

Parte III

Análise dos Dados

Preâmbulo

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

Esse capítulo será dedicado à análise das falas dos trabalhadores e das trabalhadoras rurais que participaram da pesquisa. Será o momento de suas vozes ganharem eco, visto que a riqueza da pesquisa reside exatamente na possibilidade de dar vida ao que pensam os homens e as mulheres que, imersos na vida cotidiana, têm poucas possibilidades de expressar suas vontades, seus desejos, seus anseios.

Evidentemente, esse trabalho não é o único que objetiva tornar público o pensamento de trabalhadores e trabalhadoras quase nunca ouvidos. Pretende-se, entretanto, que essa pesquisa seja mais uma, dentre tantas outras, que busca entender o *dito* e o *não dito* em uma entrevista. Colocou-se como o desafio desse estudo dar vida à letra morta que está longe de seu falante e do mundo de onde emergiu.

Entre o texto final de uma dissertação e o momento da entrevista *in locus* há um espaço, uma interseção que precisa ser recuperada: é o pesquisador, diante da fala escrita e das lembranças que remontam ao momento exato da fala. Esse é um exercício com grandes limitações. Não se tem a pretensão de um entendimento sem equívocos e, menos ainda, sem lacunas. A análise desenvolvida a seguir será uma leitura, dentre outras possíveis, sobre o que pensam os trabalhadores rurais das comunidades de Itaperuçu e Cerro Azul sobre o projeto Terra Solidária.

A análise é composta de quatro seções. A primeira seção busca situar o macro contexto em que se insere o projeto Terra Solidária. Para tanto, recuperamos 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 por organismos do Terceiro Setor. Tal processo reflete a gradual saída do Estado do âmbito das políticas públicas e instaura uma lógica participativa na qual os movimentos genuinamente populares deixam de ser os interlocutores entre o Estado e a população, em função do avanço das ONGs do Terceiro Setor que estão em consonância com as políticas neoliberais. Em função desse quadro sócio-político que perdura até hoje, indicamos a necessidade dos movimentos

sindicais e sociais retomarem, de forma mais efetiva, a consolidação de processos de educação, organização e participação popular como instrumentos de luta contra a lógica social que aí está.

Na segunda seção buscamos entender a relação trabalho-educação no mundo rural. Como mostra a análise, há uma incompatibilidade declarada pelos trabalhadores entre a necessidade imediata do trabalho e o acesso à educação. Incompatibilidade essa que se traduz na distância entre os saberes da sala de aula e a vida cotidiana.

A exclusão escolar denunciada pelos entrevistados acaba por reafirmar esse distanciamento entre *fazer e saber*. Essa dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual contraditoriamente gera nos trabalhadores, ao mesmo tempo, uma descrença em relação à escola formal e uma esperança por uma educação que se traduza em mudanças concretas nas suas vidas.

Corroborando nesse sentido, a terceira seção traz uma comparação entre a educação formal e o Terra Solidária. Os entrevistados apontam as semelhanças e as diferenças entre a escola formal e o Terra, bem como, o conservador e o alternativo do Terra Solidária. Nesse sentido as falas dos entrevistados acabam por declarar as motivações que os levaram a participar do projeto.

Ainda nessa seção, mostramos o entendimento dos entrevistados sobre a quem compete a responsabilidade social pela educação do trabalhador e suas opiniões sobre a utilização de verba pública para o desenvolvimento do Terra Solidária. Suas opiniões sobre essas questões revelam, conseqüentemente, o que pensam sobre o fato da CUT estar desenvolvendo uma política formativa que envolve profissionalização e escolarização.

Na quarta seção explicitamos as expectativas dos trabalhadores em relação ao Terra Solidária e se essas expectativas foram ou não respondidas. Trata-se de compreender os anseios dos trabalhadores em relação ao processo educativo e de indicar em que medida o projeto provocou mudanças esperadas e não esperadas em suas vidas, no trabalho agrícola e na participação sindical e comunitária.

Por se tratar de questões referentes aos resultados alcançados pelo projeto a análise irá, paulatinamente, demonstrando se houve ou não um processo de conscientização política dos trabalhadores. Vale ressaltar que, no que diz respeito às mudanças na forma e na intensidade da participação comunitária e sindical dos entrevistados, as comunidades apresentam diferenças flagrantes e, por isso mesmo, os

As seções articulam-se na totalidade da análise. Alguns dados se complementam, outros se confrontam fazendo vir à tona a complexidade dos fatos e das falas. Em geral, os dados revelam alguns momentos de certa clareza crítica dos trabalhadores sobre a realidade; em outros momentos, no entanto, é forte a presença de concepções ideológicas, institucionalizadas como verdades, que acabam por velar os motivos históricos dos fatos sociais.

Por se tratar de entender em que medida o processo educativo provocou uma postura consciente nos trabalhadores, o movimento dialético entre a compreensão crítica da realidade e o senso comum far-se-á presente em muitos momentos. Dessa feita, a premissa central em toda a análise será a de que o homem e a realidade concreta são historicamente constituídos, portanto, dialéticos, provisórios e em processo de construção.

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

A letalidade maior do neoliberalismo entre nós vai noutra direção (...). Ele ataca as bases da esperança que se construiu nos anos mais duros (...). Metamorfoseia esse movimento de esperança num movimento derrotista (...) Destrói o princípio de esperança e abre as comportas para uma onda conservadora de que o Brasil não tem memória (Oliveira, 1998).

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 vivia-se a efervescência de lutas por democracia, de reivindicações por equidade social e construía-se no país vários espaços e movimentos 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, 1997).

O legado positivo dos anos 80 foi, sem dúvida, uma nova postura participativa da sociedade que desencadeou diversas formas de organização coletiva para reivindicar soluções aos 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 subseqüentes. Nos anos 90, essa *onda* de participação pareceu direcionar, segundo Gohn (1994), para posturas políticas de épocas anteriores levando a crer que

estava ocorrendo uma volta ao passado, ao comportamento político tradicional das camadas populares: de passividade, de espera para que outros resolvam seus próprios problemas. A nova cultura política que os movimentos esboçaram no país, de luta pela participação na gestão da coisa pública, de criação de cidadãos e não meros consumidores de direitos estabelecidos, está em crise” (p. 105) (grifos nossos).

Não se pode negar que os movimentos sociais viveram e vivem momentos de crise, tentando reencontrar um *elo perdido* entre as conquistas dos anos 80 e seus (des)rumos nos anos 90. A década de 80 instigou e acalantou os sonhos de construção

de uma nova sociedade. As lutas por *Diretas-Já* (1983-1984), a Constituição de 1988, as eleições de 1989, a construção de um partido verdadeiramente popular (PT), a criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e a consolidação de espaços democráticos e de movimentos populares foram acontecimentos que pareciam indicar, em certa medida, o início da materialização desses sonhos.

No entanto, no final da década de 80 e início dos anos 90, a derrota da esquerda no Brasil e o fim do *socialismo real* não significaram apenas um enfraquecimento da luta dos movimentos de esquerda por uma sociedade igualitária, democrática e justa, mas, sobretudo, a hegemonia do sistema capitalista e a ascensão de um capitalismo neoliberal mais poderoso e devastador. (Oliveira, 1998; Garcia, 1994; Toledo, 1994; Dagnino, 1994).

Evidentemente, existem novas formas de exploração, que se expressam no aparente descolamento entre o real e o virtual, de modo a produzir subjetividades não mais a partir de bases materiais determinadas. Há que se considerar, contudo, que, atrás destas novas formas, encontramos a velha finalidade da acumulação ampliada; portanto, por trás de uma aparente nova lógica, esconde-se a velha lógica do fetiche da mercadoria, que continua, não só dominante, mas hegemônico (Kuenzer, 1999, p. 67).

Os contornos dessa conjuntura não são fatos isolados da sociedade atual, uma vez que refletem as crises históricas que permeiam e acompanham a evolução do sistema capitalista. Porém, não se pode negar que 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 mesmo de que as diferenças sociais entre nações e classes assumem proporções sem precedentes (Antunes, 1999, 1997; Katz, 1995). O fato é que “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” (Freitas, 2000, p. 14).

A fome, a miséria, o desemprego, a violência, o desespero pela vida incerta e sofrida, efeitos do projeto neoliberal e da reestruturação produtiva, produzem sentimentos resignados e fatalistas diante das incertezas; incertezas que neutralizam a capacidade das pessoas de se indignarem e, conseqüentemente, se organizarem

coletivamente contra o sistema que os oprime. A exclusão, por sua própria lógica, tem um efeito desumano e contraditório, pois leva os expropriados a assumirem a responsabilidade por serem excluídos, por não terem o mínimo necessário para uma vida digna (Martín-Baró, 1987; Salvador, 1994; Freire, 1999).

Esse processo de *auto-reprovação, de auto-acusação* “desencoraja qualquer outra reação (...) que não seja uma resignação mortificada. Pois não há nada que enfraqueça nem que paralise mais que a vergonha. É ela que cria o impasse, impede qualquer resistência, qualquer desmistificação, qualquer enfrentamento da situação” (Forrester, 1997, p. 12). Hoje, mas do que nunca, a postura diante da vida está presa às necessidades imediatas e às possibilidades de garantia de sobrevivência; ou nos rendemos a esse mundo ou somos esmagados por ele (Freitas, 2000; Martín-Baró, 1987; Salvador, 1994; Frigotto, 2000). Diante dessa realidade que se nos apresenta “o imediatismo e o comportamento cotidiano obscurece a diferença entre o ‘possível’ e o ‘correto’, tanto quanto no comportamento diário tende a reduzir o correto ao possível e, em decorrência, a encobrir as questões de direitos de cidadania e moralidade política” (Salvador, 1994, p.62).

Se por um lado, as conseqüências das políticas neoliberais “que se dão a nível planetário são ética e politicamente inaceitáveis” (Frigotto, 2000, p.82), por outro, a lógica do capitalismo só pode se efetivar mediante a contínua negação do direito à vida, à dignidade. Esse fato é ainda mais assustador quando, 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).

Na lógica capitalista, os direitos sociais básicos e o acesso às políticas públicas foram historicamente concedidos ou negados ao sabor dos interesses do Capital. A oscilação do Estado entre *mínimo e máximo* é o que melhor expressa esse jogo de interesses em relação aos direitos sociais. Hoje, o processo de *mercantilização* dos direitos sociais naturaliza a exclusão social e a miséria na medida em que o acesso a esses direitos é concebido não como pressuposto de cidadania, mas como mercadoria oferecida a quem pode comprar (Torres, 2000).

Referindo-se aos efeitos sociais do projeto neoliberal no cenário brasileiro, Telles (1994) chama atenção para o fato de 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” (p. 97).

Nesse sentido, as chamadas ONGs do Terceiro Setor refletem bem essa inversão de valores à medida que substituem o Estado no provimento das políticas públicas. As parcerias, os trabalhos comunitários e as cooperativas, palavras de ordem entre o Estado e a iniciativa privada, ganham ares de um esforço coletivo, de uma prática de cidadania quando no fundo expressam a gradual saída do Estado do âmbito das políticas públicas. Estamos diante de práticas maquiadas de democracia que são, na verdade, expressões eufemizadas da privatização, da mercantilização e do dismantelamento dos direitos sociais (Gentili, 2000; Frigotto, 2000; Leilah, 1998; Gohn, 2000, 1997).

Esses novos organismos que desenvolvem práticas *assistencialistas e filantrópicas* se diferenciam em muitos aspectos das ONGs militantes que, a partir dos anos 90, passaram a ser minoria no universo das ações coletivas. Segundo Gohn, as novas ONGs “falam em nome de um pluralismo, defendem as políticas de parcerias entre o setor público com as entidades privadas sem fins lucrativos e o alargamento do espaço público estatal” (2000, p. 64). A disseminação de projetos comunitários e práticas de intervenção e a existência de um

grande número de trabalhos voltados e preocupados com os problemas sociais pode trazer uma falsa idéia de que a população está sendo atendida nas suas necessidades básicas. Melhor seria nos indagarmos se isto não pode significar uma retomada dos grandes projetos comunitários comuns aos anos 50, com fortes traços assistencialistas, implicados em ações imediatas e gerando despolitização (Freitas, 2000, p 11).

Enquanto as ONGs militantes dos anos 80 faziam mobilizações da população através de pessoas que se dedicavam a construção de um novo projeto de sociedade, as ONGs do Terceiro Setor desenvolvem processos de mobilizações pontuais para resolver, de forma imediata, problemas localizados. Nesse bojo, as pessoas que realizam essas ações não são militantes, mas empregados/funcionários que obedecem a princípios demarcados de cima para baixo e não construídos em processos de participação democrática (Gohn, 2000; Landim, 1998).

Some-se a isso o fato de que enquanto as ONGs militantes dos anos 80 posicionavam-se criticamente em relação ao Estado constituído, articulando

reivindicações de políticas públicas e denunciando políticas excludentes, as ONGs do Terceiro Setor, ao contrário, estabelecem um diálogo consonante de cumplicidade e parceria com o Estado e suas políticas neoliberais (Gohn, 2000).

A existência e a proliferação desses organismos têm relação direta com a emergência das políticas neoliberais de minimização do *Estado Social*. Para a consolidação dessas políticas o Estado neoliberal chama a sociedade civil a exercer uma *cidadania outorgada* através desses novos organismos, maquiando de democracia uma prática que tem a função ideológica de provar a não necessidade da organização, da mobilização e da participação popular como mecanismo de reivindicação dos direitos sociais.

Os movimentos sociais populares e as ONGs militantes que conquistaram, nos anos 80, o papel de interlocutores entre as demandas sociais da população e o Estado, foram gradativamente perdendo esse espaço, nos anos 90, para organizações menos combativas. Esse fato neutraliza e põe em xeque a participação direta da população na reivindicação de seus direitos e na definição de suas demandas e de suas prioridades (Oliveira, 1998; Gohn, 1997).

O reflexo desse processo é ainda mais perverso à medida que “a luta histórica dos trabalhadores para libertar-se da condição de ‘mercadoria força de trabalho’ perversamente torna-se hoje numa disputa dos trabalhadores para manter o emprego, ainda que sob condições alienantes” (Frigotto, 2000, p. 104). O alargamento das diferenças entre ricos e pobres revela a urgência de (re)articulação das organizações políticas e sindicais que defendem os interesses da classe trabalhadora e a necessidade de que esses movimentos entendam que o acesso ao conhecimento e à informação é uma arma fundamental na luta contra a lógica perversa do Capital (Antunes, 1997, 1999; Frigotto, 2000; Kuenzer, 1999). Não se trata, entretanto, de qualquer conhecimento nem de qualquer informação, mas de um processo educativo popular que se empenhe na tarefa de descortinar as relações de poder dessa sociedade opressora.

A consolidação de uma formação crítica é, ainda, mais urgente quando se percebe a difusão de práticas que ganham contornos de exercício de cidadania, para as quais a população é chamada a somar esforços e a participar através de trabalhos voluntários. O que há por trás dessas práticas e de seus fundamentos ideológicos é a minimização da responsabilidade do Estado em resolver problemas sociais e a idéia de que ser cidadão é fazer a sua parte no conjunto das desigualdades sociais. Ainda que as pessoas não tenham clareza do alcance desse tipo de participação e menos ainda do

porquê e para que participar, o *cidadão voluntário* segue com sua consciência tranqüila numa *farsa participativa*, enquanto o Estado, sutilmente, vai se eximindo da responsabilidade com o social (Freitas, 2000; Salvador, 1994, Leilah, 1998; Gohn, 2000, 1997; Gentili, 2000; Frigotto, 2000).

Tem-se presenciado um desvirtuamento na forma de conceber cidadania e participação. Os direitos sociais ganham ares de serviços e as pessoas, cada vez mais, assumem posturas individualistas para resolver seus problemas, como se os problemas sociais não fossem sentidos pelo conjunto da população marginalizada. E isso tem se efetivado, segundo Gohn (2000), porque

o campo de atuação do terceiro setor expandiu-se e ele passou a ser organizado menos como lugar de acesso aos direitos de uma cidadania emancipatória e mais como lugar de exercício de uma cidadania outorgada, de cima para baixo, que promove a inclusão de indivíduos a uma rede de serviços, na maioria das vezes de forma assistencial. Os novos cidadãos se transformam em clientes de políticas públicas administrados pelas entidades do terceiro setor (p. 69).

As práticas alternativas de educação, conscientização e organização da classe trabalhadora são mecanismos políticos que podem fazer cair o véu da imagem *fantasmagórica* sob a qual o mundo contemporâneo tem se sustentado. A educação popular é, portanto, 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 as configurações dessa exploração no mundo de hoje. Por outro lado, forjar mecanismos transformadores da realidade social e construir um novo projeto de sociedade com equidade social, valorização de homens e mulheres e resgate da cultura do povo, implica manter viva a indignação contra a exploração e a desigualdade social, pois não é possível que se queira transformar um mundo contra o qual não se tenha reservas éticas e morais.

Seria um grande equívoco vislumbrar a diminuição da desigualdade social e uma vida com dignidade mantendo-se a estrutura social que aí está. Construir a equidade entre os indivíduos supõe o estabelecimento de uma nova lógica participativa que significa, em última instância, garantir “o direito de participar efetivamente da própria

definição desse sistema, o direito de definir aquilo no qual queremos ser incluídos, a invenção de uma nova sociedade” (Dagnino, 1994, p. 109).

Para tanto, a educação popular precisa ser resgatada em sua capacidade de construir posturas políticas e de gerar processos de conscientização, de organização e luta por cidadania e dignidade. 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, 96).

As concepções neoliberais de cidadania, direitos sociais e participação depõem contra todas as lutas populares por democracia e demandam uma postura política ofensiva que resgate o caráter histórico de ser partícipe da e na sociedade. É preciso fazer frente a essas idéias que se tornam cada vez mais simpáticas e unânimes para a população como possíveis saídas de enfrentamento da desigualdade social, da miséria, da fome, da violência, da questão ambiental, dentre outros, pelo fato mesmo de fornecerem respostas imediatistas e pontuais a esses problemas.

É preciso dizer *não* à idéia de *cidadania outorgada*, à resolução imediatista e superficial de problemas sociais estruturais, à idéia de participação como voluntariado, - como fazer minha parte para viver com a consciência tranqüila - e, por fim, à idéia de direitos sociais como assistencialismo ou, o que é pior, como favor ou caridade.

Mas a negação desses princípios neoliberais só pode se efetivar à medida que se (re)construa espaços de conscientização e participação popular fundamentados numa lógica contrária a essa, que sustente não o rearanjo do sistema e remendos sociais, mas a superação desse sistema e a superação profunda das desigualdades. Essa é uma tarefa que se impõe aos movimentos sindicais e sociais populares.

Diante desse contexto, importa questionar a que veio o Terra Solidária enquanto prática educativa do movimento sindical cutista. Em que medida esse projeto possibilita um processo de conscientização e organização dos trabalhadores rurais em oposição à conjuntura que se lhes apresenta? Esse projeto garante a educação não como caridade ou assistencialismo, mas como condição de humanização e vida com dignidade? Fomenta a participação não como *fazer minha parte*, mas como, engajar-me politicamente para fazer frente às desigualdades sociais? Possibilita uma consciência crítica sobre os condicionantes políticos, econômicos e sociais que causam desigualdade entre os indivíduos?

Alguns poderão questionar em que medida o quadro social acima descrito, normalmente percebido de forma mais concreta na vida urbana, pode ser extensivo às populações rurais? Ora, se entendemos a sociedade enquanto totalidade não é possível cindir o mundo em dois universos, a saber, urbano e rural. As repercussões das políticas neoliberais exacerbam as desigualdades que historicamente vitimam as populações rurais, em função das condições sociais, políticas e geográficas em que se encontram.

Se para a população urbana a proximidade aos governantes necessariamente não garante o acesso aos direitos sociais, pode-se então imaginar como isso se dá para as comunidades rurais que estão isoladas e para as quais os olhares públicos pouco se voltam. Basta voltarmos para a histórica negação do direito à terra, à educação, à saúde pública, à previdência social para vislumbrar o agravamento a exclusão social do povo do campo diante das políticas neoliberais.

2 – Quando o trabalho e a educação se (des)encontram

O problema da criação de uma nova camada intelectual (...), consiste em elaborar criticamente a atividade intelectual que cada um possui em determinado grau de desenvolvimento, modificando sua relação com o esforço muscular-nervoso no sentido de um novo equilíbrio e fazendo com que o próprio esforço muscular-nervoso, enquanto elemento de uma atividade prática geral, que inova perpetuamente o mundo físico e social, torne-se fundamento de uma nova e integral concepção de mundo (Gramsci, 2000).

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.

Em muitos aspectos, a história escolar dos trabalhadores entrevistados se aproximam: todos eles estudaram em escolas públicas rurais, repetiram de ano ao menos uma vez e tiveram que abandonar os estudos ao concluírem a quarta série.

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 de quinta a oitava série e de ensino médio. Os trabalhadores dizem que para continuar freqüentando a escola eles precisariam sair de suas comunidades ou enfrentar quilômetros de distância a pé. A falta de transporte escolar e de condições financeiras para custear a vida na zona urbana não lhes permitia dar continuidade aos estudos.

Em resumo, os entrevistados apontam como principais aspectos negativos da escola formal a disciplina rígida, os conteúdos distanciados de suas vidas, o medo que permeava 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 subsequentes.

Fica claro nas falas dos entrevistados que *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 dicotomia 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. Sobre isso, dizem os trabalhadores:

“Naquela época a gente entrava com sete anos, oito anos na escola, e saía com 11. Para eles já tinha que ter terminado o colégio porque naquela época criança maior de onze anos já era adulto, tinha que trabalhar na roça pra ajudar os pais. (...) Era assim, a coisa era esforçada, tinha que estudar para não ser analfabeto, não tinha mais nada. (...) Passava continua só, é cópia do livro e coisa que não interessava muito pra gente que trabalhava no sítio. Eram coisas assim que não tinham nada a ver com a realidade da gente lá, que morava na comunidade, pra gente que era agricultor” (Trabalhador 9).

“Nas escolas em que eu estudei tinha mais disciplina. Na escola era meio formalzão. Tem aquela tarefa de casa e eu acho que foi bem mais chato (...). Ali já era mais umas coisas que a gente praticamente não usa” (Trabalhador 8).

“Estudei até a quarta série em escola do interior, onde eu acredito que não mudou muita coisa até hoje, onde você coloca teu filho na escola, mesmo na agricultura, esperando que teu filho aprenda pra ir trabalhar num escritório na cidade. A nossa educação ela não forma nossos filhos para atuar na área que precisa, que ele trabalha. (...) As escolas era aquela coisa de sempre, não tem muita novidade, é você decorar tudo aquilo pra chegar na prova final você saber de cor, não interessa o quê que estava acontecendo (...). A gente não tinha assim um incentivo, chegava na sala de aula e torcia pra que terminasse pra você ir pra casa” (Trabalhador, 12).

Esses trabalhadores vêm de forma bastante crítica a relação entre educação e trabalho, suas oportunidades educativas sempre estiveram no limite do que a escola lhes oferecia e de 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 da vida. De tão distante que está da vida e das necessidades dos trabalhadores, a educação 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 educa, seja para vida urbana ou rural.

Há, no entanto, opiniões que não corroboram, em absoluto, com as falas acima citadas e, ainda, revelam uma contradição flagrante no discurso de alguns trabalhadores. Nas falas abaixo se percebe que, embora os trabalhadores reconheçam o teor conservador e alienante da educação, há sempre algo de positivo nas escolas formais, há sempre um aprendizado que pode ser considerado.

“Era bem simplinha a aula de antigamente (...). Não tinha merenda, não tinha servente, a professora fazia a merenda (...). Mas era tudo bom, não tem como dizer que era ruim, era bom, a professora explicava a religião, hoje eu nem sei se essa aula ensina a religião” (Trabalhador 7).

“Era uma escola onde era imposto regra para os alunos, eu lembro até que a professora prometia bater na gente se não fizesse conforme o que tinha programado para a aula. Então, o aluno se tomava uma pessoa meio que com medo do educador. De coisa boa na escola (...) é porque ensinavam a cantar o Hino Nacional (...). Acho que isso é interessante porque você cresce amando a Pátria, sabendo respeitar” (Trabalhador 10).

“A educação nossa, a escolaridade não ensinava nós a trabalhar, a mexer com a terra e daí a gente pegou muita pouca experiência. (...) Era mais dizendo pra nós ir embora pra cidade, que tinha que se formar. (...) Coisas boas era a cultura da gente, dos pais, que vinham sempre os professores e ensinavam pra nós como é que era” (Trabalhador 11).

“Eram escolas do sítio, bem simples, tinha que ir a pé, fazia três quilômetros e meio pra chegar até lá (...). Era uma escola até bem aplicada, acho que até mais bem aplicada do que hoje em termos de conhecimento, era bem mais esforçado o ensino (...). Deu pra gente tirar bastante coisas que serviam, servem até hoje” (Trabalhador 3).

“Era da maneira convencional, o de sempre, você aprendia uma coisa que não tinha nada a ver com o ambiente que você vivia (...). Mas eu achava que era o certo, eu sempre aprendi assim, desde criança as escolas sempre eram assim, então não achava que era errado, concordava com tudo” (Trabalhador 5).

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 enquanto tal; um conformismo que, como se percebe na fala do trabalhador, é resultado de uma postura fatalista construída no dia-a-dia pela resignação diante dos fatos: “eu sempre aprendi assim (...) então não achava errado, concordava com tudo (Trabalhador 5)”. É claro que essa contradição pode, também, estar presente nas entrelinhas do que é dito pelos trabalhadores que têm uma visão mais crítica. A vida cotidiana é construída e sustentada a partir de concepções e valores institucionalizados; valores e concepções que podem esconder a face verdadeira da realidade.

Portanto, entender que a educação está distante das especificidades da vida rural, que as escolas são precárias, dentre outros aspectos citados pelos entrevistados, não é o mesmo que entender que há uma desigualdade sócio-econômica e um jogo político de poder por trás disso tudo; não é o mesmo que compreender a quem serve a falta de educação para os trabalhadores, a quem serve oferecer aos trabalhadores uma educação desinteressada, distante de suas vidas e de suas necessidades.

A possibilidade de uma educação diferente (Terra Solidária), forjada na vida e no trabalho, evidenciou o confronto desses fatos: se é possível uma educação que reflita a realidade do trabalhador rural, que se preocupa em manter o trabalhador em sua terra, produzindo com qualidade e vivendo dignamente de seu próprio trabalho, porque a educação pública sempre caminhou no sentido oposto?

Por isso, tanto para os trabalhadores mais jovens, quanto para os de mais idade, voltar a estudar não teve o peso de voltar a uma escola burocrática, disciplinada, excludente, pobre de vida e de conteúdo. Significou um encontro entre o trabalhador e seu mundo, a articulação fecunda entre o que ele sabe fazer e aquilo que a cultura letrada pode lhe oferecer; significou, acima de tudo, que o trabalho e a vida cotidiana foram 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. Nas falas abaixo, essas opiniões ficam bastante claras:

“Voltei a estudar porque é a necessidade de hoje, tudo a gente depende muito do estudo e não pode parar” (Trabalhador 7).

“Voltei a estudar porque (...) tem coisa assim que você tinha vontade de aprender, que nem sobre a terra. Eu pensava assim tudo quanto é coisa tem que se formar

(...). A gente lidava muito com a roça e nunca dava quase nada, que a gente plantava assim do tipo que era os costume: queimando o mato, a gente plantava assim tudo com veneno” (Trabalhador 9).

“Voltei a estudar porque sempre quis me formar, terminar o primeiro grau, uma das minhas prioridades, queria voltar a estudar mas era meio difícil. (...) Até pelo termo político, não por causa do assunto ter haver com a política, mas já deu pra gente sentir que ali já era pra abrir a cabeça da gente sobre política” (Trabalhador 8).

“Voltei a estudar porque eu senti uma oportunidade de estudar, porque eu já tinha vontade (...) de me envolver nesses movimentos e eu pensava comigo: eu sendo uma pessoa que tô envolvida com o povo e não tem nem o ensino fundamental” (Trabalhador 10).

“Voltei a estudar porque eu acho que nós tem uma necessidade de hoje. A evolução que tá, hoje nós tem que estudar. Eu me senti que eu precisava estudar por causa que a gente está trabalhando hoje nos movimentos sociais; tem também que ter um conhecimento” (Trabalhador 11).

“Voltei a estudar porque você começa a perceber a necessidade de você ter uma cultura diferente. Hoje, na atual conjuntura que não permite que você pare e converse com alguém, (...) a escola leva você para um outro lado da vida, você encontra pessoas diferentes, você conversa coisas diferentes” (Trabalhador 12).

Como se pode ver, para alguns trabalhadores existe a necessidade de concluir o ensino fundamental como forma de comprovar a escolaridade em função das exigências de conhecimento que a sociedade atual coloca. Ora, uma educação voltada para a realidade rural, que visa manter o homem trabalhando e vivendo na terra com dignidade, prescinde da necessidade de provar nível escolar. A preocupação por provar a escolaridade reflete o poder de influência das exigências de formação institucionalizadas pelo mercado; é a sociedade atual imprimindo no homem do campo a neurose urbana pelo conhecimento academicamente reconhecido, afinal só àquele que tem o mínimo de formação é reservado um lugar nessa sociedade. Na verdade, nem mesmo o mínimo de conhecimento tem garantido lugar a todos.

A valorização do saber acadêmico, 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. Esse processo contraditório é compreensivo se considerarmos “las instituciones y los conocimientos, las tradiciones e los costumbres (...), como una especie de existencia perene ou como algo aplicable por si mismo” (Barrero, 1989, p. 98).

Trata-se do processo de institucionalização de premissas que são objetivadas na prática e, portanto, legitimadas pela própria ação do homem que externaliza em seu *fazer* determinada concepção, determinado valor, determinada idéia. 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.

O acesso e a negação do direito à educação aos trabalhadores remonta à história da educação burguesa: de um lado, garante-se o direito à instrução como princípio de liberdade e, de outro, reprimi-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). A luta pela educação é, em última instância, a luta de classes pela hegemonia.

No Terra Solidária a escolarização é justificada em função da histórica negação do direito à educação para os trabalhadores rurais; essa justificativa se fundamenta em dados que revelam a ausência de uma educação formal no Brasil que atenda às necessidades educativas dos trabalhadores. Nesse sentido, consta no projeto político pedagógico que:

a educação básica é um dos pontos principais de estrangulamento do desenvolvimento rural. De acordo com os dados do Censo Demográfico de 1991, na Região Sul, cerca de 360 mil pessoas (12,8% da população rural com mais de 18 anos de idade) não possui instrução ou tem menos de 1 ano de escolarização; 2,09 milhões (74,5%) tem de um a 8 anos de escolarização; 218 mil (7,7%) possuem de 8 a 10 anos de escolarização; e apenas 63,4 mil (2,3%) têm mais de 11 anos de escolarização. As condições das escolas existentes no meio rural, bem como, a qualificação dos professores nestas unidades escolares em muitos casos revelam a falta de um projeto de educação que atenda a esta realidade, e ainda, distancia cada vez mais, crianças e adolescentes da possibilidade de permanecerem na escola e concluir a educação básica por manter o mesmo

calendário letivo e os conteúdos das demais escolas, ainda que, a LBD 9394/96 sinalize para a possibilidade de adequação (Projeto Político Pedagógico, 2001, p.4).

As falas e a própria história de vida dos trabalhadores revelam que a educação tem se limitado ao mínimo do que chamam hoje de *ensino fundamental*. O fato é que nem mesmo a instrução institucionalizada e alienante, tem sido garantida de forma integral. Além de se reduzir a educação à mera instrução, o *quinhão* oferecido aos trabalhadores é apenas o mínimo. 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 (1995), “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” (p. 81).

Nesse sentido, concordamos com Arroyo (1995) quando diz que, hoje, não se trata mais de discutir a democratização da instrução, mas, sim, de tratá-la enquanto direito. 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).

O trabalho enquanto atividade inerente à própria existência humana tem sido, na história da sociedade capitalista, suplantado pela lógica do acúmulo de capital e de utilização do trabalhador como *objeto descartável*. 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. Ora, se o controle das decisões sobre os meios de produção material e sobre os aspectos que caracterizam a formação humana na sociedade capitalista é um privilégio da classe dominante, nada mais natural que ela providencie a seleção dos que *devem e podem* ter acesso a uma formação intelectual de forma a não comprometer seu *status quo*, mantendo a distância entre os que fazem e os que pensam (Gramsci, 2000).

A fala dos entrevistados está implicitamente impregnada da idéia cristalizada 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 crie um ambiente escolar fadado ao fracasso e que comprove a *incapacidade* da classe trabalhadora, relegando-a à subserviência e à marginalização social (Gramsci, 2000).

Exatamente por isso, os trabalhadores demonstram ter esperança em uma educação que se propõe resgatar a dignidade humana, o potencial criador e transformador do trabalho humano, viabilizar o exercício da cidadania, a formação de sujeitos críticos e conscientes, capazes de desenvolver uma ação-reflexão sobre suas condições reais de existência e, a partir de uma ação contra-hegemônica, vislumbrar a possibilidade de transformação da realidade.

Mas isso demanda um projeto político-pedagógico que desvele as *verdades* alienantes impostas pela classe dominante; 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 sociais históricas, pois é nas contradições sociais que o trabalhador deve se perceber enquanto explorado, despertando para a necessidade de se organizar e se contrapor ao poder capitalista (Arruda, 1995).

Não se tem a intenção de conferir à educação uma função redentora, mas, acredita-se que mediante um processo de conscientização se pode, 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 *senso comum* e desenvolvimento de uma postura política consciente. Tal elaboração crítica pressupõe ter consciência daquilo que somos cultural e historicamente, pois não é possível ao homem se tornar sujeito de sua própria história sem ter consciência da conjuntura social, política e cultural na qual se encontra.

De outra feita, uma classe social só se torna cultural e organicamente organizada à medida que, apropriando-se criticamente dos conhecimentos, cria uma *base moral e intelectual* sobre a qual os homens possam construir a história. Para Gramsci (2000), a formação crítica dos homens é condição indispensável e imperativo político para forjar

a organicidade da classe trabalhadora. Todavia, a organicidade de um pensamento e a solidez cultural de uma classe social só é possível numa relação orgânica entre os intelectuais e a massa popular. Isso significa que a construção de uma *consciência de classe* só pode ser efetivada através da unidade teoria-prática, da identidade dos intelectuais com as causas populares e de uma filosofia da práxis.

A educação contra-hegemônica é uma ameaça à centralidade do poder da classe dominante e, por isso, ela precisa ser negada. 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, p. 79-80).

A negação do direito à educação, da qual os trabalhadores rurais são vítimas, vai desde os aspectos materiais (transporte, escola, etc.) até a negação de suas condições históricas enquanto sujeitos capazes de produzir seus saberes, sua cultura, sua identidade de classe. 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. É possível dizer que nesse aspecto o Terra Solidária se configura como contra-hegemônico pelo fato de fomentar nos trabalhadores a necessidade da compreensão histórica sobre as privações e as explorações a que são submetidos. Além disso, o projeto aponta no sentido de uma nova racionalidade produtiva para a agricultura; uma racionalidade que, como se verá adiante, busca reverter a lógica do *lucro a qualquer custo* em nome de uma vida com qualidade e de uma relação equilibrada, ecologicamente correta, entre homem e meio ambiente.

Embora em certos momentos os trabalhadores tenham um sentimento de resignação e inevitabilidade em relação à educação, eles sinalizam esperança em uma

educação 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 a educação deve estar enraizada em suas vidas e trabalho. Por isso suas falas indicam o Terra Solidária como uma possibilidade de educação enraizada e forjada em suas vidas e trabalho cotidianos.

Mas isso 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, incontestável, mas sim como processo que visa capacitar o trabalhador para agir como sujeito autônomo que produz saber reflexivamente. Trata-se ainda de articular dialeticamente o *fazer* e o *saber* e de tomar a prática humana como o ponto de partida e de chegada para a construção do conhecimento. É isso que esses trabalhadores almejam e é por isso que suas falas clamam: negar-lhes isso é negar-lhes a possibilidade de serem sujeitos historicamente constituídos.

3 – O alternativo e o conservador do Terra Solidária

O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato 'filosófico' bem mais importante e 'original' do que a descoberta, por parte de um 'gênio filosófico', de uma verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais (Gramsci, 1986).

A esperança nutrida pelos trabalhadores em relação ao Terra Solidária começou antes mesmo do projeto se efetivar. Nas falas dos entrevistados sobre o projeto há sempre o desejo por uma educação que respondesse a seus interesses e necessidades. Algumas expectativas extrapolavam os objetivos alcançáveis do próprio projeto. Todavia, trata-se de expectativas que são, antes de tudo, direitos de cidadania que foram freqüentemente negados a esses homens e mulheres.

A notícia do projeto Terra Solidária chegou como uma grande novidade, como o novo que deveria ter sido, desde sempre, a regra, como a última possibilidade de educação, antes vista de longe, intocável e inacessível. As informações corriam por todos os cantos das duas comunidades e provocavam reações diversas, recomendações de muita cautela e entusiasmos festivos e esperançosos:

“Sabe quando vai ter uma festa, uma coisa importante? Ah! você vai lá? E isso e aquilo, sabe aquele empolgação assim: vamos estudar, vai ser legal e vai tipo, vai ter, como que si diz: uma profissão. Vai sair tipo formado em alguma coisa” (Trabalhador 6).

“A gente tinha um sonho de ver coisa diferente. Em vez de ficar contando um, dois, três, a gente contar lá quantos litros de leite a vaca dava, vendo a conta, quantos litros de leite a vaca dava e quando daria na semana, multiplicar, esse tipo de coisa (...). Algumas pessoas falavam que era coisa do PT, que isso era política. Isso era uma coisa que era até difícil de conseguir aluno, que não era pra ninguém entrar, que era coisa do comunismo” (Trabalhador 9).

Para todos os trabalhadores era a esperança de uma escola diferente, voltada para a agricultura, para a terra. Eles teriam a realização do sonho de falar e aprender coisas

de seu próprio mundo, de interagir em condições de igualdade com seus companheiros e com o educador. Eles iriam, por fim, instrumentalizar-se naquilo que já sabiam e faziam melhor: cultivar a terra.

Apesar do entusiasmo pela possibilidade de estudar em uma escola diferente, os motivos que levaram os trabalhadores a participar do projeto indicam necessidades diferentes, todas, de alguma forma, ligadas à própria história de vida de cada um e ao pertencimento a uma comunidade rural. As justificativas mais citadas são a falta de escolas públicas, o interesse pelo teor político do projeto e pela ênfase dada à agricultura, a necessidade de aprender coisas diferentes, de concluir o ensino fundamental, de ter acesso a informações sobre sindicalismo e adquirir informações para melhorar a produção. As falas abaixo enfatizam essas justificativas:

“Eu resolvi estudar no Terra Solidária porque já tive uma experiência quase como o Terra Solidária (...). Ali já começou a gente ter assim a liberdade de expressão porque a gente do interior a timidez é feroz, o pessoal do interior é sempre tímido, (...) e no Terra precisa ter expressão” (Trabalhador 8).

“Eu resolvi estudar porque eu tinha interesse de aprender (...). Porque eu me interessava muito, junto com os agricultores a gente poder trocar idéias. Vê o quê que a gente podia mudar na terra, na agricultura” (Trabalhadora 9).

“Eu resolvi ser aluno porque eu já trabalhava no sindicato rural e a gente tem que ter mais informação das coisa pra nós passar para os agricultor (...). Eu achei que tinha que fazer o curso pra melhorar a nossa produção agrícola, trabalhar com o solo, trabalhar com a poluição dos rios (...), o saneamento básico rural” (Trabalhador 11).

“Fui fazer o curso porque eu queria fazer o meu primeiro grau (...). Eu estava começando a sentir dificuldade, porque eu trabalhei três anos de empregado, e até eles tinham pedido que eu tinha que ter, no mínimo, o primeiro grau completo” (Trabalhador 3).

“Quando a gente soube que essa Terra Solidária vinha trazer uma informação muito boa pra nós (...), então nesse momento tivemos um desejo muito grande de correr pra trazer essa informação pra melhorar pra nós” (Trabalhador 1).

“Estudei no Terra primeiro porque eu tinha, por exemplo, a prioridade. Porque em outra escola pública eu já não podia mais até mesmo pela idade, o deslocamento, o dia-a-dia” (Trabalhador 2).

“Porque eu fiquei sabendo que você podia, pro final do curso, terminando, se formar, tomar um novo rumo. Você ia escolher o quê que você queria ser, se você seria Veterinária ou até mesmo uma Engenheira Agrônoma” (Trabalhadora 6).

Como se vê, a exclusão escolar sofrida por esses trabalhadores está no cerne dos motivos que os levaram de volta à escola. Alguns entrevistados acreditavam que o Terra seria uma chance única diante do fato de que na escola formal não há espaço para trabalhadores rurais adultos. Outros buscavam recuperar o tempo perdido pela falta de oportunidade. Outros, ainda, vislumbravam a possibilidade de acesso a conhecimentos que pudessem, de alguma forma, melhorar o trabalho e mudar a vida no campo.

Independentemente das motivações de cada um para voltar a estudar, para todos os entrevistados há um certo recuperar de dignidade em saber algo mais, em ter acesso a informações e a conhecimentos, antes negados. O acesso à formação escolar desperta nesses trabalhadores a possibilidade de sonhar com uma vida e com um trabalho dignos. Até mesmo a necessidade de provar, *de certificar o saber*, é legítimo. Assim, eles se sentem mais humanos, mais dignos, mais respeitáveis diante de seus pares e até de seus opressores.

Em muitos momentos de suas falas há uma comparação entre a escola formal e o Terra Solidária que, também, justifica voltar a estudar mesmo depois de tanto tempo fora da escola e ainda que as lembranças das experiências educativas indiquem aversão ao banco de escola.

As diferenças entre o Terra e a escola formal são muitas; as semelhanças existem, mas, ainda assim, são limitadas. Em geral, eles dizem que as semelhanças ficam mais no âmbito do certificado e do currículo do ensino fundamental que, de fato, está presente no programa do projeto. No mais, esses modelos educativos se opõem: a escola formal prioriza conteúdos fechados, distanciados de suas vidas e do trabalho, organiza-se a partir de uma disciplina rígida e hierárquica e utiliza métodos conteudistas. Ao estabelecerem comparações entre o Terra e a escola formal os trabalhadores dizem que:

“É diferente por causa que o Terra Solidária, ele é um ensinamento de desenvolvimento local, ensinando como mexer na terra, mais para a organização, pro povo ir se organizando” (Trabalhador 7).

“Lá a gente era assim, tudo irmão no mesmo lugar (...). A gente criou aquela coisa humana sabe (...). E de lá a gente (...) comentava bastante como a gente fazia errado, jogava lixo nas coisas, essa coisa foi educada sabe. Na outra escola, a gente não teve a oportunidade de aprender nada, era só aquele currículo”. (Trabalhadora 9).

“Por exemplo, no Terra Solidária a gente faz muita experiência na prática (...), eu aprendi várias coisas que eu pensava comigo que o modelo tradicional de escola teria que fazer. (...) Me parece que o aluno em uma escola tradicional não tinha muita visão de pra onde ia o objetivo dele aprender ler e escrever. E no Terra, (...) ele te aponta um rumo profissional pra agricultura” (Trabalhador 10).

“Eles trabalha mais em cima daquilo que realmente interessa pra agricultura (...). Isso aí enriquece muito a pessoa que precisa disso, o próprio agricultor que precisa de conhecimento de como ele viver na terra, como ele tirar o sustento da terra (...). Ali é forçado na gente mesmo saber aquilo que é bom pra gente, vê aonde errou e aonde tá certo pra você poder aprimorar” (Trabalhador 12).

“É diferente porque o Terra é uma escola mais aberta, aberta ao diálogo. Não é só na teoria, entende, é mais na prática (...). Então a gente, principalmente a gente de mais idade, a gente tem mais condições, assim, de aprender” (Trabalhador 2).

“É diferente desde a maneira do professor explicar, parece que ele tem mais tempo pra você (...). Então o Terra Solidária é uma maneira diferente, solta as pessoas, principalmente as pessoas daqui” (Trabalhador 5).

“De diferente é as informações sobre socialismo, sindicalismo. Um monte de direito, que nem a gente não aprendeu na outra escola, a gente aprendeu aqui. Que a gente sofria né por não ter conhecimento” (Trabalhador 1).

“No terra deu pra gente sentir, assim, aquela liberdade da gente fazer um trabalho. E na escola já era meio que formalzão. (...) No Terra, ali também tinha bastante trabalho só que já voltado mais pra agricultura, já pra um conhecimento a mais que a gente tinha. (...) A gente sempre estava abrindo a cabeça no sentido da cidadania da gente, o respeito pelo ser humano” (Trabalhador 8).

Não há dúvida de que o Terra Solidária ultrapassa em muitos aspectos o caráter conservador da escola formal. Segundo os trabalhadores, nesse projeto eles produziram conhecimento e aprenderam na prática, a partir de suas vidas. Apesar das ponderações e das críticas que precisam ser feitas à parceria CUT/Estado, não se pode negar que no Terra 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 lidavam com o meio ambiente e com o trabalho. Trata-se de uma educação onde a tolerância às diferenças e o respeito 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, dignificantes.

Nesse sentido, o Projeto Terra Solidária pode ser uma alternativa de educação contra-hegemônica, desde que ele não sirva de cortina de fumaça para escamotear o descaso do Estado em relação as necessidades educativas dos trabalhadores rurais. À medida que um projeto educativo se configura como tarefa do sindicato financiada pelo Estado, não se pode mais garantir seu caráter transformador; ao contrário, quando a prática educativa de um movimento de esquerda é colada nesses termos, há que se desconfiar de um possível teor hegemônico que venha contaminar sua pertinência classista.

Há ainda outras questões relativas ao projeto Terra Solidária nessa seção. Perguntou-se qual era a opinião dos trabalhadores sobre a utilização de verba pública para o financiamento do projeto e sobre de quem deve ser a *responsabilidade social* pela educação do trabalhador. Sobre a utilização da verba pública os trabalhadores dizem que:

“Se for dinheiro público eu acho que seria bom porque é um projeto que ajuda o pessoal a se desenvolver” (Trabalhador 7).

“Eu acho que isso aí é uma pressão. É um dinheiro nosso, mas o governo não tem influência nenhuma nisso. Ele não quer esse estudo, ele não quer porque ele sabe que é um estudo que o cara que estuda pelo Terra Solidária geralmente não dá lucro pra eles” (Trabalhador 8).

“Se for dinheiro público eu acho que eles iriam exigir o mesmo estudo, a mesma escola, o mesmo currículo que tem no município” (Trabalhador 9).

“Eu acho que isso é interessante porque é um dinheiro muito bem aproveitado, muito bem aplicado” (Trabalhador 10).

“Eu acho que é uma coisa muito interessante porque tá hora da coisa pública voltar às origens, sai da gente e tá hora de ter um retorno pra gente” (Trabalhador 12).

“Olha eu acho muito bom (...) porque é uma coisa que devolve pra gente. É uma coisa que volta pra gente mesmo, porque o dinheiro do governo é um dinheiro nosso. Muitas vezes ele fica lá e agente não tem retorno. (...) Através do Terra Solidária a gente tem esse retorno” (Trabalhador 2).

Apenas alguns trabalhadores sabiam que o projeto Terra Solidária é financiado com dinheiro público do FAT (Fundo do Amparo ao Trabalhador). Todavia, como se pode ver, para todos eles esse tipo de financiamento pode ser uma forma de fazer com que o dinheiro público, deles tirado através dos impostos, retorne em forma de benefícios.

Por outro lado, alguns trabalhadores, embora considerem positivo o uso do dinheiro público, não parecem certos de que um projeto de esquerda que faz críticas ao poder instituído, possa ser financiado pelo poder público, uma vez que, segundo eles, não interessa ao governo potencializar a conscientização e a politização dos trabalhadores.

É um dado importante, também, que esses trabalhadores entendam o financiamento não como favor ou caridade, mas como o retorno devido do dinheiro público a sua origem. Esse entendimento é indicador de que, a despeito da exclusão social e política desses trabalhadores e, quiçá, por causa disso, há um olhar crítico em relação ao papel do Estado e sobre aquilo que lhes é devido enquanto cidadãos.

Em relação à *responsabilidade social* pela educação do trabalhador, as opiniões divergem e se aproximam traçando uma diferenciação entre *compromisso político e responsabilidade social*. Nesse sentido, quando questionados sobre quem deve ser responsável pela educação do trabalhador, os entrevistados dizem que:

“Eu ainda ficava com a CUT, com certeza. Eles têm conhecimento e sabem aonde que é, principalmente pra gente que é agricultor, a deficiência que a gente tem quanto a outros estudos e eles aplicam a verba de forma correta” (Trabalhador 3).

“O sindicato e a CUT, os dois integrados juntos. Porque tem mais ligação. O governo está lá totalmente longe da agricultura, ele não está vivendo a realidade daqui” (Trabalhador 5).

“O governo tem que ser responsável porque, veja bem, ele como nosso governo, como nossa autoridade, ele deveria conhecer todos os nossos lado, as necessidades nossa para suprir. (...) Porque a gente contribui pra gente receber esse lado de benefício que tanto a gente precisa” (Trabalhador 1).

“Tem que trabalhar em conjunto, (...) uma obrigação de todos (...) porque pega mais força, tem mais estrutura. Porque só sindicato brigando eu acho é pouco” (Trabalhador 2).

“Deveria ser o governo, mas eu acho que quem dá mais apoio agora está sendo o sindicato e a CUT. Tem que ser o governo porque ele tem mais possibilidade de ajudar o pessoal através do dinheiro” (Trabalhador 4).

“Acho que tem que ser um conjunto. Se deixar por conta do governo não sai o estudo. Acho que sempre tem que ter aí essa pressão da CUT” (Trabalhador 8).

“Eu acharia que era o sindicato e a CUT. Porque o governo traz pronto as coisa, (...) não colocava voltado pra realidade de cada um” (Trabalhador 9).

“A CUT e o sindicato devem ser responsável pela educação do trabalhador rural porque eles conhecem mais a realidade do trabalhador rural. Porque o governo só dá apoio quando a gente dá uma pressionada, pelo contrário ele não tá interessado” (Trabalhador 10).

“A obrigação é do governo porque eu acho que nós, como cidadãos que pagamos impostos, queremos ser retribuído com a saúde, com a educação, com o saneamento básico. As entidades não governamental, elas não têm a obrigação de trabalhar isso porque nós pagamos impostos pro governo” (Trabalhador 11).

Para alguns trabalhadores a *responsabilidade social* pela educação do trabalhador é do Estado. Eles entendem a educação pública como o retorno do dinheiro público às suas origens, como uma contrapartida do governo que justifica os impostos pagos. Entretanto, outros entrevistados reconhecem que, embora seja a educação uma obrigação do Estado, ele não tem sido o fomentador de projetos alternativos que possam responder às necessidades dos trabalhadores.

Fica claro, também, que mesmo para aqueles trabalhadores que preferem a CUT e o sindicato ao Estado como articulador de políticas públicas para a educação, essa preferência é reflexo do total descaso e distanciamento do Estado em relação à realidade vivida pelo trabalhador rural.

É nesse ponto que parece emergir o que estamos denominando de diferenciação entre *compromisso político e responsabilidade social*. A CUT e o sindicato têm assumido, como indicam as falas dos entrevistados, o *compromisso político* e de classe por uma educação que dê conta de responder às especificidades do mundo rural, que instrumentalize política, material e tecnicamente os trabalhadores rurais para a potencialização de suas atividades produtivas, para o exercício da cidadania e, conseqüentemente, para uma vida mais digna.

Esse *compromisso político* é uma forma de suprir as políticas que não são oferecidas pelo Estado, mesmo sendo dele a *responsabilidade social* de dar ao

trabalhador uma educação pública e de qualidade. Na falta da *responsabilidade social* do Estado entra em cena o *compromisso político*, ideológico e de classe do movimento sindical. As falas abaixo dão uma melhor compreensão sobre como os trabalhadores avaliam essa iniciativa da CUT que, em última instância, substitui o Estado em sua tarefa de oferecer políticas públicas aos trabalhadores:

“Eu acho isso uma excelente idéia porque pelo que a gente vê aí pelo Terra, acho que deu certo. (...) O que o trabalhador quer é aprender ler, escrever, o conhecimento. E ele não tem acesso. As pessoas do interior não tem como estudar por causa que tem que trabalhar” (Trabalhador 8).

“Eu acho que seria muito importante. Deveria os governantes investir nela porque ela tá contribuindo para melhoria de qualidade de vida. Não é só renda familiar, não é só meio ambiente, tá contribuindo pra tudo, pra cultura, pra tudo quanto é coisa” (Trabalhador 9).

“Eu acho que ela achou a necessidade hoje de passar esse curso pra nós (...) pra abrir mais um pouquinho a mentalidade do nosso povo. Se nós trabalhar com gente de pouca informação, de pouca capacitação eu acho que é difícil de nós se desenvolver. A CUT (...) que quer que nós trabalhe como cidadão capacitado, que fique na área rural, que tenha infra-estrutura, que tenha dinheiro, que tenha capacidade de se manter. E que o cidadão conheça de onde que ele vem, que deve pagar impostos mas deve retribuir pra ele.” (Trabalhador 11).

“A CUT tá fazendo aquilo que o governo deveria fazer. Ela tá tomando as dores porque percebeu que o governo não interessou nisso. Então acho que a CUT tá de parabéns, porque não é a área que interessa pra eles, são coisas que o governo deixou de fazer. (...) Eu acho que, (...) é uma coisa que deve ser um desafio pra CUT porque é uma coisa além daquilo que já ofereciam que seria a organização” (Trabalhador 12).

Apesar de todos os pontos positivos apontados pelos trabalhadores em relação a essa prática educativa da CUT, há que se considerar alguns aspectos sobre o projeto Terra Solidária. É próprio da finalidade desse projeto educativo responder à necessidade de educação dos trabalhadores rurais excluídos da escola formal. Exatamente por isso ele traz em si muitos aspectos da escola convencional, a saber: a certificação e parte do currículo específico do ensino fundamental. Foi, também, com o objetivo de escolarizar que o Terra Solidária se consolidou, objetivo esse que, como se sabe, não é

responsabilidade do movimento sindical, mas sim obrigação constitucional do Estado. A finalidade de escolarização consta do projeto político pedagógico do Terra Solidária, no qual se lê que é objetivo desse projeto “assegurar a jovens e adultos/as trabalhadores/as na Agricultura familiar, excluídos dos sistema regular de educação, uma oportunidade educacional apropriada de desenvolvimento pessoal e profissional em certificação em nível do Ensino Fundamental” (Projeto Político Pedagógico, 20001, p 8).

O fato da Central Única dos Trabalhadores assumir a responsabilidade do Estado pela educação do trabalhador põe em evidência questões que não se pode deixar de considerar, sob o risco de uma análise menos crítica.

Como foi enfatizado anteriormente, o ensino profissionalizante e a escolarização são pautas que sempre estiveram entre as principais bandeiras reivindicativas da CUT enquanto um direito social de cidadania que deve ser promovido pelo Estado.

Além disso, embora a prática educativa da CUT tenha sido construída a partir de cursos de formação política e sindical, e não de formação escolar, não é sua competência para escolarizar e profissionalizar que deve ser contestada, assim como não se pode negar suas intenções politicamente corretas e, até mesmo, seus resultados. Mas deve-se contestar a centralidade de seu papel social que, sem sombra de dúvida, não se aproxima em nada à função do Estado.

Dizer que o Terra Solidária se assemelha às práticas sociais desenvolvidas pelas ONGs do Terceiro Setor, as quais vêm gradativamente substituindo o Estado no provimento das políticas públicas, deve ser o ponto de partida para uma crítica séria sobre o papel político do sindicato custista (Gentili, 2000; Frigotto, 2000; Leilah, 1998; Gohn, 2000, 1997). Isso porque, embora o Terra Solidária seja um projeto educativo que, em certa medida, responde aos interesses da classe trabalhadora, é preciso ponderar que cabe ao Estado a *responsabilidade social* pela educação do trabalhador e, ao movimento sindical, compete a tarefa de cobrar o cumprimento dessa responsabilidade.

Concordamos em absoluto que os movimentos sindicais podem e devem ser articuladores e construtores de práticas alternativas de educação, mas o limite de suas ações deve ser a construção de um modelo próprio, classista de educação que pode ser defendido em oposição a educação que aliena e adestra. Como propositor de alternativas de educação para o trabalhador, o sindicato cumpre seu papel de criar mecanismos de inclusão do trabalhador em processos educativos democráticos e compatíveis com aquilo que almeja a classe trabalhadora. Mas isso não pressupõe, em hipótese alguma, sustentar a premissa neoliberal do Estado de transferir a outros o provimento de

políticas públicas, tal qual acontece hoje na parceria entre Estado e ONGs (Gentili, 2000; Frigotto, 2000; Leilah, 1998; Gohn, 2000, 1997).

Até mesmo alguns trabalhadores reconhecem que cabe ao Estado a responsabilidade pela sua educação, enquanto cabe ao movimento sindical a cobrança desse direito. E eles fazem essa constatação pelo fato de que se há um Estado instituído, cobrador de deveres, a contrapartida disso deve ser políticas públicas para uma educação de qualidade, dentre outros direitos.

Trata-se, portanto, de que o sindicato busque superar a relação paradoxal que está na gênese tanto do sindicato corporativo quanto do *novo sindicalismo*. Como se sabe, foi a sociedade de mercado, por ser desigual e injusta, que criou as condições para que os trabalhadores se organizassem em oposição aos interesses do Capital. A organização sindical surge de idéias e práticas socialistas que propugnam uma sociedade com equidade social e condições de trabalho justas, em oposição ao capitalismo que, contraditoriamente, é seu *habitat* natural (Rodrigues, 1990; Antunes, 1992; Boito, 1991, Almeida, 1994). O sindicato corporativo reafirma esse paradoxo, já que, sendo atrelado ao Estado que historicamente responde aos interesses do Capital, nega e afirma o seu opressor: nega quando se organiza contra o sistema e afirma ao aceitar o Estado opressor como mentor de sua organização.

O *novo sindicalismo* surge impregnado do sonho de construção de um sindicato autônomo, independente, voltado aos interesses dos trabalhadores. Pode-se dizer que na década de 80, enquanto o *novo sindicalismo* se consolidava, foi possível manter esses princípios. Na década de 90, no entanto, com a consolidação das políticas neoliberais e a redefinição das relações entre trabalho e Capital (aumento do desemprego estrutural e trabalho informal), a oposição combativa também se redefine: torna-se acordo com o Capital e parceria com o Estado.

Conseqüentemente, no que se refere à formação cutista, o que se tem visto é a diluição de seu caráter de formação sindical e a emergência de práticas de escolarização e profissionalização; isso, em última instância, significa minimizar o papel do Estado e afirmar os princípios neoliberais de parcerias entre Estado e Terceiro Setor (Manfredi, 1996). As lutas maiores de reivindicação por educação pública gratuita e para todos arrefeceram e retrocederam a ponto de se acreditar que se o Estado não faz o sindicato deve fazer. Esses fatos apontam para uma inversão política dos papéis sociais entre sindicato e Estado. Inversão essa que, vale dizer, não tem parâmetros de comparação na história da formação sindical no Brasil (Manfredi, 1996).

Diante da trajetória histórica do sindicalismo no Brasil, o desafio que está posto ao movimento é recuperar o caráter combativo do sindicato, criar, de fato, um *sindicalismo novo* que supere os paradoxos sindicais. Isso pressupõe uma postura autônoma e crítica ao sistema e ao modelo econômico que aí está. É importante pontuar que em tal sindicalismo não cabem posturas e ações que minimizem as *responsabilidades sociais* do Estado, cabe sim a cobrança enfática de seu papel enquanto provedor das condições sociais básicas para o exercício da cidadania e para uma vida com dignidade.

Uma vez que a história cutista está assentada na luta por uma vida com dignidade e pela cobrança de um Estado que cumpra sua função social, a inversão de papéis – o sindicato substituindo o Estado no provimento da educação do trabalhador – pode pôr em xeque a necessidades de um sindicalismo combativo. Em função desse quadro que se apresenta é preciso recuperar a luta maior por uma educação pública, de qualidade e para todos; é preciso cobrar do Estado o cumprimento de seu papel e isso, evidentemente, não se faz compactuando com esse *jogo de parcerias* que o exime de sua função social.

Se a história da formação sindical no Brasil aponta para grandes períodos de uma tutela permissiva do Estado em relação à educação do trabalhador, como justificar que, no momento em que se mostra possível e necessária uma educação *da classe*, o sindicalismo abra mão de seu papel político e de sua história (Manfredi, 1996). A facilidade de acesso a recursos públicos pode ser uma armadilha sem saída, pois implica numa dependência econômica do sindicato em relação ao Estado.

Por fim, tão pouco se pode dizer que a parceria sindicato/Estado aponta para um *corporativismo invertido*, no sentido de que o sindicato tome as rédeas das políticas públicas de formação do país, ao contrário do que acontecia no período do sindicalismo corporativo. Mas, é possível dizer que, diante da evidência dos fatos, a tutela estatal se faz, ainda, sorrateiramente presente e que o Estado sempre encontra uma forma de influenciar nas práticas sindicais. E na atualidade, isso se desenha cinicamente como a necessidade de uma mobilização geral da sociedade para a resolução de um quadro social criado pelas necessidades de expansão e permanência de um modelo econômico que produz *mais valia* e que aliena o homem de seu trabalho e de seu mundo.

4 – Encontros e desencontros entre as expectativas e os resultados

A filosofia da práxis não busca manter os 'simplórios' na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior (...). que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais (Gramsci, 1986).

Não se pode dizer que há um bloco comum de expectativas dos trabalhadores em relação ao Terra Solidária. Em muitos momentos os interesses são, ao mesmo tempo, comuns e individuais. Isso é compreensivo já que, embora haja um pressuposto de unidade e pertencimento social, cada homem e cada mulher possuem seus próprios anseios, produzem seus próprios sonhos e se movem para a vida impulsionados por eles.

Há que dizer ainda que as expectativas são diversificadas e, até mesmo, ausentes. No âmbito individual, alguns entrevistados dizem não terem nutrido qualquer expectativa em relação ao projeto Terra Solidária. Essa ausência de expectativas remonta a desesperança, antes aludida, que reflete a negação dos direitos sociais que historicamente vitimou os trabalhadores rurais. Uma vida de privações pode levar a posturas fatalistas e resignadas mesmo diante de um processo educativo que se configura, por princípio, recuperador de um direito antes negado.

Por outro lado, 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 homem/meio ambiente. Sobre suas expectativas em relação ao projeto Terra Solidária os trabalhadores dizem:

“Isso do conhecimento era uma coisa que eu esperava (...). No começo eu pensei: já vi essas matérias, não vou perder muita coisa. É lógico. Não fiquei campeão. Mas o conhecimento que mudou pra mim foi muito importante” (Trabalhador 8).

“O meu interesse era o conhecimento que eu não tinha, eu trabalhei todo tempo, desde criança, pequenininha. (...) A gente nunca teve oportunidade de ter curso lá na agricultura (...). No meio mais ou menos da aula (...) que a gente viu que começou aquilo que a gente queria. E nós queria aprender mesmo a realidade nossa sabe” (Trabalhador 9).

“Eu pensava assim, até pra ser sincero pra você, eu não entendia muito e eu pensava em ter um certificado, como eu tenho. (...) Depois daí que surgiu naturalmente as coisas que eu não estava esperando” (Trabalhador 10).

“Nós queria trazer de cada comunidade duas ou três pessoas para reconhecer que o benefício que ia trazer era ele se capacitar num conhecimento de tratar, de não matar os rios, de não jogar lixo no rio, de ter um saneamento básico rural, de se organizar pra ter crédito pra ele poder produzir o feijão, o porco, o milho, o gado”. (Trabalhador 11).

“A princípio eu achava assim: não, eu tenho que ter um certificado de oitava série. Aí quando eu cheguei, eu percebi que a coisa ia muito além daquilo. De repente aquele objetivo meu, que era ter um certificado de oitava série, quase ficou insignificante (Trabalhador 12).

“Eu não esperava que fosse assim (...), não era aquilo que nós esperava, nós estava esperando uma escola agrícola” (Trabalhador 3).

“Pra mim não esperava benefício, mas sim pro grupo (...). No início eu achava que talvez seria uma escola um pouco diferenciada, quase como uma escola agrícola. Mas na realidade não, ela tem uns quesitos diferentes” (Trabalhador 5).

“Eu já pensava assim de ser informado. (...) Por exemplo, nós sabia que tinha PRONAF, mas nós não pegava, não sabia como fazer” (Trabalhador 1).

“Por ser uma escola um pouco diferenciada, um tipo de escola que a gente não conhecia, a gente esperava que trouxesse só que a gente não sabia o que (...). Eu sabia que uma das prioridades do Terra era sobre a agricultura” (Trabalhador 2).

“Eu achei que pra mim não resolvia nada (...). Porque eu entrei mais pra estudar porque não estava fazendo nada (...). Porque falaram que seria assim tipo uma escola onde poderia ser até um veterinário” (Trabalhador 4).

“Eu esperava que tivesse alguma coisa como uma fábrica, alguma coisa que gerasse emprego aqui, que não precisasse sair pra procurar lá fora. (...). Esperava emprego (...), uma profissão boa, que eu ficasse formada” (Trabalhador 6).

Novamente, a não democratização do acesso a conhecimentos acadêmicos acaba por despertar nesses trabalhadores um sentimento de resgate, através do Terra Solidária, do que lhes foi historicamente negado. Embora a maioria dos entrevistados esperasse obter conhecimentos e, até mesmo, concluir o ensino fundamental, sempre havia um cuidado em não alimentar muitas esperanças nos resultados, em ser cauteloso nos anseios, em aguardar o início do projeto para ver o que ele poderia trazer de retorno a eles e à comunidade.

Uma esperança duvidosa pode-se dizer. Uma esperança que se justifica pela histórica negação do direito à educação e uma dúvida que se entende pelo sofrimento de muito esperar e pouco receber. E não se tratava apenas de acreditar que, enfim, teriam acesso à educação, mas sim, de acreditar que esse projeto poderia ser a educação com que eles sonharam, onde os conteúdos e o método brotariam do trabalho na roça e do saber produzido nesse *fazer* humano. Por isso a curiosidade de ver onde tudo isso iria dar é que lhes movia a participar do projeto.

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

A postura desse trabalhador contempla a possibilidade de que um processo educativo se converta em instrumento capaz de gerar uma consciência que extrapola a dimensão das expectativas pessoais e um engajamento político para a superação das condições opressoras. Por outro lado, entende-se que a conscientização não se dá de forma homogênea; por isso mesmo, o respeito aos diferentes ritmos de compreensão da realidade deve estar sempre presente no processo educativo. 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 dessa interseção homem/realidade que o processo educativo deve ser forjado como possibilidade de conscientização.

Ainda em relação às mudanças na produção agrícola, apontadas pelos trabalhadores, está claro que se trata de uma nova lógica na forma de produzir; trata-se de produzir não para um melhor aproveitamento financeiro, mas para uma vida com mais qualidade e dignidade. Até mesmo os entrevistados que dizem desejar, a princípio, apenas o certificado de ensino fundamental reconhecem que, em relação a produção agrícola, o projeto extrapolou suas expectativas, foi além do que poderiam supor, além do que almejavam minimamente, além do simples certificado.

Para outros trabalhadores, no entanto, o Terra Solidária 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. Houve um certo desapontamento

quando descobriram que no Terra havia conteúdos e métodos muito similares à escola formal.

Como se sabe, o projeto foi constituído como uma forma alternativa de oferecer escolarização aos trabalhadores apontando um caminho profissionalizante dentro de suas próprias atividades agrícolas, e essa especificidade do projeto esteve clara para os trabalhadores desde o princípio. Sobre essa profissionalização, o objetivo geral do Terra Solidária sustenta que é finalidade do projeto “estimular o desenvolvimento sustentável e solidário, tendo como base a consolidação da agricultura familiar e suas formas organizativas; a geração de trabalho e renda; e o desenvolvimento de um novo modelo tecnológico baseado em princípios agroecológicos” (Projeto Político Pedagógico, 2001, p. 8).

Em nosso entendimento, o fato é que, para esses trabalhadores, o retorno à escola só se justificava pela possibilidade de uma outra lógica educativa, por uma educação diferenciada e, em nada, comparável à escola formal, tradicional, desinteressada e distante da vida. Apesar do Terra possuir, como diz um dos entrevistados, quesitos da escola formal, seu direcionamento para o trabalho e para vida dos trabalhadores acabou por determinar *aspectos diferenciais* importantes no projeto, aspectos esses que os próprios trabalhadores reconhecem como positivos. Esses *aspectos diferenciais* aparecem nas falas dos entrevistados como sendo 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 consideração diz respeito aos entrevistados que depositaram no Terra Solidária anseios que iam além da finalidade e dos objetivos do projeto. Já nos referimos a essa questão na seção anterior quando, nas falas desses mesmos entrevistados, aparece a crença de que o projeto viabilizasse o acesso à formação superior. Aqui está claro, também, que esses entrevistados almejam conquistar espaços e formação que, em muitos momentos, eles mesmos supõem serem impossíveis aos trabalhadores rurais.

É preciso, portanto, entender esses anseios a partir da negação do direito à educação e, posteriormente, da esperança depositada e fantasiada em relação ao projeto educativo *dito* alternativo, revolucionário, diferente. De acordo com a fala dos

entrevistados, o Terra Solidária possui aspectos que se diferenciam da escola formal; aspectos esses que configuram o projeto como algo *novo* e *alternativo* na perspectiva dos trabalhadores rurais. Mas é preciso entender que para aqueles que tiveram acesso apenas ao mínimo, ao repetitivo e ao formal desinteressado, o *novo* pode parecer redentor, recuperador de todas as possibilidades até então negadas. Não se pode negar ao trabalhador o direito de sonhar com algo melhor para si e para os seus e, menos ainda, culpar o projeto por despertar anseios e alimentar esperanças. São as próprias condições históricas, os direitos negados, a falta de oportunidades que fatalmente podem levar a dois extremos: esperanças de uma vida melhor ou posturas resignadas e fatalistas.

Nesse caso, preferimos a esperança, o sonho de uma educação continuada. Não se considera irrealizável o sonho desses trabalhadores de terem uma formação superior e uma produção rural verticalizada, que gere trabalho e renda e que permita ao trabalhador continuar em suas comunidades. Enfatiza-se essa incompatibilidade entre a finalidade do projeto e o sonho desses trabalhadores como uma evidência e uma denúncia de que a eles sempre foi negado o básico; e o básico a que nos referimos não é o *fundamental*, é muito mais que isso; é o básico ao qual todo ser humano tem direito, é tudo aquilo que pode dar aos homens e às mulheres a possibilidade de se tornarem mais dignos, mais humanos, autônomos, críticos, enfim, é tudo aquilo que faz de cada um *indispensável e insubstituível*.

Trata-se de, como diz Heller (2000), dar a todo homem e a toda mulher a possibilidade de suspensão da vida cotidiana e a assunção destes à condição de *sujeito histórico*. Isso pressupõe o respeito à condição histórica dos indivíduos, à necessidade que cada ser humano tem de se elevar para além do cotidiano, do senso comum, do trivial e desenvolver suas potencialidades na arte, na cultura, na ciência.

Não que haja mundo sem vida cotidiana, não que a vida do homem comum possa ser suspensa em definitivo, mas sim que o homem possa se mover entre a vida imediata e a reflexão crítica sobre o cotidiano, e que esse ir e vir entre o senso comum e o senso crítico seja a base para a construção de uma sociedade mais humana e igualitária (Heller, 2000).

Ter esperança, acreditar no que sempre foi negado, é a possibilidade que esses trabalhadores têm de não aderir à “desesperança **que nos imobiliza e que nos faz sucumbir no fatalismo onde não é possível juntar forças indispensáveis ao embate recriador do mundo**” (Freire, 1999, p. 10) (grifos nossos). 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; **isso é frívola ilusão, mas há que se considerar também que**, enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica” (Freire, 1999, p. 10-11) (grifos nossos).

Como diz Paulo Freire (1999), a esperança tem que ser historicamente constituída para não se reverter em sonho utópico. Em cada trabalhador há que se cultivar uma esperança que mova em direção a conquistas pequenas que, quando somadas, podem render grandes mudanças em suas vidas.

E, em se falando de resultados fomentados pelo processo educativo, é possível dizer que, a despeito dos limites, o projeto Terra Solidária provocou mudanças na vida dos trabalhadores rurais. Mudanças nem sempre perceptíveis na vida prática e imediata, mas explícitas em suas falas quando se referem às suas concepções, às suas relações e aos seus valores. Quando questionados sobre a importância do projeto em suas vidas os trabalhadores dizem que:

“O Terra foi importante na minha vida porque foi através do Terra Solidária que foi criada a cooperativa de créditos” (Trabalhador 7).

“O Terra foi importante pra mim porque o conhecimento que eu tive, pra mim foi uma coisa que, pra mim, acho que nunca eu vou esquecer” (Trabalhador 8).

“Não só o conteúdo, a gente aprendeu a falar no microfone, a gente aprendeu a não ter medo, saber que todo mundo é igual. A gente tinha medo que um outro chegava ali bem vestido, o prefeito no caso (...). Depois a gente começou a sentir assim que todo mundo é igual (...). O ser humano tem que ser tratado com igualdade” (Trabalhador 9).

“Com certeza o Terra foi muito importante na minha vida, porque a gente se sente assim mais valorizado, se sente mais grupo, é mais solidário” (Trabalhador 10).

“O Terra foi importante na minha vida porque eu me capacitei mais. O meu conhecimento foi bem mais avançado do que eu era antes” (Trabalhador 11).

“Eu acho que foi um dos marco muito importante (...). Porque muda principalmente muito a consciência da gente, porque antes a gente não tinha consciência do que estava acontecendo com a natureza, com os vizinhos, o que está passando no mundo” (Trabalhador 3).

Está claro nas falas acima que o projeto foi importante na vida dos trabalhadores. Seja pelo fato de ter possibilitado acesso a benefícios antes

desconhecidos (créditos agrícolas, etc.), pela auto-estima recuperada, pelo estreitamento dos laços de solidariedade e companheirismo entre os trabalhadores, pela conquista de uma consciência ecológica e política, ou, ainda, pelo simples fato de terem concluído o ensino fundamental.

Qualquer que seja o resultado individual, para cada um desses trabalhadores há, sempre, a premissa do resgate de seus direitos e de sua dignidade. Sentir-se um *igual* diante dos que representam o poder é um grande passo para recuperação da auto-estima, para que os trabalhadores não se sintam inferiorizados diante daqueles para os quais concederam o poder. Há uma clara diferença de postura e de visão sobre as relações de poder quando um dos trabalhadores diz: “a gente tinha medo que um outro chagava ali bem vestido, no caso o prefeito (...). Depois a gente começou a sentir assim que todo mundo é igual (...). O ser humano tem que ser tratado com igualdade” (Trabalhador 9).

E mais ainda, o sentimento de solidariedade indica a consciência de *ter parte* e de *ser parte* de um grupo, de perceber-se *participe* 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 das quais são vítimas.

A identidade grupal desses trabalhadores brota de suas relações de trabalho, de suas histórias de vida, do pertencimento a uma comunidade rural. Isso porque “lo que la identidad grupal requiere es que exista una totalidad, una unidad de conjunto, y que esa totalidad tenga una peculiaridad que permita diferenciarla de otras totalidades” (Martín-Baró, 1989, p. 208).

No entanto, isso não quer dizer que todos os trabalhadores sejam iguais em suas características. Quando um dos trabalhadores diz “a gente se sente assim mais valorizado, se sente mais grupo, é mais solidário” (Trabalhador 10), fica claro que a comunidade, enquanto unidade, fornece-lhes a base para que se sintam *parte* do grupo; mas a forma como cada um internaliza esse pertencimento é pessoal e particular.

No caso desses trabalhadores, há a pertença objetiva que lhes faz *participe* da comunidade. De outro lado, suas falas mostram a consciência desse pertencimento. 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 propia indentidad o vida” (Martín-Baró, 1989, p. 213). Há um despertar da consciência de pertencimento à comunidade que brota da solidariedade crescente, da aproximação dos laços e das relações, e, também, do

reconhecimento de que as privações, as necessidades, os sonhos e as idealizações são comuns, e é isso que os une enquanto classe.

Ainda em relação à importância do Terra para os trabalhadores, vale dizer que os conhecimentos acadêmicos são aludidos de forma difusa e inconstante. Há uma ênfase muito maior ao fortalecimento da solidariedade, da auto-estima e da consciência ecológica e política. Por se tratar de um projeto de educação formal esse fato pode parecer, no mínimo, curioso. Entretanto, o flagrante desinteresse dos trabalhadores pelo conteúdo não é uma característica do 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.

Entretanto, considerando-se as falas dos entrevistados, esse fato se explica pela relação democrática estabelecida entre educador e alunos, pelo caráter de trabalho coletivo que é dado ao processo educativo, pelos fatos da vida concreta que permeiam a prática pedagógica e, ainda, pelo fato de que mesmo quando não há aula, a comunidade e as relações continuam lá, vivas. É essa proximidade do contato humano que faz com que os trabalhadores percebam de forma mais clara a importância dos sentimentos de solidariedade, respeito e companheirismo em suas relações concretas. Daí porque, para os trabalhadores, esses valores têm mais importância que os conhecimentos acadêmicos.

Nesse sentido, entendemos que o Terra Solidária possui um caráter que se aproxima muito mais das práticas de trabalho comunitário do que dos processos de escolarização. Sendo assim, cabe perguntar sobre a relevância da escolarização como um dos objetivos fundamentais do projeto. Entendemos que sua função política seria muito mais fértil para a formação da consciência de classe dos trabalhadores rurais, se tivesse como centralidade o incentivo à organização auto-gestionária da comunidade. Essa premissa secundariza a necessidade da CUT oferecer escolarização e recoloca o Terra como uma possibilidade de educação popular e não como substituto da escola formal. Mesmo porque, um processo educativo que fomente a organização auto-gestionária e a politização dos trabalhadores pode levar à lutas e reivindicações por uma escola rural que responda às necessidades escolares dos trabalhadores. Isso sim é educar para a autonomia, para a conscientização, para a mobilização e, conseqüentemente, para a conquista de uma vida digna para a coletividade dos trabalhadores.

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) desses trabalhadores. Além disso, novamente as repostas apontam para:

organização e consciência política da comunidade; reorganização da lógica da produção agrícola no sentido de uma racionalidade agroecológica; aumento dos laços de companheirismo e solidariedade entre os trabalhadores; recuperação da auto-estima, da identidade e do pertencimento dos trabalhadores. As opiniões abaixo citadas corroboram nesse sentido:

“Depois do Terra tem mais companheirismo entre as pessoas (...). Agora as pessoas têm essa consciência de que não deve usar agrotóxico, não deve fazer queimada porque sabe o que provoca” (Trabalhador 8).

“Eu aprendi que dentro de casa não é o homem que manda, é dividir tarefas. (...) Acho que os direitos são iguais e os deveres também são iguais (...). Nós trabalhava com adubo, produtos químicos, depois a gente parou de usar (...), a gente não usa nada de produtos químicos. (...) Eu vi, também, muitas pessoas da nossa turma, que eles eram voltado à política do assistencialismo (...). E essas pessoas se transformaram, eles aprenderam uma outra visão” (Trabalho 10).

“Eu acho que o processo, ele trouxe bastante mudança, mas ele é lento. (...) Então é um processo de organização, é um processo de conhecimento que a gente, antes, a gente usava muito adubo químico e hoje a gente usa menos (...). Nós criamos a cooperativa do crédito que ajudou a gente, muitos agricultor que não tinha acesso a crédito” (Trabalhador 11).

“Fez eu entender um pouco mais o sofrimento deles. Então deu motivo pra eu ficar mais e ajudar quem está precisando (...). Porque na verdade, antes do Terra Solidária, ninguém sabia o que era agricultura familiar. Na verdade eles próprios se olhavam e eles não sabiam quem eles eram. Eles não sabiam qual que era o papel deles, a profissão deles (...). O Trabalho na lavoura mudou foi totalmente, o pessoal que participou acabou totalmente com os venenos, agrotóxicos” (Trabalhador 5).

“Ele atingiu tudo, o viver da pessoa, desde gênero, tudo a gente estudou. (...) Pra mim mudou o conhecimento. Digamos assim, mudar mesmo eu acho que ainda não está bem na hora de mudar, porque ainda é um início de processo. (...) Uma coisa que a gente já mudou, por exemplo, é o trabalho na agricultura (...). Então existe uma conscientização” (Trabalhador 2).

“Não mudou na vida profissional, porque eu não estou empregada, ainda estou em casa, estou dependendo dos meus pais e não tenho meu emprego. Então eu não sou independente (...). Acho que depois do curso é que as pessoas estão

aprendendo mais a lidar com a terra, as plantações, não estão usando mais agrotóxico” (Trabalhador 6).

Em geral, percebe-se uma visão muito otimista em relação aos resultados. A maioria dos entrevistados diz terem ocorrido grandes mudanças na vida pessoal e profissional e, também, na comunidade. Na vida pessoal os resultados mais apontados indicam mudanças nas relações sociais dos trabalhadores com seus iguais e consigo mesmo. O aumento do companheirismo, da solidariedade e o incentivo à organização comunitária, apontam para uma consciência da comunidade enquanto coletividade (grupo) e para um sentimento de pertencimento que reafirma os laços entre esses indivíduos.

Os trabalhadores se reconhecem e se identificam na relação com os outros trabalhadores à medida que a vida cotidiana, os problemas, as dificuldades enfrentadas são comuns a todos. 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 complementaridade de resultados, que ora se somam e ora 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 Solidária nasceram na zona rural, foram ou são trabalhadores rurais, 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 viver 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 meio ambiente vai, também, 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 esses entrevistados a questão de gênero teve uma repercussão relevante na vida; um

significado capaz de lhes fazer perceber a necessidade de mudança na forma de ver e agir diante das atribuições de tarefas no espaço familiar.

Isso pressupõe uma hipótese, qual seja, a de que as mudanças de práticas internalizadas pelas ações rotineiras – como, por exemplo, a utilização de agrotóxicos – estão mais suscetíveis a mudanças que concepções e valores constituídos como verdades; valores esses que alicerçam e sustentam a vida cotidiana de forma mais ou menos organizada. Ou seja, os papéis sociais e a divisão de 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 dado interessante diz respeito à forma como os entrevistados percebem o ritmo das mudanças. Apenas dois dos entrevistados referem-se às mudanças ocorridas como um processo e 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 imediatista dos demais entrevistados como uma forma de expressar a expectativa, a espera por mudanças antes não vislumbradas em função das condições concretas de existência. À medida que surge uma possibilidade de mudança, as esperanças são depositadas no instrumento, nesse caso, na educação; o outro lado fundamental da mudança, a predisposição do homem de mudar a própria vida, não é mencionado.

Está claro que a educação, por si só, não transforma a realidade; ela impulsiona, alimenta, rega a mudança. A educação não prescinde da ação humana para se traduzir em mudança, para provocar novas atitudes e novas mentalidades. Entretanto, em muitos momentos das falas dos trabalhadores, há uma fé redentora no processo educativo, uma fé que não pressupõe 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 relevante que se destaca nas falas, de forma geral, diz respeito aos resultados para a vida profissional. Apenas um entrevistado diz enfaticamente não ter obtido qualquer mudança em sua vida profissional depois do Terra Solidária. Isso porque seus anseios em relação à vida profissional vão de encontro ao que propunha o projeto. Enquanto o Terra objetivava potencializar a produção dos agricultores no sentido da agroecologia e da auto-sustentabilidade, esse entrevistado vislumbrava uma formação profissional e escolar que lhe proporcionasse um outro estilo de vida que não o rural. Suas expectativas de vida melhor e com dignidade se sustentavam em um outro tipo de trabalho e de vida, a saber, a vida urbana.

Nesse caso não se pode dizer que houve um fortalecimento da identidade e do pertencimento rural; ao contrário, o fato mesmo de suas expectativas não terem sido respondidas, somado às precárias condições de vida da população rural, pode ter fragilizado ainda mais sua identidade em relação às suas origens rurais.

O fato é que, não raras vezes, em função das dificuldades encontradas pelos trabalhadores rurais para ter acesso à educação e demais recursos que chegam primeiro à cidade, a zona urbana possui um certo fetiche, um ar de vida fácil e moderna que atrai a atenção dos que estão distantes de sua real selvageria e desigualdade.

Por isso, uma educação popular para trabalhadores rurais deve preocupar-se em quebrar a oposição negativa entre urbano e rural, deve desencadear um processo de conscientização da população rural sobre sua importância no conjunto das relações sociais. Trata-se de uma conscientização alicerçada na possibilidade de que pode haver vida digna no campo; uma conscientização que leve o trabalhador rural a se organizar e lutar por sua permanência no campo com as condições mínimas para produzir e viver com qualidade e dignidade.

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 primeiramente que existiam diferenças significativas entre a participação política dos trabalhadores de Cerro Azul e Itaperuçu antes da efetivação do projeto.

Segundo os trabalhadores de Cerro Azul, suas participações políticas sempre estiveram no âmbito dos problemas imediatos da comunidade. Nenhum deles tivera, antes do Terra Solidária, qualquer tipo de envolvimento sindical. A não participação no sindicato se deve, 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.

De outra feita, há uma indicação de mudanças na forma e na intensidade da participação comunitária após o Terra Solidária, mudanças essas que não se efetivam, na mesma medida, em relação à participação sindical. Sobre isso dizem os trabalhadores de Cerro Azul:

“Depois do Terra minha participação mudou. Eu acho que aumentou ainda, aumentou e bastante. (...) Então agora nós estamos pra fundar o sindicato da agricultura familiar (...). Isso tem haver com o Terra Solidária porque é uma parceria pra conseguir mais força junto aos órgãos públicos. É uma arma que os agricultor têm (...). Então a gente conheceu um pouco mais e está tentando trazer isso pra região” (Trabalhador 3).

“Mudou bastante porque a gente fica com mais força pra lidar com as dificuldades, sabe que a gente não está sozinho que tem mais um grupo, que têm várias pessoas que estão junto (...). No sindicato agora estou sentindo vontade de participar. (...) Só já com a cooperativa de crédito a gente vai estar interligado já com o sindicato” (Trabalhador 5).

“Mudou minha participação porque me deu mais conhecimento. Eu trabalhava, por exemplo, com a associação, e continuo embora com mais conhecimento agora, com mais facilidade pra trabalhar (...). Olha, veja bem, antes a gente nem sabia pra que servia um sindicato, porque a gente via esse sindicato aqui mais a gente nem sabia pra quê que servia porque nunca teve nenhum benefício dele pra ninguém (...). Então isso que a gente vê, que eu acho que nós temos a necessidade de um bom sindicato, que ainda nós não temos” (Trabalhador 2).

Como se pode ver, 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 de alguns trabalhadores, bem como fez com que todos aqueles que fizeram o curso sejam vistos, desde então,

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 errônea de que um líder tem que ter, necessariamente, passado pelo banco da escola.

Portanto, o fato dos entrevistados concluírem o ensino fundamental os tornou referências dentro da comunidade e, esse processo de concessão de credibilidade, redefine as relações de poder na comunidade a partir da centralidade do conhecimento formal, academicamente reconhecido, em subordinação do conhecimento popular.

Não se pretende negar a intensificação da organização e da participação comunitária pós Terra Solidária. Entretanto, 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 Terra 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. É claro que a fala, nela mesma, não pressupõe uma participação política efetiva, por outro lado, a fala revela uma predisposição para o engajamento, uma visão crítica sobre a necessidade de se assumir a responsabilidade pelas possíveis mudanças da realidade concreta. Em nosso 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.

O fato de sempre reaparecer a questão do sentimento de coletividade, em vários momentos das falas dos trabalhadores, pode indicar que o grande resultado desse projeto foi recuperar o sentimento de pertencimento que desencadeia um reconhecimento da identidade e que reforça a auto-estima. Daí deriva um processo que faz com que, através da vida, do trabalho e da cultura compartilhada esses trabalhadores se sintam valorizados, reconhecidos e, mais que isso, sintam-se valorizados por si mesmos, por reconhecerem e respeitarem mutuamente o que são enquanto coletividade.

Em relação à participação sindical, no entanto, as mudanças apontam muito mais para uma conscientização no plano subjetivo que, até então, não se desdobrou em ações concretas. Para esses trabalhadores o Terra tem o mérito de ter lhes mostrado a grande importância e o poder político da organização dos trabalhadores, de ter lhes despertado

para a necessidade da organização política sindical que fortalece o poder de reivindicação e de conquista dos trabalhadores.

Entretanto, isso não tem pressuposto qualquer ação efetiva no sentido da consolidação da organização sindical. O que se percebe, na verdade, é uma certa cautela ou, até mesmo, um processo de amadurecimento para o afloramento de um sindicato que, de fato, responda às necessidades dos trabalhadores. Por outro lado, 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 de Itaperuçu se desenha diferentemente da participação dos entrevistados de Cerro Azul. Todos os trabalhadores de Itaperuçu 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.

De forma geral, pode-se dizer que em Itaperuçu já havia, antes do Terra, uma organização política e um processo de participação dos trabalhadores muito mais consistente que na comunidade de Cerro Azul. Essa diferenciação é um aspecto definidor dos diferentes resultados em relação à organização sindical nas duas comunidades. Sobre as mudanças em relação à participação comunitária e sindical depois do Terra Solidária, os trabalhadores de Itaperuçu dizem que:

“Depois do Terra incentivou a participação na comunidade (...). Não participava do sindicato porque não tinha conhecimento, o que era o sindicato. Depois do Terra mudou, hoje eu sou vice-presidente do sindicato” (Trabalhador 7).

“Depois do Terra mudou um pouco (...). Quando a gente ia falar tinha mais expressão a mais, concatenava, assim, direito (...). E depois do Terra eu estou participando, não tenho cargo nenhum, mas eu acho que mudou bastante. A gente tá sempre aí pra ajudar o sindicato. O sindicato é uma força que nós temos, uma ferramenta que nós podemos até usar pra nossas reivindicações” (Trabalhador 8).

“Depois do Terra diminui minha participação porque não precisava mais de mim tá lá dando curso, ensinado coisa pra elas. Elas mesmo fazem hoje, eu não preciso mais tá na comunidade (...). Mudou, porque a gente vê que nem o sindicato, através do sindicato, ele é uma entidade que pode ajudar bastante, se tiver pessoas que tenham vontade dentro do sindicato pode mudar” (Trabalhadora 9).

“Depois do Terra Solidária a minha participação na comunidade mudou porque eu voltei ao normal do que era antes, ou até mais ainda. (...) Eu me vejo obrigado a fazer isso porque, eu como cidadão, eu tenho que fazer minha parte (...). Eu não tinha visão do quê que significava pra o agricultor o sindicalismo. Aí depois (...), eu fui me inteirando de corpo e alma” (Trabalhador 10).

“Mudou porque daí a gente viu como é que tinha que juntar as pessoas, se organizar junto, participar, se conhecer, mudou muito (...). Porque antes eu pensava que o sindicato rural, da agricultura familiar, só fazia aposentadoria do INSS (...). E nós se organizamos e conseguimos vários créditos trabalhando no sindicato depois que nós passamos pro projeto” (Trabalhador 11).

“O projeto Terra Solidária ele empurra pra que você debata mais a fundo, ver o quê que nós temos de direito e qual que é nosso dever, também, dentro do Estado. (...). Eu sempre penso assim que o sindicato ele não tem que só organizar o trabalhador pra esperar um auxílio maternidade (...), mas sim buscar recurso pra que o agricultor viva melhor. (...) Depois do Terra essa minha participação esfriou bastante devido ao meu trabalho” (Trabalhador 12).

Da mesma forma que os trabalhadores de Cerro Azul, os trabalhadores de Itaperuçu se sentem mais preparados para a participação depois do Terra Solidária. A liberdade de expressão, a segurança no falar e defender o que pensam contribuem para que esses indivíduos se sintam em condições de igualdade em relação aos seus iguais e, também, em relação a outros grupos e pessoas que não compartilham com eles a mesma condição social e política.

Fica evidenciado, no entanto, que enquanto para alguns a participação ficou mais intensificada, para outros, a participação diminui em função do excesso de trabalho, da falta de disponibilidade e, até mesmo, pela compreensão de que o desenvolvimento da autonomia da comunidade foi muito significativo a ponto de prescindir da interferência direta das lideranças.

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, no nosso entendimento, não pelo quanto se participa, mas sim pelas contribuições dadas as discussões e a resolução coletiva dos problemas enfrentados.

Quanto à participação sindical em Itaperuçu, pelo fato de já existir um certo envolvimento político de alguns trabalhadores antes do Terra Solidária, as mudanças se configuram de forma diferente daquelas percebidas em de Cerro Azul. Para aqueles trabalhadores que não participavam do movimento sindical, o ingresso foi imediato e o envolvimento começou antes mesmo da conclusão do curso.

Nesse caso, a consciência política sobre a necessidade de que os trabalhadores precisam lançar mão da organização sindical, como um instrumento de luta e reivindicação, foi sendo forjada à medida que o curso avançou. Isso culminou, como se pode ver, em um sindicato consolidado e ativo. Um indicador do avanço da consciência política e sindical dos trabalhadores é a eleição, para a presidência do sindicato, de dois trabalhadores que até então não tinham nenhuma participação no movimento.

A mudança na participação dos trabalhadores que já estavam envolvidos no movimento foi mais no sentido da qualidade das contribuições dadas à condução e organização do sindicato. Nesses casos, há uma ruptura com a forma mecânica, assistencialista e desinteressada, com a qual o sindicato era visto; ruptura essa que se percebe pelo abandono da visão anterior sobre a função do sindicato (de agilizar a aposentadoria), 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.

Pelo dito, entendemos que a participação sindical e comunitária dos trabalhadores, tanto em Cerro Azul quanto em Itaperuçu, ganha uma força a mais no que diz respeito à capacitação dos trabalhadores em função do processo de reflexão e da conscientização sobre a necessidade de participar, de somar esforços para a reivindicação e conquista de direitos.

Entretanto, fica evidente que a existência de espaços de participação somada a um processo educativo, que gera conhecimento e conscientização, pode produzir um resultado mais imediato no exercício político dos trabalhadores. Essa premissa é reforçada quanto se percebe que, de um lado, no que tange a participação comunitária, os resultados nas duas comunidades são similares, de outro, as mudanças ocorridas na

participação sindical são mais efetivas em Itaperuçu onde já havia uma certa organização do movimento.

Em resumo, os trabalhadores parecem assumir a participação como responsabilidade pela construção histórica da vida presente (Montero, 1996). 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 se colocam crítica e reflexivamente diante da realidade social (Sandoval, 1994).

Por outro lado, o processo de conscientização se faz presente na organização ou na intenção de organização por melhores condições de vida. Há nesse fato uma prática autogestionária de luta pelos seus direitos, resgate da dignidade e o exercício democrático da cidadania.

Porém, a participação só pode ser entendida na complexidade dialética dos aspectos que levam os indivíduos a se engajarem politicamente com mais ou menos comprometimento (Montero, 1996). Nesse sentido, entendemos os diferentes níveis de participação e organização das comunidades como sendo reflexo do fato de que a conscientização e o engajamento político têm ritmos e graus diferentes para os indivíduos.

A forma subjetiva como cada um percebe a importância do engajamento político envolve não apenas a percepção dos objetivos coletivos, mas também os interesses e os valores individuais. Embora a organização popular gere interesses compartilhados, ensinamentos e aprendizagens que se traduzem em ações conscientizadoras e socializantes, colaboração material e espiritual e comunicação horizontal, qualquer processo coletivo esbarra na dimensão subjetiva que é a individualidade mesma de cada homem e de cada mulher (Montero, 1996).

Pode-se dizer que no Terra Solidária, em particular, o processo de conscientização dos trabalhadores constitui-se como um *dever*, como uma construção refletida e forjada a cada dia no plano individual e no plano coletivo, na subjetividade e na materialidade da vida cotidiana. Mas entendemos que a conscientização, a ultrapassagem do senso comum, deve conduzir os indivíduos a uma forma consciente e organizada de luta por melhores condições de vida. (Salvador, 1994).

Nesse sentido, há que se questionar sobre a continuidade desse processo de organização e participação após a finalização do Terra Solidária. A organização sindical dos trabalhadores rurais dessas comunidades deve estar articulada à luta maior da classe

trabalhadora. Entendemos que o Terra Solidária deve se configurar como o *ponta pé inicial* para um processo de luta por melhores condições de vida que inclua a totalidade dos trabalhadores (rurais, urbanos, incluídos e excluídos). O processo educativo implementado nessas comunidades não pode ter um fim nele mesmo sob pena de reproduzir as práticas de educação e intervenção social que ao finalizarem caem no vazio.

Não se trata de defender uma postura assistencialista ou, ainda, de uma visão pessimista sobre a capacidade de organização dos trabalhadores rurais. O fato é que, para que o Terra se configure como um projeto educativo classista, orgânico e contra-hegemônico, a CUT precisa alimentar e fomentar a organização de forma a incluir também os trabalhadores que não participaram diretamente do projeto. É esse caráter de continuidade, de permanência, de processo histórico que fará o Terra se constituir como uma alternativa de educação popular regada e forjada dia-a-dia.

Portanto, o sindicato enquanto instrumento político de organização da classe trabalhadora não pode cair no conto do *fizemos nossa parte*. Não se trata, tão somente, de *ensinar o homem a pescar*, mas sim de criar uma coletividade cada vez mais articulada, unificada e emprenhada na difícil tarefa de contribuir para a construção de um mundo melhor. Trata-se ainda, de primar pela necessidade da participação direta da população na reivindicação de seus direitos e para a conquista das condições básicas de uma vida com dignidade. Utópico ou não, entendemos que esse é o pressuposto para a efetivação da condição histórica de cada homem e de cada mulher.