

Da des-ilusão à esperança: olhares sobre uma prática educativa

Ana Tereza Reis da Silva¹

1 – O macro contexto em que se insere o *Terra Solidária*

O estudo aqui apresentado retoma parte das análises desenvolvidas na dissertação de mestrado sobre o Terra Solidária: uma experiência educativa, de escolarização em ensino fundamental e de profissionalização em produção agroecológica, desenvolvida pela Central Única dos Trabalhadores (CUT/PR) na região metropolitana de Curitiba/PR. Pretende-se compreender a pertinência sócio-política dessa prática educativa a partir das concepções reveladas nas falas dos trabalhadores rurais que participaram do processo educativo.² Trata-se, ainda, de dar vida ao que pensam os homens e as mulheres que, imersos na vida cotidiana, têm poucas possibilidades de expressar suas significações acerca da educação oferecida a eles.

Primeiramente, situamos o macro contexto em que se insere o projeto Terra Solidária. Para tanto, recuperamos brevemente a efervescência da participação popular nos anos 80 e o seu gradual arrefecimento nos anos 90. Entendemos essa mudança como sendo fruto da emergência das políticas neoliberais que instauraram, no início dos anos 90, a lógica da *cidadania outorgada* e da participação mediatizada. Em seguida, buscamos entender a visão dos trabalhadores sobre a relação trabalho-educação no espaço rural, sobre a educação formal, bem como, as expectativas dos trabalhadores em relação ao Terra Solidária. Trata-se de compreender os anseios dos trabalhadores em relação ao processo educativo e de indicar em que medida o projeto provocou mudanças em suas vidas: no trabalho, na participação sindical e na ação comunitária.

¹ - Titulação da autora: Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará; Mestre em Economia Política da Educação pela Universidade Federal do Paraná e Doutoranda em Meio Ambiente e Desenvolvimento Pela Universidade Federal do Paraná.

² - O alcance desse artigo não nos permitiu apresentar as falas dos trabalhadores. Por isso, limitamo-nos a fazer referência a elas. Para ler integralmente as falas dos trabalhadores ver: SILVA REIS, Ana Tereza. *O Alternativo e o conservador de uma prática educativa: avaliação crítica do Terra Solidária/CUT-PR na perspectiva dos trabalhadores rurais*. Curitiba: Sistemas de Biblioteca da Universidade Federal do Paraná, 2003.

No âmbito dos movimentos sociais, os anos 90 apresentaram grandes dificuldades para a articulação de uma participação popular mais efetiva contra a lógica neoliberal. Enquanto na década de 80 havia um franco processo de lutas por democracia, de reivindicações por equidade social e se construíam no país vários espaços de participação popular, a década de 90 parecia impregnada de uma apatia política, contradizendo, negando e depondo contra as conquistas populares da década precedente (Oliveira, 1998; Gohn, 1994). A marca política dos anos 80 foi uma postura participativa da sociedade que desencadeou diversas formas de organização coletiva para reivindicar soluções para os problemas que afligiam as populações mais carentes. Tais posturas, no entanto, não se consolidaram no ritmo da reprodução da desigualdade social que se alastrou nos anos subsequentes (Gohn, 1994).

Hoje, um aspecto marcante da crise do Capital é seu poder de causar nas pessoas mais paralisia que indignação, mais resignação que insatisfação, pelo fato de que as diferenças sociais entre nações e classes assumem proporções sem precedentes (Antunes, 1999; Katz, 1995). Segundo Freitas, “estamos vivendo em um tempo em que, à medida que vai aumentando a miserabilidade humana e diminuindo a dignidade da vida das pessoas, parece que também vai crescendo a nossa ‘tolerância’ para com esses absurdos vividos cotidianamente” (1998, p. 14).

Presenciamos um *estado de coisas* que, apesar das mobilizações globais em defesa da dignidade humana, do meio ambiente e da vida, “desencoraja qualquer outra reação (...) que não seja uma resignação mortificada” (Forrester, 1997, p. 12). Há uma sensação de impotência diante da evidência de que se, de um lado, as conseqüências das políticas neoliberais “são ética e politicamente inaceitáveis” (Frigotto, 2000, p. 82), de outro, a lógica do capitalismo só pode se efetivar mediante a contínua negação do direito à vida, à dignidade. Some-se a isso o fato de que, no plano ideológico, a premissa neoliberal propugna a crise do capitalismo como passageira, levando a crer que essas relações são as únicas historicamente possíveis (Frigotto, 2000).

Referindo-se aos efeitos sociais do projeto neoliberal no cenário brasileiro, Telles chama atenção para o fato que “o assim chamado discurso neoliberal tenta aqui a espantosa façanha de conferir título de modernidade ao que há de mais atrasado na sociedade brasileira, um privatismo selvagem que faz do interesse privado a medida de todas as

coisas, que nega a alteridade e obstrui por isso mesmo a dimensão ética da vida social pela recusa de um sentido de responsabilidade e obrigação social” (1994, p. 97). Diante desse cenário, a educação se configura como um desafio de várias dimensões porque, mais do que nunca, os homens e as mulheres precisam não só de instrumentos para fazer frente à exploração, mas, também, precisam entender criticamente os fundamentos históricos e ideológicos da crise do mundo atual.

A educação precisa ser resgatada em sua capacidade de construir posturas políticas e de gerar processos de conscientização, de organização e luta por dignidade e com qualidade de vida. O caráter político da educação popular é fundamental “em um país no qual transformações e modernizações se processam em ritmo avassalador sem que se tenha conquistado patamares mínimos de igualdade social” (Telles, 1994, p. 96). É a partir desse cenário social e político que questionamos a pertinência política e social do Terra Solidária enquanto prática educativa. Em que medida esse projeto se configura como educação contra-hegemônica e possibilita um processo de conscientização e organização dos trabalhadores rurais em oposição a essa conjuntura que, embora se apresente de forma global, afeta também a vida, o trabalho e a subjetividade dos homens e das mulheres do campo?

2 – Quando o trabalho e a educação se des-encontram

É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo pragmático da educação (Freire, 1978).

A princípio, quando questionados sobre suas experiências educativas na escola formal, os trabalhadores deixam a impressão de terem apenas remotas lembranças desse período. No entanto, à medida que o passado é lembrado vem à tona a imagem de uma trajetória sofrida, de uma dignidade negada, de uma educação descolada do dia-a-dia e oposta ao trabalho e à própria vida.

Os motivos da interrupção dos estudos são, normalmente, a necessidade de se iniciar nos trabalhos da roça para ajudar no sustento familiar, além da falta de escolas para

dar continuidade aos estudos. Em geral, os entrevistados apontam como principais aspectos negativos da escola formal a disciplina rígida, os conteúdos distanciados de suas vidas, o medo que permeia a relação professor aluno, o método da repetição, a prova como único mecanismo de avaliação, a dificuldade de compatibilizar trabalho e estudo, a longa distância da escola e a impossibilidade de continuar os estudos pela falta de escolas nas séries subseqüentes. Para os entrevistados, *trabalho* e *educação* se opõem diante das necessidades imediatas da vida na roça, não só pelos problemas objetivos, como falta de escolas nas séries seguintes, mas, também, pela oposição entre os conteúdos ensinados na escola e os saberes que brotam da vida e do trabalho. Para os trabalhadores rurais, a infância termina junto com a impossibilidade de continuar estudando e com a necessidade de ingressar no mundo do trabalho.

Os trabalhadores vêm de forma bastante crítica a relação entre educação escolar e trabalho; suas oportunidades educativas sempre estiveram no limite entre o que a escola lhes oferecia e suas necessidades imediatas de sobrevivência. Essa dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual acaba por institucionalizar graus de valores acerca do trabalho e da educação: o trabalho, que garante a sobrevivência, se sobrepõe à educação desinteressada e alienada. De tão distante que está da vida e das necessidades dos trabalhadores, a educação escolar instiga o abandono do campo e a saída para a cidade como possibilidade de vida melhor. O resultado é uma formação que desenraíza o trabalhador de seu meio social e que não prepara para vida, seja no espaço urbano ou no rural.

Há, no entanto, opiniões que não corroboram essa visão e, ainda, revelam uma contradição flagrante no discurso. É notória a presença de valores religiosos e cívicos, de um certo saudosismo pela educação de *antigamente* e, até mesmo, uma postura conformista com relação à educação formal; um conformismo que é resultado de uma postura fatalista construída no dia-a-dia pela resignação diante dos fatos. É claro que essa visão pode, também, estar presente nas entrelinhas do que é dito pelos trabalhadores que têm uma visão mais crítica, pois a vida cotidiana é construída e sustentada a partir de concepções e valores institucionalizados, de valores e concepções que nem sempre refletem a realidade. Ou seja, o fato dos trabalhadores entenderem que a educação não responde às suas necessidades não

pressupõe, necessariamente, uma compreensão dos interesses políticos que sustentam a negação do direito à educação.

A despeito dessas visões nem sempre consensuais sobre o papel da escola, para a maioria dos trabalhadores voltar a estudar a partir de uma prática que pretendia ser diferenciada não significava um retorno a escola burocrática, disciplinada, excludente, distante da vida e do trabalho. Significava a possibilidade de um encontro entre o trabalhador e o seu mundo, a articulação fecunda entre o que ele sabe fazer e aquilo que a cultura letrada pode lhe oferecer; Significava, também, tomar o trabalho e a vida cotidiana como o ponto de partida e de chegada da produção do saber.

Nesse sentido, quanto às motivações que levaram os trabalhadores de volta à escola, as respostas apontam para a necessidade de ter uma *educação diferente*, de ter uma *cultura geral*, de *ter conhecimentos* que interessam ao homem do campo e, até mesmo, para responder a exigência da sociedade atual de domínio de conhecimentos acadêmicos. Essa preocupação com provar a escolaridade reflete o poder ideológico da *formação escolar* valorada como condição de sociabilidade e de cidadania; isso imprime no homem do campo a necessidade de busca do conhecimento escolar, afinal, na sociedade da informação, saber é poder. Tal valorização do saber formal, em oposição ao saber popular escancara a institucionalização da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual como uma necessidade da classe dominante de manter o poder e o controle sobre a definição do que deve ou não ser considerado como conhecimento e cultura (Gramsci, 2000).

Contraditoriamente, são os universos simbólicos, como a religião e o civismo, presentes nas falas dos trabalhadores, que acabam por legitimar a ordem social e tudo quanto é estabelecido como verdade pelos aparelhos ideológicos que servem aos interesses da classe dominante. Assim, entende-se o interesse dos entrevistados em relação à conclusão do ensino fundamental e o significado simbólico que o certificado tem em suas vidas, enquanto condição de auto-afirmação, de reconhecimento de si mesmo como sujeito integrante de uma coletividade que extrapola o espaço rural (Barrero, 1989, p. 98).

Tal processo de afirmação e negação do conhecimento acadêmico e do acesso a ele remonta à história da educação burguesa: de um lado, garante-se o direito à instrução como princípio de liberdade e, de outro, reprime-se a educação que possa levar à consciência de

classe. “É o binômio libertar e reprimir, *libertar* o povo dos preconceitos da velha ordem através de um mínimo de modernidade, e reprimir o saber e o poder de classe” (Arroyo, 1995, p. 76).

As falas e a própria história de vida dos trabalhadores revelam que a educação escolar tem se limitado ao que chamam hoje de *ensino fundamental*. Além de se reduzir a educação à mera instrução, o *quinhão* oferecido aos trabalhadores é apenas o *mínimo fundamental e suficiente* para afirmar a centralidade da escola, de seus métodos e do saber instituído e, para afirmar, a subalternidade do conhecimento popular. Ou como diz Arroyo, “é um movimento de negação da legitimidade do saber da gente comum, e de negação da legitimidade dos trabalhadores enquanto produtores de saber e de cultura” (1995, p. 81). A negação da educação aos trabalhadores rurais não se restringe à negação do acesso aos saberes instituídos, mas à negação do direito de construção de uma educação interessada que gera cultura e identidade de classe.

Para a classe dominante, oferecer aos trabalhadores apenas a instrução mínima é um mecanismo eficaz que garante a *justiça social*, ainda que seja enganosa. Garante, também, a divisão social do trabalho que serve aos interesses do Capital e reprime o direito da classe trabalhadora de forjar uma educação contra-hegemônica que crie saber, cultura e identidade de classe (Arruda, 1995). A hegemonia da classe dominante se dá pelo fato de que essa controla o poder material e o poder intelectual, já que possui as condições materiais e conceituais para a elaboração do conhecimento, restando apenas a submissão àqueles que são desprovidos dos meios de produção material e intelectual (Gramsci, 2000). Essa empreitada classista se objetiva pela cristalização da idéia de que a massa popular é incapaz de produzir conhecimento e de desenvolver atividades intelectuais. Tem-se perpetuado a idéia da *incompetência intelectual* dos menos favorecidos e, evidentemente, investido numa política educacional que cria um ambiente escolar fadado ao fracasso e que, por isso mesmo, comprova a *incapacidade intelectual* da classe trabalhadora (Gramsci, 2000).

É dessa contradição que emerge a esperança dos trabalhadores em uma educação que proponha: resgatar a dignidade humana, o potencial criador e transformador do trabalho humano; viabilizar o exercício da cidadania e a formação de sujeitos conscientes de suas condições reais de existência. A partir de um processo educativo assim compreendido é possível vislumbrar a transformação da realidade.

Mas isso demanda um projeto político-pedagógico que supere a concepção cristalizada de que a massa popular é incapaz de produzir e assimilar conhecimentos; que perceba no trabalho, como princípio educativo, a possibilidade da *práxis* e da *ação-reflexão* que recoloca o homem na condição de sujeito histórico; que evidencie o teor dialético das relações sócio-históricas, pois é nas contradições que o trabalhador se percebe enquanto explorado e desperta para a necessidade de se organizar e se contrapor à lógica que o oprime (Arruda, 1995).

Não se tem a intenção de conferir à educação uma função redentora, mas, acredita-se que mediante um processo de conscientização é possível, ao menos, proporcionar a inserção dos trabalhadores na atividade político-social de sua sociedade, a fim de que adquiram maturidade intelectual para uma *práxis* consciente e desenvolvam uma atitude reflexiva e transformadora frente à realidade. Trata-se, pois, do exercício crítico-intelectual para a superação do *sensu comum* e desenvolvimento de uma postura política consciente. Tal elaboração crítica pressupõe ter consciência daquilo que somos cultural e historicamente, pois não é possível para o homem se tornar sujeito de sua própria história sem ter consciência da conjuntura social, política e cultural na qual ele se encontra.

De outra feita, uma classe social só se torna orgânica à medida que, apropriando-se criticamente dos conhecimentos, cria uma *base moral e intelectual* sobre a qual os homens possam reconstruir a história. Para Gramsci (2000), a formação crítica dos homens é condição indispensável e imperativo político para forjar a organicidade da classe trabalhadora. Mas, a educação contra-hegemônica é uma ameaça à centralidade do poder da classe dominante e, por isso, ela precisa ser negada. Segundo Arroyo, trata-se de uma negação onde

as formas são as mais variadas, como a negação de uma base material para a vida humana, excesso de trabalho extenuante, as péssimas condições materiais de existência, a negação de tempos e espaços culturais e educativos, a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, a negação do direito de pensar, a articular-se e expressar suas concepções sobre o real e sobre as formas de transformá-lo, a tutela do Estado, de seus gestores, intelectuais e educadores sempre dispensando o povo de pensar porque eles pensam, decidem e falam em nome do povo tutelado e infantilizado, e, *também* e não menos importante, a negação da instrução, do domínio dos instrumentos básicos que a escola deve garantir (Arroyo, 1995, pp. 79-80).

Nesse sentido, a negação do direito à educação, que vitima os trabalhadores rurais, vai desde os aspectos materiais (transporte, escola, etc.) até a negação de suas condições históricas enquanto sujeitos capazes de produzir saberes e cultura. A classe dominante tem promovido uma exclusão que nega aos trabalhadores a compreensão crítica sobre suas condições concretas de existência e, conseqüentemente, nega também o acesso a um trabalho que recrie o mundo e torne o homem mais humano. Sobre esse aspecto os trabalhadores entendem que o Terra Solidária se configura como contra-hegemônico pelo fato de fomentar a necessidade de compreensão histórica sobre as privações e as explorações a que são submetidos. Além disso, para os trabalhadores, o projeto aponta no sentido de uma nova racionalidade produtiva para a agricultura; uma racionalidade que busca reverter a lógica do *lucro a qualquer custo* em nome de uma vida com qualidade e de uma nova relação entre o homem e o ambiente.

Embora em certos momentos os trabalhadores tenham um sentimento de resignação e descrença em relação à educação escolar, eles sinalizam esperança em um processo educativo que supere a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual. Em muitos momentos de suas falas eles demonstram entender que a instrução formal não representa seus interesses e que o Terra Solidária é uma possibilidade de educação enraizada e forjada a partir da vida e do trabalho.

Tal entendimento sobre a educação pressupõe uma nova relação entre trabalho manual e educação, uma relação interativa e fértil que supere “a noção de que a educação tem um objetivo em si mesma e, portanto, subordina o trabalho enquanto outro pólo da relação” (Arruda, 1995, p. 70). Pressupõe ainda recuperar a noção de trabalho para além da mera produção material da subsistência; recuperá-lo “no sentido da produção do próprio existir humano (...), do descobrimento e da produção do mundo” (Arruda, 1995, p. 71). Trata-se de conceber a educação não como simples instrumento de transmissão de um conhecimento acabado, mas sim como processo que visa capacitar o trabalhador para agir como sujeito autônomo na vida, no trabalho e nas relações sociais. Isso pressupõe articular o *fazer* e o *saber* e tomar a *prática humana* como o ponto de partida e de chegada do processo educativo.

Independentemente das motivações individuais que levaram os trabalhadores de volta à escola, para todos os entrevistado essa volta representa um certo *recuperar da*

dignidade pela possibilidade de acesso a informações e a conhecimentos antes negados. O acesso à formação escolar desperta nesses trabalhadores a possibilidade de sonhar com uma vida e um trabalho mais dignos. A necessidade *de certificar o que se sabe*, significa, também, uma certa garantia de humanidade, de dignidade, de aprovação e de respeito por parte de seus pares e dos *outros*.

Nesse sentido, para os trabalhadores, o Terra Solidária ultrapassa em muitos aspectos o caráter conservador da escola formal. No Terra eles produzem conhecimento e aprendem na prática, a partir de suas vidas. O trabalhador é incentivado à autonomia, à organização política em prol de seus interesses, à livre expressão, à reflexão crítica sobre suas condições de vida, sobre suas relações com o *outro*, sobre a forma como lidam com o ambiente e como compreendem o trabalho. Ou seja, o projeto representa uma educação onde o respeito às diferenças e ao *outro* é visto como condição essencial para a humanização, onde os trabalhadores são capacitados e instrumentalizados para um trabalho e uma vida, de fato, humanizantes. Nesse sentido, da perspectiva dos entrevistados, o Projeto Terra Solidária, diferentemente da escola formal, se configura como uma alternativa de educação que responde aos interesses dos trabalhadores rurais.

3 – Encontros e desencontros entre as expectativas e os resultados

A realidade concreta é algo mais que fatos ou dados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividades (Freire, 1986).

Não há um bloco comum de expectativas dos trabalhadores em relação ao Terra Solidária. No âmbito individual, alguns entrevistados dizem não terem nutrido qualquer expectativa em relação ao projeto. Essa ausência de expectativas remonta a desesperança, antes aludida, que reflete a negação da educação escolar como um direito social. Uma vida de privações pode levar a posturas fatalistas e resignadas mesmo diante de um processo educativo que se configura, a princípio, como recuperador de um direito antes negado. Os

que tinham alguma expectativa acreditavam em transformações em suas relações com seus iguais, sonhavam concluir o ensino fundamental para obter mais conhecimento e, ainda, esperavam uma mudança para a comunidade no que diz respeito à relação entre o homem e ambiente.

Para aqueles que esperavam um retorno para a comunidade, já existia uma certa consciência sobre as relações de produção e do homem com o ambiente. Quando um dos entrevistados diz que seu desejo era que as pessoas percebessem que o benefício seria aprender a preservar o meio ambiente e produzir sem destruir, pode-se dizer que há uma consciência para além da dimensão individual, para uma mudança na vida, no trabalho e nas relações comunitárias.

A postura desse trabalhador contempla a possibilidade de um processo educativo se converter em instrumento gerador de uma consciência que extrapola a dimensão das expectativas pessoais e um engajamento político para a superação das condições de existência. Entretanto, entende-se que a conscientização não se dá de forma homogênea; o necessário movimento contraditório que vai desde uma visão ingênua a uma postura crítica, reflete a construção psicossocial do homem como produto e produtor da realidade. É através da recuperação da interseção homem/realidade que o processo educativo deve ser forjado como possibilidade de conscientização.

Ainda em relação às mudanças no trabalho, está implícita a idéia de uma agricultura voltada para uma vida com qualidade e para uma produção cooperada, solidária auto-sustentável e ecológica. Até mesmo os entrevistados que desejavam, a princípio, apenas o certificado de ensino fundamental reconhecem que, em relação a produção agroecológica, o projeto extrapolou suas expectativas, foi além do que poderiam supor, além do que almejavam minimamente. Para outros trabalhadores, no entanto, o Terra era esperado como uma escola agrícola e suas falas supõem o entendimento de que uma escola agrícola deveria ser o oposto da escola formal em todos os aspectos. Há, em suas falas, um certo desapontamento pelo fato do projeto tratar de conteúdos ensinados na escola formal.

Para esses trabalhadores, o retorno à escola só se justificava pela possibilidade de uma educação diferenciada, em nada comparável à escola formal, tradicional, desinteressada e distante da vida. Mas, apesar do Terra possuir, como diz um dos entrevistados, *quesitos da escola formal*, seu direcionamento para o trabalho e para vida

acabou por determinar *aspectos diferenciais* importantes no projeto, aspectos esses que os próprios trabalhadores reconhecem como positivos. Esses *aspectos diferenciais* que aparecem nas falas dos entrevistados são: a relação democrática e dialógica entre educador e educando, as aulas práticas envolvendo o cotidiano e o trabalho dos alunos, a importância dada à produção agroecológica, o companheirismo e a solidariedade entre os participantes, as aulas adaptadas à disponibilidade dos alunos, sem prejuízo das atividades laborais, e a avaliação como processo e não como resultado.

Outra expectativa diz respeito a crença de que o projeto viabilizaria acesso à formação superior. Na fala de alguns entrevistados fica claro o desejo de conquistar espaços de formação que, em muitos momentos, eles reconhecem como sendo impossíveis aos trabalhadores rurais. Importa entender esses anseios a partir da negação do direito à educação e, posteriormente, da esperança depositada em um projeto educativo que se afirmava, desde o início, diferenciado. Nos parece natural que para aqueles que tiveram acesso apenas ao mínimo, ao repetitivo e ao formal desinteressado, o *novo* pareça redentor, recuperador de todas as possibilidades até então negadas. Ou seja, são as próprias condições históricas, os direitos negados, a falta de oportunidades que podem levar tanto à esperanças ingênuas quanto à posturas resignadas e fatalistas.

Ter esperança, acreditar no que sempre foi negado, é a possibilidade que esses trabalhadores têm de não aderir à desesperança que nos imobiliza, que nos faz sucumbir ao fatalismo (Freire, 1999). Não se pode “prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade; (...) enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica” (Freire, 1999, p. 10).

Quanto aos resultados, há o reconhecimento de que o projeto provocou mudanças que, embora nem sempre perceptíveis na prática, estão explícitas nas falas dos entrevistados. Isso se percebe quando eles expressam suas concepções sobre o trabalho, sobre o ambiente em que vivem, sobre suas relações e sobre a realidade social. Para eles o projeto possibilitou, também, o acesso a benefícios antes desconhecidos (créditos rural, cooperativas, etc.), a recuperação da auto-estima, o estreitamento dos laços de solidariedade e companheirismo, a conquista de uma consciência ecológica e política e, ainda, a conclusão do ensino fundamental.

Qualquer que seja o resultado individual, os discursos mostram a idéia de uma dignidade recuperada, e um indicador disso é o fato deles se sentirem *iguais* diante dos que representam o poder como, por exemplo, o prefeito e os secretários municipais. Nesse sentido, há uma clara diferença de postura e de visão sobre as relações de poder quando um dos entrevistados diz que o medo que sentia diante de autoridades foi superado pela compreensão de que todos devem ser tratados com respeito e dignidade, independente do cargo que ocupem.

E, mais ainda, o sentimento de solidariedade indica a consciência de *ter parte* e de *ser parte* de uma comunidade não apenas pela proximidade física das relações, mas principalmente porque compartilham tanto a possibilidade de uma vida com dignidade, quanto as privações sociais. A identidade de classe brota das relações de trabalho, das histórias de vida e do pertencimento a uma comunidade rural (Martín-Baró, 1989, p. 208). Há a pertença objetiva que lhes faz *participar* da comunidade e o reconhecimento desse pertencimento é revelado nos discursos. É essa consciência que permite perceberem-se *trabalhadores rurais* enquanto coletividade, pois “la pertença subjetiva de una persona a un grupo supone que el individuo tome a esse grupo como una referencia para su propria identidad o vida” (Martin-Baró, 1989, p. 213).

Ainda em relação à importância do projeto, vale dizer que os conhecimentos escolares são aludidos de forma difusa e inconstante. Há uma ênfase muito maior no fortalecimento da solidariedade, da auto-estima e da consciência ecológica e política. Por se tratar de um projeto de escolarização esse fato pode parecer, no mínimo, curioso. Entretanto, o flagrante desinteresse dos trabalhadores pelo conteúdo não é fato inerente apenas ao Terra Solidária, visto que, não raras vezes, na escola formal os conhecimentos acadêmicos têm menos importância para os alunos que os valores cultivados nas relações cotidianas.

No Terra, especificamente, esse fato se explica pela relação democrática estabelecida entre educador e alunos e pelo caráter de trabalho coletivo que é dado ao processo educativo. A prática pedagógica é continuamente enriquecida pelas relações cotidianas, e mesmo quando não há aula a comunidade e as relações continuam lá, vivas e atuantes. É essa ênfase nas relações humanas que faz com que os trabalhadores dêem mais

importância aos sentimentos de solidariedade, de respeito e de companheirismo do que aos conhecimentos escolares.

A questão da *consciência de pertencimento* também está presente quando examinamos as falas sobre as mudanças ocorridas na comunidade e na vida (pessoal e profissional) dos trabalhadores. Além disso, as repostas apontam novamente para: organização e consciência política da comunidade; organização de uma lógica de produção agroecológica; aumento dos laços de companheirismo e solidariedade; recuperação da auto-estima, da identidade e do pertencimento.

Como já foi dito, os trabalhadores se reconhecem e se identificam na relação com os demais, à medida que a vida cotidiana, os problemas e as dificuldades enfrentadas são comuns a todos; e é esse reconhecimento de vida e trabalho comuns que, por sua vez, impulsiona o desejo de somar forças, de se organizar para o enfrentamento e resolução dos problemas. As mudanças ocorridas na vida profissional, em geral, vão ao encontro das mudanças apontadas na comunidade como um todo. Essa recorrência das opiniões, que se somam e se repetem em situações diferentes, reflete o teor comunitário da vida cotidiana no campo. É compreensivo que os resultados ocorridos na vida profissional e na comunidade se aproximem em muitos aspectos, uma vez que todos os alunos do Terra nasceram na zona rural, foram ou são agricultores, moraram ou moram em comunidades rurais.

Portanto, já que a atividade central da economia rural é a produção agrícola, à medida que vão se consolidando mudanças no âmbito profissional, o próprio cotidiano da comunidade também muda. Dito de outra forma, ao passo que a maneira tradicional de cultivar vai sendo substituída por um modelo agroecológico, auto-sustentável, os hábitos consolidados, os costumes, o trato dispensado à natureza, a forma de entender a relação homem e ambiente também vai se modificando.

É um dado interessante que apenas dois dos entrevistados tenham se referido a uma mudança nas relações de gênero. Isso não significa, no entanto, que apenas esses trabalhadores tenham tido oportunidade de discutir sobre a necessidade de uma nova lógica nas relações sociais e na divisão social de trabalho. Significa que apenas para eles a questão de gênero teve uma repercussão relevante na vida, ou, significado capaz de lhes fazer perceber a necessidade de mudança na forma de ver e agir diante das atribuições de tarefas no espaço familiar. Tal ocorrência sugere a hipótese de que os papéis sociais e a divisão

social do trabalho entre homens e mulheres são valores que estão de tal forma internalizados que uma postura reflexiva sobre eles e, ainda, uma mudança de concepção e de postura pressupõe um processo lento de conscientização a partir de uma nova base valorativa.

Outro fato interessante diz respeito à forma como os entrevistados percebem o ritmo das mudanças. Apenas dois dos entrevistados referem-se às mudanças enquanto *processo* que, como tal, é lento e a longo prazo. Esses trabalhadores não negam que tenha havido modificações na forma de viver, de trabalhar e, mesmo, nas crenças e nos valores cultivados pelos trabalhadores. Mas, para eles, as mudanças devem ser vistas com cautela, como um *vir a ser* que se modifica dia-a-dia, como um processo paulatino que se inicia com a internalização de um novo conhecimento e que, aos poucos, vai gerando uma nova prática.

Entretanto, é possível entender o otimismo dos demais entrevistados em relação aos resultados, como expressão da esperança por mudanças nas condições concretas de existência. As esperanças são depositadas no instrumento, nesse caso a educação, enquanto a necessidade de predisposição do homem para mudar suas condições de vida se dilui diante de uma crença religiosa na educação. Essa não prescinde da ação humana para se traduzir em mudança, para provocar novas atitudes e nova mentalidade. Porém, em muitos momentos das falas dos trabalhadores, há uma fé redentora no processo educativo, uma fé que não considera o homem trabalhador se predispondo a provocar as mudanças necessárias; uma fé que impregna de magia o instrumento educativo e lhe tira o caráter histórico. A educação é uma ação mediada pelo homem, pela sua ação interventora. O que se desdobra de um ato educativo depende, portanto, do que se proponham fazer os indivíduos envolvidos em tal prática. Nesse sentido, a mudança não é mágica, é histórica e está diretamente condicionada à forma como é compreendida, conduzida e apropriada pelas pessoas que participam de um processo educativo dito transformador. Nenhuma ação educativa é transformadora pelo simples fato de ser denominada como tal, mas sim pelo uso que for feito dela por todos os envolvidos no processo.

Outra questão em relação aos resultados, diz respeito à forma e à intensidade da participação sindical e comunitária dos trabalhadores depois do Terra Solidária. Nesse ponto, especificamente, é preciso considerar que antes da efetivação do projeto já existiam

diferenças significativas da participação política dos trabalhadores das duas comunidades que participaram da pesquisa.³ Segundo os trabalhadores da comunidade 1, suas participações políticas sempre estiveram no âmbito dos problemas imediatos da comunidade. Nenhum deles tivera, antes do projeto, qualquer tipo de envolvimento sindical. A não participação no sindicato se devia, segundo eles, à falta de consciência sobre a importância do sindicato para organização política dos trabalhadores e, também, pela não existência de um sindicato comprometido com os interesses dos trabalhadores.

Há uma indicação de mudanças na forma e na intensidade da participação comunitária após o Terra, mudanças essas que não se efetivam, na mesma medida, em relação à participação sindical. Segundo os entrevistados, a forma e a intensidade da participação comunitária mudou no sentido da qualidade e da perspectiva de um trabalho coletivo. Isso porque há um entendimento de que as forças somadas têm mais poder para reivindicação dos direitos sociais. O Terra Solidária acabou por intensificar a liderança dos trabalhadores que fizeram o curso, os quais, desde então, são vistos como lideranças em potencial. Isso se dá, em certa medida, pela compreensão de que quem tem acesso a conhecimentos tem mais a contribuir e, até mesmo, pela idéia de que um líder tem que ter, necessariamente, passado pelo banco da escola. Esse processo de concessão de credibilidade redefine as relações de poder na comunidade a partir da centralidade do conhecimento formal, academicamente reconhecido, e da subordinação do conhecimento popular.

É preciso que se entenda a contradição interna dessa mudança, pois, ao mesmo tempo em que ela traz aspectos positivos à comunidade, dissemina, também, um valor ideologicamente instituído que desvaloriza o conhecimento popular. Dito de outra forma, se um de um lado o conhecimento formal adquirido reforça a organização política da comunidade, de outro, secundariza o conhecimento popular à medida que induz a centralidade do conhecimento formal.

Na fala dos entrevistados está explícito que o projeto provocou uma certa conscientização sobre o poder da comunidade, sobre a força da coletividade e do quanto é motivante saber que não se luta sozinho, mas ao lado de seus iguais. Em nosso

³ - Referimo-nos as duas comunidades rurais que participaram da pesquisa. A comunidade 1 faz parte do município de Cerro Azul e a comunidade 2 do município de Itaperuçu. Esses municípios estão localizados na região metropolitana de Curitiba.

entendimento, essa visão crítica se figura como um ponto de partida, como uma possibilidade, ainda que no plano subjetivo, de concretização da organização e participação política desses trabalhadores. Porém, referente à participação sindical, as mudanças apontam muito mais para uma conscientização no plano subjetivo e não para ações concretas. Para esses trabalhadores o Terra tem o mérito de lhes mostrar a grande importância e o poder político da organização, de lhes despertar para a necessidade da organização política sindical que fortalece o poder de reivindicação e de conquista.

Entretanto, isso não tem se efetivado no sentido da consolidação de uma organização sindical. Apesar de todos os entrevistados demonstrarem interesse em participar do sindicato, isso pode ser apenas reflexo de um discurso politicamente correto internalizado em função do Terra Solidária. O fato é que, no caso dessa comunidade especificamente, o tempo dirá sobre o nível da conscientização política desses trabalhadores em relação à participação sindical.

A forma e a intensidade da participação política dos entrevistados da comunidade 2 se desenha diferentemente da participação dos outros entrevistados. Aqui todos os trabalhadores já participavam na comunidade antes do Terra Solidária. Tratava-se de uma participação direcionada para várias vertentes, desde problemas imediatos da comunidade até questões mais amplas, de cunho humanístico e político-partidário. Além dessa participação já havia uma certa organização sindical na qual alguns trabalhadores já estavam envolvidos.

Pode-se concluir que essa diferença no grau de organização e participação entre as comunidades é um aspecto definidor dos diferentes resultados provocados pelo processo educativo no que diz respeito a mobilização sindical e comunitária dos trabalhadores. De fato, após o projeto, em ambas comunidades, os trabalhadores se sentem mais preparados para o engajamento político. A liberdade de expressão, a segurança no falar e defender o que pensam revela que esses indivíduos se sentem em condições de igualdade em relação a outros grupos e pessoas que não compartilham com eles a mesma condição social e política.

Nossa compreensão sobre a intensificação ou diminuição da participação dos trabalhadores das duas comunidades é a de que o Terra Solidária, a despeito do menor grau de participação de alguns entrevistados, proporcionou maior qualidade à participação

política comunitária; qualidade essa que se revela não pelo quanto se participa, mas sim pelas contribuições dadas às discussões e à resolução coletiva dos problemas enfrentados.

Entretanto, quanto à participação sindical, os dados nos permitem sustentar a tese de que a existência de espaços de participação somada a um processo educativo, que gera conhecimento e conscientização, pode produzir um resultado mais efetivo. Essa idéia é reforçada quanto se percebe que as mudanças ocorridas na participação sindical da comunidade 2, onde já havia uma certa organização do movimento, são mais consistentes do que aquelas ocorridas na comunidade 1. É claro que a consciência política sobre a organização sindical como um instrumento de luta e reivindicação foi sendo forjada à medida que o curso avançou, mas esse processo foi fortalecido por uma prática já existente e culminou, como se pôde ver, em um sindicato consolidado e ativo e em uma ruptura com a forma mecânica, assistencialista e desinteressada, pela qual o sindicato era visto; tal ruptura se percebe pelo abandono da visão anterior sobre a função do sindicato (de agilizar aposentadorias), e a assunção de uma nova concepção sobre o movimento, a saber, a de que ele é um poderoso instrumento político que pode fomentar grandes mudanças nas condições de vida dos trabalhadores.

Dessa constatação pode-se também afirmar que o Terra foi, se não decisivo, ao menos impulsionador da organização dos trabalhadores que efetivamente parecem assumir a responsabilidade pela construção histórica de suas vidas. Isso porque, uma vez que a vida cotidiana se caracteriza por pensamentos superficiais, é possível perceber um processo de desenvolvimento da consciência crítica quando os entrevistados apresentam posturas reflexivas ante a realidade social (Montero, 1994).

Há nesse fato uma prática autogestionária de luta pelos direitos, pelo resgate da dignidade e pelo exercício democrático da cidadania que pode fazer frente ao quadro de desmobilização desencadeado pelas políticas neoliberais. Desse modo, a participação deve ser entendida na complexidade dialética dos aspectos que levam os indivíduos a se engajarem politicamente com mais ou menos comprometimento (Montero, 1996). É mediante a compreensão de que as desigualdades sociais decorrem de uma lógica econômica excludente que se faz possível construir mecanismos de luta para a consolidação de uma sociedade mais justa.

A despeito da descrença inicialmente apresentada pelos trabalhadores rurais em relação a educação, foi a partir de um processo educativo que eles puderam se perceber enquanto classe, enquanto sujeitos que compartilham as mesmas condições de existência e que é precisamente essa determinação social que os une e que os impulsiona para uma mobilização coletiva em prol de interesses comuns. Mesmo para aqueles que pouco esperavam do processo educativo ou, ainda, para aqueles que se importavam apenas com o reconhecimento de ser escolarizado, as mudanças se deram para além da formalidade; o processo educativo provocou neles o reconhecimento de um pertencimento, o resgate da identidade cultural que permite a compreensão do *meu lugar* em um mundo que preconiza e faz apologia a diversidade.

Embora os resultados não se sejam otimistas quanto a formação escolar (conteúdos básicos do ensino fundamental), o projeto provocou novas práticas e nova mentalidade sobre a relação entre homem e o ambiente, sobre a responsabilidade social que todos devem assumir em relação à continuidade da vida e dos recursos naturais, bem como, sobre o princípio de solidariedade.

È efetivamente da questão *escolarização* que brotam as críticas mais contundentes ao Terra Solidária e, de fato, os dados não corroboram resultados efetivos, mas nesse aspecto nem mesmo a escola formal pode se isentar de críticas e, menos ainda, pode se conceder os méritos de uma formação humanizadora, baseada em valores solidários e de respeito a vida. Por isso, o Terra Solidária, apesar das críticas relativas a qualidade de seu ensino escolar e de ser visto, por militantes e educadores, como uma prática educativa que exime o Estado de sua responsabilidade social, de fato se configura como uma experiência educativa que se diferencia pelos valores e pelas relações que resgata, pelo aspecto humanizante das relações que fomenta, bem como, pelo teor crítico e conscientizador que mobiliza a organização política dos trabalhadores.

Se a educação é um problema em voga, não apenas no que diz respeito à escolarização, mas em relação a democratização dos conhecimentos para todo homem e para toda mulher, é preciso que nós, educadores ou não, eliminemos o fatalismo cético e a resignação imobilizadora. O projeto Terra Solidária é exatamente a prova de que, mesmo frente ao desmonte das mobilizações sociais, do sucateamento da educação e do crescente processo de exclusão social, algo pode ser feito; e, em função desse quadro social, não se

trata de *poder fazer* mas de *dever fazer*. A busca de soluções do problema da exclusão escolar e social no Brasil deve começar de algum modo, e, se são legítimas as reivindicações de transporte escolar e de escolas bem equipadas, mais ainda o é a necessidade de uma educação que conscientize o trabalhador rural de sua determinação histórica e de sua responsabilidade pela organização e gestão de seus interesses. Sem simploriedade e causalismos, a educação é um processo que demanda empenho e vontade política de todos. Os resultados de um processo educativo podem ser previstos, mas não garantidos. Entretanto, ater-se a discussões infundáveis sobre isso não é o bastante e nem factível; algo precisa ser feito para que o processo tome impulso e se configure numa referência palpável - e o Terra Solidária é prova disso.

Referências

- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999.
- ARROYO, Miguel. *O direito do trabalhador à educação*, in Carlos Minayo Gomez. *Trabalho e conhecimento: dilemas da educação do trabalhador*. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 1995.
- ARRUDA, Marcos. *A articulação trabalho-educação visando uma democracia integral*, in Carlos Minayo Gomez. *Trabalho e conhecimento: dilemas da educação o trabalhador*. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 1995.
- BARREIRO, Julio. *Educación popular y procesos de conscientización*. 10ª edição. México: SigloVeintiuno Editores, 1985.
- CUT. *Projeto político pedagógico: Terra Solidária*. Curitiba, 2001.
- FORRESTER, Viviane. *O horror econômico*. São Paulo: UNESP, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido*. 6ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREITAS, Maria de Fátima Quintal de. *Novas práticas e velhos olhares em psicologia comunitária; uma conciliação possível?*, in L. Souza, M. F. Q. Freitas, & M. M. P. Rodrigues (orgs.), *Psicologia: reflexões (im)pertinentes*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998, p. 79-90.
- FRIGOTTO, Gaudêncio, *Crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional in Pablo Gentili (org.), Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 6ª edição. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GOHN, Glória. *Movimentos sociais e educação*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1994.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- KATZ, Cláudio, BRAGA, Ruy & CAGGIOLA, Osvaldo (orgs.). *Novas tecnologias: crítica da atual reestruturação produtiva*. São Paulo: Xamã, 1995.
- MARTÍN-BARÓ, Ignacio. *Sistema, grupo y poder: psicología social desde Centroamérica II*. El Salvador: UCA Editores, 1989.
- MONTERO, Maritza. *La participación: significado, alcances e límites*. in M. Montero, E. Jaua, E. Hernandez, J. P. Wyssenbach, S. Medina, S. Hurtado S. & A. Janssens (orgs.), *Participación: ámbitos, retos y perspectivas*. Caracas: Ediciones CESAP, 1996. p. 7-20.
- OLIVEIRA, Francisco. *Neoliberalismo à brasileira*, in Emir Sader & Pablo Gentili (orgs.), *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- TELLES, Vera da Silva. *Sociedade civil e a construção de espaços públicos*, in Evelina Dagnino (org.), *Anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 91-102.