus participantes, reconhecendo-os e fortalecendo-os e ao próprio movimento. Para sua realização, foi preciso discutir com profundidade sobre a identidade do movimento, pois era necessário decidir como se definiria se uma determinada experiência seria considerada parte da economia solidária. A construção da identidade do movimento continua ocorrendo com a integração dos novos participantes. Isso significa que a unidade do movimento não é dada *a priori*, não é estático. É algo que está sendo buscado com esforço, e não um ponto de partida do movimento, conforme discutido por Melucci (1989, p.56).

Nota-se ainda a presença marcante da classe média, principalmente por meio das "entidades de apoio, assessoria e fomento". De acordo com citação anterior de Singer, essas entidades foram fundamentais no processo de constituição do movimento, contribuindo para a integração das experiências e, dessa forma, para a construção de sua identidade coletiva.

A análise da questão da identidade requer também que se observem especificamente as experiências cooperativas, que influenciaram profundamente a origem e os princípios da economia solidária. Existem no Brasil cooperativas de diversos tipos e nem toda cooperativa pode ser considerada parte da economia solidária.

Há, por exemplo, cooperativas que apenas se legalizaram por meio da forma jurídica cooperativa para diminuir seus custos, já que na legislação do país as cooperativas não precisam cumprir a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Essas cooperativas são conhecidas como "coopergatos" ou "cooperfraudes" e comumente atuam na prestação de serviços. São "responsáveis por formas acentuadas de subcontratação e precarização da força de trabalho, pela redução significativa da remuneração da força de trabalho e pelo descumprimento dos direitos trabalhistas" (ANTUNES, 2006, p.23).

Há também aquelas que compõem o chamado "cooperativismo oficial" (ligadas à OCB - Organização das Cooperativas Brasileiras) e que se caracterizam, em grande medida, por grandes cooperativas que não necessariamente se preocupam em garantir a autogestão (conforme entendida pela economia solidária). Seu discurso se aproxima dos valores capitalistas ao buscar, sobretudo, a eficiência e o sucesso econômico.

No processo de construção da identidade do Movimento de Economia Solidária, sua diferenciação diante desses dois outros tipos de cooperativas foi essencial. Num estudo em que foram analisados e comparados os discursos do cooperativismo oficial e da economia solidária, observou-se que:

> Quando a ES [economia solidária] surge no Brasil, o CO [cooperativismo oficial] já estava instalado, enquanto representante oficial do cooperativismo no país, correspondendo a um verdadeiro paradigma. Assim, seria impossível simplesmente desconsiderar a existência de CO. Daí a constituição do discurso da ES (sobre o cooperativismo) em negação àquele do CO. (FULANETTI, 2005, p.247-8)

Conclui-se, dentre outras coisas, que as divergências entre a economia solidária e o cooperativismo oficial devem-se principalmente à diferença do chamado "valor descritivo", o que, no caso do primeiro, é a solidariedade e, no caso do segundo, o sucesso econômico (FULANETTI, 2005, p.252).

Se, em sua fase inicial, os participantes da economia solidária buscavam se diferenciar do cooperativismo oficial, ressignificando o cooperativismo e dessa forma aprendendo a construir coletivamente um novo conceito e uma nova prática, o momento atual do processo de construção da identidade coletiva se centra na identificação e integração de novos sujeitos, que aprendem com esse novo diálogo presente na construção coletiva. No mapeamento realizado recentemente, apenas 10% das experiências encontradas eram organizações cooperativas (ANTEAG, 2009), o que mostra que o movimento possui formas de organização bem mais variadas.

Outro relevante processo de ressignificação que tem sido empreendido pelo Movimento de Economia Solidária se refere ao "desenvolvimento". Ao questionar e propor novos entendimentos para o tema, o movimento insere-se nas discussões de seu tempo, chamando a sociedade a esse debate. A economia solidária propõe uma visão de desenvolvimento diferente da tradicional, que, segundo Singer:

> [...] é o da comunidade como um todo, não de alguns de seus membros apenas. [...] O investimento necessário ao desenvolvimento tem que ser feito pela e para a comunidade toda, de modo que todos possam ser donos da nova riqueza produzida e beneficiar-se dela. (SINGER, 2004)

Existem diversas alternativas de desenvolvimento possíveis e procura-se que a escolha de qual opção adotar seja feita pela própria comunidade, que, para isso, deve ter acesso e se apoderar das informações e dos conhecimentos necessários à tomada de decisão consciente. Esses aprendizados abrangem a busca por envolver a todos na discussão e inclui desde conhecimentos sobre o mercado até como se discutir alternativas, tomar decisões democraticamente e assumir-se como sujeito. Esse processo está intimamente relacionado com a prática da educação popular, principalmente com propostas como a de Paulo Freire, na qual a educação do homem e sua conscientização, essencial para a tomada de decisão e a prática da liberdade, andam sempre juntas (FREIRE, 1963, p.11). Para Singer (2005, p.19), "A Economia Solidária é um ato pedagógico em si mesmo, na medida em que propõe nova prática social e um entendimento novo dessa prática. A única maneira de aprender a construir a Economia Solidária é praticando-a". Essa afirmação se aproxima das reflexões de Gohn, que enxerga nos movimentos sociais novas formas de educação popular, e de Caldart, que vê o movimento social como princípio educativo, já que o processo educativo básico se encontra no próprio movimento em si.

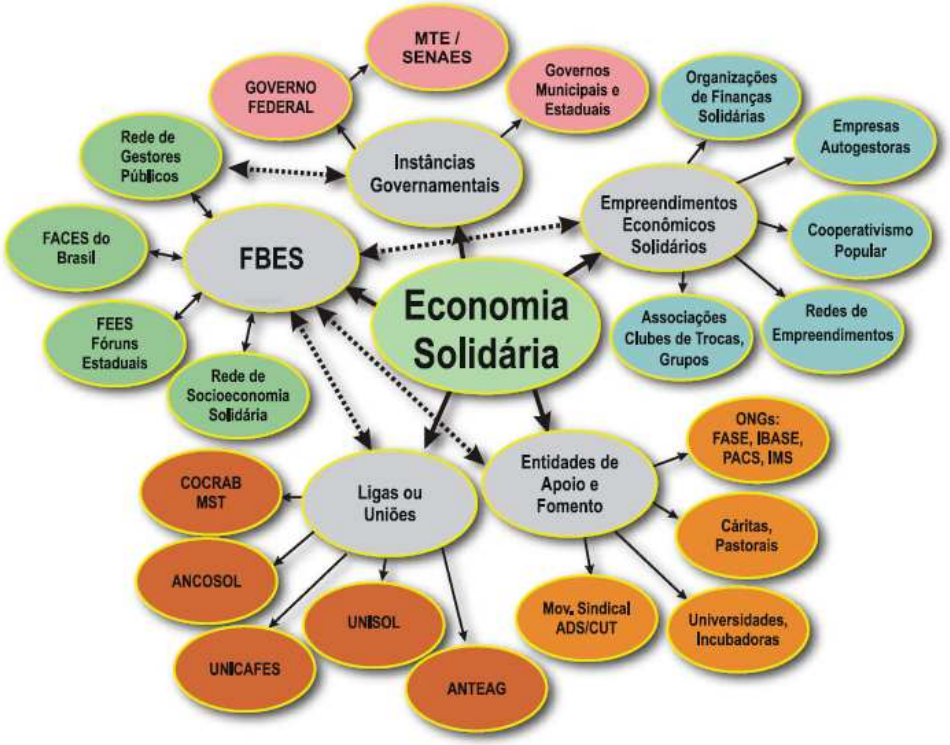
Há diversas iniciativas atuais que refletem essa busca pela construção da economia solidária. Algumas entidades e, agora, o governo federal têm criado Centros Públicos de Economia Solidária, sendo que se procura que estes sejam implementados em constante diálogo com a comunidade na qual se insere. Trata-se da agenda do movimento se tornando política pública, da sociedade sendo chamada a essa questão.

Outro programa específico do governo federal, constituído a partir de demanda do movimento, visa ao fomento de feiras de economia solidária por todo o país. Trata-se de uma demanda antiga dos próprios empreendimentos.

Uma outra estratégia adotada pelas entidades de apoio ao movimento que se tornou política pública é a formação de multiplicadores ou agentes locais de economia solidária. Recentemente, o governo federal lançou o "Brasil Local", política que visa à formação de agentes da comunidade para o fomento e fortalecimento da economia solidária na região de origem desses agentes. São articuladores e educadores que procuram ajudar os empreendimentos já instituídos ou a serem estabelecidos a compreender a economia solidária, suas possibilidades de ações e estratégias conjuntas. Entretanto, para que as políticas sejam efetivas, necessita-se de infraestrutura e apoio regular do governo, o que nem sempre tem ocorrido.

A configuração atual do movimento, incluindo sua extensão a instâncias da sociedade política e do Estado, pode ser visualizada a partir do esquema visualizado na Figura 1, a seguir, elaborado para o Atlas da Economia Solidária no Brasil. A figura explicita a rede de relações entre a sociedade civil e o Estado. O entrelaçamento da agenda do movimento com as ações do governo merece especial atenção, pois, se, por um lado, parece fortalecer o movimento, por outro, dá um novo caráter às ações do movimento, proporcionando maior burocratização e profissionalização. As formas de ação do movimento, se no início serviram de base para a elaboração de políticas públicas, passam a ser constituídas, em grande medida, em resposta às políticas. Estas demandam respostas formalizadas e burocratizadas, dentro de um molde determinado *a priori*. Os desafios do movimento são reformulados a partir desta nova configuração. Como ficam, então, as relações de poder? Em que medida a base do movimento consegue continuar formulando seus problemas e demandas e influenciar as políticas públicas? Ou é o Estado que passa a determinar, em grande medida, as ações do movimento? Observa-se aqui a necessidade de se aprender a lidar com essa nova configuração, o que será desenvolvido com o tempo, na prática.

FIGURA 1 – Atores do Movimento de Economia Solidária no Brasil



Legenda:
- FBES: Fórum Brasileiro de Economia Solidária
- MTE/SENAES: Secretaria Nacional de Economia Solidária do Ministério do Trabalho e Emprego
Fonte: SENAES/MTE

Os saberes construídos e compartilhados no dia a dia são fundamentais para o fortalecimento do movimento e refletem valores solidários cultivados. Esses saberes vêm de inúmeras e variadas práticas vivenciadas nas diferentes instâncias do movimento. Práticas estas que às vezes chegam a ser contraditórias, pois refletem os sujeitos que delas participam, e que carregam diferentes histórias de vida e culturas. Mas que justamente por isso são práticas que educam, humanizam e contribuem para a construção de um modo de vida essencialmente coletivo. Dessa forma, podemos afirmar que os integrantes do movimento se educam no próprio caminhar do movimento.

Ao comparar experiências do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e da União dos Movimentos de Moradia de São Paulo (UMM), com o Movimento de Economia Solidária, Percassi ressalta algumas semelhanças no âmbito do fazer pedagógico, como: “a organização coletiva”, “a preocupação com a compreensão por parte das pessoas de que fazem parte de algo maior que o grupo ao qual pertencem, seja o movimento em si ou um projeto político maior”, “a distinção entre o êxito do processo de luta e do processo de formação”, “a identificação de valores democráticos entre os princípios de atuação”, “a ideia

de indissociação entre os saberes teóricos e práticos". Todos esses elementos aqui levantados são de suma importância para o fazer-se do movimento, para que o movimento seja de fato um ato pedagógico em si mesmo.

A participação de todos, cada um contribuindo com sua parte para a construção de algo maior, é o que move o movimento. Participar do movimento significa se educar, fazendo-se e refazendo-se, contestando a ordem estabelecida, problematizando valores vigentes e propondo novos valores, discutindo questões de seu tempo, acreditando que a realidade pode ser transformada e transformando-a, constituindo-se sujeito da história.

Em especial, a participação nos fóruns, nas plenárias, nas reuniões de decisão do empreendimento etc., carrega forte caráter educativo, uma vez que desenvolvem a percepção e a consciência da cidadania, abrindo caminhos para o fazer-se cidadão, para fazer-se sujeito histórico. Ainda que muitas vezes não sistematizados (e este também é um desafio para o Movimento de Economia Solidária e para os movimentos sociais de modo geral), muitos saberes são aí desenvolvidos e podem ser resgatados por meio das memórias coletivas.

Essa participação política engloba a discussão e o posicionamento sobre questões que vão além do cotidiano do movimento. Ao pensar a organização do trabalho de modo autogestionário, o Movimento de Economia Solidária põe em questão a organização capitalista do trabalho e, em última instância, o próprio modo de ser da sociedade capitalista atual, seus valores e sua cultura. Para Caldart, existe a necessidade de:

> [...] pensarmos o movimento social também como uma das matrizes pedagógicas fundamentais na reflexão de um projeto educativo que se contraponha aos processos de exclusão social, e que ajude a reconstruir a perspectiva histórica e a utopia coletiva de uma sociedade com justiça social e trabalho para todos. (CALDART, 2002, p.128)

Esse projeto educativo está presente no Movimento de Economia Solidária, mesmo que não de forma explícita ou formalizada, mas no próprio fazer-se do movimento que, como caracterizado por Singer, "é um ato pedagógico em si mesmo".

Além de politizar as questões gerais do modo de ser da sociedade, o movimento também politiza o conhecimento que seus participantes já têm como trabalhadores, da produção à comercialização. Isso significa que o próprio processo produtivo é problematizado, dando maior liberdade aos trabalhadores para reinventá-lo. A partir da compreensão do processo como um todo, do compartilhamento desses saberes, os trabalhadores passam a ter mais capacidade de recriá-lo de forma diferente.

A gestão do negócio também é problematizada e reinventada, uma vez que os responsáveis pelas decisões são todos os integrantes do empreendimento e eles têm a liberdade de fazer conforme melhor entenderem. Para isso, é necessário que mesmo os trabalhadores que a vida toda apenas tiveram contato com os trabalhos diretamente ligados à produção aprendam como entender um balanço, como calcular os custos de um produto, como ver se este é viável economicamente etc. Ao apropriar-se desses conhecimentos e compreendê-los no contexto geral do empreendimento, do mercado e da sociedade, os trabalhadores se tornam capazes de recriá-los.

A importância de se garantir a liberdade para a invenção de novos caminhos na produção, no modo de ser dos participantes e mesmo da sociedade, sem comprometer a igualdade é descrita por Percassi:

> O difícil equilíbrio a ser alcançado entre a igualdade e a liberdade, entre o indivíduo e o coletivo, entre a vida que se leva e aquela pela qual se luta, só será possível na medida em que nas comunidades formadas a partir do processo coletivo de militância e de educação popular possa ressurgir o espaço da criatividade e do incentivo à expressão dos desejos de seus integrantes. (PERCASSI, 2008, p.139-140)

Também para o Movimento de Economia Solidária é um desafio que as ações do movimento e o processo de transformação em curso sejam consciente e constantemente refletido e repensado. A mudança não pode ser uma simples substituição de um comportamento por outro, sem se compreender as consequências de tal decisão e assumir sua responsabilidade. É isso que faz dos participantes sujeitos dessa trajetória.

Em resumo, podemos destacar alguns pontos que revelam a importância do cultural, do político e do educativo no Movimento de Economia Solidária. Vimos que a construção da identidade coletiva do movimento é de fato um processo dinâmico, não homogêneo e que requer muitos esforços e aprendizados. Sua definição conceitual está em disputa e diferentes fases constituem seu processo de construção de identidade, caracterizadas por desafios diversos, como a diferenciação em relação ao cooperativismo oficial, a institucionalização do movimento a partir de sua extensão a esferas do Estado e a identificação e integração de novos atores através do mapeamento. É um processo de constante aprendizado, vinculado ao fazer-se sujeito de sua história.

Além disso, a vivência cotidiana da autogestão, sendo um processo educativo contínuo a partir da prática, é fundamental para a partilha da identidade coletiva no nível

interno das experiências, pois contribui para o fortalecimento do sentimento de pertencimento e a autoconfiança dos indivíduos envolvidos.

Em relação às práticas político-culturais, observou-se que várias das demandas do movimento têm sido, em certa medida, contempladas por meio de políticas públicas de abrangência nacional. Esse fato nos traz diversas questões relacionadas à nova configuração do movimento e suas relações de poder, que exigem do movimento novos posicionamentos e comportamentos.

Verificou-se ainda a busca da redefinição do sentido de noções tradicionalmente dominadas pela cultura capitalista, como cooperativismo, desenvolvimento e gestão, o que implica a participação dos envolvidos em processos educativos de construção coletiva. Muitas dessas discussões envolvem questões maiores que extrapolam o âmbito do movimento, fazendo com que seus participantes se assumam como sujeitos de sua história.

O Movimento de Economia Solidária é um ato educativo em si mesmo, isto é, seus integrantes se educam a partir da própria participação nas ações do movimento. Fazem-se sujeitos, transformam os conhecimentos que têm politizando-os, questionam as práticas e os valores estabelecidos buscando sua transformação, propondo alternativas para a exclusão social, visando a uma sociedade mais justa e igualitária.

Talvez o Movimento de Economia Solidária, como outros movimentos sociais, possa ser entendido como um indício de que essa transformação já começou a ocorrer. Como coloca Melucci (2001, p.21): “Os movimentos das sociedades complexas são profetas sem encanto. [...] São [...] a mensagem daquilo que está nascendo. Eles indicam uma transformação profunda na lógica e nos processos que guiam as sociedades complexas.”

CAPÍTULO II - O trabalho e a liberdade na educação popular

Os processos educativos presentes no Movimento de Economia Solidária têm vínculos claros com a educação popular. Neste capítulo, pretendemos introduzir tal temática, a partir dos trabalhos do educador Paulo Freire, destacando alguns elementos importantes para a análise posterior. Faremos inicialmente uma breve apresentação da educação popular, destacando a trajetória do educador; examinaremos então suas discussões acerca das relações entre a educação e a liberdade, tema tratado com certa frequência nos estudos sobre o autor; trataremos, em seguida, das questões acerca das relações entre a educação e o trabalho, assunto que Freire aborda menos sistematicamente, porém de forma profunda em escritos específicos. Ressaltamos que não pretendemos neste momento esmiuçar como esta educação se mostra presente nos dias de hoje no Movimento de Economia Solidária. Examinaremos estas relações em capítulo posterior na análise do trabalho de campo realizado. Os elementos aqui trazidos se focam em retomar os estudos do educador, que servirão como base para observarmos cuidadosamente estas relações na realidade da experiência de economia solidária estudada, a Cooperafis, num percurso em construção em que as conquistas andam juntas com as dificuldades e os desafios.

2.1 Os caminhos da educação popular de Paulo Freire

A expressão “educação popular” possibilita uma multiplicidade de entendimentos e concepções. As articulações entre educação e sociedade, entre o ensino, a aprendizagem e o popular, abrem-se a diferentes desenvolvimentos teóricos e experiências práticas, com valores e princípios distintos, aparecendo historicamente em diversas configurações.

Já na Grécia antiga, Hesíodo, contrapondo-se a Homero, que versava sobre o mundo e a cultura dos nobres, expôs a educação dos camponeses e a vida rural, ressaltando o papel do trabalho no processo educativo dos homens (MELO NETO, 2002, p.2). Essa contraposição entre o popular e o aristocrático, a educação do povo e a educação da elite, está presente ainda na educação de hoje.

As diversas experiências ao longo da história, longe de serem homogêneas, compreendem tanto o programa educativo promovido pelo Estado, geralmente com função

principal de controle social, como as ações educativas impulsionadas por setores organizados da sociedade civil, destacando-se aquelas de caráter fundamentalmente emancipador.

No Brasil, no início do século XX, as políticas educacionais voltavam-se basicamente para o âmbito infantil. É a partir da década de 1930 que o Estado passa a reconhecer a educação popular de jovens e adultos como uma problemática de âmbito nacional que necessita políticas públicas específicas. Porém, essa educação do povo promovida pelo Estado era "uma educação concebida e justificada pelas elites intelectuais como necessária à preparação da coletividade para a realização de fins determinados" (BEISIEGEL, 1992, p.7). Ou seja, era baseada nos interesses da elite e não do povo.

Por outro lado, na educação organizada pela sociedade civil, apesar de já serem observadas experiências anteriores, esse campo ganha impulso no início da década de 1960 com o surgimento de diversos movimentos educacionais como o Movimento de Cultura Popular (MCP), de Recife, e o Movimento de Educação de Base (MEB), promovido pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Nesse contexto, em que o povo começa a ter um papel protagonista na ação educativa, emerge o trabalho feito pelo educador Paulo Freire, que participava do MCP.

Nesse período, o educador tornou-se conhecido por seu método de alfabetização de adultos, que necessitava de apenas 40 horas para ensinar analfabetos a ler e escrever. Entretanto, compreendê-lo simplesmente como um alfabetizador é uma visão limitada de seu pensamento e de sua prática. Em 1959, quando iniciava seus estudos sobre o tema, Paulo Freire afirma que a simples alfabetização de adultos seria insuficiente para resolver o problema da educação do homem no país. O fundamental seria erradicar sua "inexperiência democrática". Já aqui, seus princípios apontavam no sentido mais amplo de uma educação para a democracia.

O desenvolvimento posterior do método, mais do que possibilitar ao educando aprender os mecanismos de sua própria língua, deveria promover a compreensão de seu papel no mundo e de sua inserção na história. Em verdade, o método nasceu da ideia de reinventar no campo da alfabetização o que o educador já experimentava nos Círculos de Cultura do MCP com foco nas discussões de aspectos da realidade brasileira. Grosso modo, os Círculos de Cultura recriam a prática da tradicional sala de aula e buscam que os educandos se assumam como sujeitos de sua palavra participando de discussões críticas sobre temas relacionados à cultura e a sociedade, trazidas da própria realidade vivenciada pelos educandos e, assim, construindo coletivamente o conhecimento.

Dentre as questões que orientam o trabalho de Paulo Freire, desde seu início, está como realizar uma educação para a formação de cidadãos comprometidos com a democracia, uma educação que, em suas atividades cotidianas, seja o próprio exercício da democracia, uma educação por meio do diálogo e da reflexão crítica, uma educação como prática da liberdade.

Como se pode verificar, há uma preocupação tanto com a finalidade da educação quanto com o meio adequado a esse fim. Para Freire, a educação visa à mudança da sociedade, sendo o diálogo com os educandos central no processo de formação. Em 1959, quando os princípios do método já eram explicitados antes de sua concepção como tal, o educador insistia na adoção dos trabalhos em grupo, na discussão de problemas individuais e coletivos, na prática da conversa e de fóruns e na organização de associações (BEISIEGEL, 1992, p.112).

De modo geral, suas obras são marcadas por influências que o acompanham ao longo do tempo e por outras que aparecem mais fortemente em determinados períodos. A cultura católica é considerada fundamental na sua formação e é observada desde os primeiros escritos até suas falas últimas. Elementos como o respeito ao outro, a não interferência, o conceito de conscientização refletem essa formação arraigada no seu trabalho.

Nos primeiros escritos, Paulo Freire compreendia a dinâmica da sociedade brasileira segundo as orientações desenvolvidas por intelectuais do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB). Observa-se o uso da teoria das fases de transição para entender o processo histórico da sociedade brasileira, a defesa do nacional desenvolvimentismo, o entendimento do processo de transformação das consciências, suas modalidades e características (BEISIEGEL, 1992, p.42). Na “atualidade brasileira”, o analfabetismo seria eliminado com o desenvolvimento da sociedade, em que a participação do povo seria essencial. Mas Freire não aceitava que a transformação das pessoas se desse por meio de mudanças nas estruturas econômica e social, como pensavam os isebianos, além de discordar de métodos paternalistas, assistencialistas e autoritários. Então, buscou também para suas bases o sociólogo Karl Mannheim (que traz a importância da formação da personalidade democrática), o psicólogo social Zevedei Barbu (que expõe o esquema mental democrático, do qual faziam parte a participação e o diálogo), entre outros.

Ao longo de seus trabalhos, a influência isebiana foi perdendo força e deu espaço às ideias de Marx e autores marxistas, o que aparece nitidamente em seus escritos durante o exílio, como em *Pedagogia do Oprimido*, *Cartas a Guiné-Bissau* e alguns artigos de *Ação cultural para a liberdade*. Segundo o autor, seus primeiros escritos eram ainda bastante

“ingênuos”. Nesse período, o educador pode deixar que sua própria prática reinventasse a teoria. De acordo com Beisiegel:

> Enquanto procurava criar as condições para que os analfabetos se 'conscientizassem', Paulo Freire foi levado a aprender, junto com os educandos, na ação educativa desenvolvida mediante o emprego de seu método, que a sociedade de classes era diferente daquela 'atualidade brasileira' que ele havia construído idealmente, a partir das teorias que então enformavam seu pensamento. (...) o método de alfabetização, esta criação de Paulo Freire, numa ação de retorno revelou ao próprio criador que a situação existencial do homem e a organização da sociedade eram bem diferentes. (BEISIEGEL, 1992, p.291)

Foi o próprio trabalho com o povo e o contato com sua realidade que remeteu o educador a Marx. Num movimento dialético, a prática, portanto, acabou por recriar seu próprio criador (BEISIEGEL, 1992, p.284). O processo de amadurecimento de suas reflexões foi despertado pelas próprias experiências, pelo aprendizado proporcionado pelo ensino aos educandos. Tal processo se constitui numa boa referência prática da ideia de que: “(...) ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1970. p.79).

Nos escritos iniciais, fica claro que Paulo Freire já buscava uma educação que promovesse mudanças na sociedade, porém não questionava suas bases no modo de produção capitalista. Não compreendia a problemática da sociedade brasileira a partir da tensão entre as classes sociais nem falava em luta de classes, alicerces fundamentais da teoria marxiana. É inegável, porém, seu inconformismo com a situação de miséria dos mais desfavorecidos e com a estrutura de dominação autoritária.

A partir de sua prática nos anos posteriores, passou a compreender a organização da sociedade de outro modo. Seus alicerces passam a contar com a oposição entre as classes. A busca passa a ser a superação da contradição opressor-oprimido, o que só pode ser alcançado tendo os oprimidos e suas lideranças como sujeitos da libertação da situação de opressão.

O ato educativo passa a ser entendido como político. Não é necessário o processo educativo como preparação para a prática política posterior. O processo educativo é concebido em si mesmo como político. O educativo e o político são indissociáveis.

Se os modos de organização do social e sua relação com a educação passam a ser compreendidos de maneira bastante distinta a partir da aproximação com o marxismo promovido pela prática, por outro lado, a concepção de homem e o processo de humanização

se mantêm, sendo relacionados a esse novo entendimento de sociedade e da realidade brasileira.

Para Paulo Freire, o homem é entendido como ser inacabado e consciente de seu inacabamento. É ser situado e datado e, portanto, histórico. O homem não apenas está na realidade, mas está com a realidade, relaciona-se com ela, integra-se em seu contexto. E, por isso, porque se integra, o homem tem a capacidade de criar, recriar, decidir e, assim, fazer cultura. Por ser inacabado e consciente de seu inacabamento, o homem tem a possibilidade tanto de humanização como de desumanização. Não há um destino dado, pré-determinado. A busca pela humanização, pelo aperfeiçoamento individual e social, encontra barreiras na própria condição do homem assim como nos modos de organização da sociedade ao longo da história. A educação do homem seria concebida, então, como meio pelo qual os homens buscam a humanização.

Tudo isso permanece em suas ideias. Mas agora, a "conscientização", isto é, o processo de aquisição e aprofundamento da capacidade de reflexão crítica sobre as possibilidades reais de se tornar sujeito do seu acontecer individual e coletivo, que antes era vista no contexto do homem "adulto analfabeto", passa a ser compreendida no contexto do homem "oprimido". A "conscientização" e a "práxis" aproximam-se agora de certo entendimento daquilo que os marxistas designariam como "consciência de classe" e "prática de classe".

De modo geral, podemos afirmar que os trabalhos posteriores carregam essa visão de mundo. O curso da história proporcionou novos contextos para o seu desenvolvimento. Tendo como pano de fundo uma sociedade em ebulição para a transformação, passando pela tirania da repressão militar e a tímida retomada do desenvolvimento da democracia, os escritos de Paulo Freire refletem essas mudanças de perspectivas proporcionadas pela nova configuração da realidade e passam a buscar a transformação num tom menos radical, como nos mostram, por exemplo, *Pedagogia da esperança* e *Pedagogia da autonomia*.

Independentemente da tônica usada e do contexto, a estreita relação entre a educação e a mudança é fundamental em qualquer obra de Paulo Freire. O papel da educação como fator essencial no caminho da mudança da sociedade é explicitado por Beisiegel, ao analisar as experiências de alfabetização realizadas logo após a concepção do método:

> É bem verdade que a prática educativa proposta não poderia ser considerada em si mesma uma causa da possível transformação 'revolucionária' da sociedade. (...) Mas é igualmente inegável que esta prática educativa poderia vir a atuar como um dentre os fatores de explicitação das potencialidades transformadoras, inerentes às condições da existência popular no Brasil. (BEISIEGEL, 1992, p.194)

Ou seja, apesar de não ser em si mesma a causa da mudança, a educação exerce papel importante na construção das transformações da sociedade. A educação, quando exercida como prática da liberdade, contribui para a luta pela libertação do homem, que possibilitará a construção de outros caminhos para a sociedade. A educação, quando realizada a partir das questões presentes no cotidiano do homem, em sua prática social, no exercício de sua atividade produtiva, mistura-se com essa prática, sem perder seu caráter crítico e reflexivo, promovendo a recriação dessa prática, transformando e reorientando o desenvolvimento da sociedade. A seguir, destacaremos dois temas fundamentais para a compreensão das relações entre a educação e a transformação da sociedade, na visão de Paulo Freire: a liberdade e o trabalho.

2.2 A educação como prática da liberdade

O tema da liberdade é bastante explícito nos trabalhos de Paulo Freire. O próprio título de uma de suas principais obras, *Educação como prática da liberdade*, já indica orientações para a reflexão acerca da relação entre a educação e a liberdade. O entendimento que Paulo Freire tem sobre "liberdade" vai sendo construído ao longo de seus trabalhos, desenvolvendo-se e relacionando-se cada vez mais com outros elementos da educação e da sociedade. Para o exame desse tema, utilizaremos, além do livro mencionado, obra que aprofunda a discussão dessa relação, *Pedagogia do Oprimido*. Contaremos ainda com algumas reflexões presentes nos artigos "Conscientização e alfabetização - Uma nova visão do processo" e "O papel educativo das igrejas na América Latina" e na obra *Pedagogia da Autonomia*.

Inicialmente, ao se basear na análise dos problemas da sociedade brasileira para apresentar o método de alfabetização pela primeira vez, Paulo Freire já coloca a liberdade como um elemento fundamental do processo de conscientização, do desenvolvimento do pensamento crítico.

Pelo fato de "integrar-se com a realidade", o homem estabelece com esta uma multiplicidade de relações. Frente aos inúmeros desafios que lhe chegam, pode dar uma ampla variedade de respostas, construindo relações diversas, criando, recriando e decidindo. Aí está a marca da liberdade. Na situação de opressão, quando a liberdade é suprimida, o homem é

visto como um ser “ajustado”, “acomodado”, que “sacrifica sua disposição ontológica para a integração” e a história e a cultura passam a não fazer sentido. Torna-se essencial então que o homem se liberte de sua situação de opressão.

O ajustamento e a acomodação, decorrentes da falta de liberdade, são promovidos pela educação domesticadora, que não vê o homem como ser histórico, inacabado e, assim, não o concebe como agente transformador. Em oposição a essa educação que domina e mantém a opressão, há a educação que liberta, que reconhece o homem como “ser que está sendo”, inconcluso, histórico e integrado na realidade também histórica, que pode ser transformada. Segundo Paulo Freire:

> A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. (FREIRE, 1970, p.81)

Por isso, o papel fundamental da relação homem-realidade na educação libertadora. Esta integração é o ponto de partida para o homem se sentir “sujeito de seu pensar”, discutir sua visão de mundo, refazê-la.

Essa integração traz o desvelamento do mundo e, com ele, a consciência da situação de opressão. Porém, só isso não basta, é preciso que essa consciência se materialize em ações. A superação da contradição opressor-oprimidos somente se efetiva com a exigência da transformação concreta da situação de opressão, com a ação transformadora. Por outro lado, a ação sem a reflexão também não faz sentido, uma vez que os oprimidos voltariam a ser objetos e não sujeitos de sua ação, enquanto outros refletiriam por eles. Portanto, é preciso uma “*praxis*” libertadora, um movimento dialético de ação e reflexão do homem sobre sua ação e sobre o mundo buscando transformá-lo.

Uma educação que contribua para que o homem se conscientize sobre sua problemática, sua condição de pessoa, seu papel como sujeito de suas ações, contribui para escolhas mais críticas, dadas as opções possíveis. Quando se escolhe por um, dentre outros, antes se compara e, para fazê-lo, é preciso clarear quais valores estão sendo levados em conta. Esse é um processo crítico que se baseia na liberdade de escolha do homem. Nesse processo: “ ‘A’ não pode optar em lugar de ‘B’. ‘B’ é que fará sua opção.” (FREIRE, 1963, p.18) Porém, uma vez que ‘B’ fará sua opção a partir do diálogo com ‘A’, quais são os limites da sua liberdade? A educação concebida por Paulo Freire condena qualquer forma de imposição de ideias, valores ou atitudes. Isso não pode ser confundido com a intenção, explícita no

método de Paulo Freire, de conduzir as discussões para questões que possibilitem aos educandos desenvolver e aprofundar sua capacidade de reflexão e de compreensão crítica dos fatores e dos condicionamentos de sua existência. De acordo com Beisiegel:

> [...] o processo de 'conscientização' envolvia uma interferência. Mas esta interferência era compreendida como um auxílio externo para que os indivíduos pudessem clarificar, por eles mesmos, a sua condição de criadores de cultura, de recriadores dos seus modos de vida e de promotores do desenvolvimento e da democracia. (BEISIEGEL, 1992, p.189)

Essa interferência não impositiva, mas auxiliadora, por seu próprio caráter libertador, não é possível sem o diálogo, pois é por meio dele que os participantes exercitam a reflexão crítica do mundo, estabelecendo-se uma relação em que todos são sujeitos, diferente do que ocorre na educação domesticadora.

A educação como prática da dominação parte de uma concepção "bancária" do ato educativo, em que o educador é sujeito da narração e faz "depósitos" nos educandos, objetos da ação, que os recebem e guardam, memorizando o que foi depositado para depois repeti-lo. "Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante" (FREIRE, 1970, p.66). Não há aí criatividade, transformação ou mesmo saber, uma vez que o saber só existe na "invenção" e "reinvenção", na "busca inquieta" que os homens empreendem "no mundo, com o mundo e com os outros". A educação bancária acaba por limitar em grande medida a liberdade dos educandos.

Essa educação mantém a contradição educador-educando, ao contrário da problematizadora, que realiza sua superação e transforma ambos educadores e educandos em educadores-educandos e educandos-educadores.

Sobre a educação domesticadora e a educação libertadora, Paulo Freire afirma que:

> [a] primeira, na medida em que, servindo à dominação, inibe a criatividade e, ainda que não podendo matar a intencionalidade da consciência como um desprender-se ao mundo, a 'domestica', nega os homens na sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se. A segunda, na medida em que, servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora. (FREIRE, 1970, p.83)

A criatividade, a reflexão e a ação, em estreita relação com a situação concreta de vida dos educandos, uma vez que servem à libertação das classes dominadas explicitam o caráter político dessa educação. Isso difere da educação domesticadora que se proclama politicamente neutra, servindo, entretanto, à manutenção da situação de opressão das classes

dominadas. Ou seja, também tem caráter claramente político, mas não o assume. Dessa forma, não se pode reduzir a educação para a libertação a uma questão simplesmente metodológica, adotando-se a discussão em roda e a projeção de imagens, por exemplo, como técnicas esvaziadas de seu caráter político, baseando-se no mito de que qualquer método pode ser neutro. Esta seria uma educação domesticadora, que estaria servindo aos interesses das classes dominantes.

O mito da neutralidade política da ação educativa é apenas um entre muitos que dificultam o processo de libertação, proporcionando ao oprimido a ilusão de que é livre, é respeitado, é um igual e pode chegar a qualquer posição hoje ocupada pela classe dominante. Dentre alguns dos exemplos que Paulo Freire cita estão:

> O mito, por exemplo, de que a ordem opressora é uma ordem de liberdade. De que todos são livres para trabalhar onde queiram. Se não lhes agrada o patrão, podem então deixá-lo e procurar outro emprego. O mito de que esta 'ordem' respeita os direitos da pessoa humana e que, portanto, é digna de todo apreço. O mito de que todos, bastando não ser preguiçosos, podem chegar a ser empresários - mais ainda, o mito de que o homem que vende, pelas ruas, gritando: 'doce de banana e goiaba' é um empresário tal qual o dono de uma grande fábrica. O mito do direito de todos à educação, quando o número de brasileiros que chegam às escolas primárias do país e o do que nelas conseguem permanecer é chocantemente irrisório. O mito da igualdade de classe, quando o 'sabe com quem está falando?' é ainda uma pergunta dos nossos dias. (FREIRE, 1970, p.164)

Se, por um lado, a classe dominante procura mitificar as situações de opressão para que os oprimidos se conformem com ela e não ameacem a liberdade privada da própria elite, por outro, as classes dominadas, acomodadas e imersas na estrutura de dominação, também têm medo da liberdade de fato. É o medo de escolher entre desalienar-se ou manter-se alienado. A busca da liberdade implica assumir os riscos e a responsabilidade de construí-la. Essa atitude de busca pode ser vista como bastante ameaçadora para os opressores, que procuram dificultá-la ou mesmo impedi-la, ainda que não necessariamente de maneira consciente. Segundo Paulo Freire, esta é uma situação de violência, já que ocorre que alguns homens proíbem outros de serem sujeitos de sua busca, alienando-os de suas decisões e, dessa forma, fazendo-os objetos. Contudo, é importante notar que a atitude de busca pode ser ameaçadora também para os demais oprimidos acomodados na estrutura, já que desestabiliza a ordem instaurada.

Outro mito comum concernente à liberdade é seu entendimento como a falta de autoridade. A liberdade e a autoridade andam juntas, não havendo uma sem a outra, opõem-se tanto ao autoritarismo como à licenciosidade (FREIRE, 1970, p.210). A liberdade sem limite

ocorre quando se perdeu a autoridade e a liberdade castrada, quando a autoridade transformou-se em autoritarismo. Ambas devem se respeitar mutuamente para se construir uma prática de fato libertadora. A construção dos limites da liberdade no confronto com outras liberdades e com a autoridade possibilita a continuidade da luta pela libertação, confere autoridade para lutar em nome da liberdade (FREIRE, 1996, p.105).

Para Paulo Freire, a libertação é o nascimento do homem libertando-se. E isso é tarefa humanista e histórica dos oprimidos. Só eles podem libertar-se a si mesmos e aos opressores. Os opressores, por oprimirem e explorarem, não têm o poder da libertação (FREIRE, 1970, p.31). Não é possível que uns libertem outros. São os oprimidos que se libertam e isso nunca ocorre de modo individual, mas sempre em comunhão. Isso significa que não há "eu me liberto" ou "eu te liberto", mas "nós nos libertamos".

A libertação pode ser vista em diferentes perspectivas, tanto das classes oprimidas na situação interna de uma sociedade como de uma sociedade oprimida externamente em relação a outra. Opondo-se à situação de dominação e dependência, a libertação refere-se à “emancipação interna e externa” de uma sociedade. Paulo Freire entende o desenvolvimento como a libertação nessas duas instâncias:

> O desenvolvimento da América Latina só se dará na medida em que se resolva sua contradição fundamental ou principal, que configura sua dependência. Isto significará que o ponto de decisão de sua transformação se encontrará dentro de suas sociedades, mas, ao mesmo tempo, fora das mãos de uma elite burguesa, superposta às massas populares oprimidas. É inviável o desenvolvimento integral numa sociedade de classes. Neste sentido é que desenvolvimento é libertação, de um lado, da sociedade dependente como um todo em face do imperialismo; de outro, das classes sociais oprimidas em relação às classes opressoras. (FREIRE, 1976, p.77)

Dessa forma, o desenvolvimento só é possível a partir da perspectiva libertadora, em que os oprimidos, formem eles uma classe social ou um país, libertam-se de sua situação de opressão. Para o desenvolvimento, então, é necessário que os homens sejam sujeitos de sua ação, libertando-se e transformando o mundo.

O homem, entendido como ser histórico, e por isso inacabado, é agente transformador. Integra-se na realidade, também histórica, e por isso passível de ser transformada. Essa integração homem-realidade é condição necessária para que o homem entenda a realidade, questione-a, conscientize-se da sua situação de opressão e parta para a ação transformadora. A educação para a libertação, explicitando sua politicidade, busca, por meio do diálogo de caráter reflexivo e crítico, que os homens se assumam sujeitos de sua ação, construindo sua própria *praxis* libertadora. A liberdade de ser sujeito de sua ação

implica a responsabilidade sobre a construção de seus limites. Assim, os homens, sujeitos da ação e da reflexão sobre a realidade, buscam, em comunhão, transformá-la, caminhando para o desenvolvimento da sociedade.

2.3 O trabalho como dimensão central do processo educativo

Outro tema importante para a análise empreendida é o trabalho. Este não é um assunto tão explicitado nas obras de Paulo Freire como a liberdade, mas está implícito em muitas das suas discussões sobre as relações entre educação e sociedade. A obra que enfoca fundamentalmente a relação entre o trabalho e a educação é *Cartas à Guiné-Bissau*. Nas experiências aí descritas concernentes à reconstrução do país após a independência, durante a década de 1970, a atividade produtiva é a dimensão central do processo educativo. Além desta obra, recorreremos ainda a alguns artigos publicados no livro *Ação cultural para a liberdade*, de modo complementar.

Nas obras anteriores a *Cartas à Guiné-Bissau*, o "trabalho" aparece de modo pouco problematizado. Faz parte da realidade concreta do homem analfabeto, junto com sua história, seus valores e outros elementos de sua cultura, sendo tal realidade a base para as discussões e reflexões críticas a serem realizadas com os educandos. Não é dada uma atenção especial ao trabalho e a sua problemática.

Nas discussões sobre cultura, o trabalho é reconhecido como ação que tem caráter transformador, que cria cultura. A partir do trabalho, o homem transforma a natureza em objeto de cultura. O reconhecimento de que o produto cultural obtido é resultado do esforço do trabalho do homem tem relação direta com o homem se sentir sujeito de suas ações e "dizer a sua palavra" (FREIRE, 1976, p.21). O trabalho também proporciona certos conhecimentos aos homens, ainda que estes não tenham o conhecimento das letras e, portanto, reconhecendo-se a não absolutização do conhecimento.

O caráter criador do trabalho, em que o homem é sujeito de sua ação, possibilita, em última instância, a transformação do mundo. Segundo Paulo Freire: "Para os seres humanos, como seres da práxis, transformar o mundo, processo em que se transformam também, significa impregná-lo com sua presença criadora, deixando nele as marcas de seu trabalho." (FREIRE, 1976, p.68)

Aprofundando na questão das diferentes possibilidades de se realizar e entender o trabalho, num artigo específico sobre os "asentamientos" realizados a partir do processo de

reforma agrária no Chile, Paulo Freire destaca a diferença do caráter libertador do trabalho realizado ali em relação à falta de liberdade do trabalho realizado anteriormente nos latifúndios, em que o patrão mandava nos empregados, que não se sentiam sujeitos de seu trabalho. O autor reconhece que essas mudanças no trabalho e na educação fazem parte de uma transformação maior do mundo no sentido de um processo de democratização da sociedade.

Apesar de que o trabalho aqui já aparece como elemento bastante importante para o objetivo de transformar o mundo, as discussões sobre o tema ainda são periféricas, complementando reflexões centradas na ação cultural e no método de alfabetização. Com *Cartas à Guiné-Bissau*, o trabalho passa a ter papel central na discussão do processo educativo, sendo compreendido a partir da perspectiva da luta de classes.

De modo geral, as relações expostas entre a educação e o trabalho são complexas. A educação e as transformações no contexto socioeconômico se relacionam de modo dinâmico, em que se estimulam e se reorientam mutuamente. Isso significa que, de um lado, possíveis alterações nas relações sociais de produção necessariamente trazem novas dimensões ao aprendizado da leitura, da escrita, bem como de outros conhecimentos, e de outro, aprofundamentos e novas perspectivas nos aprendizados recriam as práticas produtivas.

A educação se baseia tanto na prática social dos homens (o que fazemos no presente) como no projeto global da sociedade (o que queremos para o futuro), sendo a atividade produtiva um elemento essencial na construção dessa transformação. A educação liga a prática produtiva realizada hoje ao que queremos para a sociedade amanhã e, portanto, a qual deve ser a nossa prática produtiva para alcançar tais objetivos. Essa relação entre a educação e a prática social, tomando-a em sua complexidade é descrita por Paulo Freire a seguir:

> Ao dar-se na prática social em que se acham dinamicamente relacionados: I) a luta pela produção, II) os conflitos de classe, III) a atividade criadora, a educação, numa tal perspectiva, é o processo em que, tomando-se a prática social de que ela é uma dimensão, como objeto de conhecimento, procura-se não apenas conhecer a razão de ser daquela prática, mas ajudar, através deste conhecimento que se irá aprofundando e diversificando, a direção da nova prática, em função do projeto global da sociedade. (FREIRE, 1978, p.109-110)

O fato de que a educação visa a uma nova prática a partir de um projeto global de sociedade ressalta seu caráter político, não podendo ser reduzida a um conjunto de métodos ou técnicas. Estes também fazem parte da educação, mas devem ser pensados a partir dos

objetivos mais gerais da educação dentro desse projeto global. Dessa forma, a escolha de uma nova prática produtiva a ser construída também é política.

As relações entre a educação e a produção tomam diferentes formas na medida em que se define o projeto global de sociedade determinando-se “o que”, “como”, “para que” e “para quem produzir”, bem como “o que”, “como”, “para que” e “em favor de que e de quem conhecer” (FREIRE, 1978, p.134). Essas definições implicam diferentes configurações das relações sociais de produção.

Dependendo do projeto de sociedade a que se visa, as decisões referentes à produção e à educação mudam. Quando o objetivo é o desenvolvimento do capitalismo, o tipo de trabalho, a organização da produção, as relações sociais de produção são outras, bem como a educação para esse projeto de sociedade. Nessa perspectiva, a capacitação dos homens, vistos como “mão de obra”, é concebida para serem mais eficientes no processo de trabalho, centra-se no “saber como fazer”, considerado politicamente neutro. Dessa forma, os trabalhadores buscam se encaixar no melhor perfil para a venda de sua força de trabalho à classe empresarial, que tem como objetivo a acumulação do capital. De acordo com Paulo Freire, essa educação não pretende desenvolver a consciência política dos trabalhadores, muito pelo contrário, para a classe dominante, quanto menor a consciência política, enquanto consciência de classe, melhor. É uma educação que visa à reprodução dos trabalhadores enquanto classe assalariada, pois para a classe empresarial atingir seu objetivo de acumulação de capital, é necessária a existência e manutenção dessa classe. Para esse objetivo, não interessa que o trabalhador faça parte de decisões essenciais referentes à atividade produtiva, como a de “o que deve ser produzido”.

Já a educação para a libertação procura ir além da capacitação técnica dos trabalhadores, buscando contribuir para o “aclaramento dos níveis da consciência política do povo”. Nesse caso, o desenvolvimento da consciência política faz com que os trabalhadores se engajem mais criticamente no trabalho produtivo. A consciência política é entendida como um fator de produção (FREIRE, 1978, p.129). O objetivo da produção, ao invés de ser a acumulação de capital, constitui-se no bem-estar coletivo e, para isso, a participação dos trabalhadores nas decisões concernentes à atividade produtiva é fundamental. A atividade produtiva e a educação contribuem para a constituição da sociedade como uma sociedade de trabalhadores, superando a dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual que separa a classe assalariada da classe empresarial.

A separação entre trabalho intelectual e manual, entre teoria e prática reflete-se na dicotomia entre educação e produção. Na educação para a libertação, a superação dessa

dicotomia faz com que a escola não se distigua fundamentalmente da fábrica ou da atividade produtiva agrícola. Ou seja, tanto a fábrica como a atividade agrícola também funcionam como escolas em si, unindo a prática à reflexão teórica. Sendo assim, "[...] qualquer que seja o lugar em que, tomando distância do contexto concreto, onde uma certa prática se realiza, exercemos uma reflexão crítica sobre a prática, temos nele um contexto teórico, uma escola pois, no sentido radical que a palavra deve ter." (FREIRE, 1978, p.110)

Baseando-se nessas premissas, Paulo Freire descreve uma experiência posta em prática pelo governo de Guiné-Bissau nos anos 70 que visava a integrar o trabalho produtivo às atividades escolares regulares, de modo a combinar trabalho e estudo:

> A 'Escola ao campo', projeto que consistia em deslocar, temporariamente, as escolas urbanas, com seus professores e seus estudantes, a áreas rurais, em que, vivendo em acampamentos, participariam da atividade produtiva, aprendendo com os camponeses e a eles algo ensinando, sem que se suprimissem as demais atividades escolares, era um desses caminhos [...].
>
> Assim é que, já no ano letivo de 1975 tinham sido iniciadas experiências [...] de integração do trabalho produtivo às atividades escolares normais, no intuito de combinar trabalho e estudo, de tal maneira que aquele fosse, tanto quanto possível, constituindo-se como fonte do último, em unidade com ele. Na medida em que essas experiências se forem sistematizando e aprofundando é possível fazer derivar da atividade produtiva, cada vez mais, os conteúdos programáticos de 'n' disciplinas que, no sistema tradicional, são 'transferidos', quando são, verbalistamente.
>
> Em certo momento já não se estuda para trabalhar nem se trabalha para estudar; estuda-se ao trabalhar. Instala-se aí, verdadeiramente, a unidade entre a prática e teoria. Mas, insista-se, o que a unidade entre prática e teoria elimina não é o estudo enquanto reflexão critica (teórica) sobre a prática realizada ou realizando-se, mas a separação entre ambas. A unidade entre a prática e a teoria coloca, assim, a unidade entre a escola, qualquer que seja o seu nível, enquanto contexto teórico, e a atividade produtiva, enquanto dimensão do contexto concreto. (FREIRE, 1978, p.25-26)

Ressalta-se aqui a estreita relação entre trabalho e estudo, em que ambos ocorrem sem separação, mas formando uma unidade ("estuda-se ao trabalhar"), em que a reflexão crítica é realizada sobre conteúdos derivados da atividade produtiva, ou seja, experienciados na prática e não conhecidos apenas de maneira abstrata. É necessário esclarecer que esse trabalhar se refere ao trabalho de caráter coletivo, em que todos se juntam na atividade produtiva e educativa, superando limitações individuais, para o objetivo comum. A participação de todos nesse projeto coletivo, nas decisões sobre sua concepção e realização, garante aos trabalhadores seu papel de sujeito da atividade produtivo-educativa. Nota-se ainda que essa prática se assemelha às experiências de educação popular que ocorriam concomitantemente em Cuba, visando à reconstrução da sociedade cubana, ainda que Paulo Freire não faça menção explícita a elas.

A experiência relatada se refere especificamente a uma área agrícola. Porém, a ideia de tomar uma unidade produtiva como um grande círculo de cultura em si é válida também para uma fábrica, ou outra atividade produtiva urbana em que todos educam e se educam mutuamente. A experiência de vida dos que compõem o grupo envolvido, em que o trabalho é uma dimensão central, é ao mesmo tempo contexto concreto e teórico em que se pensa sobre aquela prática, buscando-se construir uma nova prática a partir da mudança no modo como as pessoas percebem sua realidade. A prática é o ponto de partida para a compreensão da cotidianidade dos trabalhadores. Parte-se da valorização da sabedoria popular, envolvendo o caráter criador do povo e o desvelamento de seus níveis de conhecimento da realidade, a partir da reflexão crítica sobre sua atividade prática.

A riqueza de conteúdos que podem ser extraídos da atividade produtiva faz com que seja um desafio integrar esses diferentes conhecimentos, colocando-os a serviço das diversas necessidades que visam ao projeto global de sociedade. O processo educativo deve necessariamente relacionar diferentes dimensões da produção, indo do desenvolvimento de novas técnicas de trabalho (novos instrumentos e novos usos) à compreensão do processo de produção em si (o que, como, para que e para quem produzir), passando ainda por questões de infraestrutura da população (problemas sanitários, saúde dos trabalhadores etc.).

Considerando-se, por exemplo, uma área de cultivo de arroz, há uma série de conhecimentos que se inter-relacionam e podem ser trabalhados com os educandos. Sempre se tomando por referência a realidade concreta dos educandos e sua prática neste contexto, as discussões que têm como base a unidade temática “arroz” podem levar a análises das relações entre o homem e a natureza, em que se destaca a questão do trabalho, já que este é um processo que o homem realiza sua ação transformando a natureza, o que abre possibilidade para o debate das questões que envolvem a cultura, bem como para diversos outros debates mais diretamente ligados à produção: sobre o passo a passo desse processo, as técnicas agrícolas necessárias para cada tipo de área, as diferenças e semelhanças entre as técnicas tradicionais e modernas, a comparação com outras culturas agrícolas, a produtividade do plantio, a distribuição do produto internamente no país e o comércio exterior, a defesa dos interesses nacionais, o papel do produto na economia geral do país, as relações sociais de produção, os diferentes modos de produção das sociedades, as relações entre a agricultura e a indústria, os diferentes modos de organizar a atividade produtiva, o trabalho baseado na ajuda mútua e o trabalho de caráter individualista, as cooperativas de produção (FREIRE, 1978, p.136).

Este último ponto é de grande importância uma vez que a cooperativa se propõe a ser uma forma de organização da atividade produtiva de modo que os trabalhadores se apropriem de seu trabalho, participando das decisões acerca das questões da produção. Apesar de não citar a revolução cubana, cujas experiências de educação popular buscavam claramente trabalhar este tema (como exposto na cartilha *Venceremos!* e no manual do alfabetizador *Alfabeticemos*), Paulo Freire cita experiências de cooperativas de produção no Caribe e na China, em que os trabalhadores lutavam para a construção cotidiana do seu modo de organizar a atividade produtiva, com todas as incertezas que essa empreitada envolve. Na Guiné-Bissau, a criação de cooperativas era objetivo do governo. A fala de um dos envolvidos na realização desse projeto, Júlio de Carvalho, descreve sua configuração:

> [...] iniciaremos, com um primeiro grupo, uma cooperativa de produção, como uma experiência piloto. Tudo está mais ou menos previsto para, tanto quanto possível, realizarmos a unidade entre produção e educação, trabalho e estudo. Neste sentido, preocupa-nos, intensamente, a capacitação dos quadros para o tratamento da terra, para os trabalhos de agricultura – plantação da cana, de árvores frutíferas, do arroz. Assim, trabalharemos, ao nível desta cooperativa de produção, em estreita colaboração com o Comissariado de Agricultura, com o de Saúde, com o de Educação. Com este, pretendemos criar escolas na área da cooperativa para crianças e jovens, escolas ligadas também à produção, de acordo com o espírito do PAIGC [Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde] e que o Comissariado de Educação vem executando ao nível do país. (*apud* FREIRE, 1978, p.81)

Nessa fala, são expostas algumas ações integradas propostas pelo PAIGC. Observa-se aí que é fundamental que a cooperativa, onde se realiza a unidade entre a educação e a produção, trabalhe em colaboração com outras instâncias do governo, que atuam em áreas específicas da saúde e da educação. A atuação da cooperativa em rede fortalece todos os envolvidos, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade.

Conforme Paulo Freire observa, o amadurecimento de experiências como esta em que a sociedade de fato construa conjuntamente a prática de pensar sua própria prática produtiva pode fazer desta experiência mais do que um exemplo para outros projetos, mas uma espécie de centro de formação de pessoas que multipliquem essa práxis. Esses centros multiplicadores são de grande importância para a disseminação da prática, da teoria, dos valores aí envolvidos, construindo de modo participativo o desenvolvimento do país.

Como se pode verificar, na perspectiva de Paulo Freire, a relação entre a educação e o trabalho se estabelece a partir de um projeto global de sociedade, o que se constitui como um norte na construção do desenvolvimento da sociedade. As atividades educativo-produtivas, em que se busca a compreensão do movimento dinâmico entre a teoria e a prática

no contexto da prática cotidiana, são centrais nessa construção, que, ressalta-se, tem caráter claramente político. A produção, quando se orienta para o bem-estar de todos, configura-se de forma que a acumulação necessária ao desenvolvimento tem significação e fins específicos, distintos da sociedade capitalista. Após o pagamento dos trabalhadores, sendo esse montante definido por todos os envolvidos, o que sobra é a quota que os trabalhadores dão ao desenvolvimento da coletividade. Isso significa que não deve ser usado para a produção de mercadorias vendáveis, mas para produzir o socialmente necessário. (FREIRE, 1978, p.129). As cooperativas de produção baseiam-se nesses princípios.

Dessa forma, o desenvolvimento percorre caminhos distintos rumo a um outro objetivo, quando construído a partir da participação efetiva de grande parte daqueles que compõem a sociedade. Essa participação, porém, só ocorre de fato quando os homens passam a refletir sua própria prática, recriando sua percepção da realidade e assim uma nova prática, assumindo-se como sujeitos de sua palavra e de sua ação. Isso somente é possível quando os homens se colocam a caminho de sua libertação.

CAPÍTULO III - O desenvolvimento como expansão das liberdades

Tanto o desenvolvimento como a liberdade são elementos importantes na discussão do Movimento de Economia Solidária e da educação popular. Neste capítulo, abordaremos a visão de desenvolvimento do economista Amartya Sen, situando a emersão de suas ideias nas discussões sobre o tema, apresentando seu pensamento de modo geral e especificando alguns de seus aspectos fundamentais, como a liberdade substantiva e as liberdades instrumentais, a discussão pública, a condição de agente e o exercício da liberdade, além de trazer o exemplo do estado indiano de Kerala, muito citado pelo autor. Por fim, teceremos relações entre suas ideias e a prática de métodos participativos, comumente utilizados na educação popular e na economia solidária. O capítulo pretende abordar as bases necessárias presentes no pensamento de Sen que serão utilizadas e relacionadas com as demais bases teóricas posteriormente na análise do trabalho de campo.

3.1 A questão do desenvolvimento e a expansão das liberdades

Examinando com atenção, podemos verificar que a questão do desenvolvimento tem sido abordada há muito tempo. Na antiguidade, podemos destacar, por exemplo, algumas reflexões de Platão que, preocupado com as desigualdades sociais, buscava caminhos para se chegar a uma sociedade justa, em que os cidadãos conviveriam em busca do bem comum e da satisfação de suas necessidades materiais e espirituais. Ainda Aristófanes, contemporâneo do filósofo, discute a má distribuição de riqueza e explica ironicamente, em uma de suas comédias, sua necessidade para a manutenção do trabalho escravo e da qualidade de vida dos mais ricos.

Essas questões são de suma importância na atualidade. No último século, as discussões sobre o tema ganham força, principalmente no campo das ciências econômicas. Seu foco se centra sobre a renda, fazendo o “desenvolvimento” sinônimo de “crescimento econômico” e deixando de lado outros fatores importantes como o social, o político e o ambiental. Apesar disso, vê-se um aumento na taxa de crescimento econômico como melhora nas condições de vida de todos de modo geral, o que o economista Montibeller Filho (2004, p.46) chama de “fetichização da taxa de crescimento econômico”. Em decorrência disso, tem-se a busca do aumento do Produto Interno Bruto (PIB) a qualquer preço, isto é, um aumento

da produção medida de uma nação, mesmo que para isso se degrade o meio ambiente, explorem-se os trabalhadores ou mantenha-se grande parcela da população em condições precárias de vida.

A partir dos anos 60, novos fatos refutam a ideia de que os países ricos são necessariamente os mais desenvolvidos. Os chamados países “subdesenvolvidos” alcançam altas taxas de crescimento, que, entretanto, não se traduzem no acesso da população mais pobre a bens materiais e culturais. Esse fato tem algumas explicações possíveis: pode ocorrer que os excedentes não cheguem a toda a população, tendo se concentrado nas mãos de poucos, ou mesmo que nem fique no país, escoando por meio de transferências externas.

Para Celso Furtado, os países ricos tinham um interesse específico em afirmar que eram os mais desenvolvidos e que, por meio do crescimento econômico, os mais pobres poderiam alcançar o mesmo resultado. Ao final de seu ensaio “O mito do desenvolvimento econômico”, de 1974, o economista chega à conclusão de que a ideia de desenvolvimento econômico no sentido de que os povos pobres algum dia chegariam a ser como os ricos é um mito, e esse mito serviria para mobilizar os povos das periferias a sacrificar-se legitimando a destruição do meio físico e de diversas formas culturais e assim contribuindo para a manutenção da dependência dos povos dos países periféricos em relação aos mais ricos.

Desde a década de 1960, tem-se observado diversas novas tentativas de explicação para o fenômeno. Algumas reformulam apenas as variáveis que determinam o desenvolvimento, mantendo-o essencialmente como crescimento econômico, ou necessariamente vinculado à renda e restrito ao âmbito econômico. Por exemplo, ao somar ao PIB os cálculos dos custos ambientais, traduz-se um dano ambiental num valor monetário para inseri-lo no cálculo econômico, conservando o conceito de desenvolvimento no campo da economia.

Outras explicações do fenômeno vão além das variáveis explicativas e questionam também o que seria o desenvolvimento. É o caso do indiano Amartya Sen, que combina preocupações econômicas, sociais, políticas, entre outras, para compor o que entende pelo termo. Esses diferentes aspectos estão interligados, influenciando-se mutuamente. O economista concebe o desenvolvimento como “um processo de expansão das liberdades reais que as pessoas desfrutam” (SEN, 1999, p.17). Examinaremos aqui suas ideias com mais atenção.

O economista indiano, desde sua graduação nos anos 50, em Calcutá, já tinha como suas principais preocupações acadêmicas a economia do bem-estar e seus problemas da desigualdade econômica, da pobreza e da possibilidade da escolha social racional,

democrática e tolerante. Pelo desenvolvimento de diversas pesquisas nessas áreas ao longo das últimas décadas, ganhou o Prêmio Nobel em 1998, demonstrando o grande reconhecimento de seu trabalho. Tal fato mostra o caráter inovador de seus estudos ao mesmo tempo que indica certa adequação no diálogo com a comunidade acadêmica.

Com o dinheiro do prêmio, o economista fundou uma instituição que atua nas áreas de educação e saúde na Índia e em Bangladesh. Seus laços com suas origens se mantêm estreitos, mesmo tendo lecionado no ocidente na maior parte do tempo. A economia, a política, a cultura e/ou a sociedade indianas estão presentes em inúmeros trabalhos.

Sua formação em economia tem uma base sólida nas áreas de estatística e econometria. Os conhecimentos quantitativos foram complementados, por outro lado, com estudos na filosofia, especialmente na filosofia política e moral, tendo como uma de suas principais influências John Rawls e sua teoria da justiça. Essas duas áreas marcam as pesquisas do autor sobre o problema da escolha pública e a construção de critérios para essa escolha.

É a partir desses estudos e formações que Sen passa a abordar a questão do desenvolvimento. Sua obra *Desenvolvimento como liberdade* foi elaborada a partir de conferências proferidas pelo autor como membro da presidência do Banco Mundial, na década de 90. Esta é uma obra, portanto, escrita numa linguagem menos acadêmica, com propósito de divulgação para o grande público. Sua preocupação com o acesso do público além da academia está presente também em alguns outros trabalhos.

A obra citada é a principal referência do presente estudo. De modo complementar, recorreremos também à *Desigualdade reexaminada*, também uma obra de divulgação, e *Sobre ética e economia*, escritos anteriormente. Utilizaremos ainda diversos estudos elaborados pelos pesquisadores ligados à "Human Development and Capability Association"[1], instituição que estimula pesquisas sobre o tema, baseando-se fundamentalmente nas ideias de Sen e tendo desenvolvido diversos materiais especialmente relacionados à operacionalização de sua teoria.

A atualidade é vista por Sen, por um lado, como um mundo de opulência nunca vista antes: nunca haviam existido tantas nações em regimes democráticos, nem tantas discussões sobre direitos humanos e liberdades políticas, também nunca houve expectativa de vida tão elevada, nem tamanha interligação entre diferentes regiões do globo em termos de troca, comércio, comunicação, ideias e ideais. Por outro, este também é um mundo de extrema

[1] A Associação tem Amartya Sen e Martha Nussbaum entre seus membros fundadores.

privação, destituição e opressão: observamos a pobreza extrema, a fome coletiva, a subnutrição, a destituição e a marginalização sociais, a privação de direitos básicos, a carência de oportunidades, a violação do meio-ambiente, a opressão e a insegurança econômica, política e social. Assim, ao invés de se focar na superação da pobreza, entendida essencialmente como baixo nível de renda, o autor analisa as chamadas "privações de liberdade", termo que vai muito além da esfera econômica, sendo o desenvolvimento o caminho da superação de tais privações. Nessa perspectiva, uma pessoa com alta renda não é pobre no sentido usual, mas se ela não tem oportunidade de participação política, então ela é claramente pobre no que diz respeito a uma liberdade importante.

Analisando o problema da desigualdade, Sen chega à questão "o que deve ser igualado?", ou "igualdade de quê?". Segundo o autor, a igualdade numa determinada esfera tende a gerar desigualdades em outras (SEN, 1992, p.51), isso ocorre devido ao fator da diversidade humana (há diferenças nos ambientes naturais em que vivemos, nos ambientes sociais os quais frequentamos, nas características pessoais e externas). A renda, o bem-estar, a saúde, a felicidade não se relacionam exatamente da mesma forma para todas as pessoas. Por exemplo, a igualdade de renda pode não necessariamente gerar igualdade em termos de bem-estar ou de "funcionamentos", que são atividades ou estados de existência, como "estar bem nutrido", "estar livre de doenças que não são inevitáveis", "estar livre da morte prematura", "ter respeito próprio", "ser capaz de tomar parte na vida da comunidade" (SEN, 1992, p.34). Num exemplo trazido pelo autor:

> Uma pessoa incapacitada [*disabled*] não pode realizar funcionamentos [*function*] do modo que uma pessoa com o 'corpo hábil' pode, ainda que ambas tenham exatamente a mesma renda. Portanto, a desigualdade em termos de uma variável (p. ex., renda) pode nos conduzir no sentido, bem oposto, da igualdade no espaço de outra variável (p. ex., o potencial para realizar funcionamentos ou o bem-estar). (SEN, 1992, p.51)

Dessa forma, uma pessoa com deficiência precisaria de um montante de renda maior que uma pessoa com corpo hábil para realizar funcionamentos semelhantes. É necessário aqui fazer uma distinção: enquanto os funcionamentos de uma pessoa refletem suas realizações efetivas, o "conjunto capacitário" representa a liberdade para realizar as diferentes combinações de funcionamentos possíveis de uma pessoa. A pobreza seria a privação das capacidades básicas, isto é, quando funcionamentos importantes não chegam a fazer parte do conjunto capacitário da pessoa.

Para o autor, o que deve ser igualado não são as rendas, as utilidades, as felicidades ou os funcionamentos, mas sim as liberdades, ou as capacidades. A liberdade para realizar é distinta da realização em si mesma. “Fazer x” é diferente de “escolher fazer x e fazê-lo”. Não comer por falta de opção é distinto de escolher jejuar quando se tem a opção de comer. Nesse caso, as realizações de não comer dessas duas pessoas têm significados diferentes e devem ser analisadas de modo distinto.

A felicidade também não seria o foco do que se deseja igualar, pois ela pode não revelar privações importantes:

> O problema é particularmente grave no contexto das desigualdades e privações arraigadas. Uma pessoa totalmente desprovida, levando uma vida bastante limitada, poderia não parecer pobre em termos de uma métrica mental do desejo e sua satisfação, se a miséria for aceita com silenciosa resignação. [...] A extensão da privação de uma pessoa pode, então, nem mesmo aparecer na métrica da satisfação do desejo, mesmo que essa pessoa possa ser bastante incapaz de estar nutrida adequadamente, decentemente vestida, minimamente educada e apropriadamente abrigada. (SEN, 1992, p.96)

É importante que as pessoas tenham liberdade para realmente viver do modo como valorizam, com razão para tal. A escolha de realizar um determinado funcionamento dada a possibilidade de não escolhê-lo ou de escolher outros funcionamentos, isto é, a liberdade de escolha é o que se valoriza nessa abordagem. A liberdade é o que possibilita às pessoas terem uma postura ativa, de agir e ocasionar mudança, sendo suas realizações julgadas de acordo com seus valores e objetivos.

Ter a capacidade de fazer algo se aproxima de ter a liberdade de fazê-lo. O termo “capacidade” [*capability*], utilizado por Sen, vai além do uso comum da palavra. No sentido usual, se “João é capaz de nadar”, isso implica que ele sabe como fazer para nadar, porém não necessariamente tem a oportunidade de nadar. Para Sen, o termo capacidade implica necessariamente que há também condições externas para sua realização, ou seja, João é capaz de nadar, se souber nadar e tiver oportunidade para isso, podendo escolher nadar ou não nadar. Dessa forma, as capacidades necessariamente refletem as liberdades.

O enfoque nas liberdades humanas traz novos elementos para se pensar o desenvolvimento. Importam tanto os “processos” que permitem liberdade de decisão e ação como as “oportunidades” que as pessoas têm de obter resultados valiosos, dadas as circunstâncias (SEN, 1999, p.329-331). Não são apenas os resultados atingidos (como uma renda elevada) que importam. Os processos de tomada de decisão também são importantes, e não somente como meios para atingir resultados valiosos do desenvolvimento, mas também

devem ser entendidos como parte constitutiva dos fins do desenvolvimento. Já as oportunidades de bons resultados não devem ser restritas à observação das rendas obtidas, pois é importante conhecer outros dados como o potencial para escapar da morbidez evitável, a liberdade para viver uma vida longa, a oportunidade de ter um emprego que valha a pena etc. Além disso, a oportunidade é importante tanto para o uso que é feito dela como por seu valor intrínseco (ter a oportunidade mesmo sem de fato utilizá-la). Assim, ter mais liberdade é importante por si mesmo para a liberdade global da pessoa (aspecto do processo) e porque favorece a oportunidade de a pessoa ter resultados valiosos (aspecto da oportunidade).

A expansão da liberdade é considerada não apenas o principal fim do desenvolvimento como também seu principal meio. Essas duas funções da liberdade são denominadas respectivamente papel constitutivo e instrumental. O primeiro diz respeito à importância intrínseca das liberdades humanas. Agir livremente e ser capaz de escolher são importantes por si mesmo, não apenas porque mais liberdade possibilita mais alternativas disponíveis. Um exemplo é a importância da participação política em si, sem levar em conta sua contribuição indireta a outras características do desenvolvimento como ao crescimento do PIB. Essas são então chamadas “liberdades substantivas”, e incluem as capacidades básicas como saber ler e fazer cálculos aritméticos, ter participação política, ter liberdade de expressão, ter condições de evitar privações como a fome, a subnutrição, a morbidez evitável e a morte prematura.

Já o segundo papel concerne à eficácia da liberdade como meio de chegar ao desenvolvimento. São as chamadas “liberdades instrumentais”. O autor especifica cinco tipos de liberdades necessárias como meio para o desenvolvimento:

- as liberdades políticas (que abrangem poder escolher quem deve governar);
- as facilidades econômicas (que compreendem as oportunidades para usar recursos econômicos para consumo, produção ou troca);
- as oportunidades sociais (p. ex. os serviços disponíveis nas áreas de educação e saúde);
- as garantias de transparência (como as necessidades de sinceridade e clareza de informações); e,
- a segurança protetora (que envolve elementos que proporcionem uma boa rede de segurança social).

Essas liberdades tanto aumentam as capacidades gerais de as pessoas viverem livremente, como se complementam e se reforçam umas às outras. Podemos observar a interligação das várias liberdades instrumentais no seguinte trecho:

> Liberdades políticas (na forma de liberdade de expressão e eleições livres) ajudam a promover a segurança econômica. Oportunidades sociais (na forma de serviços de educação e saúde) facilitam a participação econômica. Facilidades econômicas (na forma de oportunidades de participação no comércio e na produção) podem ajudar a gerar a abundância individual, além de recursos públicos para os serviços sociais. Liberdades de diferentes tipos podem fortalecer umas às outras. (SEN, 1999, pp.25-26)

No decorrer da história, um exemplo é o fato de que o desenvolvimento de uma boa base social em alguns países asiáticos foi o que garantiu a eles o êxito da difusão das oportunidades econômicas. No Leste e Sudeste Asiático, a ênfase na educação elementar e na assistência básica à saúde possibilitou uma ampla participação econômica da população, como o aumento de empregos qualificados, além da redução na taxa de mortalidade e do aumento na expectativa de vida.

Num outro exemplo, a democracia e a liberdade de imprensa são consideradas cruciais para a obtenção de uma boa rede de segurança social. Nesse caso, as liberdades políticas e as garantias de transparência contribuem para reforçar e assegurar a segurança protetora. Segundo Sen, os dados existentes indicam que nenhum país democrático sofreu fomes coletivas, por mais pobre que fosse. Há relatos de países democráticos pobres que sofreram grande declínio na produção de alimentos, além de queda acentuada do poder aquisitivo, mas que conseguiram evitar as fomes coletivas, enquanto países com governos ditatoriais, frente a situações menos graves, não conseguiram evitá-las. Isso indica que a liberdade de não passar fome extrema e a liberdade de sobreviver à morte pela fome é salvaguardada pela liberdade política na forma de disposições democráticas, e não pelo nível de renda do país.

Sen explica que isso se deve ao fato de que as eleições, os partidos de oposição e um espaço para crítica pública sem censura fazem com que aqueles que exercem a autoridade tenham de sofrer as consequências políticas caso não previnam as fomes coletivas. Já um governo ditatorial não sofre muitas consequências e, portanto, não têm muitos “incentivos” para prevenir esses colapsos, ainda que essa prevenção não exija grandes esforços.

Um fator que pode influenciar as liberdades são as políticas públicas. As liberdades, tanto substantivas como instrumentais, podem ser aumentadas por meio de políticas específicas. E o inverso também é verdadeiro, ou seja, o uso efetivo das liberdades pode influenciar as políticas públicas. Para Sen, essa é uma relação de mão dupla. Isso ocorre porque, por um lado, as capacidades dependem fundamentalmente das disposições sociais,

econômicas e políticas, entre outros fatores, e por outro, o uso pleno das capacidades faz com que o indivíduo seja participante ativo de ações sociais, econômicas e políticas.

As políticas públicas que promovem a expansão das liberdades podem ser sustentadas tanto pelo crescimento econômico como pelo custeio público. A segunda opção contrasta com o argumento frequentemente utilizado de que, devido à necessidade de recursos, a melhor alternativa seria postergar investimentos socialmente importantes até que o país se tornasse mais rico. A primeira opção, entretanto, seria mais vantajosa por oferecer a superação de mais privações (renda mais elevada além de outros indicadores sociais).

3.2 Condição de agente, discussão pública e o estado de Kerala

Em toda a análise de Sen, permeia a importância tanto da liberdade como da responsabilidade. Se por um lado, ter responsabilidade requer liberdade, por outro, a liberdade impõe a reflexão sobre a responsabilidade. Entretanto, essas liberdades substantivas dependem das circunstâncias pessoais, sociais e ambientais. É preciso criar mais oportunidades de escolha e decisão para as pessoas, para que elas possam agir de modo responsável. Nesse sentido, é fundamental que haja um comprometimento social com a liberdade individual, o que deve estar presente não só no papel do Estado, como também nas funções de outras instituições e agentes.

A relação entre as liberdades e as escolhas merece atenção especial. Segundo Sen, "[a] expansão das escolhas a serem feitas é tanto uma *oportunidade* (as escolhas *podem* ser feitas por nós mesmos) e um *ônus* (as escolhas *têm* de ser feitas por nós mesmos)." (SEN, 1992, p.112) A tomada de decisão envolve necessariamente custos (como tempo e esforço). Há, portanto, que se julgar quais decisões são importantes e quais não são. Um aumento nas escolhas nem sempre significa a expansão da liberdade. Em alguns casos, o fato de haver mais escolhas a serem feitas pode confundir e tornar desgastante a vida de uma pessoa. Há escolhas que se referem a partes valiosas da vida, enquanto há outras que não são em nada preciosas, sendo que enfrentar estas últimas traz perda de tempo e energia, ao invés de qualquer benefício seja ele presente ou futuro. Ter que enfrentar esse segundo tipo de escolha pode restringir a liberdade de se ter uma vida tranquila, sem pressa, livre dos aborrecimentos de ter que fazer escolhas triviais constantemente.

Por outro lado, as escolhas referentes a temas valiosos necessitam da participação ativa das pessoas. Daí a importância de que o indivíduo exerça sua "condição de agente"

[*agency*]. Sen define o agente como “alguém que age e ocasiona mudança e cujas realizações podem ser julgadas de acordo com seus próprios valores e objetivos, independentemente de as avaliarmos ou não também segundo algum critério externo” (SEN, 1999, p.33). As pessoas optam por agir de um modo e não de outro e têm que assumir a responsabilidade por fazer ou não certas coisas. Uma pessoa que exerce sua condição de agente é aquela que age como participante ativo de ações econômicas, sociais e políticas. Seu oposto é alguém que age por obrigação, por passividade ou devido à opressão, sem de fato ter escolhido aquela ação (ALKIRE, p.20). A condição de agente é, entretanto, limitada pelas próprias oportunidades sociais, políticas e econômicas dispostas.

A condição de agente é exercida considerando objetivos múltiplos, sempre em relação ao que é valorizado pela pessoa. Isto é, pessoas com níveis elevados de condição de agente são engajadas em ações que são congruentes com seus valores. Uma pessoa pode agir tendo por objetivo principal seu próprio bem-estar ou algum outro valor relacionado à sua condição de agente. O bem-estar não necessariamente faz parte dos objetivos da condição de agente. Ao procurar distinguir o “aspecto do bem-estar” do “aspecto da condição de agente”, Sen afirma:

> O primeiro abrange as realizações e oportunidades do indivíduo no contexto de sua vantagem pessoal, enquanto o segundo vai além e examina as realizações e oportunidades também em termos de outros objetivos e valores, possivelmente extrapolando a busca do bem-estar do próprio indivíduo. (SEN, 1987, p. 74-75)

O aspecto do bem-estar se aproxima do chamado autointeresse na literatura econômica. Já o aspecto da condição de agente se refere à valoração de causas ou eventos que podem se vincular ou não ao próprio bem-estar. Pode se relacionar à obtenção de algo para sua família, sua comunidade, seu partido, sua classe social, por exemplo. Isso não significa que não possa haver realizações em que ambos os aspectos estejam presentes, ainda que em graus diferentes (por exemplo, lutar pela independência de seu país e consegui-la proporciona o sentimento de felicidade).

A condição de agente tem natureza multidimensional, ou seja, pode ser exercida de modo diferente em múltiplas dimensões da vida das pessoas: em relação ao trabalho, à educação, à saúde, às obrigações domésticas, por exemplo. Ainda que a condição de agente exercida numa dimensão possa contribuir para o desenvolvimento da condição de agente numa outra dimensão, isso não necessariamente ocorre, devendo-se observar separadamente o que ocorre em cada dimensão. A condição de agente não é global.

Um exemplo de que a condição de agente pode ter diferentes níveis de desenvolvimento e abranger diferentes dimensões é encontrado ao observarmos a condição de agente das mulheres:

> [...] a mesma pessoa pode ser completamente empoderada como esposa e mãe, mas excluída da força de trabalho pelas convenções sociais, recentemente empoderada a votar pelo processo político de um movimento social, porém ainda insegura de viajar sozinha. (ALKIRE, p.11, tradução nossa)

A condição de agente das mulheres é especialmente importante. Sen dedica um capítulo de seu livro especificamente para a questão. Alguns estudos indicam que o aumento da condição de agente das mulheres traz benefícios para toda a família. Nesse sentido, a experiência do Banco Grameen, em Bangladesh, é notável. Concebida por Muhammad Yunus, a instituição fornece microcrédito às mulheres. Contribui dessa forma não apenas para a superação da discriminação feminina no mercado de crédito, mas também para a promoção de mudanças mais substanciais. A experiência da instituição mostra que: "Quando uma mãe miserável começa a ganhar um pouco de dinheiro, é primeiro aos filhos que ela destina suas rendas. Depois vem a casa: ela compra alguns utensílios, refaz o teto e melhora as condições de vida da família." (YUNUS; JOLIS, 1997, p.117).

Não apenas a geração de renda feminina, mas principalmente os benefícios sociais decorrentes da independência da mulher trazem mais liberdades para a família de modo geral que a obtenção das mesmas liberdades pelo homem. De acordo com Sen, "[a] condição de agente das mulheres é um dos principais mediadores da mudança econômica e social, e sua determinação e suas consequências relacionam-se estreitamente a muitas das características centrais do processo de desenvolvimento" (SEN, 1999, p.235). Desse modo, políticas que favoreçam a condição de agente das mulheres são essenciais.

Sob esses novos parâmetros, o desenvolvimento, segundo Sen, "consiste na eliminação de privações de liberdade que limitam as escolhas e as oportunidades das pessoas de exercer ponderadamente sua condição de agente" (SEN, 1999, p.10). Ter mais liberdade melhora o potencial das pessoas para cuidar de si mesmas e para influenciar o mundo.

Examinando mais atentamente as capacidades, verifica-se uma grande diversidade delas, cada uma com um grau de importância diferente. Algumas questões se colocam a partir dessa observação. Quais as capacidades a que devemos dar mais valor? Por quê? Como decidir sobre isso? Quem deve fazer essa escolha?

Para o autor, essa não é uma questão técnica, a ser resolvida por uma fórmula mágica, elaborada por especialistas, mas sim uma questão de valoração e julgamento. Isso requer que a questão seja debatida publicamente com a participação ativa da sociedade, num processo democrático[2]. A discussão pública é fundamental para o exercício da liberdade, tendo papel essencial para o desenvolvimento.

> [...] uma compreensão adequada de quais são as necessidades econômicas [...] requer discussão e diálogo. Os direitos políticos e civis, especialmente os relacionados à garantia de discussão, debate, crítica e dissensão abertos, são centrais para os processos de geração de escolhas bem fundamentadas e refletidas. Esses processos são cruciais para a formação de valores e prioridades, e não podemos, em geral, tomar as preferências como dadas independentemente de discussão pública, ou seja, sem levar em conta se são ou não permitidos debates e diálogos. (SEN, 1999, p.180-181)

A importância do diálogo no exercício da liberdade é o que proporciona uma construção democrática do desenvolvimento. Nesse exercício, ocorre um processo de formação de valores, em que as pessoas envolvidas chegam com seus valores, que são colocados à prova, questionados e terminam por redefini-los ou fortalecê-los. A liberdade e os valores se influenciam mutuamente. De acordo com Sen, "o exercício da liberdade é mediado por valores que, porém, por sua vez, são influenciados por discussões públicas e interações sociais, que são, elas próprias, influenciadas pelas liberdades de participação" (SEN, 1999, p.24). Exemplos de processos de discussão pública que fundamentaram mudanças de valores e de comportamentos, melhorando a qualidade de vida das pessoas podem ser encontrados no estado de Kerala, na Índia.

Ao longo de suas explanações sobre o desenvolvimento e seus diversos aspectos, Sen frequentemente faz observações sobre a região de Kerala, segundo ele, "o estado indiano socialmente mais avançado". O exemplo é recorrente por ser um estado cuja história do desenvolvimento é emblemática, destacando-se tanto no contexto indiano como no internacional por ter chegado a avançados índices sociais acompanhados de baixa renda, por meio do custeio público, com baixos índices de crescimento econômico.

Kerala tem hoje pouco mais de 30 milhões de habitantes e se localiza no sudoeste da Índia. O estado conseguiu chegar a diversos índices altos nos quesitos de qualidade de vida sem, entretanto, alcançar a elevação substancial do nível de renda. Desde os anos 70, há

---

[2] Sen era inicialmente contra a criação de um índice como o IDH, já que combate a determinação técnica de variáveis específicas para medição global. No entanto, acabou contribuindo na sua formulação por ser uma medida que as pessoas poderiam utilizar como alternativa ao PIB *per capita*.

estudos que buscam explicar o desenvolvimento de Kerala, pois já naquele tempo eram visíveis melhorias na qualidade de vida. Na década de 1950, quando Kerala se tornou um estado indiano, tinha um dos maiores índices de crescimento populacional, o que foi logo superado, atingindo o mais baixo índice de crescimento populacional da Índia 20 anos mais tarde.

FIGURA 2 – Mapa de Kerala (Índia)

Fonte: < http://apoloblogology.blogspot.com/ >

Além do baixo crescimento populacional, Kerala apresenta taxas comparáveis aos países desenvolvidos quando se trata de expectativa de vida, alfabetização e mortalidade. Mesmo que não tenha obtido êxito no crescimento econômico, Kerala conseguiu eliminar a pobreza aguda, por meio de diversas políticas específicas, melhorando substancialmente as condições de vida de modo geral. Além da melhoria desses índices, Kerala ainda conseguiu diminuir as grandes desigualdades existentes entre homens e mulheres e entre as pessoas do campo e da cidade.

Sen destaca que a taxa de expectativa de vida dos habitantes de Kerala chega a ser mais elevada que a dos afroamericanos nos EUA, ainda que estes tenham um nível de renda bastante mais elevado (SEN, 1999, p.37). E isso também é válido na comparação do dado

específico para homens e específico para mulheres. Tal fato comprova que o alto nível de renda não garante uma boa expectativa de vida e esta pode ser alcançada sem aquela.

Outro fato relevante é que a baixa taxa de fecundidade foi obtida de maneira voluntária, isto é, sem políticas coercivas, como a política do filho único posta em prática na China. Desse modo, não há sinais de efeitos adversos, como o alto índice de abortos de fetos femininos ou a maior mortalidade infantil feminina encontrados na China (SEN, 1999, p.255). Observa-se ainda que a redução das taxas em Kerala, de maneira voluntária, foi obtida mais rapidamente que a da China, de maneira coerciva.

A explicação de Sen sobre o processo para o alcance desses resultados é a seguinte:

> O alcance e a eficácia do diálogo aberto frequentemente são subestimados quando se avaliam problemas sociais e políticos. Por exemplo, as discussões públicas têm um papel importante a desempenhar na redução das altas taxas de fecundidade que caracterizam muitos países em desenvolvimento. Há, com efeito, muitas provas de que o drástico declínio das taxas de fecundidade verificado nos Estados indianos com maiores proporções de pessoas alfabetizadas foi muito influenciado pela discussão pública dos efeitos danosos das taxas de fecundidade altas, especialmente sobre a vida de mulheres jovens e também sobre toda a comunidade. Se, digamos, em Kerala ou em Tâmil Nadu, emergiu a concepção de que uma família feliz nos tempos atuais é uma família pequena, é porque houve muita discussão e debate para que essas perspectivas se formassem. Kerala tem hoje uma taxa de fecundidade de 1,7 (semelhante às da Grã-Bretanha e França, e muito inferior à da China, que é de 1,9), e isso foi obtido sem coerção, mas principalmente por meio da emergência de novos valores - um processo no qual os diálogos políticos e sociais tiveram papel fundamental. O alto nível de alfabetização da população de Kerala, sobretudo das mulheres, mais elevado do que o de qualquer província da China, muito contribuiu para possibilitar esses diálogos sociais e políticos [...]. (SEN, 1999, p.181)

Assim, a discussão pública tem papel fundamental na obtenção do êxito social, tendo o alto nível de alfabetização voltado para ambos os gêneros, e consequentemente o aumento da condição de agente das mulheres, contribuído substancialmente para o diálogo. A discussão pública pode influenciar não só comportamentos sociais como também comportamentos pessoais. Além dos investimentos na expansão da educação (incluindo a alfabetização de mulheres), outras políticas tiveram papel importante para o alcance do desenvolvimento social, como a expansão e melhoria dos serviços de saúde (incluindo cuidados médicos comunitários), a distribuição de alimentos, a distribuição equitativa de terras e o planejamento local e participativo. A conquista de uma posição mais favorável às mulheres no que diz respeito aos direitos de propriedade e às heranças também foi um fator de grande importância.

De acordo com Sen: “A história da ação pública em Kerala é de longa data, com notáveis campanhas para melhorar a alfabetização nos estados nativos de Travancore e Cochin no século XIX.” (SEN, 1992, p.196) A melhoria da educação no estado é resultado de mais de um século de diversas ações públicas, principalmente focadas na melhora da educação elementar. A ação pública deve ser entendida não apenas como a ação do estado, mas também de setores da sociedade organizados politicamente. Inclusive, segundo Sen (1995, p.90), a ação pública e os movimentos sociais podem contribuir muito para a superação das desigualdades sem necessariamente envolver o governo. Observa-se em Kerala que a educação teve papel essencial para a mobilização da sociedade na luta para a melhora da saúde, da seguridade social e da própria educação, além da prática da democracia local. Sen verifica ainda que a organização política de grupos em desvantagem ajudou-os a tomar parte ativamente no processo de desenvolvimento econômico, na ação política e na transformação social.

No âmbito do estado, nota-se o empenho de diversos governos em ações focadas nas preocupações sociais, como já mencionadas. Na ocasião de sua formação, nos anos 50, o estado de Kerala teve um dos primeiros governos de base comunista democraticamente eleito. E desde então, diversos outros governos de esquerda passaram pela história do estado. Em 1996, uma coligação de esquerda liderada pelo Partido Comunista instituiu instâncias locais de planejamento descentralizado em todo o estado, uma forma de participação direta da sociedade nas ações do estado. Os 1.214 *panchayats* (assembleias locais) são responsáveis por decisões locais, incluindo aproximadamente 35% dos fundos governamentais para o desenvolvimento do estado.

Segundo Thomas Isaac e Richard Franke (2002, p.18-20), a administração descentralizada em Kerala difere de outras experiências de descentralização, pois: não esperou que a estrutura governamental criasse as condições necessárias para então implementar as instâncias de descentralização; houve grande envolvimento da população desde o início; buscava-se institucionalizar as criações do movimento para que estas não se perdessem; e procurou proporcionar a criação de uma nova cultura cívica. Os autores destacam que a única outra experiência semelhante no cenário mundial seria o orçamento participativo de Porto Alegre, numa menor escala e ainda em fase inicial.

O fato de que os êxitos sociais de Kerala terem sido obtidos por meio do custeio público, acompanhado de baixíssimas taxas de crescimento econômico leva muitos estudiosos a afirmarem que a situação do estado é um paradoxo. Outros vão além e falam num possível “modelo de Kerala” a ser reaplicado em outros estados da Índia e em outras partes do mundo.

Sen não acredita que Kerala possa ser um modelo e questiona por que o estado não conseguiu aproveitar seus êxitos no campo do desenvolvimento humano de modo a contribuir também para o aumento dos níveis de renda (SEN, 1992, p.66). Conclui que é preciso algo mais do que as conquistas educacionais e sociais para alcançar o crescimento econômico. São necessárias ações específicas para expandir as oportunidades econômicas (SEN, 1995, p.5). Assim, Kerala teria muito que aprender no que diz respeito ao âmbito econômico, mas também muito para ensinar quanto às conquistas sociais e seus processos de discussão pública.

3.3 O desenvolvimento como liberdade e a participação

Ao destacar a importância das capacidades para o desenvolvimento, Sen afirma que a valoração das capacidades deve ser feita de modo democrático por meio de discussão pública, entretanto, deixa em aberto como seria feita essa valoração das capacidades. Sua teoria é, portanto, marcada pela incompletude.

E esta é deliberada. O autor apresenta duas razões para isso. A primeira, "a razão fundamental", consiste no seguinte: "Tanto o bem-estar quanto a desigualdade são conceitos amplos e parcialmente opacos. Tentar refleti-los na forma de ordenações totalmente completas e precisas pode não ser nada justo com a natureza desses conceitos. Existe aqui um perigo real do excesso de precisão." (SEN, 1992, p.88) Já a segunda, "a razão pragmática", refere-se à tentativa de ordenar apenas o que está claro e sem ambiguidades.

No âmbito da incompletude, retomamos algumas questões fundamentais para transpor sua teoria para a prática que ficaram sem uma resposta precisa: A quais capacidades devemos dar mais valor? Por quê? Como decidir sobre isso? Quem deve fazer essa escolha? De acordo com Alkire, uma estudiosa da abordagem da capacidade de Sen:

> O problema é que, apesar de que Sen se refere constantemente à necessidade de exames minuciosos dos objetivos individuais e sociais, de reflexão, de julgamento de valor, de razão prática e de escolha social democrática, ele escolheu não especificar o leque de possibilidades de procedimentos pelos quais as questões de valoração devem ser resolvidas ou pelos quais as informações para as avaliações devem ser obtidas. (ALKIRE, 2002, p.13, tradução nossa)

O autor não especifica nenhum procedimento para o julgamento de valores e tampouco faz menção direta ao uso de métodos participativos. Porém, refere-se à importância

da participação, da discussão pública, da prática democrática e da condição de agente das pessoas, características que são fundamentais também para os métodos participativos.

O próprio conceito de condição de agente carrega em si a necessidade de uma participação ativa e responsável em ações julgadas valiosas e que trazem mudanças positivas não apenas para si mesmo. Observando a condição de agente das mulheres, o autor explica que: "Já não mais receptoras passivas de auxílio para melhorar seu bem-estar, as mulheres são vistas cada vez mais [...] como agentes ativos de mudança: promotoras dinâmicas de transformações sociais que podem alterar a vida das mulheres *e* dos homens." (SEN, 1999, p.220-221, grifo do autor) Ainda, examinando um possível conflito entre a manutenção de costumes tradicionais e mudanças econômicas e sociais que contribuiriam para a diminuição da pobreza ou melhoria da qualidade de vida, Sen enfatiza que são as pessoas diretamente envolvidas que devem participar do processo de decisão (SEN, 1999, p.47). Num outro momento da mesma obra, Sen afirma: "[n]essa perspectiva, as pessoas têm de ser vistas como ativamente envolvidas – dada a oportunidade – na conformação de seu próprio destino, e não apenas como beneficiárias passivas dos frutos de engenhosos programas de desenvolvimento" (SEN, 1999, p.71). Em diversas outras passagens, Sen argumenta a necessidade da discussão pública e da participação social no processo de elaboração de políticas públicas (SEN, 1999, p.134, p.148).

A abordagem da capacidade vê as pessoas fundamentalmente como agentes, como participantes ativos. A participação refere-se, nas palavras de Alkire (2002, p.129), ao processo de discussão, compartilhamento de informações, conflito e, por fim, tomada de decisão, implementação e avaliação pelos grupos diretamente afetados pela atividade. Na perspectiva da liberdade, a participação configura-se como um método pelo qual os participantes se expressam e refletem sobre seus valores e, juntos, determinam objetivos econômicos e sociais que expandem suas liberdades reais.

Alguns estudiosos levantaram uma série de semelhanças observadas entre a abordagem da capacidade e os métodos participativos (FREDIANI, 2006). Em primeiro lugar, as abordagens compartilham a crítica ao conceito de pobreza restrito ao nível de renda. Segundo, ambos veem as pessoas como membros ativos no processo de transformação. Por fim, para as duas visões é fundamental compreender o contexto, isto é, a realidade social das privações a serem analisadas.

Há ainda alguns outros pontos comuns importantes apontados por Alkire (2002, p.127): o fato de que a obtenção de resultados valiosos para os participantes é tão importante

quanto que eles sejam os protagonistas do processo; e o fato de que a questão "quem decide?" é tão importante quanto "o que é decidido?".

Podemos afirmar que, apesar de não explicitar o caminho participativo para a tomada de decisão, Sen indica alguns princípios de como fazê-lo. E os métodos participativos compartilham desses princípios, assim como a educação popular, que também busca um projeto de desenvolvimento da sociedade a partir da participação efetiva dos envolvidos, que refletem e recriam a própria prática, assumindo-se como sujeitos de sua história. Essa transformação dos sujeitos ocorre por meio de um processo educativo, em que as pessoas aprendem a se colocar de outra forma no mundo. Esse processo ocorre, por exemplo, quando se toma parte num movimento social como o de economia solidária. Nesse movimento, seus integrantes se educam a partir da própria participação no movimento, em que todos tomam parte nas decisões de maneira democrática. Ocorre um processo de transformação que busca ser consciente e refletido, de caráter educativo, e que se configura em ação na direção de um desenvolvimento da sociedade de fato construído pelas pessoas que dela participam, exercendo sua condição de agente.

É necessário, no entanto, observar que o caráter de abertura das ideias de Sen abre espaço também para outros métodos serem empregados, menos participativos e, em muitos casos, essencialmente quantitativos (como é o caso do IDH e de diversos outros estudos que se propõem a aplicar sua teoria). As múltiplas utilizações de sua teoria facilitam ainda a possibilidade do seu uso a serviço de interesses opostos[3].

[3] Vide, como exemplo, trabalho de Maranhão (2009).

CAPÍTULO IV - O trabalho de campo e a Cooperafis

A fim de propiciar o diálogo entre as três abordagens apresentadas, buscamos uma experiência prática da economia solidária, em que pudéssemos observar como se relaciona esta temática com as demais, a educação popular e o desenvolvimento como liberdade. Neste capítulo, faremos uma introdução ao tema trazendo elementos importantes para a análise do material colhido em campo encontrada no capítulo seguinte. Iniciaremos descrevendo o trabalho de campo e justificando as escolhas deste caminho; introduziremos elementos acerca do contexto no qual a cooperativa estudada se insere, especificamente em relação à região e cadeia produtiva; e apresentaremos a cooperativa, percorrendo parte de sua história e organização.

4.1 O trabalho de campo

Visando relacionar a economia solidária, a partir de seus processos educativos, com o desenvolvimento concebido como expansão das liberdades, optamos por fazê-lo por meio de uma experiência prática, que carrega em seu cotidiano o exercício da educação popular: um empreendimento produtivo de economia solidária.

O trabalho de campo faz-se fundamental no diálogo dessas temáticas ora proposto. A complexidade das experiências práticas, com todas as suas buscas, dificuldades e contradições, proporciona grande riqueza de elementos a serem analisados e discutidos. A realidade e sua dinâmica natural possibilitam aprofundar pontos importantes desse diálogo, numa relação dialética entre teoria e prática. Nesta relação, a teoria deve proporcionar os alicerces da pesquisa, sem contudo engessar a postura de abertura do pesquisador em campo. Por outro lado, o trabalho de campo sem sustentação teórica adequada perde-se num sem fim de práticas, percepções e observações ao acaso.

Neste trabalho de campo, a metodologia utilizada apoiou-se fundamentalmente na etnografia, baseando-se na observação aliada à interpretação. O antropólogo Clifford Geertz a caracteriza principalmente a partir da “descrição densa”, conceito criado por Gilbert Ryle, que vai além de contar detalhadamente situações, examinando especificamente o que significam tais ações, qual é sua importância. Não são as técnicas ou procedimentos, o ir a campo e observar, registrar e analisar, que caracterizam o empreendimento etnográfico, mas o esforço

intelectual que o representa, ao se buscar os significados do que foi observado. É indicar a diferença entre as piscadelas examinadas por Ryle. As três fisicamente descritas são o mesmo movimento de pálpebras, porém, representam mensagens distintas: uma, involuntária, outra, indicando conspiração e uma terceira, ridicularização.

Segundo Geertz, "o que chamamos de nossos dados são realmente nossa própria construção das construções de outras pessoas, do que elas e seus compatriotas se propõem" (1989, p.19). Ou seja, as subjetividades estão presentes de modo inerente, desde o momento em que o pesquisador vai a campo e interage com a realidade que observa, pois há sempre interação, até a interpretação do observado, do vivido, no decorrer da escrita.

A escolha da experiência estudada ocorreu durante o desenvolvimento da pesquisa. A partir de algumas características estabelecidas previamente, iniciou-se o processo de prospecção do campo. Para chegar-se nas possíveis experiências a serem consideradas, era importante que o empreendimento de economia solidária escolhido tivesse determinadas características.

O empreendimento escolhido deveria estar não numa fase inicial, mas numa *fase mais avançada de consolidação, em termos jurídicos, econômicos e de autogestão*. Ou seja, ser um empreendimento legalizado, com produção constante para o mercado e práticas de autogestão já estabelecidas. Tais características demonstrariam certa maturidade do empreendimento e de seus cooperados.

Além disso, o empreendimento escolhido deveria ser *produtivo* e *não industrial*. Essas características se assemelham às experiências de economia solidária com as quais a pesquisadora já trabalhou anteriormente, o que facilitaria o entendimento e aprofundamento dos processos e vivências.

Mais um ponto considerado foi que o empreendimento escolhido deveria ser reconhecido pelo movimento e se reconhecer como parte do movimento. Ser um empreendimento mapeado pelo SIES (Sistema Nacional de Informações em Economia Solidária) era um critério que indicaria o *pertencimento ao movimento de economia solidária*. Porém, o empreendimento poderia ter também outras formas de atuação no movimento.

Dessa forma, pretendíamos verificar as questões levantadas pelo problema de pesquisa num *empreendimento de economia solidária produtivo, não industrial, consolidado e integrante do movimento*.

Outras duas características eram desejáveis, porém não excludentes. O empreendimento ser constituído principalmente por *mulheres* possibilitaria observar a questão de gênero, que está presente explicitamente nas considerações de Amartya Sen bem como no

Movimento de Economia Solidária e na educação popular. Além disso, a *localização* do empreendimento ser próxima a São Paulo facilitaria o acesso da pesquisadora ao campo.

A partir dessas características, entramos em contato com membros de diversas instituições de fomento e assessoria em economia solidária, entre elas a ITCP-USP (Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares da Universidade de São Paulo), a UNISOL Brasil (União e Solidariedade das Cooperativas e Empreendimentos Solidários do Brasil) e a ANTEAG (Associação Nacional dos Trabalhadores e Empresas de Autogestão e Participação Acionária). A escolha de tais instituições se deve à proximidade da pesquisadora com essas instituições e que compreendessem atuações de âmbito local, como a ITCP-USP, e nacional, como é o caso da UNISOL e da ANTEAG.

Nesses contatos, foram sugeridos possíveis empreendimentos a serem estudados, sobre os quais foram levantadas diversas informações, por meio de pesquisa na internet, incluindo informações institucionais divulgadas pelos grupos e artigos e trabalhos sobre os mesmos, contato com outros pesquisadores ou técnicos mais próximos e visita ao empreendimento, quando possível.

A partir de conversa com uma integrante da Unisol, foi-nos indicada a "Cooperafis - Cooperativa Regional de Artesãs Fibras do Sertão", que contemplaria todas as características listadas, com exceção da desejável proximidade, já que se localiza no interior da Bahia[4], na cidade de Valente e arredores. A quantidade e a qualidade das informações obtidas indicavam se tratar de um empreendimento produtivo, artesanal, legalizado como cooperativa, estabelecido junto ao mercado, atuante nas redes de economia solidária, com práticas maduras de autogestão e composto principalmente por mulheres. Esse conjunto de características não estava sendo facilmente encontrado nas proximidades de São Paulo, a partir de nossos contatos. Pode-se sugerir uma possível explicação para isso: o fato de que nas grandes metrópoles os valores da competição, hierarquia e eficiência se sobrepõem mais facilmente aos da solidariedade. Porém, tal hipótese merece estudo específico, não sendo objeto do presente trabalho.

A cooperativa escolhida foi contatada inicialmente via emails e contatos telefônicos. Desde o início, as mulheres da diretoria, Elione, Deane e Tamires, que são responsáveis por atender as demandas externas, incluindo as dos pesquisadores e estudiosos, foram bastante receptivas. Elione, com quem eu mais falava, indicou que gostariam de fazer

[4] Ainda que não se localize nas proximidades de São Paulo, o acesso ao grupo foi possível graças ao apoio da FAPESP à pesquisa.

parte da pesquisa, mas que tal decisão precisaria ser tomada numa outra instância de decisão: a reunião mensal da diretoria, em que participam as diretoras e vice-diretoras. Após ansiosa espera, chegou a resposta positiva e marcamos quando seria um bom período para a visita a campo. A proposta inicial era de que o período de campo compreendesse de uma a duas semanas, o que causou espanto a Elione, já que, em geral, os pesquisadores que as visitam fazem pesquisas mais curtas.

No caso dos estudos etnográficos, a permanência em campo por um período mais longo, em que é possível integrar-se ao cotidiano dos sujeitos, é de grande importância. A restrição quanto à sua duração do trabalho se deve principalmente às disponibilidades da pesquisadora e do grupo. O trabalho em campo durou 10 dias e nesse período de imersão pude acompanhar diversas atividades do cotidiano da cooperativa: o trabalho produtivo em seis núcleos de produção, as reuniões mensais de diretoria e de coordenação, parte do trabalho cotidiano da diretoria na sede, uma oficina de desenvolvimento de novos produtos, uma reunião com parceiros e uma reunião com o contador.

O trabalho ocorreu por meio de: observação do cotidiano de trabalho; acompanhamento de reuniões; entrevistas coletivas com as cooperadas nos seus respectivos espaços de trabalho; entrevistas gravadas com as atuais diretoras; e, entrevista gravada com uma ex-diretora. O que chamo de “entrevistas coletivas” na verdade se confundem com o próprio acompanhamento do trabalho da produção, pois em geral minha visita ocorreu no horário em que o grupo habitualmente se encontrava para produzir. Ao chegar, as mulheres estavam produzindo e a maioria continuava seu trabalho durante a minha estada. O encontro se iniciava com o estranhamento inicial dando forma à entrevista, perguntas e respostas, e ia aos poucos se transformando em conversas e, em vários momentos, as mulheres pareciam muito à vontade, esquecendo-se da minha presença ali, conversando entre si sobre os assuntos que as interessavam, a doença de um vizinho, um acontecimento no povoado, um modo específico de fazer o trabalho.

As observações, acompanhamento de reuniões e entrevistas coletivas contaram com anotações durante o campo e posterior relato num diário de campo. As entrevistas tiveram suas questões elaboradas com base em roteiros previamente definidos, porém foram se recriando a cada situação e pessoa entrevistada. As entrevistas gravadas foram posteriormente transcritas para então serem trabalhadas. Além disso, o registro do campo contou com recursos fotográficos e as cooperadas cederam ainda alguns documentos importantes da cooperativa, como o estatuto e apresentações do grupo.

Tais procedimentos buscam retomar toda a complexidade das situações vividas, no entanto, é claramente inevitável que muito se perca neste caminho. Sylvia Leser de Mello (1988, p. 24) expressa essa característica do esforço da tradução do trabalho de campo ao papel, ao descrever seu trabalho junto a um grupo de mulheres da periferia de São Paulo: "Quando se trata das vidas humanas, a pesquisa é um recorte penoso na matéria viva, porque a vida das mulheres não está contida nas fitas de um gravador, nem aprisionada nas palavras escuras e secas que compõem o livro."

> Há uma perda constante: do momento vivo em que as histórias estão sendo gravadas, do local, dos gestos, das expressões, para a fita ouvida no gravador, quando apenas as tonalidades e inflexões de voz são retidas; na passagem da fita para o papel também esse aspecto se perde. O conjunto só pode ser reconstituído pela sensibilidade do leitor. (MELLO, 1988, p.24, nota de rodapé)

Não apenas nas gravações, mas também nas anotações, nos relatos no diário de campo e depois na passagem para o trabalho analítico, essa perda está presente. Há um esforço intenso que busca delinear alguns dos alicerces que vão compor os momentos reconstituídos pelo leitor.

Durante o período em campo, fiquei hospedada numa pousada indicada pelas diretoras, localizada na cidade de Valente, próxima à sede. Os deslocamentos para os núcleos na zona rural da cidade e para o núcleo visitado na cidade vizinha foram feitos por meio de um morador com carro que trabalha transportando pessoas na região, o Edmário. Ele também me foi indicado pelas diretoras, que também utilizam seus serviços. Esse é um meio de transporte comumente utilizado pelos moradores. Já que não há transporte público regular para localidades mais afastadas, alguns moradores que possuem carro trabalham transportando as pessoas pela região.

Depois deste período, encontrei uma das diretoras, a Tamires, em São Paulo, quando ela veio para uma feira de produtos orgânicos e sustentáveis fazer as vendas da cooperativa. No período em que esteve na cidade, conversamos em vários momentos e pude tirar algumas dúvidas, completar informações e mostrar a ela o que já havia escrito sobre o campo.

Durante todo o tempo pós-campo, continuei em contato com as diretoras, através de telefonemas, emails e troca de mensagens instantâneas pela internet, conversando principalmente com Elione e Tamires.

4.2 O território e o sisal

> [...] um estudo feito na região recentemente indica uma renda per capita média de R$ 50,00 mensais. A maioria da população vive do bolsa-família ou da aposentadoria de um parente mais velho. A média é de 4 filhos por família e a gravidez na adolescência é um problema frequente na região. O clima semiárido não permite o cultivo contínuo de alimentos. Consegue-se plantar feijão, milho, quiabo e algumas outras variedades durante os 2 meses mais brandos do ano. Todos esses dados elas sabem de cor e vão me contando. (Diário de campo, 02/06/2009, p.5)

Estes são alguns dos principais dados da região onde a cooperativa está localizada, contados pelas diretoras Elione e Deane logo que cheguei. Elas conhecem bem a região e combinam conhecimentos de suas vivências com diversas informações de pesquisas reconhecidas. A seguir, traremos mais características da região e apresentaremos a principal cadeia produtiva ali desenvolvida, do sisal.

O semiárido baiano abrange cerca de 5,6 milhões de pessoas, em 258 municípios, numa área de 340 mil km^2, o que corresponde a 60% da área do Estado da Bahia. A área está sujeita a um regime irregular de chuvas, o que faz com que ocorram longos períodos de seca, provocando crises econômicas e sociais decorrentes da baixa produtividade agrícola. O semiárido estende-se pela área central do estado e nele se encontra a região sisaleira, que abrange 36 municípios, espalhados numa área de aproximadamente 36 mil km^2. Como o nome indica, nessa região, a produção do sisal, fibra têxtil extraída das folhas da *Agave sisalana*[5], é a atividade econômica predominante. Sua volumosa produção faz com que atualmente o Estado da Bahia seja responsável por 92% da produção da fibra no país.

É na região sisaleira que se encontra o Território do Sisal[6], que abrange 20 municípios[7] numa área de 21mil km^2, a aproximadamente 200km de Salvador. Segundo o

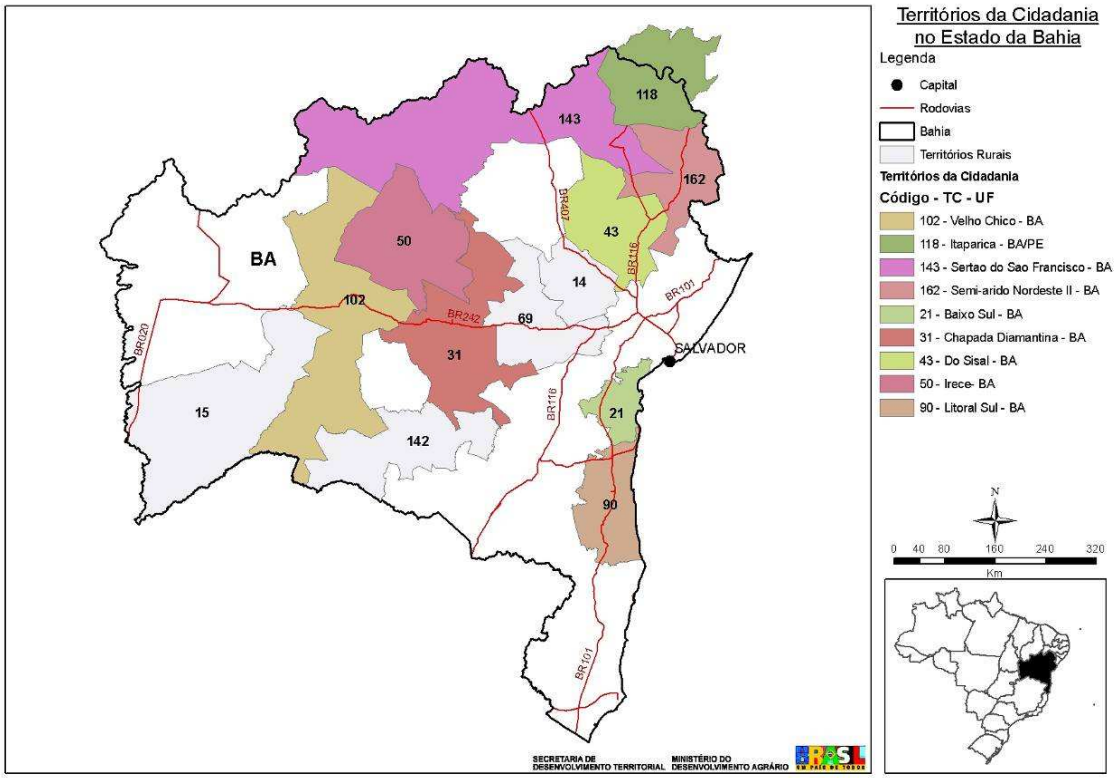
[5] A *Agave* tem sua origem atribuída à região da península de Yucatán, no México. Chegou ao Brasil em 1903, na Paraíba, e na região sisaleira baiana em 1910. Sua produção se concentra em áreas com poucas alternativas de exploração, com clima e solo árido, pouco favoráveis à agricultura de modo geral. Sua variedade mais conhecida é a *Agave tequilana*, ou Agave-azul, utilizada na produção de tequila.

[6] O Programa Territórios da Cidadania foi lançado pelo Governo Federal em 2008 e define atualmente 120 territórios no país, buscando integrar nessas áreas diversas ações entre as esferas governamentais e com a participação da sociedade civil, por meio de colegiados. Essas ações estão divididas em três eixos: infraestrutura (habitação, água, luz etc.), cidadania e acesso a direitos (educação, saúde, cultura, etc.) e apoio às atividades produtivas (crédito, assistência técnica).

Censo Demográfico 2000, esse território possui aproximadamente 553 mil habitantes, sendo que 63% destes se encontram na zona rural e 37% na urbana. Além disso, 18,5% são produtores familiares e há por volta de 2.300 famílias assentadas, uma área de terra indígena e uma comunidade quilombola (MDA, 2009).

Observando os dados do Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil, elaborado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) a partir dos Censos Demográficos de 1991 e de 2000, observamos que o Território do Sisal se caracteriza por uma população de baixa escolaridade, condições de vida precárias e extrema pobreza. Em 2000, 42% das pessoas acima de 25 anos eram analfabetas. A esperança de vida ao nascer era de 60,6 anos, contrastando com os 70,4 da média brasileira.

FIGURA 3 – Mapa dos Territórios da Cidadania no Estado da Bahia, incluindo o Território do Sisal (43)



Fonte: MDA

[7] São eles: Araci, Barrocas (desmembrado de Serrinha em 2000), Biritinga, Candeal, Cansanção, Conceição do Coité, Ichu, Itiúba, Lamarão, Monte Santo, Nordestina, Queimadas, Quijingue, Retirolândia, Santaluz, São Domingos, Serrinha, Teofilândia, Tucano e Valente.

No período analisado, a renda *per capita* da região subiu de R$60 para R$80. Pode-se apontar que tal fato se deve em grande medida às transferências governamentais. A renda proveniente dessas transferências (o que inclui aposentadorias, pensões e programas oficiais de auxílio como renda mínima, bolsa-escola e seguro desemprego, etc.) aumentou significativamente no período, chegando a 23% da soma das rendas totais dos municípios do Território, em 2000. Além disso, 22% das pessoas têm pelo menos 50% de sua renda vinda das transferências governamentais. Isso mostra a dependência de grande parte da população dos recursos do governo. Reflete também que as possibilidades de geração de renda são bastante restritas. Devido a isso, muitos frequentemente deixam a região à procura de emprego nas cidades maiores, indo principalmente para a região metropolitana de Salvador. Consequentemente, a população é composta por grande porcentagem de jovens e crianças (56% da população têm até 24 anos).

Ainda sobre a renda, sua concentração aumentou na região. Os 20% mais ricos detinham 59% da renda em 1991 e passaram a possuir 63% em 2000, enquanto os 20% mais pobres detinham 4% da renda e ficaram com 1,5%. Apesar disso, a renda dos mais pobres tem aumentado. Em 1991, 83% das pessoas sobreviviam com menos de 0,5 salário mínimo, número que passou a 72% das pessoas em 2000.

Dados do Censo Agropecuário 2006, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mostram que 89% dos estabelecimentos agropecuários do território são de agricultura familiar e ocupam apenas 52% da área. Ou seja, 11% das propriedades do território (aqueles que não se utilizam da agricultura familiar) ocupam 48% das terras. Isso indica grande concentração fundiária, que contribui para a manutenção da situação precária de grande parte da população.

A economia da região é predominantemente agrícola. Além da produção do sisal, outras atividades econômicas são a criação de caprinos, a agricultura familiar de subsistência e o artesanato. A produção do sisal tem como principais produtos aqueles de cordoaria, ou seja, fios, cordas, cordões etc., que podem ser usados ainda como matéria-prima na indústria de tapetes e carpetes, no artesanato, para enfardamentos, entre outros. Sua fibra pode também ser usada em substituição à fibra de vidro na indústria automobilística, na produção de argamassas reforçadas para edificações, ou na produção de celulose. Diversos produtos feitos a partir da fibra são descritos a seguir:

> As folhas do sisal produzem uma fibra altamente resistente e que é utilizada para produzir artesanatos, vassouras, sacos, bolsas, chapéus, barbantes, cordas, capachos

> e tapetes, bem como na fabricação de celulose para a produção de papel Kraft (de alta resistência) e outros tipos de papel fino (para cigarro, filtro, papel dielétrico, absorvente higiênico, fralda etc). Além dessas aplicações, há possibilidade de utilização da fibra na indústria automotiva, de móveis, de eletrodomésticos, de geotêxteis (proteção de encostas, na agricultura e revestimento de estradas), na mistura com polipropileno, em substituição à fibra de vidro (composição de objetos plásticos) e na construção civil. (ALVES; SANTIAGO, 2005, p.3)

Por ser biodegradável, pode ser uma alternativa às fibras sintéticas, produzidas pela indústria petroquímica. No Brasil, seu processo produtivo ainda preserva, em grande medida, etapas e instrumentos considerados arcaicos, o que contribui para que a produção seja caracterizada como de baixa produtividade e baixa qualidade, no mercado internacional.

Após o plantio, espera-se aproximadamente 3 anos para o primeiro corte das folhas da planta, que vive cerca de 6 a 7 anos. As folhas, então, são cortadas e levadas à primeira etapa de beneficiamento, nas máquinas desfibradoras, o que não pode demorar mais de 24h para não prejudicar a qualidade do produto. Em geral, as folhas são transportadas até o motor, que fica no próprio campo de sisal, por meio de jumentos, atividade que costuma ser de responsabilidade das mulheres e crianças. As folhas, então, são desfibradas no motor de sisal, processo em que a polpa, ou mucilagem, é raspada e eliminada, preservando-se a fibra. Esta representa apenas 4 a 5% da massa bruta da folha[8].

A máquina geralmente utilizada para isso é a "paraibana", que apresenta baixa capacidade operacional (produz 150 a 200kg de fibra seca em 10h de funcionamento), elevado desperdício (20 a 30% das folhas e fibras são perdidas) e grandes riscos de acidentes de trabalho (mutilação de dedos, mãos e até partes do braço). Os acidentes são frequentes porque o operador do motor tem que colocar a folha bastante próxima a engrenagens que giram em alta velocidade e depois puxar a fibra que sai do outro lado. Apesar de tudo isso, essa máquina é a mais utilizada por ser um dos poucos equipamentos encontrados no país, a preço acessível e com baixos custos de manutenção.

Durante o trabalho de campo, duas cooperadas da Cooperafis me levaram a um motor de sisal, próximo a um núcleo de produção, e explicaram seu funcionamento:

> Santinha e Tetê me contam como ele [o motor de sisal] funciona. Fica sempre um homem na beira do motor colocando as folhas de sisal no motor. Este é o 'cevadeiro'. Ele corre o risco de ser mutilado se o motor pegar sua mão ou braço. As mulheres colocam as folhas ao lado dele para que pegue. Do motor sai de um lado o

[8] Outros países produtores de sisal chegam a aproveitar até 80% da folha, produzindo, não apenas a fibra, mas também fertilizantes, detergentes, gás natural e medicamentos, entre outros.

> fio, que ainda tem que ir à batedeira, e de outro o resíduo verde. (Diário de campo, 05/06/2009, p.24)

Após o desfribramento, a etapa seguinte deveria ser a lavagem, que muitas vezes não ocorre, devido à escassez de água ou ao baixo retorno da atividade. Em seguida, a fibra passa pela secagem, sendo exposta ao sol em espaldadeiras de arame, espécie de varais.

Para a limpeza da fibra, passa-se, então, à etapa do batimento, que remove os restos de polpa que ficaram aderidos à fibra, escovando-a. Essa etapa é realizada em galpões fechados, onde se localizam as máquinas específicas para essa finalidade, as "batedeiras". A fibra sai escovada, sem nós ou ondas e limpa das partículas de polpa. Após o batimento, as fibras são classificadas e selecionadas, a partir de seu comprimento e cor (conforme especificações do Ministério de Desenvolvimento Agrário), e posteriormente enfardadas.

As fibras podem ser vendidas pelos pequenos produtores antes do batimento ou depois dele, o que agrega valor ao produto. Essa última opção tornou-se uma possibilidade concreta para os pequenos produtores a partir da instalação de uma "batedeira comunitária" pela Apaeb (Associação de Desenvolvimento Sustentável e Solidário da Região Sisaleira, antiga Associação dos Pequenos Agricultores do Estado da Bahia), nos anos 80. Após o batimento, as fibras podem ser trabalhadas artesanalmente ou seguir para o processo de industrialização. Neste processo, passam por uma série de máquinas passadeiras, de modo a afiná-las até os fios atingirem a espessura desejada (ALVES; SANTIAGO) para a venda.

Destacamos aqui dois dos maiores problemas encontrados na cadeia produtiva do sisal: o trabalho infantil e a falta de segurança no trabalho. A utilização de mão de obra infantil tem sido enfrentada principalmente pelas ações do PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, do Governo Federal. Tais esforços, entretanto, apenas conseguem minimizar a situação. Quanto aos sérios riscos dos trabalhadores serem mutilados no processo de separação da fibra, faz alguns anos que se tenta desenvolver algum dispositivo ou uma nova máquina para substituir a paraibana, responsável pelas mutilações, mas não houve êxito até hoje. Uma nova máquina, a "Faustino 4", é a recente aposta para a substituição, sendo um aperfeiçoamento das antigas tentativas, a partir de projeto da Apaeb em parceria com a UFBA e com o apoio dos governos federal e estadual (APAEB, 2009). Esta máquina procura evitar as mutilações e diminuir o desperdício.

4.3 A história e o trabalho na Cooperafis

É nesse território, inserida na cadeia produtiva do sisal, que se encontra a "Cooperafis" - Cooperativa Regional de Artesãs Fibras do Sertão. A Cooperafis é uma cooperativa de mulheres que produzem artesanato a partir das fibras oriundas da região, sisal e caroá. Os principais produtos são bolsas, chapéus, colares, cestaria, tapetes e peças de decoração. A cooperativa envolve diretamente hoje 122 mulheres que têm entre 20 e 70 anos e estão organizadas em 9 núcleos de produção, sendo um deles também o local da sede, onde além da produção são realizadas as atividades de gestão e comercialização. A sede se localiza no centro de Valente, cidade conhecida como "a capital do sisal", e os demais núcleos estão na zona rural de Valente, São Domingos e Araci.

Apesar de ter se legalizado somente em 2002, a origem do grupo se remete a fins de 1998, quando foram organizados em Valente e Araci diversos cursos de capacitação em artesanato para a população. Esses cursos faziam parte do Programa Artesanato Solidário (que nessa época fazia parte do Comunidade Solidária, cujo conselho era presidido por Ruth Cardoso) e foram realizados em parceria com a Prefeitura Municipal de Valente e a Apaeb. Os cursos abrangiam as técnicas de artesanato em palha de ariri, cestaria em sisal e confecção de "aiós", espécie de bolsa grande feita de caroá, entre outros.

Segundo Eber Ferreira e Luciana Aguiar, organizadores dos cursos, estes tinham como objetivo "incentivar os saberes locais sobre a produção artesanal que utiliza fibras vegetais nativas como meio para geração de renda das populações tradicionais do semiárido" (FERREIRA; AGUIAR, p.1). O foco dessas oficinas e cursos eram as pessoas alistadas nas frentes de trabalho em Valente e Araci. Essas frentes de trabalho eram iniciativa do Governo Federal para contornar o problema da seca na região e incluíam a limpeza de tanques e limpeza das beiradas das estradas. Caracterizavam-se pelas condições bastante precárias as quais os trabalhadores eram submetidos. Porém, era bastante difícil sair desses trabalhos braçais, sob o "sol quente" e outras condições penosas, dadas as poucas possibilidades de trabalho na região.

A partir do curso inicial, a proposta era de que as mulheres voltassem a suas comunidades e ensinassem outras pessoas interessadas em aprender essas técnicas. Ao participar do curso, alunos e, na segunda etapa, professores deixavam de ir trabalhar na roça, porém sem deixar de receber, pois ganhavam uma bolsa.

> *Ganhava uma bolsa [...] Por quê? Porque era projeto do governo [...]. E o que aconteceu? Elas ganhavam pra não estar fazendo o serviço da roça. E aí ao invés*

> *de estar fazendo o serviço da roça, elas iriam estar ensinando a outras. Umas das coisas que eu lembro muito bem, que elas falavam muito, que era muito melhor ficar ensinando as pessoas dentro de casa, do que sair pro sol quente, do que ir pro sol quente.* (Elione)

Vemos na fala de Elione, as condições precárias de trabalho em oposição à possibilidade de frequentar o curso de artesanato. A multiplicação dos cursos de volta às comunidades marca o início da formação do que viriam a ser alguns dos núcleos de produção da cooperativa. Elione, que não participou do curso inicial, mas pegou as aulas das multiplicadoras ao retornarem às suas comunidades, conta o início do núcleo de Recreio:

> *Segundo Dona Santinha [sócia-fundadora da cooperativa que participou do curso inicial], ela conta que, como tinha uma articulação aqui, uma pessoa responsável pelo Garimpo (que era esse o nome chamado, Garimpo, mas na verdade era frente de serviço) era a pessoa que via essa questão de frequência no trabalho. Tinha na cidade uma pessoa que era responsável por todos os municípios. E dentro da própria comunidade, tinha uma pessoa responsável pela comunidade. Tinha comunidades que tinha 2-3 turmas, dependendo da quantidade de pessoas. E foi numa dessas que veio o convite, a partir daqui da base de Valente, da cidade, para elas estarem fazendo esse curso de artesanato. Aí o que aconteceu? Como foi um projeto via prefeitura, em parceria com a prefeitura, com a Apaeb, então o governo federal conseguiu agregar essas estruturas, sindicatos... E muitas das mulheres já faziam parte desse movimento de associativismo ou sindicalismo e aí elas vieram participar dessa capacitação. E elas tinham o objetivo de voltar e passar para as outras mulheres. E foi isso que aconteceu.* (Elione)

Os primeiros núcleos foram organizados em Recreio, Tanquinho e Poço (em Valente) e em Retirada (em Araci). Nesse período, ainda que de modo simples e informal, os núcleos começaram a organizar a produção e a comercialização dos produtos. Para isso, contaram com algumas entidades parceiras, como a Apaeb e o Comunidade Solidária, por meio do projeto "Fibras do Sertão". Assessores e instrutores, cedidos ou articulados pelos parceiros, apoiavam a iniciativa principalmente por meio de formações.

A própria prática aliada ao apoio dos parceiros fez com que as mulheres fossem aprendendo e descobrindo como organizar o trabalho. Elissandra, cooperada, ex-diretora e atual membro do Conselho Fiscal, conta como era feita a comercialização nessa época:

> *A gente comercializava através da Apaeb. Muitos clientes vinha comprar com a gente através da Apaeb. Já era cliente da Apaeb e comprava. Outra hora, tinha um vendedor da Apaeb que ele saía viajando no caminhão, levava amostra e vinha pedido pra gente. Às vezes ele mesmo quem comercializava e a gente pagava uma comissão pelo que ele vendia. Outra coisa que a gente fazia era lá mesmo dentro do escritório. Aí mandava a gente junto com o caminhão da Apaeb, ou então botava no correio. Mesma coisa que a gente faz hoje só que não emitia nota fiscal. Era tudo assim... às vezes era avulsa. Eu não sei como a gente conseguia vender, né? A gente*

> *vendia, mas também não tinha muito pedido como tem hoje, dos clientes fixos. Era mais nas feiras. Ou então o caminhão divulgava e vendia por peça.* (Elissandra)

O fato de não ser legalizado trazia diversas dificuldades ao grupo, como peças que ficavam presas nos correios ou restrição das possibilidades de vendas por falta de nota fiscal. Dessa forma, a partir das parcerias estabelecidas, foram viabilizadas formações sobre associativismo e cooperativismo, visando discutir e definir o estatuto do grupo e, num momento posterior, legalizar. Elissandra explica a necessidade do estatuto e o porquê de se legalizar:

> *A gente não estava vendendo por causa de emitir nota fiscal, essas coisas... E tinha burocracia pra sair do Brasil, da Bahia. Então, às vezes podia ficar presas as mercadorias. Aí quando a gente viu que a gente tava ampliando mercado, aí precisava realmente de se formar e ter umas regras. Ainda mais pra produção porque, como a gente não tinha produção certo, então fazia se quisesse. Era aquela coisa, assim solto... Então, formando o estatuto, a gente ia ter mais umas leis pra cumprir. Então, a gente achou que era mais organizado. E a gente formando o estatuto pra cooperativa ou associação, ia ficar mais fácil pra gente. Então, foi mais por isso, pra facilitar na comercialização e no trabalho em si.* (Elissandra)

Apesar de estarem conscientes dessa necessidade, era preciso decidir cautelosamente de que forma se legalizar, como associação ou como cooperativa. Isso envolvia não apenas definir como gostariam de trabalhar, como também entender o funcionamento dessas formas jurídicas e ver qual delas fazia mais sentido para o grupo. Essa decisão não foi nada fácil. Mesmo os assessores e facilitadores ora ajudavam, ora atrapalhavam, como relata Elione:

> *Tudo o que ele* [facilitador] *fazia era voltado para o associativismo. E eu concordava que fosse, que tivesse os objetivos, princípios, tudo do associativismo. Aí montou esse estatuto. A gente não mandou pra registro. A gente montou uma diretoria provisória. Essa diretoria provisória a gente também não registrou, porque a gente queria passar por um período de experiência. Nós passamos 6 meses de experiências. E nesses 6 meses de experiência a gente identificou quem realmente tinha perfil com cada partezinha da diretoria, né? Nesse período de 6 meses, a gente teve uma consultoria de duas pessoas aqui. Como você pode ver, a gente tinha vários parceiros. Ela foi orientada a acelerar o processo de registro, de formalização e tudo. O que era porque o projeto tava finalizando, então a gente não entendia o que era projeto, que o projeto tem que ter resultado, né? E o resultado do projeto 'Fibras do Sertão' era montar uma estrutura legalizada.* (Elione)

Após o período de experiência e muitas conversas e estudos sobre associação e cooperativa, viram que, se se legalizassem como associação, continuariam com o problema da comercialização e das notas fiscais. Tiveram, então, que romper com a assessoria:

> *E a mulher* [assessora] *queria porque queria que fosse associação. E eu tentava mostrar a ela por que não poderia ser. E a gente bateu o pé e disse: 'não, vocês não vão mais facilitar as oficinas que a gente não quer'. E aí foi quando eles saíram da assessoria de formalização jurídica e a gente buscou outras pessoas. Foi quando a gente montou a cooperativa.* (Elione)

O grupo, então, legalizou-se como Cooperativa Regional de Artesãs Fibras do Sertão (Cooperafis), em março de 2002. Na época estavam com 54 artesãs, distribuídas em 5 núcleos de produção. No ano seguinte, mais artesãs se incorporaram à cooperativa, formando outros 4 núcleos de produção. Assim, além de Valente e Araci, a zona rural de São Domingos também passou a contar com núcleos de produção da cooperativa. A partir de 2004, o número de artesãs continuou aumentando, integrando os 9 núcleos já existentes. Nos últimos anos, porém, 2 núcleos se desfizeram e outros 2 iniciaram, mantendo a quantidade de 9 núcleos. A evolução do número de cooperadas e dos núcleos de produção ao longo dos anos pode ser verificada na tabela a seguir:

TABELA 1 - Histórico do número de cooperadas da Cooperafis

Ano	Número de cooperadas	Número de núcleos de produção
2002	54	5
2003	92	9
2004	107	9
2005-2006	122	9
2007-2008	147	9
2009	122	9

Fonte: Livro de matrícula (Velloso; Valadares; Souza, 2007); material de apresentação da cooperativa, cedido pela Cooperafis, e informações fornecidas pelas diretoras.

Em 2002, já legalizada, a Cooperafis, em parceria com a Apaeb, passou a fazer a gestão de seu primeiro projeto junto ao DISOP Brasil (Instituto de Cooperação Belgo-Brasileira para o Desenvolvimento Social). Esse projeto foi um desafio para a cooperativa, como conta Elione:

> *Como a gente tava fundando a cooperativa, como é que a gente ia se sustentar? E [...] escreveu esse projeto com objetivo de fundo rotativo, alguns equipamentos que a gente precisava e também pagamento de contas internas, telefone, água. Foi esse aí o nosso maior desafio. Porque a gente não sabia nada da administração. Foi o nosso primeiro projeto.* (Elione)

A partir daí, a cooperativa passou a desenvolver diversos projetos integrados às suas atividades de produção e gestão. Esses projetos foram aos poucos ampliando o foco de suas ações, que inicialmente ocorriam apenas no âmbito da cooperativa e depois passaram a contar com atividades que articulam diversos empreendimentos e parceiros. Destacam-se aí: projeto com a Petrobrás, iniciado em 2006, que mais tarde foi renovado e ampliado e hoje se estende a mais 2 empreendimentos da região; projeto com o SEBRAE e a UFRB (Universidade Federal do Recôncavo Baiano), iniciado em 2009, na temática do Comércio Justo que visa à criação de um Complexo Cooperativo de Artesanato envolvendo ao todo 9 empreendimentos no estado da Bahia.

Além daquelas já mencionadas, a Cooperafis pode contar com diversas outras parcerias ao longo de sua trajetória: com a ADS-CUT (Agência de Desenvolvimento Solidário ligada à Central Única dos Trabalhadores), o Instituto de Artesanato Visconde de Mauá, o MOC – Movimento de Organização Comunitária, o MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário, a SAF/SEAGRI (Secretaria de Agricultura Familiar e Secretaria de Abastecimento, ambas do estado da Bahia) e o IDR-Sisal (Instituto de Desenvolvimento da Região do Sisal), entre outros. Essas parcerias têm ocorrido na forma de assessorias, formações ou apoio à infraestrutura e logística. Especificamente em relação à comercialização, a cooperativa está envolvida nas ações promovidas pela Talentos do Brasil, Bassol (ligada à Unisol), Arco-sertão (Agência Regional de Comercialização do Sertão da Bahia), entre outras.

Além disso, a Cooperafis integra diversas redes, como o CODES-sisal (Conselho Regional de Desenvolvimento Rural Sustentável da Região Sisaleira do Estado da Bahia, entidade composta por diferentes instâncias do governo e sociedade civil organizada que visa contribuir para o desenvolvimento sustentável do Território do Sisal) e a Unisol Brasil (central de cooperativas e empreendimentos solidários).

O processo produtivo da cooperativa é artesanal, sem o uso de máquinas ou equipamentos[9]. Em geral, a cooperativa adquire o sisal ainda em sua forma bruta, logo antes

[9] Antes de ser adquirida pela cooperativa, a folha do sisal passa pelo motor (máquina desfibradora), de onde é extraída a fibra.

de ser passado na batedeira. Após o batimento, o sisal fica mais macio, mas perde em resistência. Compram também rolos de sisal em sua forma já industrializada, com o fio tingido e com espessura específica. A fibra natural é comprada pela cooperativa e adiantada às artesãs, que primeiro realizam o preparo das fibras, tingindo-as com plantas tintórias da região e depois as deixando secar ao ar livre. As fibras são então separadas em porções para serem trabalhadas artesanalmente. A peça confeccionada é levada à sede, onde se realizará a venda. Nesta etapa, a peça pode ser enviada, via transportadora, a alguma empresa que a encomendou, ou ser guardada no estoque, a espera de uma feira, um novo pedido ou alguém que passe pela sede e decida comprá-la diretamente.

As técnicas de artesanato empregadas variam: há a tecelagem em tear e a malharia em sisal e caroá, trabalhados com o fio industrializado, e a costura de feixes contínuos (isto é, o trançado), trabalhada com a fibra bruta. Como a demanda por trançado em sisal tem sido maior e mais frequente que as demais, a diretoria tem incentivado os núcleos e artesãs que ainda não dominam a técnica a aprenderem.

O trabalho de confecção do artesanato é individual, ou seja, a artesã inicia um produto e segue até tê-lo finalizado (o que pode demorar de algumas horas até vários dias). Entretanto, como este trabalho se dá num espaço coletivo, os núcleos de produção, as artesãs ajudam umas às outras, dando dicas, trocando experiências, descobrindo truques e compartilhando conhecimentos. Os núcleos têm a finalidade de propiciar a produção, porém, na prática, vão muito além dessa função, pois acabam por serem espaços de convivência entre as mulheres, troca de conhecimentos e aprendizados.

Atualmente a cooperativa abrange 9 núcleos de produção, sendo um (a sede) no centro de Valente, cinco na zona rural da cidade, dois na zona rural da cidade vizinha, São Domingos, e um na zona rural de Araci, cidade a aproximadamente 100km de Valente. As artesãs se encontram nos núcleos nos horários definidos por elas mesmas para fazer o artesanato. Estes estão localizados nas próprias comunidades onde as artesãs moram, bem próximos de suas casas. Alguns são espaços cedidos por Associações de Moradores ou Igrejas, outros são de propriedade da própria cooperativa (adquiridos por meio de projetos, como o da Petrobrás, ou de financiamento, como o do SICOOB/COOPERE, uma cooperativa de crédito).

TABELA 2 – Núcleos de produção da Cooperafis

NÚCLEO	MUNICÍPIO	NÚMERO DE ARTESÃS[10]	DISTÂNCIA APROXIMADA DA SEDE[11]
SEDE	Valente	7	-
RECREIO	Valente	14	7km
TANQUINHO	Valente	14	7km
POÇO	Valente	6	17km
CABOCHARD	Valente	4	18km
CIPÓ DE LEITE[12]	Valente	12	18km
BOA FÉ	São Domingos	9	25km
LAPINHA	São Domingos	9	32km
RETIRADA	Araci	13	85km

Pelo fato dos núcleos estarem espalhados em diversas comunidades, a diferentes distâncias da sede (vide tabela 2), as artesãs precisam ter bastante atenção em relação à logística. A cooperativa ainda não possui veículo de locomoção (apesar de pretender adquirir um), por isso, utilizam-se dos serviços de carros que transportam pessoas pela região, de

[10] Dado informado pelas próprias artesãs do núcleo referido. O número pode diferir do "oficial", pois algumas artesãs podem estar afastadas naquele período e pode haver outras trabalhando, mas que ainda não entraram oficialmente na cooperativa.

[11] Dados informados por Edmário, morador de Recreio que trabalha transportando as pessoas em seu carro entre as diversas comunidades da região.

[12] O Núcleo de Cipó de Leite está localizado neste povoado, porém agrega artesãs dos povoados vizinhos, como Vargem Grande e Vargem de Dentro.

caronas, de parentes e amigos que farão o trajeto desejado etc. As encomendas, feiras e outras negociações necessitam de determinados produtos para certa data, o que faz com que as diretoras tenham que avisar as artesãs de cada núcleo para se organizar, produzir o que foi pedido e levá-los à sede a tempo e com qualidade para a venda ser realizada.

Cada grupo de artesãs define as regras de seu respectivo núcleo, respeitando as regras gerais da cooperativa. Cada núcleo possui um regimento interno e as artesãs decidem como será o trabalho, em qual horário vão se encontrar para trabalhar juntas no espaço, como dividirão a demanda, quando alguém entra e sai etc. As artesãs do Núcleo de Recreio, por exemplo, reúnem-se de segunda-feira a sexta-feira no período da manhã e da tarde, já as artesãs do Núcleo de Cipó de Leite se reúnem apenas dois períodos na semana, todas as segundas e sextas pela manhã.

> Os núcleos também têm regras combinadas internamente (o regimento interno garante isso), podem p. ex. excluir uma cooperada que não esteja indo ao núcleo, ou cumprindo as obrigações. O regimento diz que é obrigatório o trabalho no núcleo, pode-se complementar trabalhando em casa, ou não ir em todos os dias de funcionamento do núcleo, mas é obrigatório ir em algum(ns), o que varia de acordo com a regra de cada núcleo. Se isso não ocorre, a coordenadora chama a atenção da cooperada (advertência). Em geral, isso é suficiente para resolver a questão. Se não resolve, deixa-se de passar demanda para ela e então a cooperada terá que voltar a frequentar o núcleo para voltar a receber demanda. (Diário de campo, 02/06/2009, p.3)

A entrada de novas artesãs ocorre naturalmente, sem burocracias. A mulher interessada fala com alguém do núcleo e começa a frequentá-lo. Ocorre muitas vezes também que as próprias artesãs convidam alguma mulher que possa estar interessada para conhecer o núcleo. Aos poucos, a nova artesã vai tentando fazer algum trabalho mais simples e as artesãs vão ensinando. Se ela gosta, vai ficando. As peças que tiverem qualidade para a venda são enviadas à sede no nome de alguma cooperada até a nova artesã entrar formalmente na cooperativa, na assembleia seguinte.

> Leiliane conta que se associou na última assembleia. Começou no ano passado. Um dia estava na casa da filha de Santinha e fez a teia de dentro da flor (que fazem para os colares). No dia seguinte, Tetê ligou e disse para ir ao núcleo. *"Vim; as meninas foram ensinando, fui tentando fazer, errava, desmanchava, fazia de novo"*, conta. (Diário de campo, 05/06/2009, p.26)

Os novos núcleos se iniciam de maneira semelhante. As mulheres interessadas entram em contato com um núcleo próximo e começam a aprender as técnicas de artesanato e sobre a organização da cooperativa. Ou mesmo começam a trabalhar num núcleo próximo,

mesmo que não morem naquele povoado. De volta à sua comunidade, ensinam outras mulheres interessadas e buscam um espaço. Na medida em que se envolvem com o trabalho, a cooperativa organiza algumas formações no novo núcleo. Quando chegarem à qualidade desejada dos produtos e ao entendimento da prática de trabalho da cooperativa, o núcleo pede numa assembleia para entrar na cooperativa. A assembleia, então, aprova ou não. Já ocorreu, por exemplo, das artesãs na assembleia decidirem que o grupo ainda não estava preparado para entrar. No ano seguinte, após mais prática e formações, fizeram o pedido novamente e entraram.

Cada núcleo da cooperativa elege uma coordenadora, que fica responsável por fazer o controle de qualidade dos produtos e por representar as artesãs do núcleo no diálogo com a diretoria. Isso inclui participar da "reunião de coordenação" (reunião entre todas as coordenadoras dos núcleos e a diretoria que ocorre uma vez ao mês), discutir questões levantadas pela diretoria, levar questões do grupo à diretoria, repassar os pedidos e organizar o transporte dos produtos, entre outros. Essas tarefas nem sempre são fáceis e muitas vezes os núcleos têm dificuldade em encontrar alguma artesã que se disponha a fazer essa função. Elissandra conta das dificuldades que seu núcleo passou com a antiga coordenadora:

> *Ela já tava cheia, porque a coordenadora, ela tem um lado também que ela precisa estar presente no dia de reunião. E ela faltava muito. Então, quando a gente falava, ela se encrespava, ela não queria aceitar aquilo. Como você viu, você vai e às vezes nem vê ela, né? Ela era sempre assim. Na hora de entregar pedido, ela tinha que estar lá pra ela corrigir a qualidade, ela não tava. Quem corrigia era a gente, ou então mandava assim mesmo feio. Aí lá que voltava, ela se danava. A gente falava e ela achava ruim. Ela queria entregar o cargo na hora. Então, às vezes ser coordenadora é difícil por isso.* (Elissandra)

As dificuldades se estendem aos cargos da diretoria, já que também não é fácil encontrar artesãs que estejam dispostas a assumi-los. As diretoras são eleitas a cada 2 anos, em assembleia, podendo haver apenas uma reeleição para o mesmo cargo. Há três diretoras e três vices para os cargos de presidente, diretora financeira (ou tesoureira) e diretora administrativa (ou secretária). Elas são responsáveis por toda a parte administrativa, a comercialização, a articulação com outras instituições ou empreendimentos e o controle de qualidade final. Atualmente, estão na diretoria: Elione (presidente, do núcleo da Sede), Deane (diretora financeira, de Recreio) e Tamires (diretora administrativa, de Recreio); com as respectivas suplentes: Izailda (da Sede), Maria Noélia, conhecida como Noíta (de Tanquinho), e Cláudia (de Boa Fé).

Uma vez por mês ocorre a reunião da diretoria, com todas as diretoras e as suplentes. Aí são preparados os pontos de pauta para a reunião de coordenação e discutidas questões como quem pode ir numa determinada feira, evento, ou reunião com parceiros. As diretoras trabalham todos os dias na sede com os afazeres da diretoria, exceto um dia na semana em que trabalham na produção em seu núcleo. Tamires justifica esse acordo:

> *A gente fica aqui* [na sede], *a gente vêm 4 dias na semana. Um dia é para a produção. Segunda a sexta, um desses dias é da produção. Deane produz na quarta. E eu vou pro núcleo na terça. Justamente pra não sair da linha de que as artesãs é que fazem a própria gestão da cooperativa, né? E a gente tem que provar que a gente é artesã. Tem que ter os nossos nomes lá nos produtos. Tem que produzir [igualmente]. Porque as artesãs podem estar cobrando da gente também. E também aquela história, né? Você faz... Como é que você cobra se você não faz?* (Tamires)

Tamires se refere ao controle de qualidade final, realizado pela diretoria. Se o produto chega na sede para a venda, mas não se encaixa no padrão de qualidade acordado ou tem algum defeito (falta de homogeneidade do sisal ou dos pontos, diferença no tamanho ou formato etc.), ele é mandado de volta à artesã que o produziu. Assim, para conseguir cobrar das demais artesãs, é necessário saber fazer um produto de qualidade. Na atual diretoria, Deane e Tamires são responsáveis pelo controle de qualidade. Essa e outras tarefas principais são divididas entre as diretoras, de acordo com sua função:

> [...] *na divisão aqui que a gente fez, a gente acabou dividindo as tarefas porque, se não, como são três diariamente, a gente acabava às vezes esperando que uma fizesse, esperando por a outra. Então, pra que isso não acontecesse mais, a gente dividiu. A gente acabou dividindo as tarefas. Aí Tamires já sabe o que que ela tem que fazer. Sempre surge alguma coisa que a gente acaba saindo junto, mas tem específica do dia a dia que a gente se divide mesmo. Por exemplo, controle de estoque ou quem faça, dar entrada e saída no estoque. Aí Tamires é responsável por venda. Tamires e Elione é responsável por vendas, por estar atendendo cliente, dividindo* [isso]. *Elas que são responsáveis, Tamires e Elione.* (Deane)
>
> [...]
>
> *Isso não quer dizer que se Deane tiver precisando de ajuda, eu não possa ajudar Deane ou Deane me ajudar. Mas tem umas coisas que é específica dela. Por exemplo, eu não vou ficar brincando e ela fazendo as minhas coisas...* [risos] (Tamires)

Nessas tarefas, as diretoras são ajudadas pelas vices, que vão trabalhar na sede, um dia na semana. Esses são os chamados "plantões". Há ainda a possibilidade de alguma artesã, mesmo não fazendo parte da diretoria, trabalhar nos plantões. No seu dia de plantão, as vices e plantonistas ajudam no que precisar, mandar um email, falar com um cliente, atender os

telefonemas etc. Esse também é um jeito de ensinar o trabalho da diretoria para outras artesãs, que podem vir a ser diretoras no futuro.

É nas assembleias que são eleitas a diretoria e os membros do Conselho Fiscal, são aprovados os novos núcleos e as novas artesãs e são definidas mudanças no estatuto. Acontecem uma vez ao ano, pois é difícil juntar todas as mulheres do diferentes núcleos num mesmo lugar. Os custos, principalmente de transporte, são altos. Também não é fácil fazer as discussões das questões importantes com todas as mulheres da cooperativa, por isso, fazem as chamadas "pré-assembleias":

> As assembleias são anuais e logo antes acontecem as pré-assembleias (reuniões da diretoria em cada núcleo sobre as pautas das assembleias). "*Como é que a gente vai ouvir 122 mulheres numa assembleia, num dia? Não dá. Por isso, fazemos as pré-assembleias. Aí sentimos como cada núcleo está.*", contam. (...) Durante as pré-assembleias surgem os nomes das possíveis candidatas e em geral para a votação na assembleia já fecham uma 'chapa' única. (Diário de campo, 02/06/2009, p.2)

Nas pré-assembleias, as artesãs conseguem discutir muito mais a fundo as questões da assembleia. E podem já ir conversando com as indicadas se elas estão dispostas a fazer parte da diretoria até as diretoras organizarem a "chapa única", a partir de todas as chapas montadas nos núcleos, para levar para a assembleia. Elissandra conta como foi seu processo de saída da diretoria e entrada no Conselho Fiscal:

> *Nas pré-assembleias, eu já tava sendo indicada, porque quem forma, na verdade, a direção é as associadas. Elas montam. Aí cada grupo pede a opinião: "quem vocês gostariam que fizesse parte da direção?". Aí elas vão indicando. Fulana: "eu acho que a Elione deve ser a presidente, Sandra deve ficar..." – como eu já tinha avisado a todo mundo que eu não queria ser nada, aí elas não me colocavam mais na direção – "aí Sandra fica no Conselho Fiscal, como titular". Aí me botaram. Eu concordei. Todos os grupos opinou assim.* (Elissandra)

Esse foi o modo que as artesãs encontraram de promover uma participação mais efetiva da grande maioria das artesãs, que apenas com uma assembleia anual não viabilizaria o aprofundamento das discussões nem a possibilidade de tantas artesãs conseguirem se colocar.

CAPÍTULO V - A experiência das artesãs da Cooperafis

O presente capítulo pretende discutir elementos relevantes do trabalho de campo, relacionando-os às temáticas abordadas na parte teórica. A experiência da Cooperafis e de suas artesãs é analisada à luz das discussões teóricas trazidas pela abordagem do desenvolvimento como liberdade, pela educação popular e pela própria economia solidária. Examinaremos inicialmente o tema da liberdade e das escolhas na cooperativa estudada; passaremos então à questão da condição de agente das artesãs, ressaltando a problemática das mulheres; em seguida, discutiremos como a participação e os valores democráticos permeiam as atividades das artesãs no âmbito da cooperativa; por fim, analisaremos os processos educativos decorrentes do trabalho, que se relacionam intensamente com as questões anteriores. Na realidade, todos esses elementos se entrecruzam, como será possível observar ao longo do capítulo. Focar-se em alguns deles de cada vez é uma tentativa de clarear seu aprofundamento na experiência estudada.

5.1 As liberdades e as escolhas

A liberdade aparece como um valor intrínseco no cotidiano de trabalho da cooperativa. A forma como estão organizadas, as escolhas tomadas e os relatos das artesãs refletem essa valorização ainda que não de forma explícita.

A primeira escolha envolve ter a liberdade de trabalhar na cooperativa e já significa uma grande mudança na vida dessas mulheres no sentido de serem valorizadas como pessoas. As mais velhas, antes de formarem a cooperativa, não tinham escolha de trabalho e assim tinham que se submeter ao trabalho degradante sob o sol quente. As mulheres que trabalhavam nas plantações de sisal passavam o dia cortando suas folhas e transportando-as até o motor. As condições de trabalho eram penosas e a falta de perspectiva de outros possíveis trabalhos fazia com que muitas mulheres se mantivessem nesta atividade por muitos anos.

> Perguntei o que faziam antes de trabalhar ali, Santinha, uma das mais velhas e fundadora da cooperativa, disparou a contar: *"a gente trabalhava no motor* [de sisal], *no sol quente, era ruim!"*. Ela trabalhou por uns 40 anos no motor. [Trabalhar no motor] doía a mão porque o fio do sisal entra na pele e corta. Terezinha (Tetê) [...] mostra o fio de sisal que ainda está dentro da sua mão, por baixo da pele. É

> como se fosse um fio escuro lá dentro, uma veia mais grossa, preta e reta. (Diário de campo, 05/06/2009, p. 24)

Naqueles tempos, as mulheres não tinham a liberdade de poder não se submeter a trabalhos com condições tão precárias. As marcas desse trabalho degradante, físicas e psicológicas, permanecem nas mulheres que ali passaram. As artesãs mais velhas levam essas marcas junto com o marco da libertação que a escolha de fazer parte da cooperativa lhes proporcionou. A consciência dessa escolha, da liberdade de não ter que se submeter às condições degradantes do trabalho no motor, entretanto, nem sempre se estende às artesãs mais novas, que não vivenciaram isso. Observamos essa dicotomia numa discussão no núcleo de Recreio:

> Ao voltarmos ao núcleo, Santinha insiste em dizer como era ruim trabalhar no motor, de sol a sol. Mas [uma outra artesã] que nunca trabalhou num motor e é bem mais novinha (entre 20 e 30 anos), diz: *"se eu soubesse trabalhar no motor eu ia"*. Santinha fica indignada: *"é mole? você fala isso porque não sabe como é!"* (Diário de campo, 05/06/2009, p.25)

No trecho acima, podemos distinguir os conceitos de Amartya Sen de "funcionamentos" e "capacidades", isto é, "fazer algo" e "escolher fazer algo". A valorização da escolha está constantemente presente em seus escritos e distinguir as ações que resultam de escolhas possíveis das ações realizadas por falta de opção é fundamental. Paulo Freire, de modo análogo, critica o mito das escolhas, ou seja, falsas escolhas que são tratadas pela sociedade como escolhas reais. O mito de que todos são livres para trabalhar onde quiserem é um exemplo, pois na prática os preconceitos, a falta de escolaridade, a classe social, o gênero, entre outros, podem restringir em grande medida (se não impedir) as possibilidades de trabalho de uma pessoa. Esses mitos são na verdade ilusões, falsas liberdades, que serviriam para que o povo se conformasse com sua situação e não lutasse pela liberdade de fato.

Na discussão em Recreio, para Santinha, ter a liberdade de trabalhar na cooperativa ou no motor e escolher a cooperativa indica que ela valoriza essa liberdade. Houve de fato opções de diferentes trabalhos. Já o comentário da artesã mais nova, em tom de provocação, sugere o fato de que trabalhar na cooperativa não necessariamente significa que houve a liberdade de escolher este dentre outros trabalhos. Se tivesse, talvez pudesse não ter escolhido trabalhar na cooperativa. Mas a afirmação é uma provocação, o que, por outro lado, também não significa que a artesã necessariamente não escolheria trabalhar na cooperativa.

De modo geral, o trabalho na Cooperafis propiciou às mulheres terem a liberdade de trabalhar sob condições mais dignas, onde são respeitadas e suas opiniões são ouvidas e valorizadas.

Elissandra não passou pelo trabalho no motor de sisal, mas teve que escolher entre o trabalho na cooperativa e o trabalho como professora numa escola municipal:

> Elissandra: *Quando eu tava no artesanato e na prefeitura, eu casei e tive que decidir, porque eu fui pra mais longe e ia ter família, trabalho de dia e escola de noite. Como é que eu ia sobreviver? Eu tive que abrir mão de uma das duas. Aí fiquei: artesanato ou prefeitura? Aí eu abri mão da prefeitura e fiquei no artesanato.*
>
> Thais: *E por que que você preferiu ficar no artesanato?*
>
> Elissandra: *Porque no artesanato, eu tinha em mim que ia dar certo e que era* ***uma cooperativa que era administrada por nós****.* ***Não tinha que estar lá como uma empregada.*** *E na prefeitura, tem que ter empregados, tem que seguir lá as cargas horárias. E na cooperativa não,* ***era livre, a gente tem uma liberdade.*** [grifos nossos]

Na conversa, podemos identificar a valorização explícita da liberdade. Valoriza-se não apenas a liberdade de trabalhar na cooperativa, dentre outros trabalhos, como também a liberdade encontrada internamente no trabalho da cooperativa.

A liberdade proporcionada pelo trabalho na cooperativa, que "*era administrada por nós*", "*não tinha que estar lá como empregada*", "*era livre*" e em que "*a gente tem uma liberdade*", aparece em oposição ao trabalho como funcionária da prefeitura, que "*tem que ter empregados, tem que seguir lá as cargas horárias*" e não era livre. Elissandra escolheu o trabalho na cooperativa com consciência de que queria um trabalho com aquelas características. Ela pode experimentar os dois trabalhos, pois o casamento, que a levou a deixar um deles, veio depois das experiências. Dessa forma, sabia o que significava ter a liberdade de ter um trabalho administrado pelas próprias mulheres e de não ter que trabalhar como empregada. A escolha aqui foi tomada de modo consciente, a partir da prática unida à reflexão, junção de elementos caros a Paulo Freire.

O trabalho ser administrado de forma autogestionária foi acordado pelas próprias artesãs durante as discussões iniciais e as discussões para definir o formato jurídico da cooperativa refletem essa preocupação:

> *A gente na verdade queria ter o viés da associação. Até hoje o nosso estatuto tem um viés muito voltado para o associativismo. Mas a gente queria um que tivesse a característica do* ***trabalho em grupo****, dessa questão de* ***autogestão****. Se a gente fosse uma empresa privada, isso não teria nenhuma característica. E o que tava nascendo*

> *e surgindo na época aqui na região era o cooperativismo. E aí foi quando a gente montou a cooperativa.* (Elione; grifos nossos)

Para Paulo Freire, aprender a democracia requer um método democrático de aprendizado. Isto é, a prática da liberdade é fundamental no aprendizado da liberdade. Amartya Sen faz colocação semelhante quando fala que a liberdade é importante tanto como fim a ser alcançado quanto como meio de se chegar a tal fim.

Apesar de Sen não abordar o tema da autogestão, podemos dizer que esta, sendo uma forma de praticar a liberdade no trabalho, seria um dos meios de se chegar à liberdade como fim. Já Paulo Freire afirma a autogestão com outras palavras: é importante que os trabalhadores façam parte das decisões fundamentais da atividade econômica, discutindo e determinando coletivamente "o que", "como", "para que" e "para quem" produzir. Essas decisões são tomadas a partir dos valores dos envolvidos e de seu projeto de sociedade, ainda que não necessariamente de forma consciente. Na economia solidária, é importante que os trabalhadores escolham como querem que seja seu trabalho e que a comunidade escolha como quer que seja seu desenvolvimento, coletivamente.

As liberdades, entretanto, têm limites e estes aparecem em muitos momentos no cotidiano das artesãs. As regras acordadas entre as cooperadas e o regimento interno que cada núcleo elabora são exemplos desses limites. Como coloca Freire, a liberdade que possibilita ser sujeito de sua ação traz consigo a responsabilidade e, dessa forma, a construção dos limites. A responsabilidade decorre do entendimento do porquê de tais regras, já que na autogestão, as artesãs participam de sua construção.

A preocupação com o cumprimento dos acordos é expressada claramente por Tetê, coordenadora do núcleo de Recreio:

> Tetê diz que *"o difícil* [de trabalhar na cooperativa] *é a responsabilidade, porque, no motor, se você não quiser ir um dia, não vai e só vai deixar de ganhar; agora aqui tem a responsabilidade"*. Ou seja, na cooperativa é diferente, pois você tem um compromisso com o grupo, se ficou de fazer um trabalho, tem que entregá-lo, pois se não o grupo todo é prejudicado. Ela, como coordenadora do núcleo, tem medo de que o núcleo pegue uma encomenda e não dê conta de fazer. (Diário de campo, 05/06/2009, p.24)

O compromisso com o grupo na cooperativa é diferente do trabalho no motor. Neste último, mesmo sendo que o trabalho fosse realizado por muitas pessoas, elas não formavam um grupo. A responsabilidade neste caso é ganhar o dinheiro do dia para ajudar a

família. Porém, não há uma preocupação com a finalidade do trabalho, pois a responsabilidade do processo todo do trabalho, do plantio até a venda, é do dono do motor.

Na economia solidária, de modo geral, quando os trabalhadores começam a administrar seu próprio negócio, tendo a liberdade de decidir sobre como vão trabalhar, essa liberdade requer responsabilidades maiores. Fazer seu trabalho restrito ao que o chefe manda é distinto de trabalhar para que o empreendimento dê certo e se desenvolva, em que as responsabilidades e riscos são maiores. São posturas de natureza oposta.

Para Sen, a liberdade e a responsabilidade são interdependentes. Quanto mais liberdade, maior a responsabilidade para usá-la e assumir suas consequências. Sen enfatiza a importância de se criar mais oportunidades de escolhas para as pessoas, aumentando assim sua responsabilidade.

Na Cooperafis, a responsabilidade por todo o trabalho, desde a compra do sisal até a entrega do produto final, passa por todas as artesãs envolvidas.

> Quando chega uma demanda, a diretoria procura dividir o trabalho igualmente entre os núcleos que fazem aquele tipo de trabalho e passa as respectivas demandas para as coordenadoras dos núcleos, que divide o trabalho entre as artesãs [...] (Diário de campo, 02/06/2009, p.3)

A divisão da demanda internamente no núcleo às vezes é feita pela própria coordenadora, quando esta já sabe as artesãs que são mais assíduas e como todas trabalham, e às vezes é feita no próprio núcleo com todas as artesãs presentes. Se alguém tem algum imprevisto e não pode fazer o que se comprometeu ou terminar algum produto, outra artesã tem que assumir, pois a responsabilidade é do grupo todo. O mesmo ocorre se foi feito um produto sem qualidade, alguém tem que fazer outro e repor.

Durante a reunião mensal de coordenação, muitas dificuldades relacionadas à responsabilidade aparecem:

> [Uma das coordenadoras] fala da dificuldade de apontar a qualidade ruim de um produto, uma das funções de toda coordenadora. Conta que disse a uma artesã de seu núcleo *"esse porta-copos tá grosso"* e a artesã olhou para o outro lado e fez que não era com ela. Mandou a peça para a sede assim mesmo e a peça voltou (pois passa por outro controle de qualidade na sede). Depois a Tamires teve que fazer outro para cobrir o pedido.
>
> [Outra coordenadora] também sente essa dificuldade: *"quando a gente fala,* [a artesã] *tá na lua"*. Fala também da dificuldade de passar as encomendas mais chatas de fazer: *"Passei pra uma, não quis. Aí passei pra outra, não quis. Aí não passei mais pra elas* [os trabalhos mais fáceis]*."* [Uma artesã que estava presente] concorda e diz que tem artesã que *"só quer fazer o mais fácil"*.

> [Outra coordenadora] conta de um dia que tinha várias encomendas e várias artesãs do núcleo chegaram depois do horário combinado: *"quando chegou, foi um auê porque a gente tinha começado a fazer os melhores e deixar os piores* [as rodinhas] *pra elas. Se não chegaram na hora, é isso que acontece."* Diz que a tática deu certo, pois *"foram tudo atrás de trabalhar depois"*, referindo-se ao próprio trabalho no núcleo. (Diário de campo, 05/06/2009, p.22)

Essas dificuldades são compartilhadas durante a reunião, o que faz deste um espaço bastante rico, onde as coordenadoras falam dos problemas que têm enfrentado, ouvem as dificuldades semelhantes de outros núcleos, as soluções encontradas e discutem outros caminhos de enfrentar os conflitos. É também um momento de desabafo das representantes dos núcleos.

As diretoras têm a responsabilidade de seu trabalho na gestão bem como na produção. Tamires fala desses dois lados que se entrecruzam:

> *Sou artesã, produzo pouco, não tanto quanto as outras... Ontem, domingo, eu fui produzir pra entregar a minha encomenda, pra dar conta da minha encomenda... Hoje eu tô aqui. Hoje faço o controle de qualidade, cobro das mulheres pra entregar em dia. Tenho que fazer a minha e entregar em dia também porque senão eu vou estar dando mau exemplo pras meninas. Porque "se você não faz, por que é que você cobra de mim?" Tenho que puxar as orelhas.* [risos] *É eu e Deane que faz o controle de qualidade.* (Tamires)

Freire ressalta que não há a liberdade sem a autoridade e vice-versa, e atenta para o perigo do autoritarismo e da licenciosidade. A autoridade de Tamires para cobrar as outras artesãs passa pela sua postura de fazer sua produção sempre em dia.

No âmbito econômico, a remuneração obtida no trabalho na cooperativa é baixa, porém comparativamente à renda *per capita* da região chega a ser alta nos meses de boas vendas. A remuneração varia de acordo com a produção de cada artesã e com as vendas:

> Ganham por peça vendida. O sisal é adiantado pela cooperativa e depois o valor correspondente é descontado na venda. O valor do trabalho realizado é calculado de acordo com a hora-média gasta naquela peça (que foi calculado há algum tempo), recebendo-se R$ 1,00/hora. Esse valor é um meio termo entre o quanto gostariam de ganhar (1 salário mínimo) e os preços do mercado. De cada peça, fica R$ 3,90 para os gastos gerais da cooperativa e o resto vai para a artesã. [...] Segundo Elione, hoje a cooperativa não se sustenta só com as vendas. O projeto com a Petrobrás, por exemplo, banca vários gastos da cooperativa. Os equipamentos adquiridos pela cooperativa foram doação ou comprados por meio de algum projeto.
>
> As diretoras, que não produzem muito, ganham uma "bolsa" que não chega a um salário mínimo [...]. Segundo Elione, que mora sozinha, em Valente, essa quantia paga seu aluguel e suas contas, mas não sobra muito para diversão. (Diário de campo, 02/06/2009, pp.4-5)

O fato de não ser um recebimento fixo e sim por peça vendida faz com que o trabalho não proporcione a segurança econômica que uma remuneração estável traria. A variação da remuneração, com o risco de ser nula nos meses de baixa demanda (durante o 1º semestre do ano), fez com que Tamires tivesse que se afastar da cooperativa por um período. Na conversa abaixo, ela conta os motivos de seu afastamento e como foi seu retorno à cooperativa, no cargo de diretora:

> Tamires: *Eu estava em São Paulo, fiquei 8 meses lá. Fiquei afastada um tempão da cooperativa. Certo certo mesmo nem poderia, né? Porque estar 8 meses afastada da produção, eu não era nem mais considerada artesã. Mas porque eu tive que sair. A situação me obrigou a sair. Aí também eu falei com as meninas que quando tivesse oportunidade de eu voltar, que eu voltaria. Porque você sempre tá precisando... As meninas sugeriram e perguntaram se eu queria...*
>
> Thais: *Você decidiu ir pra São Paulo por quê?*
>
> Tamires: *Porque infelizmente a Cooperafis, é o nosso sonho que ela conseguisse sustentar todo mundo, né? Que todas as artesãs não precisassem sair, não precisassem parar a produção pra procurar outros trabalhos. Mas ainda a gente não consegue fazer isso. Aí chegou um tempo... Teve uma época que não estava dando... Sou quase uma dona de casa. Não gosto, mas sou. Tenho que sustentar a casa. Aí tive que sair. Fiquei 8 meses. [...] Aí quando as meninas ligaram, perguntaram se eu aceitava. E eu falei que aceitava, já que 6 meses depois que eu fui, fiquei desempregada. Eu já tava doida pra voltar. Eu liguei "ah, quero voltar". As meninas perguntaram se eu queria... Aí no dia da eleição, me ligaram e disseram que as meninas tinham me escolhido pra ser a secretária. Hoje, a "diretora administrativa". Aí eu vim e tô aqui.*

Se o trabalho na Cooperafis não proporcionava à Tamires a segurança econômica desejada, tampouco o trabalho que encontrou em São Paulo conseguiu provê-la, dado que seis meses depois já estava desempregada.

A saída que muitas artesãs encontram para esse problema é ter um outro trabalho junto com o trabalho na cooperativa. As mulheres do núcleo de Cipó de Leite contam sobre as outras fontes de renda de suas famílias:

> Pergunto no que os maridos costumam trabalhar. Respondem que uns no motor, outros *"fazem dia* [na roça]*"*. Mas, segundo Aurelina, *"tá quase tudo parado agora"*. Pergunto se elas mesmas têm outros trabalhos ou outra fonte de renda. Umas trabalham no motor de sisal às vezes, ou trabalham na roça, uma tem bolsa de um projeto, outras trabalham na escola ensinando ou fazendo merenda, outras são donas de casa. Sobre o último, Aurelina desabafa *"esse é o pior trabalho que tem, trabalhar de graça"*. (Diário de campo, 08/06/2009, p.28)

Pelo fato de ter uma outra fonte de renda fixa, Santinha, do núcleo de Recreio, muitas vezes pega menos encomendas, demonstrando solidariedade na decisão da divisão das demandas: "*quando o pedido é pouco, eu deixo pras meninas, que eu tenho aposentadoria*" (Diário de campo, 05/06/2009, p.26). Para muitas mulheres, a renda proveniente do trabalho na cooperativa acaba sendo um complemento da renda familiar. As mulheres do núcleo de Tanquinho falam sobre como já utilizaram a renda obtida na cooperativa:

> Passamos então a conversar sobre a remuneração. Alda conta que o que ganha na cooperativa *"é um complemento de renda"*. Uma vez fez um tapete grande que demorou para vender, depois de muito tempo, quando vendeu, ganhou um bom dinheiro de uma vez só e então comprou uma geladeira nova. O marido na verdade preferia usar o dinheiro de outra forma. Já comprou TV também com o dinheiro ganho na cooperativa. Carminha conta que já comprou armário e um monte de outras coisas com o que ganhou com o trabalho. Noíta, que já morou em outros lugares e cidades maiores, diz que *"aqui é muito bom de se viver, não é que nem cidade"* se referindo aos altos custos da cidade grande em oposição ao custo delas ali na zona rural. Carminha complementa que ali *"se tiver R$ 100 passa, se tiver R$ 50 também passa"*, mas acha que *"a gente não sabe ganhar"*, não sabe vender. Noíta diz que toda a vida trabalhou e lembra emocionada: *"a primeira vez que recebi dinheiro do artesanato foi R$ 60 e era muito dinheiro"*. (Diário de campo, 04/06/2009, pp.13-14)

Apesar de muitas vezes não ser a renda principal da família, o trecho acima indica que os ganhos no trabalho da cooperativa fazem com que as artesãs contribuam na renda familiar e que tenham mais voz nas escolhas do que fazer com o dinheiro recebido. Ou seja, ainda que não proporcione a liberdade desejada, o trabalho na cooperativa aumenta a liberdade das artesãs no âmbito econômico e este influencia outras esferas da vida das artesãs para além do trabalho, modificando também aspectos de sua vida doméstica.

O fato de o trabalho ser próximo de casa faz com que tenham mais liberdade para combiná-lo com os afazeres domésticos. Os filhos e sobrinhos podem brincar no espaço do núcleo ou nos seus arredores, enquanto a mãe ou tia trabalham. Além disso, muitas artesãs podem facilmente voltar para casa para preparar o almoço, o jantar ou resolver alguma outra questão relacionada à família e à casa. Como o trabalho nos núcleos tem apenas alguns períodos fixos em que todas devem trabalhar lá, isso facilita o trabalho das artesãs que moram mais longe, que podem trabalhar de casa em outros períodos. No núcleo de Tanquinho, as artesãs conversam sobre os horários e espaços de trabalho:

> Contam que o núcleo, quando está funcionando [o núcleo estava em reforma no período visitado], funciona todos os dias e tem gente que só vem de manhã porque mora longe, outras ficam o dia todo, outras só vem à tarde. Já teve épocas em que trabalharam no núcleo até meia-noite, quando tinha muito pedido. Outras vezes

> trabalham em casa. Lembram que Isabel às vezes adormecia em casa com a agulha na mão. E todas dão muitas risadas ao lembrar das histórias e recontá-las.
>
> Contam que nem sempre tiveram um espaço específico para o trabalho, já foi na casa de algumas pessoas e na creche. [...] O espaço próprio para o trabalho foi sugerido [por um] técnico da Petrobrás, que conheceu o núcleo e viu a necessidade de um espaço mais apropriado que a casa das mulheres. (Diário de campo, 04/06/2009, pp.12-13)

Separar o espaço doméstico do espaço de trabalho organiza as duas esferas. Mesmo que as artesãs em muitos momentos trabalhem em suas casas, isso ocorre de forma complementar. A referência para o trabalho continua sendo o núcleo.

Alguns conflitos entre o trabalho e a vida doméstica aparecem quando surgem as viagens para as feiras, negociações e reuniões. Já se tentou criar comissões específicas para isso, estas, entretanto, não deram certo. Atualmente, as diretoras e suplentes são, em geral, as responsáveis por essas viagens. Deane, diretora financeira, expõe suas dificuldades e facilidades de deixar a casa e ir trabalhar:

> *De vir pra cá é tranquilo. Pra mim só é complicado viajar, porque meu marido trabalha fora. E aí de noite eu tenho que cuidar dos meus filhos. As meninas têm que me ajudar nessa parte, que elas entendem. Porque quando tem que viajar, elas nem citam mais meu nome, porque elas já sabem que eu... Pra viajar pra mim é complicado, porque eu acho difícil deixar os meus filhos durante o dia já com a vó, né? Que a menor fica com a vó. E ainda durante a noite... [...] Ela já olha a semana toda, ela já tem 70 anos e já fica com ela durante a semana. E ainda à noite e às vezes final de semana que viaja, que sempre tem final de semana. Aí eu acho complicado viajar, pra deixar eles. Mas pra vir pra aqui durante o dia é tranquilo, não tem nenhum problema.* (Deane)

O caso de Deane é apenas um exemplo da dificuldade de deixar a casa por mais tempo para viajar. Durante a reunião de diretoria, percebemos que essas dificuldades podem ser difíceis de resolver, no entanto, outras saídas são encontradas, buscando um equilíbrio entre o trabalho e as vidas domésticas das artesãs:

> Na primeira pauta, houve de cara um impasse. Era uma feira [...] que teriam que passar 11 dias fora, em Recife, na mesma época do Congresso da Unisol em São Paulo. Elione e Tamires, que costumam ir nesses eventos, estariam em São Paulo para o Congresso e Elione defendeu a importância política do evento e de estarem as duas presentes [...]
>
> Voltando à pauta, nenhuma outra pessoa se dispôs a ir, porque eram muitos dias, uma não poderia deixar o filho, outra não voa de avião pois tem medo, ou tem muitos afazeres diários aqui, ou não dorme sozinha e assim vai. Ficaram um bom tempo nesta pauta, tentando encontrar alguma solução. Achavam importante a cooperativa participar, mas ninguém se dispunha. Elione enfatizou que um dos maiores problemas da cooperativa é a comercialização e Tamires lembrou que a

> entidade organizadora [...] participa de várias feiras e que a ida nesta poderia abrir outras feiras também. Izailda, com ar de que já haviam passado muitas vezes por esse impasse, resmungava: *"é o problema de que não tem quem vá"*, *"esse problema não vai ser resolvido nunca!"*. Falaram também de como é a participação nos eventos e da diferença de ir representar a cooperativa e só fazer venda. [...]
>
> Ao final, decidiram não ir à feira, mas se cadastrar junto à entidade organizadora, que deve promover outras feiras mais.
>
> [...]
>
> Outra feira, a Feira Feminista, de 2 dias, que aconteceria em Salvador, foi fácil escolher quem ia. Tamires sugeriu os nomes de Deane, Miriam e Noélia e elas aceitaram. Provavelmente por ser perto, por menos tempo e de acesso mais fácil. (Diário de campo, 03/06/2009, pp. 6-7)

A busca pelo equilíbrio entre o trabalho e a vida doméstica, de forma que um respeite o outro, é um desafio constante no cotidiano da cooperativa e difere em muito do que ocorre nas empresas tradicionais. Nestas, muitas vezes, o trabalho se sobrepõe à vida doméstica e ao lazer, como uma obrigação, sem questionamentos.

O trabalho na cooperativa contribui ainda para o desenvolvimento de liberdades não diretamente relacionadas ao trabalho para além da esfera doméstica. De modo geral, muitas artesãs mencionam o fato de que a partir do trabalho, tiveram a oportunidade de conhecer novas pessoas, outras comunidades da região e mesmo outras cidades e estados do país. Tamires fala das mulheres que conheceu nos diferentes âmbitos do trabalho na cooperativa:

> Eu só fui conhecer as outras artesãs, a partir do momento que eu comecei a fazer parte da Cooperafis. [...] porque às vezes existia um encontro, existia alguma reunião, que a gente acaba participando [...] por estar lá [no núcleo de produção]. [...] No núcleo de produção, [vai] alguma pessoa que a gente acabou conhecendo. Não conheci todo mundo de uma vez, foi aos poucos. Que até hoje eu olho pras meninas e eu sei que ela é cooperada, mas não sei o nome. Que é muita mulher! Eu sei quem é, mas não lembro o nome, que é muita gente. Mas, a partir do momento que a gente começa a produzir no núcleo, fazer parte da Cooperafis, a gente já começa a conhecer as pessoas, porque sempre vai uma ou outra que a gente acaba conhecendo. Não é todo mundo de uma vez, porque são 122 mulheres. Aí demora um pouquinho, né? Só se juntar todo mundo. E isso acontece só uma vez por ano, que junta na assembleia geral. (Tamires)

Essas novas interações trazem novos conhecimentos, possibilitando novas escolhas, de modo mais consciente. As artesãs do núcleo de Cipó de Leite contam também de um episódio que passaram quando foram conhecer um outro núcleo da cooperativa, o Boa Fé:

> Houve também experiências de troca de saberes com outros núcleos. Foram para Boa Fé uma vez para aprender as técnicas de artesanato. Lá o núcleo fica no mesmo

> espaço da associação de moradores, que também faz um trabalho com frutas, que também aprenderam.
>
> [...]
>
> Voltam a falar de Boa Fé, quando foram para a oficina lá. *"A gente não conhecia Boa Fé"*. Acharam que era um povoado grande, que ia ter *"um monte de coisa pra comprar"*. E até levaram dinheiro. Mas quando chegaram lá, viram que eram só umas poucas casinhas. Dão muitas risadas ao contar. (Diário de campo, 08/06/2009, pp.27-28)

A vida de muitas artesãs antes da cooperativa se restringia às comunidades onde elas e seus parentes vivem, além da cidade. O desconhecimento de comunidades vizinhas ou outras localidades e como vivem seus moradores era bastante comum. A possibilidade de conhecer outras comunidades e interagir com seus moradores possibilita muitas trocas de saberes.

Outras esferas que a liberdade do trabalho na cooperativa atinge são a educacional, cultural e ambiental. Em relação à primeira, observa-se que um problema do grupo é que muitas artesãs, principalmente as mais velhas, tem escolaridade bastante baixa. A partir do trabalho na cooperativa, muitas voltaram a estudar. Santinha, de 61 anos, é um exemplo: "... voltou a estudar recentemente, nos últimos 2 anos. Estuda numa escola para adultos até 80 anos. *'Estudei pouquinho quando eu era menina'*, conta." (Diário de campo, 05/06/2009, p.25)

Ela estuda na própria comunidade onde vive. Como ela, muitas buscam por conta própria voltar aos estudos, se há a possibilidade. Mesmo a cooperativa já tentou viabilizar um projeto de educação de jovens e adultos (EJA), com as prefeituras de Valente e Araci. Seriam duas classes de EJA. Porém, o projeto não deu certo, pois as prefeituras não cumpriram o prometido.

Em relação à esfera cultural, a cooperativa estimula a valorização da cultura local de diversas formas. O próprio trabalho utiliza técnicas oriundas dos saberes tradicionais da região, resgatando e desenvolvendo-os. Além disso, há liberdade para que os núcleos combinem o trabalho com atividades culturais, como é o caso do núcleo de Tanquinho, que ficou famoso por seus cantos de trabalho. As artesãs tinham o hábito de cantar enquanto trabalhavam juntas no núcleo. As canções, em sua maioria, eram tradicionais da região. Chegaram inclusive a gravar um cd, por meio de projeto com o governo federal. Na conversa com as artesãs do núcleo, elas contam como era a cantoria e de quando gravaram o cd:

> Carminha lembra também quando tinha cantoria de roda e continua: *"nunca que eu pensei que ia conhecer tanta gente e passear, até de avião eu já fui"*.
>
> [...] Melandia contou de quando veio o pessoal [da Fundação] Quinteto Violado fazer a gravação, *"a gente nem tava esperando"*. Souberam que a gravação seria no dia seguinte e então o que iam cantar? Pensaram nas músicas de um dia para o outro e Alda ainda inventou a música "Elione chegou" na hora, mas a letra não tinha nada a ver com algo que aconteça ou tenha acontecido. Isso foi na época em que o povoado tinha noite de reza e reisado, quando as pessoas iam para a colheita. Depois isso acabou e acabou a cantoria. Antes havia uma espécie de "torneio de roda" e elas iam a outras cidades cantar e voltavam. (Diário de campo, 04/06/2009, p.14)

A cantoria proporcionou, além de um ambiente de trabalho agradável e estimulante, diversas experiências, como a própria gravação do cd, as viagens para cantar em outras cidades e estados, a liberdade de criação (ao comporem músicas) e o reconhecimento daquele trabalho. No entanto, o estímulo para a atividade vinha da cultura da comunidade, que foi "atropelada" pela modernidade. Esse atropelamento acabou se refletindo também no término da cantoria no trabalho do núcleo.

Em relação ao meio ambiente, há a preocupação em utilizar tinturas naturais, ou seja, que são feitas a partir de plantas da região, sem químicos e preservando as plantas nativas. A falta de cuidado com a preservação dessas plantas é um problema na região: "Devido às dificuldades impostas pelo clima do semiárido, o extrativismo desordenado destas plantas nativas tende a comprometer a continuidade da produção artesanal, sua identidade cultural e as condições de vida do homem do sertão." (Ferreira; Aguiar, p.2)

A cooperativa, em parceria com um produtor local, está plantando mudas das espécies utilizadas, mas ainda são pequenas não podendo ser utilizadas no momento. Hoje as artesãs entram no mato e buscam as plantas indicadas. A maioria são árvores cujas cascas do tronco são colhidas para então serem cozinhadas na água junto com a fibra do sisal para que estas peguem sua coloração.

> O processo de tingimento foi aperfeiçoado através do aprendizado da técnica mais o conhecimento de plantas nativas com capacidade de extração de corantes naturais. Isso levou o grupo a poder trabalhar somente com o conceito de utilização de fibras naturais e endêmicas, agregando um maior valor aos objetos por elas confeccionados. As principais espécies utilizadas são: Erva-de-passarinho, Jurema, Malvarisco, Pau-de-colher, Quixabeira, São-João e Umburana. (RUFINO, 2005, p.93)

Ao respeitar e valorizar o meio ambiente, as artesãs passam a combinar a preservação da natureza com seu trabalho, conhecendo melhor as plantas nativas, aprendendo e desenvolvendo técnicas de produção e agregando valor ao seu produto.

Constatamos, assim, a influência da liberdade na esfera do trabalho (econômica) em diversas outras esferas, como na vida doméstica, na educação, na cultura, no meio ambiente, entre outras. A interligação dessas liberdades, como apontada por Sen, faz com que uma complemente a outra, reforçando-as.

Na economia solidária, é bastante comum que as mudanças vindas do início de uma atividade de trabalho autogestionário, criando uma cultura própria e modificando valores, extrapole o âmbito do trabalho, influenciando também outras esferas da vida dos trabalhadores, como foi exposto.

5.2 As mulheres e a condição de agente

As liberdades proporcionam a possibilidade de se escolher diferentes caminhos. As escolhas necessitam pessoas que tenham uma postura ativa de "agir e ocasionar mudança", isto é, sejam "agentes", de acordo com Amartya Sen.

Na Cooperafis, vemos que as mulheres, de modo geral, passaram a ter uma postura diferente, mais atuante, a partir do trabalho na cooperativa. Elas são estimuladas a dar sua opinião e contribuir nas decisões e na resolução dos problemas. O trabalho na cooperativa, desde seu início, possibilita e demanda posturas participantes, criando ambientes e oportunidades para seu aprendizado no cotidiano.

A maioria das mulheres vêm de trabalhos e experiências que pouco ou nada incentivavam sua participação, pelo contrário, eram experiências de submissão, em que a participação é reprimida, em que não se é valorizada como pessoa. É o caso do trabalho nas plantações de sisal, já descrito. Para Paulo Freire, a libertação ocorre em relação à opressão. Isso também aparece nos estudos de Sen, uma vez que o oposto da condição de agente é alguém que age por obrigação, opressão ou passividade.

Partindo desse contexto, é importante frisar que não se passa a ter postura de "agente" de uma hora para a outra. Em geral, essa mudança vai sendo conquistada aos poucos, passando por diversos aprendizados e o enfrentamento de muitos medos.

Na conversa com Tamires, ela conta de vários aprendizados que teve ao trabalhar na Cooperafis, possibilitando que assumisse uma postura mais atuante frente a diversas questões:

> Tamires: *Na verdade, o que eu aprendi... Eu acho que o que eu consigo hoje, por exemplo,* ***eu estar falando com você****, eu devo à Cooperafis. Porque se alguém*

> *chegava, eu ficava caladinha, com vergonha.* ***Eu tinha vergonha de abrir minha boca.*** *No começo era bem assim, o povo chegava, eu tinha vontade de me esconder.* [risos] *Mas aprender...* [pausa] *tá bom às vezes eu me estresso.* [risos] *Mas falar, sabe? Eu não falo muito, mas já consigo falar. Nossa!* ***Aprendi a vender.*** *Computador eu não sabia nem o que era. Só ouvia falar, mas não sabia o que era.*
>
> Thais: *Você nem tinha visto?*
>
> Tamires: *A gente via porque trabalho de escola pedia e a gente tinha que fazer pesquisa. A minha mãe sempre pagava. Mas* ***eu tinha medo de chegar perto de computador****. O telefone também. O telefone meu deus! Tocava. Se eu tivesse, ele podia tocar até cair a ligação porque eu não atendia!* [risos] ***Eu tinha medo de falar as coisas e falar as coisas erradas,*** *sabe? Não falar a coisa certa. Aí na cooperativa, aprendi tudo isso, a falar com o cliente... Ah, meu deus, um mundo de coisa! Tudo! Eu não sabia nem como é que entrava no banco, que eu nunca tinha entrado no banco. Não que eu resolvo nada de banco, mas vou com Deane e se der vai aprendendo as coisas, né? Deane às vezes me leva lá. É muita coisa. Porque na escola a gente a aprende a ler, a escrever e coisas básicas que no meu dia a dia normalmente eu não uso, né? A não ser umas regrinhas de português. E as contas de somar e dividir. E subtração.* [Coisas] *de matemática. Mas o resto tudo na Cooperafis!* [grifos nossos]

Os aprendizados vividos por Tamires envolvem o enfrentamento de diversos medos, principalmente de se colocar e se assumir como sujeito de sua ação. O mexer num computador era impedido pelo medo "*de chegar perto de computador*", de mexer em algo desconhecido. O falar ao telefone não acontecia por medo de atendê-lo e "*falar as coisas erradas*". O "*estar falando com você*" é resultado de superar sua "vergonha de abrir a boca". Mais especificamente no trabalho da cooperativa, o enfrentamento desses medos possibilitou que Tamires "aprendesse a vender", a "*falar com o cliente*", por exemplo. Essas são algumas dentre "*um mundo de coisas*" em que superou seus medos, aprendeu e hoje lida de outra forma.

Ao final, Tamires compara o que aprendeu no cotidiano de trabalho da cooperativa com o que aprendeu na escola e constata que aprendeu mais coisas importantes para sua vida na cooperativa. Possivelmente essa afirmação se relaciona ao fato de que muitos dos conteúdos das escolas não são diretamente ligados à prática e à própria baixa qualidade do ensino. De qualquer forma, ressalta-se que Tamires percebe o trabalho da cooperativa como um trabalho com muitos aprendizados importantes para a sua vida.

Deane atualmente é diretora financeira da cooperativa, pelo segundo mandato, e também teve que enfrentar seus medos ao trabalhar na cooperativa:

> Contou que quando era mais nova, não gostava da escola, por causa das apresentações de trabalhos. Ela era muito muito tímida. Muito mais do que é hoje. Diz que antes não estaria ali falando comigo. Só fez até a 5ª série por causa disso. Logo que saiu da escola, casou e teve filho. Não pretende voltar à escola por

> enquanto, porque à noite quer ficar com os filhos e também porque não gostaria de ter que voltar a apresentar trabalhos. (Diário de campo, 08/09/2009, p.31)

Para Deane, o trabalho na cooperativa possibilitou enfrentar sua timidez e fazer coisas que antes não fazia ("*antes não estaria ali falando comigo*"). Diferentemente de outras artesãs e de sua mãe, Santinha, já citada anteriormente, ela não tem planos de voltar a estudar.

A postura de "agente" não é uma condição que se tenha ou não, que se adquira e pronto. É algo a ser desenvolvido e isso pode ocorrer aos poucos. Pode se desenvolver mais em alguns aspectos e menos em outros, pois sua natureza é multidimensional. É condição a ser buscada, em construção. Isso aparece na fala de Deane, já que a timidez no trabalho foi enfrentada assumindo uma nova postura, no entanto, não se sente à vontade de voltar a estudar por sua timidez e outros motivos.

O enfrentamento da timidez e o assumir a sua fala aparecem também a partir do reconhecimento do trabalho da Cooperafis na mídia:

> Alda ainda comentou que antes era que nem bicho, não ia falar de jeito nenhum, mas que depois da TV (quando algumas redes como a Globo vieram fazer gravações com elas) aprendeu a falar. (Diário de campo, 04/06/2009, p.15)

Para Elione, os aprendizados e mudanças que ocorreram na sua vida a partir do trabalho na Cooperafis estão claramente relacionados ao desenvolvimento de sua identidade e personalidade:

> Thais: *E o que você acha que mudou na sua vida depois que você entrou na cooperativa, depois que começou o trabalho todo aí da Cooperafis?*
>
> Elione: ***Eu passei a gostar de meu nome!*** (risos) *É verdade! Nossa!*
>
> Thais: (risos) *Mas isso é importante! Você não gostava do seu nome?*
>
> Elione: *Eu não gostava.* [...] (risos) *A maioria das mulheres são conhecidas como Eliane ou Eliana. Mas é sério, eu tinha preconceito com o meu nome. A partir do momento que eu comecei a escrever, comecei a assinar, as pessoas começavam a falar, eu começava a ouvir mais. O colega de escola é desgraçado, desgramado mesmo, né? Sabia que você não gostava, mas falavam ali pra espezinhar, pra provocar.*
>
> Tamires: *Falam "nossa, que nome diferente, né?".* (risos)
>
> Elione: [...] *A Cooperafis hoje pra mim é a minha vida. É meu sobrenome. Eu adotei. (risos) Mudou tudo, tudo mesmo. Eu não digo financeiramente porque não é suficiente. Mas eu digo que pessoalmente,* ***a minha personalidade hoje de adulta se dá muito pelo que a gente acaba convivendo aqui****. Nossa!* ***Eu aprendi a falar o que eu sinto.*** *No início a gente teve muitos problemas que a gente não tinha coragem de dizer o que sentia. Hoje eu consigo falar em público, hoje eu não tremo mais [...].*

> *Então, muito da personalidade se dá nessa questão do trabalho mesmo com a Cooperafis.*

"Passar a gostar do próprio nome" reflete o aumento na sua autoestima, a confiança em si mesma e o fortalecimento de sua identidade. Esses são passos fundamentais para o assumir-se como sujeito de sua vida. O enfrentamento dos medos, a "*coragem*", também está presente, ajudando a compor a "*personalidade*" da artesã.

Especificamente na diretoria, os desafios que as artesãs têm que enfrentar passam ainda por outras áreas:

> *É muito complicado. Tem dias que a gente mata um leão a cada dia, né? Porque você dá conta do mercado, você dá conta das relações internas, dentro da própria diretoria, da diretoria para com as coordenadoras, das coordenadoras para com as artesãs, das artesãs com a família, que chega aqui, como uma chegou hoje, né, estressada aí. Então, é muito complicado ainda tratar com outras cooperativas* [que também têm seus problemas]... [risos] *É muito complicado! Então, tem horas que você desmaia e só falta morrer!* (Elione)

Aprender a lidar com todas essas questões relacionadas à gestão e às relações interpessoais contribuem para o desenvolvimento da condição de agente das diretoras. Essa postura se estende às relações externas à cooperativa. Elione aprendeu a fazer articulações com parceiros para a Cooperafis e para as redes das quais a cooperativa faz parte:

> A cooperativa tem uma participação ativa na Unisol. *"As meninas dizem que ano passado articulei mais a Unisol que a Cooperafis"*, conta Elione. A Cooperafis é sócia-fundadora da Unisol e a Elione atualmente é vice-presidente da regional Nordeste, cargo que ocupa apenas até o mês que vem [julho/2009], quando haverá o Congresso da Unisol e novas eleições." (Diário de campo, 02/06/2009, p.2)

A postura ativa na resolução dessas questões é descrita de modo mais detalhado no caso da escolha entre se legalizar como associação ou cooperativa:

> *Aí que que aconteceu?* [risos] *Como a associação Apaeb tava com um problema, tava implantando o laticínio e tava com um problema de comercialização e principalmente emissão de nota, a gente foi estudar. Eu era muito curiosa e ainda sou. E eu acabei lendo um pouco e perguntando um pouco da Apaeb, como era. E ele acabou dizendo: olha, se vocês forem montar uma associação, vocês vão encontrar na frente uma barreira que é comercializar. Vocês não vão poder emitir nota. E nós queríamos a formalização pra quê? Justamente pra poder emitir nota e poder vender, porque os produtos tavam ficando preso nos correios. E a gente não tinha contrato com nenhuma transportadora, então era correio e acabou ficando por falta de nota. E era difícil a gente sair aqui de Valente e ir em Feira de Santana emitir uma nota fiscal avulsa. E como esse povo já veio com a cabeça lapidada pra montar uma associação, e a gente já tinha conversado com o povo daqui da associação que tava tendo esse problema...* (Elione)

Além de ir atrás e estudar a questão, conversar com pessoas que passaram por experiências que contribuiriam na resolução do problema e promover a discussão internamente, as mulheres tiveram ainda que enfrentar os técnicos que tinham uma visão única da questão ("*esse povo já veio com a cabeça lapidada pra montar uma associação*"). Este é um exemplo em que se explicita a discussão de Paulo Freire, onde " 'A' não pode optar em lugar de 'B'. 'B' é que fará sua opção.". Mesmo em diálogo com 'A', os técnicos, que vinham com uma opinião já fechada, formatada, "*lapidada*", a atitude das artesãs demonstra a consciência de que poderiam estar sujeitas a uma falsa liberdade (já que dificultavam a escolha pela legalização como cooperativa) e o enfrentamento dessa situação assumindo suas escolhas e usando de suas liberdades.

Segundo o educador, a conscientização dá condições para exercer mudanças, mas só ela não basta. É necessário dar mais um passo para que essa consciência se concretize em ações, configurando na união entre a ação e a reflexão, a *praxis*. Não fosse a conscientização e a postura ativa das artesãs no empenho em solucionar a questão da melhor maneira possível para o grupo, poderiam ter se legalizado como associação, tendo vários problemas posteriormente.

A importância da postura atuante traz novas determinações para as histórias de vida das mulheres. As histórias pessoais revelam suas trajetórias, identificando de onde partiram até chegar onde estão. Na trajetória de Tamires, por exemplo, suas iniciativas foram determinantes:

> Tamires: *Eu entrei na verdade assim: eu via minhas vizinhas fazendo, minha vó, minhas tias, todo mundo fazendo, eu tinha curiosidade de aprender, né? Porque a gente não podia trabalhar na cooperativa porque era de menor.* [risos] *Mas eu aprendi na cola da* [minha avó] *que parou pra me ensinar. Aí depois eu perguntei às meninas. Eu cheguei no núcleo lá como quem não quer nada. E perguntei "eu posso ficar aqui com vocês?", lembra, Deane? Aí fiquei. "Não", "assim tá bom", "tá ficando bom"... Mas eu ainda não podia fazer parte. Eu tava lá no núcleo pra aprender. Aí depois eu comecei. Quando eu fiz 18 anos... Quinze dias depois de completar 18 anos, eu falei "agora vou trabalhar na Cooperafis, vou ser artesã".* [risos] *Aí eu fui pro núcleo de Recreio e fiquei trabalhando com as meninas. Aí trabalhei acho que um ano direto na produção. Aí depois fiquei dando plantão na Cooperafis, uma vez por semana. Depois de um ano que eu fiquei só na produção, porque aí teve o processo todo de 3 meses de experiência e aí depois fui aprovada em assembleia. Aí quando foi no ano seguinte, já foi pra dar os plantões aqui. Aí eu ficava. Às vezes precisava ficar mais de um dia...*
>
> Thais: *Mas aí você não era nada da diretoria...?*
>
> Tamires: *Não. As meninas propuseram se eu poderia ficar, se eu gostaria de ficar. Achei que tudo bem. Eu achava interessante, tinha vontade, tinha a maior curiosidade! Foi quando ouvia falando* [...] *e participando dos eventos. Primeiro,*

> *quando a gente vê assim: a Cooperafis participou de tal feira! Nossa! Ficava louca pra saber! Não só o interesse de sair, mas de fazer parte mesmo da Cooperafis. Porque quando a gente sai, a gente acaba aprendendo, mais do que quando fica só no núcleo de produção. O principal motivo da gente ser sócio da Cooperafis é a produção. Mas sempre tem curiosidade de aprender coisas novas, aprender a vender, conhecer o cliente, estar em contato com as pessoas, até mesmo porque é sempre bom a gente conhecer os lugares, né? Com isso, a gente vai se enriquecendo de alguma forma. Aí fiquei dando os plantões...*

Depois disso, Tamires se aproxima cada vez mais da diretoria e acaba sendo eleita diretora administrativa. As iniciativas que tomou ao longo de sua trajetória na cooperativa revelam a artesã como sujeito de suas ações. São as oportunidades sociais, políticas e econômicas dispostas que limitam a condição de agente das pessoas, moldando suas possibilidades. Tamires teve a oportunidade de escolher trabalhar na Cooperafis logo que completou 18 anos e assim o fez, diferente das artesãs mais velhas que não tinham essa opção quando eram jovens.

A condição de agente abrange tanto ações com o objetivo do próprio bem-estar como também o agir em benefício de outros, como a família, a comunidade, o partido ou a classe social. Esse segundo tipo pode inclusive diminuir o próprio bem-estar enquanto aumenta o de outros.

Quando Tetê expõe sua preocupação de que as artesãs de seu núcleo deem conta das encomendas que pegam, descrito anteriormente, demonstra a importância que dá para o bem-estar das outras artesãs. O respeito ao compromisso com o grupo vem em primeiro lugar, ainda que isso diminua o seu bem-estar, já que o trabalho torna-se mais difícil.

A condição de agente exige que o sujeito seja responsável por seus atos. Na economia solidária, as decisões coletivas sobre a cooperativa ou o núcleo demandam responsabilidade de quem decide. Isso requer que os envolvidos levem em consideração objetivos além do próprio bem-estar, mas o que é melhor a fazer para o grupo, pensando além de suas necessidades pessoais imediatas.

A promoção da condição de agente é especificamente importante para as mulheres. De acordo com Sen, a condição de agente das mulheres é “um dos principais mediadores da mudança econômica e social”. A autonomia das mulheres gera mais liberdades em diversas dimensões. O trabalhar fora de casa é uma conquista histórica da mulher que possibilita que outras libertações. O trabalho das mulheres na Cooperafis expande liberdades, trazendo mudanças nas relações de gênero, o que em geral significa conquistas e conflitos ao mesmo tempo.

A Cooperafis, de acordo com seu estatuto, é uma cooperativa composta exclusivamente por mulheres. Entretanto, durante algum tempo um homem trabalhou num dos núcleos de produção da cooperativa, de modo informal. A experiência é descrita a seguir:

> *Não que incomodasse. Era até bom pra elas. Porque ele tinha essa facilidade de organizar e era o presidente da associação. Então ele tinha essa facilidade. Mas só que com o tempo, as mulheres começaram a observar: não, eu tenho que tomar posse disso aqui que isso aqui é meu. E aí foi quando o projeto acabou também e ele acabou fazendo outras coisas. E aí hoje as mulheres é que estão coordenando o trabalho.* (Elione)

Observamos que o homem, enquanto trabalhava no núcleo, exercia a função de coordenador, além de ser também presidente da associação de moradores, o que indica a manutenção da tradicional relação de domínio exercido pelo homem sobre a mulher. As mulheres passaram a tomar consciência disso e a querer mudar a situação ("*não, eu tenho que tomar posse disso aqui que isso aqui é meu*"). Juntamente com as circunstâncias, que também favoreceram, elas trataram de modificar essa relação e hoje elas "*é que estão coordenando o trabalho*".

Essas conquistas e conflitos se estendem às relações familiares. Durante certo tempo, o fato de a mulher trabalhar na cooperativa foi bastante complicado para algumas famílias. Para trabalhar isso, oficinas especificamente sobre gênero foram realizadas com entidades parceiras:

> Em 2005, quando a cooperativa trabalhou as Oficinas de Relações de Gênero, através da execução do projeto PETROBRAS, integrando não apenas as artesãs, mas principalmente as suas famílias, todas essas questões foram trabalhadas e discutidas durante os eventos nas comunidades rurais. Um dos maridos ressaltou a necessidade da atividade e que admitia que não reconhecia a importância da atividade artesanal que a mulher desenvolvia, mesmo sabendo que muitas das vezes era ela que arcava com as despesas domésticas. (VELLOSO; VALADARES; SOUZA, 2007, p.13)

No trabalho de campo realizado, esses conflitos não apareceram explicitamente. No entanto, algumas questões foram observadas de maneira implícita, como nas falas acerca da remuneração e das viagens, já citadas. É comum que a principal renda da família seja de responsabilidade do marido e quando a mulher passa a ter alguma renda, isso muda as relações de poder da casa. Observamos que a mulher passa a ter mais voz no uso do dinheiro, por exemplo. Mesmo assim, a cultura da submissão do feminino ao masculino ainda é predominante.

O problema de muitas artesãs não viajarem pelo trabalho perpetua de maneira tácita os papéis tradicionais do homem e da mulher na sociedade. Os motivos para as mulheres não irem viajar vão dos medos específicos aos compromissos de cuidar da casa, dos filhos, da família. Esses medos e compromissos acabam por manter a mulher com a responsabilidade pelos trabalhos domésticos, papel culturalmente atribuído a ela. Para muitas, parece não haver flexibilidade de passar essa responsabilidade temporariamente ao marido ou outra pessoa próxima.

Observamos, por outro lado, que a conquista do trabalhar fora de casa traz consigo certa desvalorização do trabalho doméstico. O desabafo de Aurelina sobre ser dona de casa (*"esse é o pior trabalho que tem, trabalhar de graça"*) ou a fala de Tamires ("*Sou quase uma dona de casa. Não gosto, mas sou. Tenho que sustentar a casa."*) são exemplos dessa desvalorização.

As opiniões dos maridos sobre o trabalho das mulheres na cooperativa demonstram que ainda existe certo grau de submissão da mulher. No núcleo de Cipó de Leite, um dos núcleos mais novos, as artesãs trazem os comentários dos maridos sobre seu trabalho:

> Pergunto o que a família e os maridos acham do trabalho na cooperativa. Aurelina diz: *"se* [o marido] *achar ruim vir aqui pertinho, não sai mais"*. Sandra fala que *"se* [a mulher] *conseguir uma renda, aí* [o marido] *não liga"*. Noíta conta que quando tem que sair de casa e o marido não está, ela deixa um bilhete, mas não deixa de sair. Raimunda conta que o marido não gosta do uniforme (feito para todas as cooperadas pelo projeto da Petrobrás), ele acha que *"blusinha para trabalhar não é adequado"*, pois a blusa é de manguinha curta, tipo "*baby-look*". (Diário de campo, 08/06/2009, p.28)

Por detrás das falas das mulheres, há a necessidade de alguma forma de consentimento do marido para trabalhar na cooperativa (não "*achar ruim*"; "*se conseguir uma renda*"). O "sair de casa" é feito com todo o cuidado, como aparece na descrição de Noíta. O descontentamento do marido com a blusa do uniforme aponta certo incômodo com a independência da mulher. Esse incômodo, entretanto, não é suficiente para que ela deixe de usar o uniforme ou trabalhar, indicando as mudanças nas relações tradicionais de dominação. As mulheres buscam contornar a questão e vão trabalhar.

Essas mudanças são observadas mais explicitamente no núcleo de Tanquinho, um dos existentes desde a fundação da cooperativa:

> Perguntadas sobre o que os maridos e famílias acham do trabalho delas na cooperativa, Marlene conta que o marido faz bolsa de tear e Alda complementa dizendo que quase todos os maridos ali fazem e conta que seu marido costura as

> esteiras de ariri. Carminha acrescenta *"tudo que eu faço meus filhos também fazem"*. (Diário de campo, 04/06/2009, p.13)

O fato de os homens produzirem trabalhos de artesanato indica algumas mudanças nas relações de gênero. O artesanato muitas vezes é visto como trabalho pouco valorizado e deixado para as mulheres. Os homens aprenderem o artesanato, envolvendo-se no trabalho das mulheres, significa o reconhecimento e a valorização desse trabalho.

Para as mulheres, trabalhar num grupo em que não há homens proporciona oportunidades bastante específicas. Elione conta como se sente trabalhando num grupo de mulheres:

> *É não ter homem pra carregar peso.* (risos) *É bom.* (risos) *Os homens só servem pra carregar peso, não é?* [pausa] *Trabalhar num grupo de mulheres é muito bom. E como nós somos mulheres muito mais senhoras, eu vejo o quanto que você tem um nome, tem um trabalho que as pessoas confiam, o quanto que isso representa. Então, hoje as senhoras me chamam de Dona Elione, né? Isso é muito legal, essa questão do reconhecimento, né? Sem dizer que a gente acaba conversando questões que com minha mãe eu não conversaria. Hoje eu tava conversando com Maria mil assuntos que com minha mãe eu não conversaria. E Maria é muito mais velha, tem a idade de minha mãe. É a oportunidade que eu tenho de conversar sobre assuntos que eu não teria coragem de falar. Então, é muito bom. E você vê, olha, eu vou querer ser igual a ela quando eu tiver na idade dela, eu vou ser igual essa aqui... Então, você consegue criar um pouco dessa mentalidade do que você queria ser quando crescer. Eu gosto. É muito bom.* (Elione)

Ser um grupo só de mulheres possibilita compartilhar traços comuns da condição feminina, o que estreita a cumplicidade entre elas. Cria-se uma intimidade para conversar questões que não são fáceis de se falar ("*É a oportunidade que eu tenho de conversar sobre assuntos que eu não teria coragem de falar.*"). O reconhecimento e a admiração fortalecem os laços entre as mulheres e o sentimento de pertencer ao grupo.

Dessa forma, o trabalho das mulheres na Cooperafis contribui para desenvolver suas condições de agente, expandindo suas liberdades e contribuindo para modificar a opressão a que estão submetidas em geral e especificamente do homem em relação à mulher. O processo de desenvolvimento dessa postura varia em diferentes graus, chegando a diversas dimensões de suas vidas, inclusive nas relações de gênero e familiares. Com isso, a identidade de ser mulher é fortalecida, ajudando a construir o caminho de sua libertação.

5.3 Participação e valores democráticos

Quando Paulo Freire discute a libertação, ressalta que somente os oprimidos podem se libertar e que isso nunca ocorre de modo individual, mas sempre em comunhão. No caso das mulheres da Cooperafis, a cultura da solidariedade dá pistas de se fazer presente antes do trabalho na cooperativa, por meio de algumas práticas das próprias comunidades. Elione exemplifica com o que ocorreu quando precisou de uma casa para morar:

> Elione: *Engraçado. Nós aqui do interior, a gente costuma morar parece o povo indiano* [referência à novela "Caminho das Índias", da Rede Globo, que passava no período em campo]. *Morava com sogra...*
>
> Thais: *Pai, mãe, vó...*
>
> Elione: *É. Aí passei a morar com a minha sogra e depois disso tudo que aconteceu. [...] Não dá. E fui morar numa outra casa. Lá a comunidade é muito legal. O pessoal, eles dão a casa pra você morar. E aí deu uma casa pra gente morar.*
>
> Thais: *Como assim "eles deram a casa"?*
>
> Elione: *Não é alugada. A casa tá fechada na comunidade porque tem muita gente que não mora lá. Mora em Salvador, que foram atrás de trabalho. E acaba deixando a casa lá fechada.*
>
> Thais: *Não usa, mas também não vendeu...*
>
> Elione: *Isso. Mas é sempre final de ano quando vai. Aí acabei morando nessa casa...*
>
> Thais: *Mas aí a pessoa, por exemplo, vem passar férias aí fica na casa também? Como que funciona?*
>
> Elione: *Não, não. A pessoa, nessa caso, volta mas só que... Teve 2 vezes que veio, mas acabou que ficou na casa de um primo, de uma irmã, porque tava ocupada.*

Diferente do que ocorre em geral nas cidades, o uso da casa não foi mercantilizado, isto é, não foi vendida ou alugada. Ao invés disso, juntaram-se a casa vazia e as pessoas com necessidade de moradia. O dono da casa, que não a usava mais, nem mesmo requer sua propriedade de volta quando retorna para um período na cidade. A solidariedade está naturalmente arraigada nos hábitos da comunidade.

Observando o âmbito do trabalho da Cooperafis, vemos como esse valor está presente. Ao falar do que gostam no trabalho, as artesãs dos núcleos de Tanquinho e Lapinha (respectivamente) ressaltam o trabalho em grupo e o fato de ajudarem e ensinarem umas às outras:

> Sobre o que gosta no grupo, Noíta diz: *"Eu gosto de participar do grupo. Em casa não faço quase nada. Quando* [o núcleo] *não abria, não tinha pra onde ir."* Carminha conta de outro aspecto que gosta: *"Conhecemos muita gente nova, viajamos muito. E o trabalhar também, que eu não gosto de ficar quieta. Quando a gente se reúne com os amigos da gente, é bom, a gente conversa, uma ensina a outra. É dia de alegria."* Flora complementa: *"é dia distraído"*. (Diário de campo, 04/06/2009, p.14)
>
> Perguntadas sobre o que gostavam do trabalho ali, dizem que ter o espaço para trabalhar é bom por ser fácil de se encontrar. Renilda conta que é bom trabalhar em grupo, *"uma tem uma dificuldade, a outra vem e ensina"*. Dizem que *"quando tem muito pedido, uma ajuda a outra"*. (Diário de campo, 04/06/2009, p.17)

O trabalho no núcleo remete a sentimentos positivos, de "*alegria*", de ocupação prazerosa ("*dia distraído*"), de apreciação ("*eu gosto de participar do núcleo*", "*é bom trabalhar em grupo*"). Noíta expressa que se sente "*sem ter para onde ir*" quando o núcleo não abre, pois este é sua referência. É um lugar de solidariedade e aprendizados, onde "*uma ajuda a outra*", "*uma tem uma dificuldade, a outra vem e ensina*", "*uma ensina a outra*".

Isso é comum a todos os núcleos. Este é mais que um espaço de trabalho, é um espaço de encontro das mulheres, onde elas conversam com parentes e amigas sobre o trabalho e os mais variados assuntos, se ajudam, ensinam e aprendem. Sobre as conversas, falam as mulheres de Cipó de Leite:

> A maioria das mulheres ali já se conheciam. Sandra diz que *"quando a gente começa a trabalhar em grupo até problema de família entra"*, referindo-se às conversas. *"Quando tá tudo junto, sai é coisa!"*. Mesmo nas oficinas, quando vieram Elione e Deane, por exemplo, *"quando vêm, já se sente em casa"*. Maria José diz que, quando se encontram, *"sai um bando de coisinha"*. (Diário de campo, 08/09/2009, p.28)

Na conversa descrita acima, o ambiente de trabalho em grupo aparece com forte caráter familiar, com conversas bastante afetivas ("*até problema de família entra*", "*sai é coisa*", "*sai um bando de coisinha*"). Isso ocorre tanto entre as artesãs do núcleo como em relação às outras artesãs ("*quando vêm, já se sente em casa*"). As mulheres do núcleo complementam o que gostam na cooperativa:

> Sandra fala que é bom trabalhar ali, pois *"deixa a gente à vontade"*, dá pra levar os filhos. *"Todos os grupos é assim."* Miriam completa que *"isso é muito do cooperativismo. É diferente do lado capitalista."* Sandra volta a dizer que ali tem união, compreensão, *"quando tem um problema de família, dá força"*. Conta que na sua gravidez, ficou super emocionada, quando várias mulheres da cooperativa deram força e foram ao hospital quando a criança nasceu: *"Peguei a cooperativa como minha família"*. *"Claro que às vezes tem as diferenças, discussões..."*, completa. Uma outra artesã diz *"gosto de se reunir, gosto da união"*. Alcione fala do seu ponto de vista: *"se ela não sabe, já tem uma colega que ajuda"*. Depois é a vez de

> Miriam: *"Gosto da solidariedade, da união. Se tivesse mais cooperativas, não teria tanto desemprego. Seria melhor se houvesse mais apoio nas cidades pequenas."* (Diário de campo, 08/09/2009, p.29)

Na conversa, observamos a valorização do trabalho em grupo ("*gosto de se reunir*"), em que há "*união*", "*compreensão*" e "*solidariedade*". Vemos o clima afetivo e familiar da cooperativa especialmente no depoimento de Sandra sobre sua gravidez ("*peguei a cooperativa como minha família*"). Além disso, há o reconhecimento das diferenças mesmo na união ("*Claro que às vezes tem as diferenças, discussões...*"), a consciência da diferenciação entre os valores das cooperativas e do capitalismo ("*isso é muito do cooperativismo. É diferente do lado capitalista*") e sua relação com o contexto de problemas econômicos maiores ("*Se tivesse mais cooperativas, não teria tanto desemprego. Seria melhor se houvesse mais apoio nas cidades pequenas.*").

Miriam, de 22 anos, chegou à cooperativa no ano passado por meio de um projeto para jovens ligados ao sindicato, que envolvia formação para o grupo de jovens e o estágio escolhido por cada um. Escolheu fazer seu estágio na Cooperafis e o que duraria um mês acabou se estendendo por quatro meses. Depois entrou na cooperativa e virou coordenadora do núcleo de Cipó de Leite (recém-fundado), pois já conhecia muito de seu funcionamento e estrutura. Seus comentários sobre o cooperativismo e o capitalismo não são comuns nas artesãs em geral. São provavelmente influência das formações com o sindicato e se refletem no cotidiano da cooperativa.

No dia a dia dos núcleos de produção, a participação ocorre de modo natural, criando-se um ambiente familiar e afetivo, de união e solidariedade, bastante valorizado pelas artesãs. A autogestão no cotidiano é complementada pela participação nas instâncias de decisão mais formais da cooperativa.

A preocupação com a tomada de decisão efetivamente democrática fez com que as artesãs criassem uma estrutura específica de reuniões com grupos menores e maiores e frequências distintas. As diversas instâncias formais de decisão estimulam a participação das artesãs em outros tipos de decisão da cooperativa, são as assembleias anuais, as pré-assembleias anuais, as reuniões mensais de coordenação e as reuniões mensais de diretoria.

Além destes, aproveitam-se encontros para outros fins, como formações e outras atividades de trabalho, em que diversas artesãs estão presentes para dar informes, trocar conhecimentos e tomar decisões que necessitam de uma resposta rápida.

No início da oficina de desenvolvimento de novos produtos, por exemplo, a diretoria aproveitou que havia a presença de representantes de grande parte dos núcleos de produção e colocou a questão do contrato com uma exportadora novamente (já haviam discutido na reunião de coordenação na semana anterior):

> Elione explicou o contrato de exportação. [...]
>
> Elione volta ao contrato: *"Temos que ver se é isso que a gente quer mesmo. Pra não ser só uma reunião de diretoria. Ver se as artesãs estão mesmo comprometidas."* Insiste que o contrato com a exportadora deve ser assinado ou não hoje. E elas têm que decidir, ver se assumem esse compromisso. (Diário de campo, 09/06/2009, p.33)

Mais tarde, durante a entrevista, Elione retoma o episódio:

> Thais: *E na sua opinião, você acha que tem bastante participação das artesãs nas decisões da cooperativa?*
>
> Elione: *Horas sim, horas não. Depende.* [risos] *Por exemplo, hoje eu falei do contrato.* ***Era como se fosse um informe pra elas.*** *Eu senti que era como se fosse um informe. Umas olhavam pela janela, outras pela porta. É como se "ah, o que vocês fizerem tá bom". Mas tem coisas que elas se envolvem mesmo.* ***Eu diria que 90% das decisões elas tomam parte mesmo. Até porque tem coisas que acontece tão rápido aqui que não tem nem tempo de você consultar.*** *Uma reunião a cada 1ª sexta-feira do mês, ou a cada 1ª quarta-feira do mês não é suficiente pra a quantidade de demandas que a gente tem. Observe. Esse negócio [...] que a gente teria que participar dessa feira, do salão de turismo. Na verdade, eu não tinha por que aceitar que a gente participasse, porque o produto tá muito ruim. E eles têm uma parcela de culpa. Então, não tem necessidade de consultar. Por quê? Porque ficou marcado que teve uma oficina para o desenvolvimento de novos produtos agora em maio pra quando fosse chegar o salão de turismo, a gente já estar com tudo pronto pra ir pro salão. E acho uma falta de respeito com a gente porque não nos comunicaram que não iria estar fazendo e eu até fui muito grossa com a menina [...]A nossa agenda de trabalho não é, não está a vontade. A gente tem um cronograma, a gente tem coisas a cumprir. Eu mesma fui logo e disse assim: poxa, a gente não vai participar. Porque eu achava que se a gente fosse a gente se queimaria. Até porque a gente não conseguiu resolver o problema das alças. O último designer que teve, a gente continuou ou piorou as alças. Piorou, porque a gente utilizava couro e ele usou o próprio sisal. E o sisal é áspero. E aí não deu saída mesmo. A única bolsa que deu certo foi a bolsa-carteira, que não tinha a alça. Tem coisas que são muito em cima, no calor.* ***Dentro daqui da gestão, eu, Tamires e Deane, a gente tá sempre conversando. Nunca uma tomando a decisão sozinha.*** *A gente sempre tem o cuidado de dizer: não, olha, se for... principalmente assim, a tua vinda. Então teve vamos verificar qual é o melhor período. Até porque a gente sabia que ia ter que ter a disponibilidade delas, a atenção delas.* ***Na maioria das vezes, quando não é uma coisa administrativa a gente tá sempre consultando elas.*** *Às vezes elas falam: não, vocês decidem, a gente tá aqui todos os dias, conhece mais que a gente.* ***E existe essa coisa da confiança.*** *Tamires na época que tava sendo... nas pré-assembleias e tudo, a gente colocou a situação e elas aceitaram. Tamires estava vindo embora e elas aceitaram. Mesmo Tamires não estando e apresentando uma carta com os motivos que não poderia estar, elas votaram em Tamires. Então, existe uma confiabilidade muito grande.* [grifos nossos]

Temos aqui vários elementos da tomada de decisão. Em primeiro lugar, vemos que a maioria das decisões seriam tomadas com grande participação das demais artesãs ("*Eu diria que 90% das decisões elas tomam parte mesmo*"). Porém, há temas em que as artesãs se envolvem mais e outros em que se envolvem menos. A decisão do contrato, em que Elione demandava maior participação das demais artesãs, acabou sendo encarado como "*um informe*". Há ainda decisões que não têm tanta participação porque necessitam de rapidez ("*tem coisas que acontece tão rápido aqui que não tem nem tempo de você consultar*") ou as reuniões não dão conta da "*quantidade de demandas*" que surge.

Por outro lado, há que se separar o que realmente precisa ser levado para as reuniões ("*Na maioria das vezes, quando não é uma coisa administrativa a gente tá sempre consultando elas.*"). As decisões pouco valiosas, quando tratadas como importantes, causam apenas perda de tempo, energia e desgaste de todos. Retomando Amartya Sen, mais escolhas não necessariamente significa mais liberdade. A "*confiança*" entre as artesãs é fundamental para o bom funcionamento dessa estrutura.

A participação internamente na diretoria também é de grande importância. Por ser um grupo menor, que se encontra cotidianamente para dar conta das tarefas de gestão, fica mais fácil tomar as decisões conjuntamente ("*Dentro daqui da gestão, eu, Tamires e Deane, a gente tá sempre conversando. Nunca uma tomando a decisão sozinha.*").

Essas são questões comuns a muitos empreendimentos de economia solidária. Como incentivar a participação dos cooperados? Como a estrutura interna pode contribuir para isso? Quais decisões devem ser tomadas com maior participação dos cooperados? Quais decisões podem ser tomadas por representantes eleitos? São questões que desafiam a criatividade do grupo para construir saídas possíveis em conjunto.

A autogestão está em permanente construção. E as dificuldades dessa construção aparecem a todo momento. Num dos núcleos de produção, algumas artesãs demonstram não sentir que participam muito de decisões que consideram importantes:

> E começaram a falar que haveria a oficina na semana seguinte. Uma das mulheres comenta: "*elas querem mudar as alças, elas que decidem*", já que as alças seriam cobertas de tecido. Perguntei da bolsa que colocaram pedrinhas para enfeitar, [foi uma das artesãs de lá] quem fez, "*de vez em quando a gente inventa*". (Diário de campo, pp.16-17)

No trecho, as artesãs manifestam que são as diretoras que estavam organizando a oficina "*que decidem*" como serão os produtos. Por outro lado, reconhecem ter espaço no núcleo para "*inventar*" novos produtos, como a bolsa com pedrinhas. Na realidade, a proposta

da oficina não era ensinar um tipo de bolsa específico. Como veremos mais adiante, foi um dia para criar e experimentar fazer novas bolsas, assim como as diretoras haviam criado a bolsa com as alças de tecido. Problemas na comunicação são comuns. A boa comunicação é um elemento fundamental para a participação efetiva.

Outro elemento importante é que este é um núcleo que entrou recentemente na cooperativa e está aprendendo as técnicas do trabalho e como funciona uma cooperativa. Em geral, as pessoas não estão acostumadas a trabalhos baseados na participação e aprender a participar não ocorre da noite para o dia, é um processo. Entender que podem participar, como e quando se colocar e buscar uma solução conjunta no trabalho não é tarefa fácil, nem mesmo muito comum.

A participação, em suas diferentes formas, com suas dificuldades e desafios, é valorizada na economia solidária, na educação popular e no desenvolvimento como liberdade. Nas duas primeiras abordagens, a importância da participação e de métodos participativos na tomada de decisões é tratada de modo mais explícito. Para Freire, o estímulo à participação contribui para que as pessoas se assumam como sujeitos de sua ação. Na economia solidária, a autogestão é a base de suas instituições e redes. Já Sen, apesar de não explicitar o uso de métodos participativos, valoriza a participação e as práticas democráticas e incentiva a condição de agente das pessoas. Para ele, a questão da valorização das liberdades não é técnica e envolve o julgamento de valores, sendo importante que este seja feito de modo democrático.

A experiência de Kerala, trazida por Sen, caracteriza-se pela grande importância dada à participação das pessoas e merece atenção. A valorização da democracia e a busca pelo envolvimento de todos nas decisões se assemelham com a experiência da Cooperafis. Ainda que esta última ocorra a partir da vivência do trabalho coletivo e a experiência de Kerala tenha seu foco em questões mais amplas das políticas públicas, como a infraestrutura das vilas e cidades, cada uma dessas experiências, em seu âmbito micro e macro, parte de uma situação de grande pobreza e busca organizar mecanismos de participação para que todos pensem, discutam e tomem parte nos problemas comuns. Além disso, ambas experiências se preocupam com a formação dos envolvidos de maneira central e tiveram avanços mais significativos nas áreas sociais, sendo a questão econômica ainda um grande desafio.

Na economia solidária, a tomada de decisão de maneira democrática no trabalho incentiva o diálogo em outras esferas da vida para além do trabalho, chamando os envolvidos a repensarem seus valores. A valorização da participação e da democracia passa a permear diversas esferas da vida das pessoas.

Na Cooperafis, esses valores extrapolam as vidas das cooperadas e seus trabalhos, estando presente também na interação da cooperativa com outros parceiros. São muitos os que se envolvem nos projetos e ações da cooperativa. Na reunião para a construção de projeto de desenvolvimento do artesanato local, do qual a cooperativa foi convidada a fazer parte e em que estavam presentes diversas entidades e artesãos, a fala de Elione se destacou no meio de um ambiente de muitos interesses políticos próprios:

> Começa dizendo que *"primeiro é preciso a gente se conhecer"*, saber quem são os artesãos que estão ali, o que fazem e fazer uma tipologia das variedades de artesanatos feitos pelas pessoas ali presentes. Enfatiza as diferenças entre o artesanato, o "industrianato" (feito com restos de processos industriais) e trabalhos manuais, que outro artesão já havia citado. Fala também do Complexo Cooperativo, projeto que participam e tem parceria com o SEBRAE, e do CODES, conselho que fazem parte junto com diversos outros parceiros, artesãos e o poder público. *"Há muitos lá que podem ser chamados."* Já existe um trabalho nessas outras instâncias e podemos aprender com o que já foi feito e aproveitar e articular as ações. Por fim, ressalta a necessidade de um modelo de gestão realmente participativo. (Diário de campo, 09/06/2009, p.38)

Observamos a valorização da solidariedade, do diálogo e da participação democrática, quando Elione afirma a importância de se conhecerem e de envolver outros parceiros que já estão fazendo discussões e ações neste campo. Os envolvidos no projeto do artesanato local podem aprender com os atores dos demais projetos semelhantes. Enfatiza ainda a importância de uma gestão participativa do próprio projeto, indicando a autogestão para fora da cooperativa.

As relações entre a cooperativa e outros grupos, cooperativas e entidades de apoio se influenciam mutuamente. Não apenas a cooperativa contribui no fazer dessas outras instituições como também estas contribuem nas decisões e ações da cooperativa. Elione descreve dessa relação de mão dupla:

> *Então, eu sempre falo: olha, muito do que a gente conseguiu foi por conta das nossas relações internas, inter-cooperativas, inter-associações, intergrupo. Por quê? Diferente de você ter uma associação com 130 mulheres que não se relaciona com ninguém, eu acho que é muito complicado o parceiro chegar lá e te dar um apoio. Às vezes a gente tem tido aqui, dentro da própria diretoria, algumas desavenças, no sentido de que assim: Ah, não, a gente tem o apoio da Petrobrás hoje porque fomos nós que conseguimos. Como se sempre Petrobrás nos conhecesse. E na verdade não é. Quando a gente fez o projeto Petrobrás, nós participávamos de várias redes. Nós tínhamos o Conselho Territorial, que é o CODES-Sisal no qual estamos até hoje. Nós nos articulamos com todas as cidades, todas as prefeituras, várias entidades de apoio. Pena que só de produção, de cooperativas, só tem duas: a gente e CooperJovens, que fazem parte desse conselho. Não existe mais nenhuma cooperativa, o resto é tudo entidade de apoio e assessoria e prefeitura. Nós fazemos parte, até hoje, da Arco-Sertão, que tem 34 empreendimentos, que busca essa questão da comercialização. Nós fazemos parte*

> *do Complexo Cooperativo de Artesanato, que eram 5 cooperativas que faziam parte. Então, esse contexto histórico e político, isso também ganha peso. Então, se a gente colocasse no contexto que a gente somente trabalhasse com os núcleos nossos, e que a gente somente produzisse e não disseminasse o que a gente sabia, certamente a gente não iria ser apoiado. E esse quadro, esse bojo todinho de empreendimentos... Aí veio a discussão de economia solidária, comércio justo agora, cada vez mais que a gente vai se envolvendo nisso, acredito que os parceiros têm mais... vê a gente com mais responsabilidade. Porque* ***a gente não quer o desenvolvimento só pra gente. Que o desenvolvimento possa ser também pros outros grupos.*** *Tem grupo pior que a gente.* (Elione; grifos nossos)

Para Elione, o desenvolvimento da cooperativa envolve tanto o trabalho produtivo como as relações internas e externas, incluindo a solidariedade de disseminarem o que sabem para os outros. Entretanto, o reconhecimento do desenvolvimento da cooperativa não basta, pois "*a gente não quer o desenvolvimento só pra gente. Que o desenvolvimento possa ser também pros outros grupos*". Na preocupação com o outro, com os grupos que estão "*pior que a gente*", transparece a valorização da cooperação, em contraste com o comportamento competitivo frequentemente encontrado no mercado. A atuação cooperativa, em rede, fortalece a todos os envolvidos.

O desenvolvimento aqui é para todos e construído por todos. Baseia-se na participação efetiva dos envolvidos, em que estes se assumem como sujeitos de sua ação, exercendo sua condição de agente. Trata-se de um desenvolvimento que valoriza a participação, a união, a cooperação, a liberdade, a solidariedade e a democracia. Parte do trabalho, mas o extrapola, abrangendo outras liberdades além do âmbito econômico, chegando a outras esferas da vida das pessoas.

5.4 Os processos educativos do desenvolvimento como liberdade

Como podemos verificar em diversas passagens já trazidas, os processos educativos ocorrem a todo momento no trabalho na cooperativa e se expandem para outras esferas da vida das cooperadas. A própria prática do trabalho, tanto em suas atividades-meio como em suas atividades-fim, é educativa em si mesma.

Esses aprendizados ocorrem tanto nas instâncias explicitamente educativas, como capacitações, oficinas e "trocas de saberes", em que há a intenção do ensinar e do aprender, como de maneira implícita, nas reuniões políticas e no dia a dia da produção e da gestão, em que o foco não está em seu caráter educativo.

As capacitações tanto nas técnicas de artesanato como em cooperativismo são frequentes nos núcleos mais novos. O núcleo de Cipó de Leite, por exemplo, antes de entrar formalmente na cooperativa passou por diversas capacitações:

> Sandra diz que as mulheres ali "*estão sendo capacitadas*". Já teve capacitação com o Crispim, da EFA (Escola Família Agrícola, ligada à Apaeb). Houve também umas 3 ou 4 oficinas dadas pela Elione, Deane e Izailda. Destas, foi uma em cada comunidade [o núcleo é composto por artesãs de 3 comunidades próximas].
>
> O acompanhamento da Cooperafis com o grupo durou cerca de 1 ano e meio. Vinha alguém da diretoria de vez em quando ou convidavam para alguma reunião. [...]
>
> Fizeram uma pré-assembleia em dezembro. Veio a presidente e mais uma diretora fazer a discussão. Conversaram sobre o que teria na assembleia, como era a filiação, como a cooperativa funciona, quais são as regras. Do núcleo, apenas 8 pessoas de fato se filiaram. Silvânia, por exemplo, não pode se filiar desta vez, pois estava há menos de 3 meses frequentando o núcleo (uma das regras para se filiar). A outras, faltava qualidade aos produtos feitos. Uma não tinha segurança de que saberia fazer os artesanatos.
>
> Miriam conta que "*o grupo, a gente tem um nome, é Grupo Comunitário Solidário de Mulheres Artesãs*". "*O grupo que decidiu numa oficina*", completa. (Diário de campo, 08/06/2009, p.28)

Os momentos de capacitação vão além da simples transmissão de conhecimento. São momentos de trocas de "saber-fazer" entre todas e de construção das relações entre os participantes, da identidade do grupo, dos acordos e de valores comuns. As artesãs de Cipó de Leite decidiram criar um nome específico para o grupo refletindo seus valores e o que as une. As diversas oficinas de capacitação contribuíram para a construção dessa identidade, além de socializar os conhecimentos técnicos.

Mesmo depois de certo tempo na cooperativa, os núcleos continuam fazendo atividades específicas de trocas de saberes: um núcleo visita outro ou algumas artesãs de determinado núcleo vão a outro ensinar algo específico. Isso ocorreu diversas vezes para os núcleos que não faziam trançado aprenderem a técnica, por exemplo.

Apesar de não ter objetivos educativos explícitos, as reuniões políticas também são momentos de aprendizado para seus participantes. Nas assembleias, pré-assembleias, reuniões de coordenação e reuniões de diretoria, são discutidas tanto questões mais estratégicas da cooperativa como assuntos do cotidiano e outros temas específicos. Na pré-assembleia de Cipó de Leite, foram discutidas e aprendidas várias regras gerais da cooperativa, como quem poderia se associar naquele momento.

Nessas discussões, podem aparecer diferenças de entendimento e de opinião entre as artesãs, que fazem com que as questões precisem ser trabalhadas pelo grupo construindo

uma solução conjunta. Este não é um trabalho "em grupo", mas "do grupo", construído coletivamente. Aprende-se aí não apenas sobre as questões discutidas e como também a discutir as questões conjuntamente e construir soluções do grupo. Como já exposto, o participar desses espaços traz consigo valores e práticas que carregam uma certa visão de sociedade.

Retomando o que já vimos no dia a dia da produção, o trabalho em grupo proporciona um ambiente de trocas, aprendizagem e ensino entre as artesãs não somente sobre o trabalho. Os mais diversos assuntos são abordados.

Esse ambiente de trabalho, em certa medida, também influencia as crianças, que estão sempre por perto, brincando no espaço do núcleo ou em seu entorno. Muitas vezes as brincadeiras não são relacionadas ao trabalho ali desenvolvido. Outras vezes as crianças brincam de "ser artesã", como foi observado no núcleo de Recreio: "Perguntei das crianças e Luzinete respondeu '*as crianças é pra aprender*'. A que estava ao meu lado tinha 4 anos e brincava de fazer rodinha com um punhado de sisal e uma agulha." (Diário de campo, 05/06/2009, p.25). Não estava sendo ensinada formalmente, mas a brincadeira envolvia a observação do trabalho da mãe e das mulheres ali e sua imitação, o que traz consigo aprendizagens da prática e dos valores presentes.

Ao longo das diversas visitas aos núcleos, a questão de como é feita a pigmentação surgiu em várias ocasiões. Há diferentes saberes que compõem este fazer e que foram sendo trazidos à tona, juntados e compartilhados nesses momentos. No núcleo de Poço, o fato de Noíta, uma artesã de Tanquinho e também vice-diretora financeira, ter me acompanhado na visita provocou aprendizados sobre o tema:

> Ao final, Adelice contou que pinta o sisal com as cascas de pau-de-colher (uma árvore da região) e aproveita as cascas várias vezes. Noíta se interessou em saber mais, pois não fazem isso em Tanquinho. Adelice continuou dizendo que sai uma coloração mais escura da primeira água e depois vai clareando nas vezes seguintes. No final, fica uma cor parecida com umburana, outra árvore da região que também usam as cascas para a pintura. São corantes naturais. (Diário de campo, 03/09/2009, p.10)

Ao se reunir com as artesãs de seu núcleo, Noíta compartilhou o que aprendeu no Poço: "Conta ainda que '*Adelice disse que aproveita as cascas várias vezes*' para fazer a pintura. Falam então sobre a pintura e suas dificuldades. Uma delas conta de uma vez que pintou e a ponta ficou de outra cor." (Diário de campo, 04/06/2009, p.12). Depois, durante a

reunião de coordenação, o tema é abordado novamente no contexto da discussão sobre a qualidade dos produtos:

> Falam sobre a encomenda para a Tok-Stok. É cor de umburana. "*Aí chega aqui descanso de pau-de-colher* [outra árvore que dá outra tonalidade]." Elione lembra que as cascas de pau-de-colher também podem ficar da cor de umburana. Pessoal do Recreio também usa assim. Algumas já sabiam, outras não. (Diário de campo, 05/06/2009, p.23)

Na semana seguinte, durante a oficina de desenvolvimento de novos produtos, o tema retorna, agregando um novo saber:

> Adelice explica que pode pintar várias vezes o sisal com a casca de pau-de-colher. Carminha comenta que em seu núcleo usam uma vez e jogam fora a casca. Tetê e Elione explicam como se faz para aproveitar a casca.
>
> [...]
>
> Tetê comenta que "*para quem tem costume de pintar, a primeira* [água com cascas de pau-de-colher] *já pode sair clara* [como umburana], *se coloca menos casca*". Adelice se interessa e pergunta como é isso. Tetê explica que tem que ser antes de ferver. (Diário de campo, 09/06/2009, pp.33-34)

O conhecimento de como fazer o tingimento do sisal a partir das cascas das árvores envolve diversos saberes. Todas as artesãs ali sabiam o básico para fazer o tingimento, mas nem todas sabiam que podiam aproveitar as cascas para várias pinturas, ou que as cascas de pau-de-colher poderiam dar uma tonalidade de umburana nas últimas águas ou mesmo que essa tonalidade poderia ser conseguida logo na primeira água utilizada. Esses são saberes que vieram da prática de algumas artesãs e que são compartilhados com as demais na medida em que surge o tema nas conversas e encontros. Daí a necessidade das trocas nos encontros das artesãs para as reuniões políticas ou outro propósito ou mesmo em espaços específicos para isso.

No dia a dia da diretoria, os aprendizados e as trocas também são frequentes. Os muitos desafios são em geral relacionados a áreas do conhecimento que as artesãs consideram que têm pouca intimidade e muitos medos de enfrentar.

Deane, diretora financeira, não entrou nessa função já sabendo lidar com as questões financeiras. Foi aprendendo a contabilidade, por exemplo, no fazer.

> Deane conta que há algum tempo tinham uma técnica [...] que ajudava na contabilidade (além do contador). E que ela teve que se afastar desse trabalho. Quando voltou a ter contato com a cooperativa e viu Deane na contabilidade fazendo

> tudo diretinho, sem precisar da ajuda dela, ficou impressionada. (Diário de campo, 08/06/2009, p.32)

No início da cooperativa, por não terem esse conhecimento, precisavam de assessores específicos para ajudar na contabilidade. Com o tempo e a necessidade de aprender algo que deixaram de ter ajuda, puderam aprender e ganhar autonomia para lidar com as notas fiscais e outros assuntos ligados à contabilidade. A reunião da diretoria com o contador reflete a segurança conquistada de lidar com esse conhecimento específico:

> A reunião teve um clima bem tranquilo e informal. Conversavam sobre a contabilidade e outras coisas mais. Já se conhecem há tempos. O contador estava fechando as contas de um dos projetos e fez algumas perguntas para esclarecer alguns gastos que tinham sido agregados numa nota só. Para ele, isso parecia um problema, mas as meninas estavam tranquilas, disseram que nesse caso era só justificar de tal forma, já haviam feito isso antes. Ele concordou. Depois o contador deu uns toques de algumas notas que não tinham sido preenchidas corretamente e falou de alguns outros detalhes que poderiam evitar problemas futuros. (Diário de campo, 10/06/2009, p.39)

A conversa com o contador demonstra não apenas que estão entendendo bem sobre o tema como também têm experiências na área diferentes das do contador (já lidaram com um tipo de prestação de contas que o contador não conhecia). É uma conversa em que a contabilidade, muitas vezes encarada como um bicho de sete cabeças por diversos empreendimentos, é um instrumento importante, a ser trabalhado sem medo, compartilhando saberes e enfrentando suas questões.

Os conhecimentos do trabalho de gestão são compartilhados pela diretoria, buscando envolver as diretoras suplentes e outras artesãs mais interessadas por meio dos "plantões". Nestes dias, as diretoras suplentes e algumas artesãs ajudam no trabalho da diretoria. São espaços que misturam a intenção de contribuir no trabalho de gestão da cooperativa com a de ensinar e aprender essas atividades:

> *Independente da presidente e tesoureira estar lá, outra diretora vai lá dar seu plantão um dia por semana. Então, se ela não sabe mexer no computador, aí no dia que tá lá uma hora vaga, ela vai e a gente* [as diretoras] *ensina a mexer. Já pra facilitar, daqui uns dias, quando ela for a presidente, já saber mexer no computador.* (Elissandra)

A formação de novas diretoras é uma grande preocupação da diretoria. A forma que encontraram de realizar essa formação foi instituir os plantões, isto é, formalizar dias em

que o ensinar e o aprender estão presentes ao mesmo tempo em que o fazer. É o reconhecimento do caráter educativo do próprio cotidiano de trabalho. Na conversa com Tamires, ela conta como começou a fazer os plantões:

> Tamires: *Acho que foi na reunião no grupo, lá no núcleo de produção. Aí ficava: "Quem pode* [fazer plantão]*?", não sei o quê. Aí fiquei caladinha, doidinha pra vir, mas fiquei calada.* [risos] *Fiquei esperando que alguém falasse que podia vim. Aí sugeriram meu nome, aí eu falei que tudo bem, que eu aceitava vim. Aí gostei.*
>
> Thais: *Porque o pessoal tava precisando de gente pra vir fazer...*
>
> Tamires: *Isso. Mesmo porque é nosso. A gestão é feita por nós. Aí* ***tem sempre que ficar trazendo alguém novo, alguém que não sabe que é pra aprender. Porque na gestão seguinte, vai precisar de alguma pessoa nova, que é pra aprender as coisas.*** *Mas não que eu entrei... que eu vim com a pretensão de estar na diretoria, isso foi que aconteceu... Mas eu achava bom, sabe? Vim pra cá, ajudar as meninas.* ***No começo, deu um pouco de trabalho pra aprender as coisas. Não sabia nada.*** *Falavam "pega tal coisa" e eu não sabia onde ficava nada. Ficava perdida. Mas aí depois, com um ano, foi, porque no primeiro ano que eu me associei, teve eleição da diretoria. Aí no outro ano começou...*[...] *eu sei que eu completei 18 anos no mesmo ano. Eu tenho 21. Tem... quase 4 anos.* [...] *Aí no outro ano de eleição, eu fiquei na vice-alguma coisa, não foi? Aí fiquei mais um ano no plantão. Foi isso? Não sei, não lembro.*
>
> Deane: *Você foi vice-presidente.*
>
> Tamires: *Isso. Foi vice-presidente.* [...] *No início era só um dia, depois foram 3 dias, passei pra 3 dias...* (risos)
>
> Thais: *Por que tinha muita coisa pra fazer?*
>
> Tamires: *É. Tinha muita coisa... E também porque às vezes, eu ficava aqui um dia... Chegava aqui um dia e tinha coisa pra fazer, fazia. Aí depois um cliente ligava, eu tava aqui sozinha, ficava perdida e não sabia falar nada, porque o que que acontecia nos outros dias que eu não tava? Aí como eu tava participando, as meninas sugeriram que eu ficasse mais dois dias. Aí lógico que eu não achei ruim! Aí fiquei!* [grifos nossos]

O plantão é importante pois "*tem sempre que ficar trazendo alguém novo, alguém que não sabe que é pra aprender. Porque na gestão seguinte, vai precisar de alguma pessoa nova*". O propósito da formação de novas diretoras é claro assim como na fala de Elissandra acima ("*Já pra facilitar, daqui uns dias, quando ela for a presidente, já saber mexer no computador*."). No entanto, isso não significa que as plantonistas necessariamente tenham que se tornar diretoras.

Ao começar os plantões, Tamires não era da diretoria. Não são muitas as artesãs além das diretoras, incluindo as suplentes, que fazem plantão. Atualmente apenas uma artesã que não é da diretoria faz (Miriam). Num segundo momento, Tamires entrou no cargo de vice-presidente e continuou fazendo os plantões, junto com as demais diretoras e vices.

Passou então a fazer mais plantões semanais (em geral as suplentes fazem apenas um dia de plantão na semana). Mais recentemente, depois de ter se afastado da cooperativa por 8 meses, passou ao cargo de diretora administrativa.

Aos poucos, Tamires foi aprendendo o que precisava sobre a gestão, o que não foi fácil ("*deu um pouco de trabalho pra aprender as coisas. Não sabia nada*"). No trabalho diário, foi percebendo o que precisava saber e viu a necessidade de ficar mais dias fazendo plantão. Enquanto aprendia, já fazia na prática parte do trabalho da gestão ("*tinha coisa pra fazer, fazia"*, incluindo falar com os clientes).

Nos processos educativos, há algumas dificuldades e desafios que fazem parte desse processo e nem sempre são fáceis de se lidar. A falta de motivação para aprender, a comunicação frágil, o "desaprender" e o "reaprender", além do enfrentamento dos medos detalhado anteriormente, são alguns exemplos.

O caso do aprendizado do trançado reflete esses desafios. Os produtos feitos por meio da técnica do trançado são os que têm tido mais pedido ultimamente. Porém, alguns núcleos têm poucas artesãs que sabem utilizar a técnica. É o caso de Tanquinho, que se especializou no tricô e não tem feito encomendas de trançado.

Nos trechos abaixo, Noíta, que é de Tanquinho, anima-se ao ver as artesãs do núcleo de Poço fazendo trançado e depois compartilha o que viu com as artesãs de seu núcleo:

> Foi interessante observar as trocas entre Noíta, que reaprendeu o trançado há pouco, e as mulheres de Poço, que estavam fazendo o trabalho. Ela observava com atenção e perguntava algo vez por outra. No final da visita declarou: "*Tô olhando que é pra quando eu chegar em casa eu aprender. Nisso ainda sou caloura. Comigo o sisal se enrola todo! Ave Maria!*" (Diário de campo, 03/06/2009, p.9)

> Todas elas ali fazem tricô e apenas quatro [...] aprenderam o trançado, mas não gostam. Marlene conta que trançado "*dá trabalho*" e por isso não gosta de fazer. Noíta conta que foi no núcleo do Poço para me acompanhar no dia anterior e viu que as mulheres lá fazem trançado de um jeito que parece muito fácil. Ela conta que as mulheres do Poço "*usam um pote de água ao lado*", "*não precisa torcer nem nada*", "*elas fazem rapidinho*", "*o fiapo não fica aberto*", "*já fica coladinho, juntinho*", "*e também pra gente ficar mais rápido, primeiro faz as sete rodinhas, depois volta tudo*", "*elas não sujam não*". Noíta conta que quando ela faz o trançado em casa, não gosta porque suja todo o chão envolta. E expressa a dificuldade que é para fazer as rodinhas: "*quando cheguei em casa, achei que tinha 4 rodinhas, mas era 3, deu até vontade de chorar*". [...] Noíta coloca que "*a gente tem que ter pintar o sisal para já ter pintado*" e ficar mais fácil quando aparecerem as encomendas. Enquanto discutem a questão do tingimento do sisal, várias das mulheres ficam quietas e Carminha desafia: "*mas eu quero ver as outras dizer 'eu vou fazer'*", pois há um problema de que as mulheres sentem dificuldade e não se esforçam em aprender o trançado. Noíta, animada com o que viu no Poço, diz: "*eu vou aprender a fazer a caixa*", depois complementa que não da grande como a que Adelice estava fazendo, mas uma pequena. Propõe que quem não sabe fazer o trançado ainda comece com o branco, não com o pintado, para praticar. (Diário de campo, 04/06/2009, p.12)

Noíta aprendeu o trançado no curso inicial do Comunidade Solidária, porém depois "desaprendeu". Teve que reaprender a técnica recentemente. A visita ao núcleo de Poço possibilitou que observasse atentamente como as artesãs de lá fazem o trançado e socializou esses saberes com as artesãs de Tanquinho depois de maneira detalhada. Ter visto Adelice, que tem muita habilidade com o sisal, no Poço, fazendo uma grande caixa quadrada de trançado contribuiu para aumentar seu interesse em aprender e tentar fazer o trançado. Naquela mesma semana, Noíta já fez alguns descansos de panela usando o trançado.

Na reunião de coordenação, a fala de Elione demonstra que este não é um problema apenas do núcleo de Tanquinho e que já tentaram ensinar a técnica em diversas ocasiões:

> Conta que há umas 40 e poucas artesãs na cooperativa que fazem o trançado, mas poderiam ter por volta de 80. Lembra que já estão falando da importância de aprender o trançado há 2 anos. "*Fizemos trocas de saberes, falamos... Não sei qual é o problema, se é a gente falando, as mulheres, se é mais difícil...*" [...]
>
> Voltam ao problema de mais artesãs saberem fazer o trançado. Izailda reclama: "*a gente precisava fazer troca de saber*". Izete diz que não adianta fazer troca de saber para quem não quer fazer, e pra quem quer o curso já basta. Elione vê a necessidade de trabalhar nos grupos a ideia de que se pode ganhar mais fazendo um produto pequeno que um grande. (Diário de campo, 05/06/2009, pp.20-21)

Aqui as dificuldades são pontuadas de maneira explícita. Os problemas podem se relacionar à comunicação, às mulheres ou às dificuldades da técnica em si. Nem sempre as trocas de saberes dão certo. "Não adianta" fazê-las quando o problema está na falta de motivação das artesãs e não no aprendizado da técnica em si. Elione sugere esclarecer os valores dos produtos tentando mudar a motivação com o argumento financeiro.

Na oficina de desenvolvimento de novos produtos, a questão da "resistência" ao trançado retorna:

> Depois falam do problema de Tanquinho. E Elione diz que é importante quebrar a resistência de Tanquinho ao trançado. [...]
>
> Elione volta-se a Miriam: "*Cipó de leite tem quatro* [artesãs] *que fazem o trançado. Queria ouvir como está lá.*". Miriam responde que na segunda-feira vão treinar mais um pouco. Elione já adianta: "*podem começar a fazer com umburana e talvez já entra no próximo pedido*". (Diário de campo, 09/06/2009, p.34)

Se, de um lado, muitas artesãs não aprendem o trançado, nos novos núcleos, há novas artesãs no processo de aprendizagem. O estímulo para aprenderem e treinarem fazer a técnica é grande, pois contribuiria tanto para a artesã ganhar mais dinheiro como para a

cooperativa poder pegar mais pedidos com a segurança de conseguir entregar o pedido no tempo combinado.

O "desaprender" é outro processo citado algumas vezes pelas artesãs no contexto dos aprendizados. Refere-se ao não saber mais fazer algo que havia aprendido a fazer no passado. Vimos acima que Noíta, que tinha aprendido o trançado no curso inicial, desaprendeu e depois reaprendeu a técnica. Tetê, durante a oficina de desenvolvimento de novos produtos, teve que voltar a usar a máquina de costura, que não usava há tempos:

> Tetê desabafa: "*eu sabia costurar, mas desaprendi*". Miriam pergunta se foi porque ficou muito tempo sem costurar. Tetê responde: "*Não sei. Acho que nunca tive habilidade, mas antes fazia de tudo. Trabalhava numa fábrica, Dona Santinha era quem cortava. E* [eu] *fazia em casa também. Cortava assim, sem guia.*" (Diário de campo, 09/06/2009, p.35)

Durante a oficina, ela era a única artesã que já havia trabalhado na máquina. Apesar de afirmar ter "desaprendido", assumiu a costura dos forros das bolsas da oficina, resgatando seus saberes. A pergunta de Miriam foi bastante pertinente, já que o desaprender em geral se relaciona ao esquecer o que se aprendeu. Isso pode ocorrer ao se passar algum tempo sem usar o conhecimento aprendido. No trabalho da gestão, esse processo também acontece:

> Tamires conta que no início da cooperativa, Elione e uma outra cooperada da diretoria, que já saiu da cooperativa, puderam fazer um curso de informática. Elione fazia o curso e depois passava o que aprendia para as meninas da cooperativa. Ensinou Deane a usar o computador. Hoje, às vezes acontece de Elione esquecer como se faz alguma coisa, aí é Deane, que aprendeu com ela, quem a ensina de volta. (Diário de campo, 08/09/2009, p.32)

Primeiro, Elione aprendeu a usar vários programas de informática num curso fora. Então, compartilhou seus conhecimentos com as outras diretoras, incluindo Deane, ensinando-as o que havia aprendido. Com o tempo, Elione esqueceu-se de como se usava programas como o Excel, já que não costumava mexer muito com as questões financeiras. Por outro lado, Deane, que lida com a área financeira da cooperativa, mexe com esse programa cotidianamente e desenvolveu sua prática. Elione, então, pode reaprender a utilizar o programa com Deane. Fazem parte desse processo o aprender, o desaprender e o reaprender. O curioso da história fica por conta de que os conhecimentos que Elione reaprendeu com Deane foram ensinados à Deane pela própria Elione. Isso é viabilizado pelo ambiente de

trocas constantes que a cooperativa proporciona, tendo possibilitado que o conhecimento fosse ensinado de Elione à Deane e depois seu retorno, de Deane à Elione.

Outro desafio que o trabalho e seus aprendizados envolvem está relacionado à criatividade. O trabalho autogestionário em si supõe que seus integrantes componham conjuntamente saídas para suas questões e, para isso, ter a liberdade de criar esses caminhos é fundamental. A liberdade para criar engloba desde as regras da cooperativa e dos núcleos até a própria invenção de novos produtos ou de instrumentos para facilitar a gestão.

Como já vimos no capítulo anterior, o regimento interno de cada núcleo é acordado no próprio núcleo, definindo conjuntamente como irão organizar seu trabalho. Esses acordos devem respeitar os acordos maiores da cooperativa, que são determinados em assembleia.

A invenção de novos produtos pode ocorrer em momentos específicos para isso ou no próprio cotidiano de trabalho. Na oficina de desenvolvimento de novos produtos, realizada no âmbito de um dos projetos da cooperativa, foram chamadas representantes dos núcleos de produção de Valente (os que são mais próximos) com a proposta de criar novas bolsas:

> Elione mostra as bolsas que estão paradas no estoque há algum tempo. "*Tem essas bolsas. Podem fazer o que quiser. Desmanchar* [parte dos pontos] *e tudo!*" Pediu para que se dividissem em 2 grupos de 3 artesãs. [...] Nesse primeiro momento, a proposta é pensar como seria uma nova bolsa a partir das que estão ali e desenhar.
>
> Elione propõe que o teto da oficina seja às 16h. [...]
>
> Elione volta à proposta da oficina. O objetivo do dia é fazer 6 bolsas. "*Tem que pensar o que as pessoas estão usando. Não precisa ser desenho bonito.*" Elione pega o *flipchart* e anota a proposta e as etapas da atividade. (Diário de campo, 09/06/2009, p.34)

As artesãs, nesta oficina, trabalharam em grupos, criando e aprendendo a fazer novas bolsas umas com as outras, a partir das bolsas do estoque. Foi um dia de troca de conhecimentos e de criação conjunta. No final do dia, foram desenhados seis novos modelos de bolsas e costurados e finalizados dois novos modelos de bolsas.

Já a criação de novos produtos no cotidiano de trabalho não tem uma hora marcada para ocorrer. Há duas bolsas que levam os nomes de suas criadoras, Carminha e Santinha, que foram criadas dessa forma. A Bolsa Carminha foi criada a partir da invenção de um novo tipo de ponto no tricô no núcleo de Tanquinho:

> Carminha contou que inventaram alguns pontos de tricô, como o "ponto do arroz", o "lacinho" e o "meio tricô". Carminha, que inventou o "ponto do arroz", quando perguntei como foi que isso aconteceu, respondeu que "*veio assim na mente*". Ao

> fazer as bolsas, chapéus, tapetes, elas comparam, sugerem, às vezes pedem pra diminuir e, assim, vão modificando os produtos. (Diário de campo, 04/06/2009, pp.11-12)

Os pontos de tricô inventados, assim como a bolsa, ganharam nomes que os identificam, promovendo seu reconhecimento e sua integração ao trabalho das artesãs. No núcleo de Recreio, a invenção da Bolsa Santinha foi possível numa determinada época:

> Ela que inventou a "Bolsa Santinha". "*No início a gente inventou foi muito, porque não tinha vendagem, então a gente inventava. Hoje tem muita encomenda, aí não dá pra inventar*", conta. Quando não tinha encomenda, também se divertiam inventando outras coisas para fazer: "*nós jogando bingo, valendo bala, quando não tinha encomenda*", relembra.
>
> [...]
>
> Voltamos a falar da Bolsa Santinha. Pergunto como aconteceu a invenção. Santinha tenta lembrar: "*eu nem sei... a gente tava aqui, fez umas rodinhas diferentes e aí fez a bolsa*". (Diário de campo, 05/06/2009, p.26)

As "rodinhas" são trançados de sisal em formato de espiral, base de diversos produtos que utilizam essa técnica. Para Santinha, o fato de ter muita encomenda hoje inibe a criação de novos produtos no cotidiano. Isso indica que seria necessário certo tempo menos intensivo de trabalho. Talvez por isso haja hoje a necessidade de se organizar oficinas especificamente com esse propósito.

No âmbito da gestão, a criação de instrumentos para organizar e facilitar a gestão é indispensável. Observando a necessidade de padronização de certas características dos produtos, a diretoria elaborou um material preliminar sistematizando suas medidas, as "Fichas Técnicas" dos produtos. Este material foi então apresentado e discutido na reunião de coordenação, agregando as contribuições das artesãs, que modificaram medidas e complementaram dados:

> Izete comenta: "*esse material tá muito bom! Depois pra mostrar pro grupo, tirar dúvida...*". Diz que se alguém não souber direito qual é o produto, é bom que tem foto. "*Aí não sabe o que é, aí mostra*".
>
> Chegam à mandala, que tem várias partes diferentes. Medem todas as partes, mas há o problema de como nomear cada uma das partes: "E como é que coloca [na ficha técnica]?". Elione sugere nomear de "início", "estrela", "meio" e "final".
>
> A reunião vai chegando ao fim. Elione pergunta "*quero saber se isso vai ajudar?*". As mulheres dizem que sim. "*A gente vai usar só isso aqui*", explica Elione, pois elas chegaram a fazer alguns outros documentos com algumas das medidas dos produtos anteriormente. (Diário de campo, 05/06/2009, p.22)

FIGURA 4 – Ficha técnica da mandala

FICHA TECNICA

Código: UM10 | **Produto – Mandala para parede**

Técnica: Trançado em sisal

Descrição resumida do produto:
Produto produzido na região Sisaleira do estado da Bahia é rica expressão da luta do sertanejo em sua convivência com o semi árido e de sua busca por um meio de renda para a sua família.
Este produto artesanal utiliza matérias primas regionais, como o sisal tingidos com corantes naturais, que são trabalhadas com técnicas que respeitam o meio ambiente

Foto	Medidas
	Peso: 0,425 gr **Medidas:** **Diâmetro: 40 cm** **Inicio: 16 cm** **Estrela: 3 cm** **Meio: 4 cm** **Final: 4 cm**
	Pontos utilizados
	Trançado **CORES** • **Cru** • **Pau de colher (acobreado)** • **Umburana (bege)** • **Jurema (marrom)** • **Jurema escura (cinza escuro)** • **São João (amarelo)**

MATÉRIA PRIMA – Fibra de sisal

Valor atacado – R$ 20,60

Valor varejo – R$ 22,00 Fete não incluso

Capacidade Produtiva: 660 peças por mês

A necessidade de se acordar essas medidas não é recente. Por isso, já haviam elaborado alguns documentos mais simples com algumas dessas medidas. As Fichas Técnicas dos produtos criadas pela diretoria são divididas em três categorias de produtos (moda, utilitários e brindes). Em cada categoria, há a diversidade de produtos com suas variações de tamanho e formato. A Ficha Técnica de cada produto contém seu nome, o código (o que facilita a comunicação com os clientes), a foto (que melhora sua identificação, como revela a fala de Izete), as medidas, a técnica utilizada, as possíveis cores e fibras utilizadas, os preços e

capacidade produtiva da cooperativa. Numa rodada de negócios que a diretoria não pode ir, enviaram as fichas de alguns produtos e inesperadamente conseguiram que vários deles fossem selecionados mesmo sem a presença na rodada. O material criado facilita tanto o trabalho das artesãs como o da diretoria.

Um último ponto a ser examinado diz respeito às parcerias da cooperativa e sua relação com o caráter educativo do trabalho. A cooperativa é referência para vários empreendimentos parceiros da região, como articulador e assessor, ajudando em diversas questões que aparecem no cotidiano dos grupos:

> No período da tarde, Val (da AMAV - Associação de Mulheres Artesãs de Valente, que trabalha com costura, também filiada à Unisol) foi até a cooperativa resolver algo sobre uma nota fiscal. Contou que a AMAV não estava bem e pediu ajuda a Elione, para num outro momento conversar sobre o grupo. Elione ficou de passar alguns emails, como inscrição para participar de uma feira e informação sobre o Congresso da Unisol.
>
> Após a saída de Val, Elione e Deane me contaram um pouco sobre o grupo [...]
>
> Por fim, Elione comentou o quanto vários parceiros as veem como entidade de assessoria, o que elas não são, apesar de fazerem diversas articulações na região (como o projeto do SEBRAE do Complexo Cooperativo). O pedido de ajuda da Val é um exemplo disso. (Diário de campo, 02/06/2009, p.4)

Mesmo não tendo esse objetivo, a cooperativa acaba tendo um papel educativo para os empreendimentos parceiros. Isso ocorre porque ela tem experiência com diversas questões que reaparecem em grupos mais novos. Então, compartilhar o que já acumulou de conhecimento com outros empreendimentos é de grande valia para eles. Entretanto, este é um trabalho que requer esforço e tempo e pode ser desgastante uma vez que não é o foco do trabalho da cooperativa.

Vemos, dessa forma, que a cooperativa articula a produção e a gestão de modo integrado à esfera educativa de seu trabalho. Esses processos se assemelham à integração entre a educação e a produção, descrita por Paulo Freire. Une-se o trabalho à educação, de modo que não há uma separação clara entre um e outro. De um lado, as atividades explicitamente educativas servem a um objetivo do trabalho. De outro, as atividades cotidianas de trabalho em que o educativo não é o foco, envolvem esse caráter de maneira implícita no fazer. Isso ocorre tanto na produção como na gestão. Nas palavras de Singer, a prática do trabalho na cooperativa é um ato pedagógico em si mesmo.

O fazer requer um saber-fazer que é aprendido em atividades com esse propósito ou naturalmente no cotidiano. Nesses processos, algumas dificuldades aparecem claramente, como a falta de motivação, a fragilidade da comunicação e o desaprender.

A cooperativa acaba por funcionar como uma escola para as mulheres, que socializam e constroem conjuntamente saberes, valores e uma identidade comum. A participação de todas é fundamental na construção esse projeto coletivo. As mulheres educam, são educadas e se educam, fazendo-se sujeitos da construção de sua história. Educam-se a partir do estímulo para exercerem sua condição de agente no trabalho, o que extrapola para além dessa dimensão (manifestando a natureza multidimensional da condição de agente).

Ser sujeito de sua história significa ter a liberdade de criá-la e recriá-la conforme seus valores e escolhas. A criatividade é, portanto, essencial. Os aprendizados decorrentes do trabalho autogestionário envolvem a criatividade em suas diversas esferas: na organização do trabalho (com a criação de regras, p.ex.), na produção (com a invenção de novos produtos) e na gestão (com o desenvolvimento de instrumentos específicos de trabalho).

Influenciam ainda outros atores. O caráter educativo do trabalho na relação com os parceiros faz com que a cooperativa tenha papel de assessoria, mesmo sem ter a intenção. Acabam por realizar uma função de multiplicação de seus conhecimentos e sua *praxis*.

Essa educação, que ocorre no cotidiano do trabalho, em suas diversas esferas e de diferentes maneiras, é a própria prática da liberdade construindo o caminho da expansão das liberdades. Os fins se relacionam com os meios a partir dessa prática cotidiana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações entre a economia solidária, a educação popular e o desenvolvimento como expansão das liberdades são muitas. Trabalhamos aqui apenas algumas delas que nos ressaltaram na parte teórica e a partir da experiência examinada.

Não se pretendeu no presente trabalho comparar exaustivamente os autores ou analisar a fundo suas diferenças de conceitos e de desenvolvimentos teóricos. Trabalhamos a partir de algumas aproximações teóricas como: a valorização da liberdade e sua importância como meio e como fim; a valorização das escolhas; a busca para que as pessoas assumam a postura de agente, ou como sujeitos de suas histórias, o que requer liberdade junto com responsabilidade; a valorização da participação e a defesa de valores democráticos; e a indignação frente à opressão e a busca por um caminho que mude essa situação.

As bases teóricas trabalhadas se aproximam em determinados pontos e se afastam em outros. Elas partem de universos de referência diferentes e constroem caminhos teóricos distintos. As diferenças são maiores entre a abordagem de Sen e as demais, já que estas últimas dialogam entre si. A economia solidária se aproveita da educação popular para se construir, contribuindo para o desenvolvimento da mesma.

Apesar de a liberdade ser central nas três temáticas, ela é vista e aprofundada de forma diferente. A visão de liberdade de Sen é construída a partir da possibilidade de escolha individual para que a pessoa viva do modo como valoriza, tendo razão para isso. Já Freire ressalta o caráter coletivo da liberdade, a libertação só ocorre em comunhão.

As abordagens dão especial atenção à importância da liberdade como meio. Para Sen, isso se desenvolve no detalhamento dos tipos de liberdades e suas relações entre si. O desenvolvimento da condição de agente contribui para a expansão dessas liberdades. Já Freire não a decompõe em seus diferentes aspectos, mas ressalta a ação de libertar-se (a libertação) e o papel da educação nesta ação. A prática da liberdade é vista como parte fundamental da ação educativa que tem caráter político e contribui para o movimento de libertação realizado pelos oprimidos, em comunhão. A liberdade na economia solidária é enfatizada do ponto de vista do trabalho, sendo a prática da autogestão determinante para sua identidade.

A libertação, em Freire, ocorre a partir da indignação e do enfrentamento da opressão e da dominação autoritária, fruto de uma sociedade fundada na tensão entre as classes sociais. A busca pela modificação dessa situação envolve superar a contradição opressor-oprimido. Já para Sen, o objetivo do desenvolvimento passa pela superação das privações de liberdade, que incluem a opressão, a pobreza extrema, a fome coletiva, a

subnutrição, a destituição e a marginalização sociais, a privação de direitos básicos, a carência de oportunidades, a violação do meio ambiente e a insegurança econômica, política e social. O foco aqui é que as privações de liberdade vão além do baixo nível de renda. Mesmo compreendendo que o que Sen chama de “privações de liberdade” se assemelha ao que Freire nomeia como “opressão”, a diferença relevante está na influência marxista fundamentalmente presente em Freire, como a sociedade caracterizada pela luta de classes, que não aparece em Sen. A economia solidária tem em suas bases o socialismo em suas diversas variações, utópico, científico e libertário, afirmando-se como alternativa ao modo de produção capitalista.

As escolhas são fundamentais para as três abordagens. Sen ressalta a diferença entre a ação tendo-se escolhido aquele caminho (quando outras possibilidades de ação podem ser escolhidas) e a ação por falta de opção (quando não há.outras possibilidades). O gênero, a baixa escolaridade, a etnia, a opção religiosa, entre outros, podem fazer com que escolhas aparentemente possíveis, na realidade, não o sejam. Esses fatores podem fazer com que pessoas que tenham muita liberdade numa determinada dimensão, não necessariamente a tenha em outra. Freire compartilha a preocupação com as escolhas aparentes, que são, na verdade, ilusões, pois não são escolhas de fato. Nesse processo, a conscientização é fundamental pra esclarecer quais as possibilidades reais de escolha e o que significam. O mito das escolhas dificulta a identificação da opressão, que se passa por falsa liberdade. A herança marxista se evidencia aqui, já que esses mitos serviriam para que os oprimidos se conformassem com sua situação e não lutassem por sua libertação, mantendo as contradições de classes. Na economia solidária, as dificuldades das tomadas de decisões são observadas muitas vezes ressaltando-se o enfrentamento não apenas de obstáculos externos mas também dos internos, como a insegurança, baixa autoestima e os medos em geral.

Outra diferença marcante que transparece no estudo aqui empreendido é como as abordagens lidam com os métodos participativos. Em todas elas, verificamos a inquestionável importância da participação. Na economia solidária e na educação popular, os métodos participativos são condição *sine qua non* para as escolhas em suas atividades cotidianas. O aprofundamento de como isso ocorre é uma questão fundamental, em permanente investigação. Entretanto, para Sen, mesmo que a importância da participação seja evidente, a questão da valoração das diferentes liberdades tem seus procedimentos deixados em aberto, isto é, não são especificados. Isso possibilita que diferentes procedimentos sejam escolhidos. Os métodos participativos são, dessa forma, um dos caminhos possíveis, coerente com os demais aspectos e valores da abordagem do autor.

O que possibilita a Sen não especificar essa questão é o caráter de incompletude de sua abordagem. Essa abertura deliberada permite que sua teoria abarque diferentes procedimentos. Esse caráter de abertura também é observado na economia solidária e na educação popular, de diferentes formas. O Movimento de Economia Solidária não determina uma definição positiva do conceito de "economia solidária" e isso possibilita a agregação de novos atores, que se identificam com seus valores. A abertura, nesse caso, permite que esses novos atores contribuam para a construção do movimento e de sua identidade. Na perspectiva de Freire, seu ponto de partida é a caracterização do homem como inacabado e consciente de seu inacabamento. Assim, não há um destino predeterminado e o homem tem a possibilidade de humanização ou de desumanização. O inacabamento permite escolhas. Assim, a característica da abertura está presente de alguma forma nas três temáticas e permite a entrada de novos elementos à abordagem. Mesmo sendo criticados por agregar atores tão diversos, no caso de Sen e da economia solidária, consideram que essa característica os fortalece.

A incompletude na perspectiva do desenvolvimento como liberdade faz com que Sen não aborde a fundo o problema de como aprender a exercer a condição de agente, a escolher o que se valoriza, a expandir as liberdades. O autor define bem esses pontos, mas não aprofunda os procedimentos de se chegar a isso. Entretanto, a valorização da democracia, do diálogo e da participação abre espaço para que a economia solidária, e toda a prática educativa que suas atividades envolvem, possa ser um caminho para se chegar a esse desenvolvimento, já que sua ação educativa tem como base a prática cotidiana da liberdade.

A pesquisa de campo empreendida proporcionou farto material para investigar os processos educativos presentes nas diversas esferas do trabalho autogestionário e sua relação com o desenvolvimento como expansão das liberdades. A metodologia de base etnográfica, constituída por observações, entrevistas e vivências, possibilitou que nos adentrássemos detalhadamente no empreendimento estudado, a Cooperafis. Ressaltamos que o que encontramos nesta cooperativa não pode ser generalizado para qualquer outra experiência de economia solidária. No entanto, há características semelhantes a diversas experiências, o que indica que poderemos identificar pontos comuns em outros empreendimentos.

Na Cooperafis, a valorização da liberdade se afirma em muitos momentos, da liberdade de se escolher trabalhar na cooperativa às liberdades do próprio trabalho proporcionadas pela autogestão. As condições mais dignas de trabalho e a valorização como pessoa, em que suas opiniões e ações importam, faz com que as mulheres sejam incentivadas a apropriar-se de uma nova postura. Aprende-se a liberdade ao se praticá-la. A liberdade e seus limites são interdependentes, isto é, as regras acordadas e responsabilidades assumidas

são fundamentais para que a liberdade seja construída no grupo de artesãs em cotidiano de trabalho, seja na produção ou na gestão, mesmo com todas as dificuldades que isso envolve.

No campo do econômico, vemos que a liberdade das mulheres aumentou, ainda que não tenha atingido a liberdade desejada, tanto em termos de valor como de estabilidade efetiva. Além disso, a liberdade no trabalho contribui para a expansão das liberdades em outras esferas da vida das mulheres, como no âmbito doméstico, educacional, cultural e ambiental, entre outros. São liberdades que se complementam e se reforçam.

Os valores e a cultura construída coletivamente a partir do trabalho autogestionário vão além deste trabalho, modificando a vida das mulheres como um todo. As mulheres passam a assumir-se como sujeitos de sua história, desenvolvendo a condição de agente. Seus depoimentos mostram que a postura de agir e ocasionar mudança, libertando-se da opressão, varia em diferentes graus e diferentes dimensões de suas vidas. Desenvolver essa postura passa por enfrentar seus medos, conscientizar-se das situações que requerem mudanças e modificá-las assumindo-se como sujeito de suas ações. Transformar o medo de falar e agir e ser sujeito de suas palavras e ações é um processo. Seu avanço é limitado pelas oportunidades reais ao mesmo tempo em que proporciona novas possibilidades.

O desenvolvimento da condição de agente é especialmente importante para as mulheres, dado o contexto histórico de submissão aos homens. O trabalho das mulheres na Cooperafis contribui para modificar essa situação de opressão, expandindo suas liberdades, alterando gradualmente as relações de gênero e fortalecendo a identidade como mulher. Esse processo de transformação envolve ao mesmo tempo conquistas e conflitos, que se estendem às relações familiares.

Os valores democráticos permeiam as atividades cotidianas das mulheres na cooperativa. A cultura da solidariedade já só mostra presente nas comunidades de alguma forma. No trabalho, a produção do artesanato combina processos individuais com a união, a solidariedade e a participação no grupo, trocando-se conhecimentos e construindo-se um caminho conjunto de trabalho. A autogestão no cotidiano ocorre informalmente, criando-se um ambiente afetivo entre as artesãs.

Há uma preocupação contínua com o caráter democrático das decisões, sejam elas tomadas no cotidiano ou nas instâncias formais previstas na estrutura da cooperativa. A participação efetiva nas decisões que se remetem à gestão da cooperativa de modo geral envolve elementos complexos. O grau de envolvimento das artesãs nestas questões pode variar de acordo com os temas tratados, os prazos para se tomar as decisões, as prioridades da pauta das reuniões, a quantidade de demandas e as possibilidades de encontros (ainda que

para outras finalidades) entre as artesãs. Por isso, a confiança nas artesãs eleitas para os cargos de coordenação e diretoria permite decisões tomadas em grupos menores, de modo representativo. Nos grupos menores, a participação ocorre com mais facilidade.

Esta experiência toda envolve muitos aprendizados, que, a todo momento, aparecem no trabalho da cooperativa e extrapolam para as demais dimensões da vida das mulheres. Os processos educativos permeiam as atividades de produção e gestão, ocorrendo tanto nas atividades com propósitos explicitamente educativos como na própria prática cotidiana do trabalho. Há a clara necessidade de que as mulheres aprendam os conhecimentos que as diferentes atividades da cooperativa envolvem.

As diversas instâncias participativas e a prática cotidiana do trabalho estimulam a troca de saberes entre as artesãs e a construção de novos saberes. O trabalho envolve um fazer que tem como base o saber-fazer, que é aprendido ou inventado. Na produção e diferentes instâncias de gestão da cooperativa, o trabalho vai sendo criado e recriado, com novos instrumentos de trabalho, novos acordos, novas ideias e novas práticas. A criatividade está presente de modo inerente na prática do trabalho autogestionário.

As dificuldades deste percurso também não são poucas. Não há garantias de que os conhecimentos importantes serão aprendidos pelas mulheres. Nas atividades específicas para esse fim, as dificuldades ficam explícitas: a falta de motivação de algumas artesãs, a fragilidade da comunicação e verificação de que algumas mulheres desaprendem o que aprenderam.

Ao unir o trabalho à educação, temos uma “cooperativa-escola”, onde as mulheres envolvidas compartilham valores e práticas e criam conjuntamente novos saberes. É um espaço em que as mulheres se educam umas às outras, fazendo-se sujeitos da sua história. A participação de todas, em suas diferentes formas e graus de envolvimento, com suas dificuldades e desafios, é o que move a construção desse projeto coletivo.

A experiência da cooperativa é multiplicadora, expandindo o fazer autogestionário nas relações com parceiros e outros atores. Os processos educativos também se fazem presentes nessas relações, ao compartilhar a *praxis* da cooperativa com os que dela se aproximam.

O trabalho e a educação se misturam numa prática que é a da própria liberdade abrindo caminhos para expandir-se cada vez mais para outras dimensões da vida das pessoas. A partir da experiência da autogestão, em que se aprende e pratica cotidianamente a liberdade no trabalho, observamos que ocorre a expansão desta e de outras liberdades, que modificam e

recriam outras esferas da vida das pessoas. As mulheres desenvolvem aos poucos a condição de agente modificando os diversos contextos de opressão a que estão submetidas.

A construção do desenvolvimento como expansão das liberdades é feita participativamente, buscando envolver a todos como sujeitos dessa história. Mesmo que essa participação ocorra de diferentes formas, é fundamental ter a liberdade de criar e recriar os caminhos desse desenvolvimento democraticamente, a partir dos valores acordados. A autogestão seria um dos meios de se praticar a liberdade caminhando para sua realização como fim.

Os pontos a que chegamos neste estudo foram limitados pelo recorte proposto inicialmente. A realidade do que foi observado e discutido, contudo, suscita o exame mais profundo de várias questões que foram apenas levantadas e pinceladas aqui. A questão de gênero poderia ser aprofundada na economia solidária de modo geral, examinando-se as especificidades das experiências predominante ou exclusivamente femininas e seu potencial de mudança. Outros temas a serem investigados são: as relações entre as transformações domésticas e as que ocorrem no trabalho autogestionário; os processos de aprendizagem no cotidiano das cooperativas observados a partir de acompanhamento regular e sistemático; a criatividade na autogestão; os incentivos à participação e a participação efetiva nas experiências de economia solidária; onde as experiências de economia solidária e outras mais amplas de administração descentralizada, como a de Kerala, encontram-se e afastam-se; e as diferenças conceituais entre os autores trabalhados.

As investigações empíricas de caráter etnográfico se mostram bastante coerentes com a complexidade das experiências de economia solidária e poderiam ser multiplicadas e comparadas. Estudos combinando dados quantitativos, de modo cuidadoso, também poderiam trazer novos olhares para essas questões.

A experiência das mulheres da Cooperafis nos traz elementos vivos da construção da autogestão no trabalho permeada pelos aprendizados da prática da liberdade, do estímulo à condição de agente e da valorização da participação democrática, caminhando no sentido do desenvolvimento como expansão das liberdades. Encerramos com a fala de uma das mulheres artesãs:

> *O que eu sou hoje, o que eu sei hoje, eu fico grata à cooperativa. [...] A minha caixa hoje, o que eu tenho hoje dentro dessa cachola aqui, é tudo através dela. Então, mudou tudo. A gente aprende até a se relacionar em grupo. [...] O que eu sei hoje, o desenvolvimento que eu tenho hoje, é através dela. Em tudo foi mudado na minha vida. [...] Sem contar que a gente tem outra visão. A gente tinha uma outra visão, quando a gente se relaciona e vive isso tudo. Então, a gente vê o mundo diferente, que antes a gente não via tudo diferente.* (Elissandra)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALKIRE, S. *Valuing freedoms: Sen's capability approach and poverty reduction*. New York: Oxford University Press, 2002.

_____. *Concepts and measures of agency*. Oxford Poverty and Human Development Iniciatives Working Paper Series. Disponível em: < http://www.capabilityapproach.com/ >. Acesso em: maio/09.

ALVAREZ, S.; DAGNINO, E.; ESCOBAR, A. "O cultural e o político nos movimentos sociais latino-americanos". In: ALVAREZ, S.; DAGNINO, E.; ESCOBAR, A. (orgs). *Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos*: Novas leituras. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

ALVES, M. O.; SANTIAGO, E. G. *Tecnologia e relações sociais de produção no setor sisaleiro nordestino*. Disponível em: < http://www.bnb.gov.br/ >. Acesso em: set/09.

ANDRADA, C. F. *O encontro da política com o trabalho*: história e repercussões da experiência de autogestão das cooperadas da UNIVENS. São Paulo, 2005, 267p. Dissertação (mestrado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

ANTEAG (org.) *Atlas da Economia Solidária no Brasil 2005-2007*. São Paulo: Todos os bichos, 2009.

ANTUNES, R. "A era da informatização e a época da informalização: riqueza e miséria do trabalho no Brasil". In: ANTUNES, R. (org.) *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2006.

APAEB. Disponível em: < http://www.apaebvalente.org.br/ >.

ARISTÓFANES. *Pluto (a riqueza)*. Trad. de Américo da Costa Ramalho. Brasília: UnB, 1999.

BEISIEGEL, C. R. *Política e educação popular:* A teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. São Paulo: Editora Ática, 1992.

_____. "Alfabetização de jovens e adultos: desafios do século 21". In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 84, n. 206/07/08, p. 34-42, 2003.

CALDART, R. S. "O MST e a formação dos Sem Terra: o movimento social como princípio educativo". In: GENTILI, P., FRIGOTTO, G. (orgs.) *A cidadania negada*: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez, Buenos Aires: CLACSO, 2002.

_____. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CAMPOS, S.; MASCARENHAS, T. "Metodologia da ITCP-USP: nossas escolhas". In: MELLO, S. L. (org.) *Economia solidária e autogestão*: encontros internacionais - vol.2. São Paulo: NESOL-USP, ITCP-USP, 2007.

CARNEIRO, V. G. “O movimento social da economia solidária”. In: *II Seminário Nacional de Movimentos Sociais*, Núcleo de Pesquisa em Movimentos Sociais, 2007, Florianópolis. Disponível em: < http://www.npms.ufsc.br/ >. Acesso em: abr/08.

CARVALHO, J. S. F. “Podem a ética e a cidadania ser ensinadas?” In: *Revista Pro-Posições*, vol. 13, nº 2 (39), set/dez02.

CLASTRES, P. *A sociedade contra o Estado*. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1974.

COMENIUS, J. A. *Didactica Magna:* tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

CRUZ, A. C. M. *A diferença da igualdade*: a dinâmica da economia solidária em quatro cidades do Mercosul. Campinas, 2006, 325p. Tese (doutorado) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas.

CUBA. Gobierno Revolucionario. Comisión Nacional de Alfabetización. *Alfabeticemos - Manual para el Alfabetizador*. Cuba: Imprenta Nacional, 1961a.

_____. *Venceremos!*. Cuba: Imprenta Nacional, 1961b.

CULTI, M. N. *O desafio do processo educativo na prática de incubação de empreendimentos econômicos solidários*. São Paulo, 2006, 248p. Tese (doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

DRÈZE, J.; SEN, A. *India: Economic development and social opportunity*. New York: Oxford University Press, 1995.

EDER, K. “A classe social tem importância no estudo dos novos movimentos sociais? Uma teoria do radicalismo da classe média”. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Vol. 16, no 46, ANPOCS, junho de 2001, pp. 5-27.

ESPIRITO SANTO, J.; SILVA, J. S.; VELLOSO, T. R. et al. “Cooperjovens: uma experiência juvenil de cooperativismo solidário na região sisaleira da Bahia”. In: *Revista Imaginario*, vol.12, nº.12, jun/06, p.195-204. Disponível em: < http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php >. Acesso em: abr/09.

FERREIRA, E.; AGUIAR, L. *Fibra no sertão*. Disponível em: < www.rits.org.br/ >. Acesso em: set/09.

FÓRUM BRASILEIRO DE ECONOMIA SOLIDÁRIA (FBES). *Carta de princípios. Maio de 2005*. Disponível em: < http://www.fbes.org.br/ >. Acesso em: abr/08.

FREDIANI, A. *Participatory methods and the capability approach*. Human Development and Capability Association, 2006. Disponível em: < http://www.capabilityapproach.com/ >. Acesso em: fev/09.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. *Cartas à Guiné-Bissau:* Registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. “Conscientização e alfabetização – Uma nova visão do processo”. In: *Estudos Universitários* - Revista de Cultura da Universidade do Recife, n. 4, Abril/Junho de 1963.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 29ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1967.

_____. *Pedagogia da autonomia:* Saberes necessários à prática educativa. 27ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido.* 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FULANETTI, O. N. *Entre paradigmas e ameaças*: análise dos discursos do cooperativismo oficial e da economia solidária. São Paulo, 2005, 261p. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

FURTADO, C. *O mito do desenvolvimento econômico*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GAIGER, L. I. G. “Apontamentos sobre a natureza do vínculo solidário na vida econômica”. In: *29º Encontro Anual da ANPOCS*, 2005, Caxambu. Trabalhos do 29º Encontro Anual da ANPOCS.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1989.

GOHN, M. G. M. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Teorias dos movimentos sociais.* São Paulo: Edições Loyola, 1997.

GOVERNO FEDERAL. *Blogue do Brasil Local*. Disponível em: < http://brasillocal.blogspot.com/ >. Acesso em: abr/08.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em: < http://www.ibge.gov.br >.

INTERNATIONAL CO-OPERATIVE ALLIANCE. *Principles*. Disponível em: < http://www.ica.coop/coop/principles.html >. Acesso em: abr/08.

ITCP-USP. “Programa Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares da Universidade de São Paulo: história, reflexões e práticas”. In: *Revista de Cultura e extensão*, nº 0. São Paulo: PRCEU-USP, julho-dezembro de 2005.

MANNHEIM, K. *O homem e a sociedade*. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1962.

MARANHÃO, T. A. *Governança mundial e pobreza*: do Consenso de Washington ao consenso das oportunidades. São Paulo, 2009, 148p. Tese (doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

MASCARENHAS, T. S. *Abordagens alternativas sobre o desenvolvimento econômico:* uma comparação entre as visões de Douglass North e Amartya Sen. São Paulo, 2003, 77p. Monografia (graduação) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo.

_____. “Cultura, política e educação no movimento de economia solidária”. In: *31ª Reunião Anual da ANPEd*, 2008,Caxambu. Anais da 31ª Reunião Anual da ANPEd.

_____. “Os conhecimentos de gestão e seus mitos”. In: Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares da Universidade de São Paulo (org). *A gestão da autogestão na economia solidária*: contribuições iniciais. Porto Alegre: Calábria; São Paulo: ITCP-USP, 2007.

_____. “Solidarity Economy Movement and the Capability Approach: some similarities”. In: *Papers for the 2009 Human Development and Capability Approach International Conference*, 2009. Disponível em: < http://www.capabilityapproach.com/ >. Acesso em: nov/09.

MDA. *Sistema de informações Territoriais*. Disponível em: < http://sit.mda.gov.br/ >. Acesso em set/09.

MELLO S. L. *Trabalho e sobrevivência*. São Paulo: Ed. Ática, 1988.

MELO NETO, J. F. “Educação Popular - Sistema de teorias intercomunicantes”. In: *28ª Reunião Anual da ANPEd*, 2005, Caxambu. Disponível em < http://www.anped.org.br/ >. Acesso em: maio/2008.

_____. *O que é popular?*. In: 25ª Reunião Anual da ANPEd, 2002, Caxambu. Disponível em < http://www.anped.org.br/ >. Acesso em: maio/2008.

MELUCCI, A. (1982). *A invenção do presente*. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

_____. “Um objetivo para os movimentos sociais?” In: *Lua Nova*. São Paulo: junho de 1989, n.17.

MONTIBELLER FILHO, G. *O mito do desenvolvimento sustentável:* Meio ambiente e custos sociais no moderno sistema produtor de mercadorias. Florianópolis: UFSC, 2004.

OLIVEIRA, P. S. (org.). *O lúdico na cultura solidária*. São Paulo: ed. Hucitec, 2001.

PERCASSI, J. *Educação Popular e Movimentos Populares*: mudança de cultura política através de participação e autogestão. São Paulo, 2008, 168p. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

PNUD. Atlas *do Desenvolvimento Humano no Brasil*. 2003. Disponível em: < http://www.pnud.org.br >. Acesso em: set/2009.

RICCI, E. A. *Região sisaleira da Bahia*: a reorganização do espaço geográfico da sisalândia a partir da criação da APAEB. São Paulo, 2007, 153p. Dissertação (mestrado) - Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

ROBEYNS, I. “The Capability Approach: An Interdisciplinary Introduction”. In: *3rd International Conference on Capability Approach – Training Course*, 2003, Pávia, Itália. Disponível em: < http://www.capabilityapproach.com/ >. Acesso em: maio/09.

RUFINO, S. *(Re)fazer, (Re)modelar, (Re)criar*: a autogestão no processo produtivo. São Paulo, 2005, 180p. Tese (Doutorado) – Escola Politécnica, Universidade de São Paulo.

RUFINO, S.; MASCARENHAS, T.; TSUKUMO, D. “Desenvolvimento local: três abordagens”. In: MELLO, S. L. (org.) *Economia solidária e autogestão*: encontros internacionais - vol.2. São Paulo: NESOL-USP, ITCP-USP, 2007.

SCHERER-WARREN, I. *Movimentos sociais*: um ensaio de interpretação sociológica. Florianópolis: Editora da UFSC, 1984.

SCHERER-WARREN, I.; LÜCHMAN, L. H. H. “Situando o debate sobre movimentos sociais e sociedade civil no Brasil - Introdução”. In: *Política & Sociedade*, n.5, outubro de 2004, pp.11-33.

SEN, A. (1987) *Sobre ética e economia*. São Paulo: Companhia das letras, 1999.

_____. (1992) *Desigualdade reexaminada*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. (1999) *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das letras, 2000.

SENAES/MTE. *Atlas da Economia Solidária no Brasil 2005*. Brasília: MTE, SENAES, 2006. Disponível em: < http://www.sies.mte.gov.br/ >. Acesso em: abr/08.

SÍGOLO, V. M. *Trabalho em moviment’ação’:* a formação de movimentos sociais de economia solidária no Brasil e na Argentina pós-90. São Paulo, 2007, 186p. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina, Universidade de São Paulo.

SINGER, P. “A recente ressurreição da economia solidária no Brasil”. In: SANTOS, B. S. (org.) *Produzir para viver*: os caminhos da produção não capitalista. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2005.

_____. “A Economia Solidária como ato pedagógico”. In: KRUPPA, S. M. P. (org.) *Educação de Adultos e Economia Solidária*. Brasília: INEP, 2005.

_____. *Introdução à economia solidária*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2002.

_____. “Introdução”. In: MELLO, S. L. (org.) *Economia Solidária e Autogestão:* encontros internacionais. São Paulo: NESOL-USP, ITCP-USP, PW, 2005.

_____. *É possível levar o desenvolvimento a comunidades pobres?* Brasília: maio de 2004. Disponível em: < http://www.sies.mte.gov.br/ >. Acesso em: abr/08.

SINGER, P.; SOUZA, A. R. (orgs.) *A Economia Solidária no Brasil*: a autogestão como resposta ao desemprego. São Paulo: Contexto, 2000.

THOMAS ISAAC, T.M.; FRANKE, R.W. *Local democracy and development*: the Kerala people’s campaign for decentralized planning. Lanham: Rowman & Littlefield, 2002.

VASAPOLLO, L. “O trabalho atípico e a precariedade: elemento estratégico determinante do capital no paradigma pós-fordista”. In: ANTUNES, R. (org.) *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2006.

VEIGA, J. E. *Desenvolvimento Sustentável:* o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

VELLOSO, T. R.; VALADARES, J. H.; SOUZA, J. R. "Mulheres de fibra: a experiência do artesanato tradicional no Território do Sisal da Bahia". In: *V Encontro Internacional de Economia Solidária*, 2007, São Paulo. Anais do V Encontro Internacional de Economia Solidária, NESOL-USP.

VERARDO, L. "Construindo autogestão e parceria solidária". In: MELLO, S. L. (org.) *Economia Solidária e Autogestão*: Encontros internacionais. São Paulo: NESOL-USP, ITCP-USP, PW, 2005.

WIKIPEDIA. Disponível em: < http://www.wikipedia.org >.

YUNUS, M.; JOLIS, A. (1997) *O Banqueiro dos pobres*. São Paulo: Ática, 2003.

APÊNDICE – Fotos da Cooperafis colhidas durante o trabalho de campo

FOTO 1 – Miriam, Tamires, Deane (atrás), Noíta, Izailda, Elione e Cláudia (da esquerda para a direita) durante Reunião da Diretoria

FOTO 2 – Izailda, Elione, Alda, Izete, Miriam e Tetê (esq-dir) ao final da Reunião de Coordenação

FOTO 3 – Deane (esq) resolvendo questões contábeis e Elissandra e Cândida fazendo o trabalho do Conselho Fiscal

FOTO 4 – Alda, Carminha, Melandia e Isabel (esq-dir), do Núcleo de Tanquinho, fazendo artesanato na casa de Alda

FOTO 5 – Artesãs trabalhando no Núcleo de Recreio

FOTO 6 – Sede da Cooperafis

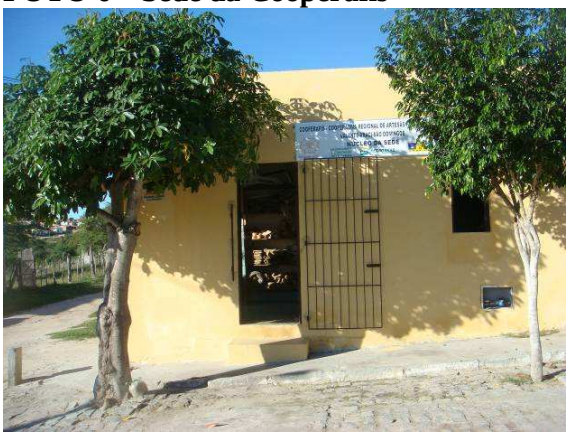


FOTO 7 – Isabel, Elione, Tamires, Adelice e Maria da Conceição (esq-dir) durante a oficina de desenvolvimento de novos produtos

FOTO 8 – Novos modelos de bolsas produzidos durante oficina

FOTO 9 – Logo da Cooperafis

FIBRAS DO SERTÃO

COOPERAFIS - Cooperativa Regional
de Artesãs Fibras do Sertão

FOTO 10 – Estoque de produtos

FOTO 11 – Encomendas