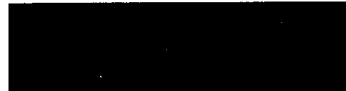


**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**  
**SETOR DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ESTE DOCUMENTO FOI OBTIDO ATRAVÉS DO



**PROGRAMA  
DE COMUTAÇÃO  
BIBLIOGRÁFICA**

CAPES/SESU/FINEP/IBICT

**O ALTERNATIVO E O CONSERVADOR DE UMA PRÁTICA EDUCATIVA:  
AVALIAÇÃO CRÍTICA DO TERRA SOLIDÁRIA/CUT-PR NA PERSPECTIVA  
DOS TRABALHADORES RURAIS**

**ANA TEREZA REIS DA SILVA**

**CURITIBA**

**2003**

*1550*  
*Ma*  
*Clara*

**ANA TEREZA REIS DA SILVA**

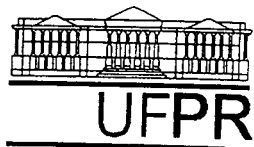
**O ALTERNATIVO E O CONSERVADOR DE UMA PRÁTICA EDUCATIVA:  
AVALIAÇÃO CRÍTICA DO TERRA SOLIDÁRIA/CUT-PR NA PERSPECTIVA  
DOS TRABALHADORES RURAIS**

Dissertação apresentada como requisito parcial à  
obtenção do grau de Mestre em Educação, no  
programa de Pós-Graduação em Educação, da  
Universidade Federal do Paraná, sob orientação da  
Profa. Dra. Maria de Fátima Quintal de Freitas.

T-2689

**CURITIBA**

**2003**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

## PARECER

Defesa de Dissertação de ANA TEREZA REIS DA SILVA para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO.

Os abaixo-assinados, DR<sup>a</sup> MARIA DE FÁTIMA QUINTAL DE FREITAS; DR. PEDRINHO A. GUARESCHI e DR<sup>a</sup> DENISE DE CAMARGO argüiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: "O ALTERNATIVO E O CONSERVADOR DE UMA PRÁTICA EDUCATIVA: AVALIAÇÃO CRÍTICA DO TERRA SOLIDÁRIA/CUT-PR NA PERSPECTIVA DOS TRABALHADORES RURAIS".

Procedida a argüição, segundo o Protocolo, aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

PROFESSORES:

  
DR<sup>a</sup> MARIA DE FÁTIMA QUINTAL DE FREITAS (Presidente)

  
DR. PEDRINHO A. GUARESCHI (Membro Titular)

  
DR<sup>a</sup> DENISE DE CAMARGO (Membro Titular)

Apreciação


*Aprovada*

*Aprovada*

*Aprovada*



Curitiba, 25 de fevereiro de 2003

  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ligia Regina Klein  
Coordenadora do Programa de  
Pós-Graduação em Educação

À

CAPES, pelo financiamento que possibilitou minha dedicação integral à pesquisa.

Profa. Dra. Maria de Fátima Quintal de Freitas que, como orientadora, me revelou a Psicologia Social Comunitária e contribuiu de forma decisiva para o desenvolvimento deste trabalho.

Professor Salvador Sandoval e professora Acácia Kuenzer, pelas contribuições dadas à pesquisa.

Professores da Pós-Graduação, Mestrado em Educação, da UFPR. Em especial à Lígia Klein, Regina Michelotto, Jussara Santos, José Henrique Faria e Maria Dativa Gonçalves, pelas reflexões proporcionadas.

Secretárias da Pós-graduação, Mestrado em Educação, da UFPR, Darcy Tissi e Francisca Guimarães pelo apoio e pela disponibilidade em ajudar.

Meu amigo e companheiro, Luciano Donizetti da Silva, pelas leituras cuidadosas, pelas críticas pertinentes, pelo estímulo e apoio nas horas difíceis.

Meu filho, Lurian, por compreender, pacientemente, minha ausência em muitos momentos importantes de sua vida.

Minha amiga, Ana Inês Sousa, pelas angustias e reflexões compartilhadas

## *Os indiferentes*

*Odeio os indiferentes. Como Friederich Hebbel, acredito que “viver significa tomar partido”. Não podem existir os apenas homens, estranhos à cidade. Quem verdadeiramente vive não pode deixar de ser cidadão e partidário. Indiferença é abulia, parasitismo, covardia, não é vida. Por isso odeio os indiferentes.*

*A indiferença é peso morto da história. É a bala de chumbo para o inovador e a matéria inerte em que se afogam frequentemente os entusiasmos mais esplendorosos, o fosso que circunda a velha cidade e a defende melhor do que as mais sólidas muralhas, melhor do que o peito de seus guerreiros, porque engole nos seus sorvedouros de lama os assaltantes, os dizima e desencoraja e, às vezes, os leva a desistir da gesta heróica (...)*

*Odeio os indiferentes também, porque me provocam tédio as suas lamúrias de eternos inocentes. Peço contas a todos eles pela maneira como cumpriram a tarefa que a vida lhes impôs e impõe quotidianamente, do que fizeram e, sobretudo, do que não fizeram. E sinto que posso ser inexorável, que não devo desperdiçar a minha compaixão, que não posso repartir com eles as minhas lágrimas. Sou militante, estou vivo, sinto nas consciências viris dos que estão comigo pulsar a atividade da cidade futura, que estamos a construir(...)*

*Vivo. Sou militante. Por isso odeio quem não toma partido, odeio os indiferentes.*

*Antonio Gramsci*

*La Città Futura, 11-2-1917*

## SUMÁRIO

RESUMO.....	vi
ABSTRACT.....	vii
INTRODUÇÃO.....	1
<b>PARTE I – Os desafios para a construção de uma educação contra-hegemônica</b>	
1 – A construção psicossocial do homem através da educação popular.....	6
2 – Sindicalismo no Brasil: gênese e paradoxos.....	13
3 – Formação <i>para a classe</i> e formação <i>da classe</i> .....	20
4 – Escolarização e profissionalização: educação cutista nos anos 90.....	24
<b>PARTE II – Problema, metodologia e opção epistemológica</b>	
1 – O problema.....	29
2 – Opção epistemológica como posição política.....	36
3 – A construção dos caminhos metodológicos.....	39
<b>PARTE III – A análise dos dados</b>	
Preâmbulo.....	44
1 – O macro contexto em que se insere o Terra Solidária.....	47
2 – Quando o trabalho e a educação se (des)encontram.....	55
3 – O alternativo e o conservador do Terra Solidária.....	65
4 – Encontros e desencontros entre as expectativas e os resultados.....	76
CONCLUSÃO.....	95
REFERÊNCIAS.....	105
ANEXO I.....	109
ANEXO II.....	110

## RESUMO

A análise sobre o projeto Terra Solidária, prática de escolarização e profissionalização desenvolvida pela Central Única dos Trabalhadores (CUT), objetiva indicar em que medida esse projeto se figura como alternativa de conscientização, organização e participação política dos trabalhadores rurais. A pesquisa parte das falas dos alunos egressos que participaram do Terra Solidária quando de sua realização nas comunidades de Cerro Azul e Itaperuçu – PR, no período de 2000 a 2001. O trabalho de campo foi realizado através de entrevista em profundidade, utilizando-se um roteiro de perguntas semi-abertas. As informações coletadas revelam: a importância desse projeto para os trabalhadores rurais; as diferenças e as semelhanças entre o Terra Solidária e as escolas formais; as expectativas que os trabalhadores tinham em relação ao processo educativo e, em que medida, essas expectativas foram ou não respondidas; as mudanças provocadas na vida (pessoal e profissional) dos trabalhadores e, ainda, na forma e na intensidade da participação sindical e comunitária dos mesmos. Em geral, os dados apontam para a seguinte conclusão: embora o Terra Solidária tenha um caráter classista e contra-hegemônico, o fato da CUT oferecer escolarização e profissionalização reproduz a premissa neoliberal de minimização das responsabilidades sociais do Estado, nega a história cutista e põe em xeque a necessidade de um sindicato combativo.

## ABSTRACT

The analysis about Terra Solidária, scholarization and professionalization practice, developed by Central Única dos Trabalhadores (CUT) aims to indicate how this project shows itself as an alternative of consciousness, organization and political participation of the rural workers. The research was developed from the talks of the students who attended Terra Solidária when it was developed at Cerro Azul and Itaperaçu communities – PR, during 2000 and 2001. The work field was developed through deep interviews directed with a semi-open question system. The information got reveal: the importance of this project to the rural workers; the differences and the similarities between Terra Solidária and the formal schools; the expectancy that the rural workers had in relation to educated process and, how, this expectancy was or not answered; the provocative changes in life (personal and professional) of the rural workers and, still, in the way and in the intensity of the syndical and community participation of those workers. In general, the data point out to the following conclusion: even though Terra Solidária has had a classist character and anti-hegemonic, the fact of CUT offers a scholarization and professionalization reproduces a neo liberal premise of diminishment of the social responsibilities of the State denies CUT history and asks the necessity of a fighting syndicate.



## Introdução

*A abjeção em que são mantidos, a punição que lhes é infligida como coisa natural, a violência arrogante e desenvolta que são obrigados a suportar, o assentimento ou a indiferença, a passividade de todos – incluindo a deles próprios – diante do aumento da desgraça poderiam ser anunciadores de desvios sem limites, porque as massas molestadas doravante não são mais necessárias aos objetivos daqueles que as atormentam.*  
(Forrester, 1997).

Para entender as possibilidades e os limites que se impõem à construção de práticas de Educação Popular, politicamente comprometidas com a conscientização e a organização da classe trabalhadora, é preciso compreender as metamorfoses que se desencadeiam no mundo atual.

É um imperativo ético desnudar as mudanças econômicas, sociais e políticas que, ao mesmo tempo em que se mostram incompreensíveis ao senso comum, apresentam-se de forma avassaladora na vida imediata, devastando qualquer possibilidade de vida digna e corroendo pelas bases qualquer esperança de transformação da realidade social (Antunes, 1997; Katz, 1995).

Entendemos que essa é uma tarefa dos movimentos sindicais e sociais populares. Uma tarefa historicamente necessária que deve ser assumida se não quisermos sucumbir à sutil selvageria neoliberal. Para tanto, acreditamos que uma reflexão psicossocial pode ajudar a entender esse processo de desumanização da vida e de aniquilamento da dignidade humana que tem levado homens e mulheres a posturas fatalistas diante da vida (Forrester, 1997; Martín-Baró, 1987).

Nesse sentido, tanto o entendimento das atividades de intervenção social quanto da construção psicossocial do homem e da realidade devem partir de um esforço coletivo e de uma leitura inter, trans e multidisciplinar (Freitas, 1998). Nenhuma ciência ou área do conhecimento pode dar conta isoladamente da complexidade em que a sociedade capitalista está mergulhada. Esse mundo reificado, fetichizado, alienante, onde pessoas são *coisificadas* e coisas *personificadas*, torna-se a cada dia mais inacessível ao senso comum, o que nos impõe a tarefa de uma análise em várias direções e através de diversos prismas.

Na atualidade, a crescente exploração do homem, a pauperização do trabalho e a exclusão social ganham contornos de *coisa natural*, enquanto nossa capacidade de indignação e mobilização contra toda série de desigualdades e injustiças sociais é neutralizada dia a dia.

Como nunca antes, o individualismo se contrapõe ao coletivo e o cotidiano imediato se resume a luta desesperada pela sobrevivência: na sociedade neoliberal não há espaço para sonhos e utopias, só para a vida imediata, para o aqui e agora, para a resignação – é inútil planejar o futuro diante de tanta incerteza (Martín-Baró, 1987; Freitas, 2000; Frigotto, 2000; Forrester, 1997).

Esse assustador quadro político-social impõe aos movimentos sindicais e sociais uma redefinição de suas ações, uma releitura da realidade social e a efetivação de práticas ofensivas que façam emergir o alicerce de uma sociedade com justiça e equidade social. Nesse momento de desarticulação dos processos democráticos de organização e reivindicação popular, urge a necessidade de uma mobilização social que diga *não* às políticas neoliberais devastadoras da dignidade humana (Dagnino, 1994; Telles, 1994).

É nesse contexto de desesperança, de angústias e de incertezas que propomos discutir os desafios que estão postos, especificamente, ao movimento sindical *Cutista* para a construção de uma política formativa e popular, de fato, contra-hegemônica. O estudo proposto visa a analisar o projeto Terra Solidária, uma prática educativa desenvolvida pela Central Única dos Trabalhadores desde 1996, buscando apontar a pertinência política e o caráter hegemônico e contra-hegemônico dessa prática educativa que, embora parta de um movimento de esquerda, faz parceria com o Estado eximindo-o de sua função social.

Precedendo a análise dos dados sobre o projeto em questão, o estudo conta com uma leitura psicossocial da formação do homem através da educação popular, com uma retomada histórica sobre o sindicalismo e a formação sindical no Brasil, além do delineamento do problema, da epistemologia e da metodologia utilizada na pesquisa.

Dessa feita, a dissertação está estruturada em três partes. A primeira parte é composta por quatro seções. Na primeira seção propomos uma educação popular embasada nos aportes teóricos da psicologia social comunitária; aportes esses que ajudam a compreender a formação psicossocial do homem. Fala-se de um processo educativo que tome a vida cotidiana e o trabalho humano como ponto de partida e de chegada. Tal educação tem como tarefa central subsidiar e instrumentalizar os homens

para a compreensão crítica dos condicionantes históricos de seu pertencimento social e para recuperação de sua identidade, de sua auto-estima e de sua dignidade. Enfim, primamos aqui por um processo educativo e democrático que resulte em organização e participação política consciente.

Visto que entendemos a educação popular como tarefa dos movimentos sindicais e sociais, a segunda seção traz uma retrospectiva histórica do movimento sindical no Brasil desde sua vertente corporativista, atrelada ao Estado, até a emergência do *novo sindicalismo* de cunho mais combativo e crítico. Tenta-se entender a gênese e os paradoxos inerentes ao sindicalismo brasileiro na sua relação com o Capital e com o Estado.

Em seguida, apontamos a emergência do *novo sindicalismo*, no final dos anos 70, como sendo uma perspectiva de sindicato combativo a partir do qual são criadas as centrais sindicais. É dada ênfase a criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT) que, embora nascida e enraizada aos princípios de um sindicato autônomo e independente, retrocede e arrefece nos anos 90 por conta do avanço das políticas neoliberais e da reestruturação produtiva.

A terceira seção resgata o caminho que percorreu a formação sindical no Brasil que vai desde as práticas tuteladas pelo Estado, passando brevemente pela formação anarco-sindicalista, até aquelas em que prevaleceu o intento do *novo sindicalismo* de assumir a responsabilidade pela educação política do trabalhador. Na quarta seção centramos a discussão em torno das práticas formativas da CUT, enfatizando as mudanças ocorridas nas suas Políticas Nacionais de Formação, a partir de meados da década de 90. Vale ressaltar que essas mudanças resultaram em projetos de escolarização e profissionalização, como é o caso do Terra Solidária.

A segunda parte do estudo objetiva demonstrar o processo de delimitação do objeto de pesquisa, de construção dos caminhos metodológicos percorridos e, ainda, justificar a opção epistemológica. Na primeira seção explicitamos o problema pesquisado, os objetivos pretendidos e a importância deste estudo diante da conjuntura atual.

Na segunda seção justificamos a centralidade dos aportes da psicologia social e comunitária na pesquisa como uma opção epistemológica que reflete nossa posição política e nossa compreensão do homem, da sociedade e da educação popular como sendo historicamente determinados.

A terceira seção recupera os caminhos metodológicos que foram construídos ao longo da pesquisa. Nesse sentido, enfatiza-se os critérios utilizados para seleção dos sujeitos que participaram do trabalho de campo, a escolha e a elaboração do instrumento metodológico, as fontes utilizadas, as dificuldades encontradas no momento de nossa inserção no campo, bem como, a caracterização dos sujeitos que participaram da pesquisa.

A terceira parte é composta de quatro seções nas quais analisamos os dados obtidos no trabalho de campo. Na primeira seção buscamos situar o macro contexto em que se insere o projeto Terra Solidária. Para tanto, recuperamos de forma geral a questão da participação popular diante da emergência das políticas neoliberais, entre as décadas de 80 e 90.

Na segunda seção buscamos entender a relação trabalho-educação no mundo rural atentando para a incompatibilidade, denunciada pelos entrevistados, entre a educação, a vida imediata e o trabalho. Tal dicotomia entre *fazer e saber* reflete, em última instância, o processo de exclusão escolar e social a que foram submetidos os trabalhadores rurais.

Na terceira seção explicitamos as diferenças e semelhanças, apontadas pelos entrevistados, entre a educação formal e o Terra Solidária. A partir dessa comparação os entrevistados revelam as motivações que os levaram a participar do projeto Terra Solidária. Ainda nessa seção os entrevistados revelam suas opiniões sobre a quem compete a responsabilidade social pela educação do trabalhador, sobre a utilização de verba pública para o desenvolvimento do Terra e, ainda, sobre o fato da CUT substituir o Estado no oferecimento de escolarização e profissionalização.

Por fim, a quarta seção indica as expectativas dos trabalhadores em relação ao projeto Terra Solidária e em que medida essas expectativas foram ou não respondidas. Seguindo essa lógica, a análise caminha no sentido de entender as mudanças ocorridas na vida (pessoal e profissional) dos trabalhadores, bem como na forma e na intensidade da participação comunitária e sindical dos mesmos. Ou seja, procurar-se-á entender se, e em que medida, o Terra Solidária provocou um processo de conscientização que tenha levado a um maior engajamento político dos trabalhadores rurais.

## **Parte I**

**Os desafios para a construção de uma educação contra-hegemônica.**

## 1 – A construção psicossocial do homem através da educação popular

*La vida misma de nuestros pueblos está exigiendo una auténtica educación popular. Y una auténtica educación popular estará enriqueciendo la vida de nuestros pueblos en la medida en que resulte, finalmente, en verdaderos procesos de conscientización (Barreiro, 1985).*

Entendemos que o desvelamento da vida reificada e dos condicionantes históricos que causam e radicalizam as desigualdades sociais na atualidade é uma tarefa que se coloca com urgência aos movimentos sindicais e sociais populares. Nesse sentido, os processos educativos mediadores da conscientização e da organização da população pode ser um instrumento político que contribua de forma efetiva para esse intento. A tarefa da educação popular é, portanto, buscar na vida dos indivíduos os elementos necessários ao desenvolvimento de uma compreensão crítica sobre a aparência *fantasmagórica* que os fatos têm apresentado na atualidade, diante dos quais os homens parecem ser apenas figuras decorativas.

Para entender esse processo numa perspectiva psicossocial, é preciso compreender *o sentido* das atividades imediatas, colocar-se criticamente diante da vida de forma que se possa reinventar mecanismos emancipatórios da realidade opressora. Compreender criticamente o cotidiano não significa suspender em definitivo as atividades rotineiras, até porque a materialidade da vida *está* no cotidiano. Não existe vida humana fora da dimensão cotidiana e não há mundo que possa ser construído sem um conjunto de práticas imediatas que garantam a existência humana. Segundo Heller, “la vida cotidiana es el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares (...). En toda sociedad hay una vida cotidiana y todo hombre (...) tiene una vida cotidiana” (1987, p. 19).

É através desse *fazer histórico* que o homem concede concreticidade ao mundo. Todavia, a vida cotidiana não tem existência absoluta, não é uma força sobrenatural que paira sobre a cabeça dos indivíduos e se impõe como predestinação ou contingência. O cotidiano é uma construção humana que ganha visibilidade através do trabalho. Deste modo, o homem se apropria do meio em que vive e se potencializa enquanto *ser histórico* que constrói o mundo e se auto-constrói, ou seja, “sin las capacidades de que

me he apropiado en este ambiente, sin mis objetivaciones ambientales, sería incapaz de objetivar en formas más elevadas mis capacidades humanas” (Heller, 1987, p. 25).

Por outro lado, também no cotidiano os indivíduos se alienam. Para Heller (1987), a alienação da essência humana é um fenômeno da sociedade de classes que, à medida que cria a propriedade privada e a divisão social do trabalho, aliena os indivíduos da relação com toda a integração social como totalidade, coibindo-o de elevar suas capacidades ao nível genérico-humano. A divisão social do trabalho impõe ao indivíduo a apropriação parcial dos produtos culturais e sociais da humanidade, distanciando-o da possibilidade de se desenvolver na totalidade, o que torna a vida cada vez mais reificada, centrada nas atividades rotineiras.

Por conta disso, não é possível ao homem apropriar-se criticamente do mundo se antes não assumir uma postura reflexiva de tentar entender como se configura o cotidiano imediato, com todas as suas reificações e fetichizações. A vida rotineira possui uma contradição inerente: é no cotidiano que os indivíduos se alienam e, ao mesmo tempo, se apropriam do mundo; dessa feita, é no cotidiano e nas contradições que se apresentam na vida imediata que os indivíduos encontrarão os elementos necessários à compreensão da realidade (Heller, 1987).

Uma vez que os indivíduos nascem no mundo já estruturado, com valores e princípios postos, com um grau de alienação e reificação da vida definidos, adaptar-se a essa alienação ou opor-se a ela deixando de aceitar as circunstâncias como definitivas dependerá de que o *homem particular*, preso à vida imediata, assuma o compromisso histórico de construir sua *individualidade* e uma vida que tenha sentido (Heller, 1987).

Suspender a vida cotidiana, “plasmar uma crítica da vida cotidiana” (Netto, 1996, p. 90), não é uma tarefa fácil, não é uma atitude simplista que depende apenas de uma escolha abrupta dos indivíduos de serem ou não críticos. Na sociedade reificada, (pré)existem mecanismos políticos, sociais, culturais e ideológicos que funcionam no sentido de manter a maioria dos indivíduos subjugados ao poder e aos desmandos da elite que dita os rumos da sociedade em prol de seus próprios interesses.

Os indivíduos subjugados ao poder dominante são mantidos em um *estado tal* de alienação que não se sentem capazes de vislumbrar outra saída a não ser resignar-se diante da vida. A realidade é vista como algo que está posto definitivamente, que está fatalisticamente pré-determinado, contra a qual é inútil lutar (Martín-Baró, 1987).

É dessa configuração reificada da vida que se coloca o papel histórico de práticas educativas mediadoras da conscientização e da organização da classe

trabalhadora. Impõe-se, portanto, como tarefa da educação popular, buscar na *vida* dos indivíduos os elementos necessários ao desenvolvimento de uma compreensão crítica sobre a aparência *natural* dos fatos, dos valores e das atitudes ideologicamente institucionalizados.

Uma prática educativa que se proponha tal tarefa deve fornecer ao homem os elementos histórico-sociais que lhe possibilite resgatar sua origem, compreender sua história e os fatos que o condicionam a uma postura auto-conservadora diante da vida. Importa, portanto, resgatar o caráter histórico do *homem* e isso deve começar pela prática humana que fornece sentido, concreticidade e objetividade ao próprio homem e ao mundo no qual ele vive: o trabalho. Trata-se do trabalho em seu sentido genérico, o trabalho enquanto meio de produção da vida material, da arte, da ciência, dos saberes, enfim, de tudo que ganha concreticidade mediante a ação humana.

Martín-Baró adverte a respeito da necessidade de se retomar o papel do trabalho na construção histórica dos indivíduos. Segundo o autor, “cuando se deja de lado el contexto laboral, la interacción humana queda abstraída de sus raíces inmediatas y privada del sello cotidiano que le da su forma social concreta” (1995, p.183). Disso se conclui que o trabalho é a atividade humana que define o sentido da existência histórica, ou seja, ele constitui o principal contexto modelador dos seres humanos, a raiz de seu ser e de seu *fazer histórico* (Martín-Baró, 1995).

A vida cotidiana, as relações sociais e a identidade social e individual vão sendo plasmadas em torno do trabalho, à medida que este se configura como prática mediadora da existência humana concreta, ou seja, “en la medida en que el trabajo es la principal actividad que conforma la historia humana, es claro que el trabajo constituye el molde fundamental donde se acuña la vida de las personas” (Martín-Baró, 1995, p.185). Por conta do caráter histórico do trabalho, coloca-se a necessidade de resgatar seu sentido histórico como mecanismo reflexivo que proporcione aos indivíduos um olhar para a sua prática cotidiana não como contingência, não como predestinação, mas sim como *fazer histórico*.

Desse modo, a educação popular precisa levar os indivíduos a perceberem o mundo como resultado de sua prática humana e que, se assim o é, eles devem reconstruí-lo. Isso remete a um outro aspecto fundamental para se entender e desenvolver educação popular: a construção da *identidade* dos indivíduos se dá na interação e na relação dialética de identificação e distanciamento com os *outros*. Segundo Montero, “la identidad social es una construcción de cada día (...) y lo mismo



ocorre con la identidad individual, que sendo única se forma en el seno de procesos sociales” (1987, p. 165-166). É no contexto social que os indivíduos estabelecem vivências, configuram uma história comum, compartilham sentimentos e solidarizam-se, embora cada um internalize e perceba, subjetivamente, essas relações.

Segundo Martín-Baró (1995), “la socialización es un proceso de desarrollo de la identidad social” (p. 117), ou seja, é através da socialização que os indivíduos são marcados pelas características próprias de sua sociedade. Isso significa que, embora a identidade individual seja uma particularidade do indivíduo, ela vai sendo forjada na relação de identificação e pertencimento estabelecida com a integração social. Assim, “no hay identidad personal que no sea al mismo tiempo e por lo mismo identidad social (...) la identidad da persona depende de un modo muy primordial de la identidad que su grupo social le proporcione (...) al ser parte de un grupo la persona adquiere o carácter peculiar de ese grupo asi como desarrolla aquellos aspectos especificos que el grupo hace posibles” (Martín-Baró, 1995, p. 117-118).

É através da identidade social que o indivíduo se reconhece como fazendo parte de uma integração, de uma coletividade que o acolhe, da qual é pertencente e com a qual se identifica. Todavia, é importante ressaltar que não se pretende fazer uma apologia das relações sociais como se a coletividade fosse um todo harmônico. O fato de o indivíduo construir a base de seu pertencimento social *a partir do coletivo e na relação com o outro*, não nega os conflitos que se estabelecem em toda e qualquer relação social. Sucede que o fato mesmo de o indivíduo perceber sua identidade individual na relação com o *outro* já pressupõe uma relação de negação. Na mesma medida em que só me reconheço na relação com o *outro* com quem me identifico, só posso afirmar minha identidade individual pelo caminho inverso: nego o *outro* para diferenciar-me dele, para afirmar minha individualidade, ou seja, “sou o que estou sendo (uma parcela de minha humanidade); isso me dá uma identidade que me nega naquilo que sou sem estar sendo (a minha humanidade total)” (Ciampa, 1984, p. 68-69).

Visto que são nas relações sociais que os indivíduos se reconhecem coletiva e individualmente, a história cotidiana e as práticas sociais são a substância do processo de construção das suas identidades. Dessa feita, a importância do cotidiano e do trabalho como mediadores do processo de conscientização esbarra na necessidade de uma reconstituição histórica da identidade dos indivíduos.

Orlando Fals Borda, citado por Montero (1987, p. 189), resgata a necessidade de construção de trabalhos comunitários que comecem pelo que ele denomina *recuperação*

*crítica* do passado imediato e alienado, *recuperação* essa que pode possibilitar ao homem o reencontro com suas construções cotidianas, sua existência histórica e seu passado como elementos que reafirmem sua identidade. Daí a necessidade de que a prática educativa possibilite o resgate da memória histórica como mecanismo mediador do desenvolvimento da consciência crítica.

A afirmativa de Júlio Barreiro de que a “práxis pedagógica popular há de revertir-se hacia la toma de conciencia de las clases dominadas de nuestras sociedades” (Barreiro, 1985, p. 10), remete a idéia de uma educação popular comprometida com a conscientização crítica da população oprimida; uma conscientização que se traduza na organização coletiva dos trabalhadores em prol de seus interesses e contra todo tipo de exploração e desigualdade social.

Para tanto, a prática pedagógica precisa ser construída a partir “del mínimo posible de acción de las clases populares, tomando como su material pedagógico inicial esta propia *acción posible* y los intereses espontáneos que ella refleja” (Barreiro, 1985, p. 11). Uma prática educativa que tem o compromisso político de instrumentalizar a classe trabalhadora no sentido de sua conscientização e organização autogestionária não pode estar descolada dos valores, das crenças, dos costumes, do trabalho, da história mesma. É preciso politizar os problemas de cada dia, problematizar a vida imediata para que nesse processo de reflexão os indivíduos compreendam suas reais condições de vida, descubram e construam mecanismos para a luta contra a exploração.

A educação popular é aqui entendida como um *fazer histórico* autêntico e autônomo que leva o indivíduo a assumir o compromisso político pela efetivação de mudanças concretas em sua vida, ou seja, a educação popular deve possibilitar avanços efetivos à conscientização, organização e participação dos trabalhadores (Barreiro, 1985).

Trata-se, de uma educação que possibilite a re-significação do mundo, de um *fazer histórico* dialógico e dialético no qual os homens e as mulheres construam sua unicidade na multiplicidade. A prática pedagógica deve reverter à lógica de ensinar os indivíduos a se adaptarem ao sistema que os oprime. É preciso construir o processo educativo sobre uma nova coerência: a educação como instrumento dos homens não para se adaptarem ao mundo, mas para transformá-lo (Barreiro, 1985).

Desenvolver uma educação popular que articule trabalho, identidade e vida cotidiana implica refletir sobre o contexto onde se estabelecem essas relações. O *contexto* é o cenário onde essas dimensões se concretizam, onde as relações de poder

são estabelecidas entre os indivíduos, em que o pertencimento à comunidade vai sendo forjado (Martín-Baró, 1989). Dessa feita, entendemos a participação como resultado do fortalecimento desse pertencimento social que gera uma assunção da responsabilidade pela construção histórica da vida presente ou, como diz Montero, como uma “subversión de todos los días (...) a veces homeopática y portanto más profunda, más radical (...) cuyas mudanças sólo percibimos cuando ya están constituídas frente a nuestros ojos” (1996, p.10).

Analogamente, uma educação como “*subversión de todos os dias*” (Montero, 1996, p. 10), construída ao compasso dos rituais da vida cotidiana, deve ser uma prática educativa emancipatória comprometida com a população que (sobre)vive subjugada aos interesses da classe dominante. O caráter revolucionário de uma prática educativa só pode ser vislumbrado à medida que ela responda efetivamente ao compromisso político de forjar o desenvolvimento da consciência crítica e a organização coletiva.

Uma vez que a vida cotidiana se caracteriza por pensamentos superficiais, só é possível falar de um processo de desenvolvimento da consciência crítica quando os indivíduos se predispõem a superar o *senso comum* e se colocam crítica e reflexivamente diante da realidade social (Sandoval, 1994). Entretanto, o desenvolvimento da consciência crítica não possui apenas uma dimensão meramente subjetiva que se reflete na forma como os homens passam a conceber seu mundo concreto e a si mesmos. A participação e o compromisso derivados dos processos coletivos de organização popular só podem ser entendidos na complexidade dialética dos aspectos que levam os indivíduos a se engajarem na luta popular com mais ou menos comprometimento, ou seja, há que se considerar participação e compromisso a partir dos “diversos grados de compromiso en relación con las modalidades de participación (...) ser parte, tener parte, tomar parte (...), tres condiciones que resumem la involucración, el compromiso y o sentido de identidad a ella relacionado” (Montero, 1996, p. 8-9).

Nesse sentido, é preciso fazer educação popular para que os homens e as mulheres sejam, de fato, produtos e produtores do mundo concreto, sujeitos históricos que se fazem *homens* na complexidade das relações sociais onde estão mergulhados. O significado e a importância política de qualquer prática educativa depende, portanto, de que o processo educativo fomente uma postura reflexiva diante do cotidiano. Entender essa articulação é condição necessária para se compreender a configuração da práxis

educativa, seja como alternativa de conscientização e organização da classe trabalhadora e de seus interesses, seja como uma prática paliativa à exclusão social.

O processo de conscientização deve conduzir os indivíduos a uma forma consciente e organizada de luta por melhores condições de vida, ou seja, a educação popular precisa instrumentalizar os homens e as mulheres, sujeitos vitimados da exploração e da expropriação, para uma prática autogestionária de luta pelos seus direitos, resgate de sua dignidade e exercício democrático da cidadania (Salvador, 1994; Kuenzer, 1995).

Para tanto, é preciso compreender o desenvolvimento do processo de conscientização popular 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, em que os homens e as mulheres constroem a unicidade humana a partir da riqueza de suas múltiplas dimensões, onde cada ser é único e ao mesmo tempo toda a humanidade (Ciampa, 1984; Barreiro, 1985; Heller, 1991).

Em tempos de neoliberalismo o resgate da historicidade humana, do cotidiano, do trabalho e da identidade dos indivíduos deve ser entendido como imperativo de liberdade e de existência humana com dignidade. Deve ser um compromisso ético opor-se ao processo de esvaziamento do sentido da vida, de *coisificação* do homem, de valorização do individual em detrimento do coletivo e de negação das condições mínimas de sobrevivência. Eis a tarefa da educação popular: instigar os homens a assumirem esse compromisso ético com a vida humana, instrumentalizá-los para a participação política que forja um novo projeto de sociedade; é nesse compromisso assumido, nesse forjar uma outra sociedade, que o homem *se faz historicamente*.

## 2 - Sindicalismo no Brasil: gênese e paradoxos

*Quer se situe em 1558 ou no ano da graça de...(2003), trata-se para quem quer compreender o mundo, de definir uma hierarquia de forças, de correntes, de movimentos particulares, depois, apreender de novo uma constelação de conjunto. Cada 'atualidade' reúne movimentos de origem, de ritmos diferentes: o tempo de hoje, data, ao mesmo tempo, de ontem, de anteontem, de outrora (Fernando Braudel, 1998).*

Os desafios para a construção de um projeto político formativo que se impõem ao sindicalismo, na atualidade, implicam, por um lado, o resgate dos paradoxos em torno dos quais esse movimento foi sendo historicamente consolidado e, por outro, a compreensão da consolidação do movimento sindical brasileiro desde sua vertente corporativista, atrelada ao Estado, até a emergência do *Novo Sindicalismo*, de cunho mais combativo e crítico. Isso porque, tanto o nascimento do *novo sindicalismo*, que culminou na criação da CUT, quanto às práticas de formação sindical, são fatos que estão historicamente ligados às contradições, aos avanços e aos retrocessos do sindicalismo no Brasil.

O cerne do paradoxo sindical reside no fato mesmo de que sua expansão e consolidação requerem uma estrutura social na qual os fundamentos ideológicos liberais sejam o alicerce das relações sociais e de produção, ou seja, “uma industrialização sob economia de mercado, conduzida por uma classe de empresários privados, no interior de um sistema político democrático, fundado ideologicamente no liberalismo” (Rodrigues, 1990, p. 34).

Segundo Rodrigues (1990), é no bojo da sociedade de mercado que os conflitos entre capitalistas e proletariados emergem, dando condições para que os trabalhadores se organizem em oposição aos interesses do Capital. Se de um lado, a organização sindical surge de idéias e práticas socialistas que propugnam uma sociedade com equidade social e condições de trabalho justas, de outro, o cenário capitalista desigual é condição necessária para o surgimento do movimento sindical que se opõe a essa lógica (Rodrigues, 1990; Antunes, 1992).

O capitalismo configura-se, assim, no *habitat* natural do sindicalismo e desse fato deriva o paradoxo fundamental do movimento sindical: o capitalismo é o contexto social desigual no qual emerge o sindicato e, ao mesmo tempo, é a estrutura contra a qual esse movimento deve se opor (Rodrigues, 1990; Antunes, 1992). Entretanto, à medida que o movimento sindical se consolidou enquanto organização de massa com grande poder político, contraditoriamente, passou a “associar seus interesses e **sobrevivência** à continuidade do sistema. O resultado desse processo foi o abandono das concepções socialistas e revolucionárias de destruição do *habitat* capitalista, que possibilita a existência e o poderio da instituição sindical” (Rodrigues, 1990, p. 36) (grifos nossos).

Dessa feita, de uma luta de oposição ao Capital com intenções declaradas de superação do sistema, o sindicalismo passa a lutar por melhores condições de vida e de trabalho dentro da lógica da economia de mercado. Dessa re-configuração do movimento resulta uma cisão entre os ideais socialistas e a ação sindical, fato esse que dá início a uma coexistência pacífica entre sindicalismo e Capital (Rodrigues, 1990). Todavia, o fato de o sindicalismo deixar de perseguir o ideal socialista de superação do sistema e passar a reivindicar melhores condições de trabalho dentro da lógica capitalista apenas recoloca a luta de classes em termos menos transformadores, mas não anula a existência dos conflitos sociais que põe, em lados opostos, capitalistas e proletários (Rodrigues, 1990).

Dessa relação contraditória de coexistência entre capitalismo e sindicato, Rodrigues (1990) aponta outra relação paradoxal: a de que historicamente o sindicalismo pareceu mais compatível com o capitalismo do que com o socialismo. Isso se deve, de um lado, pelo fato de que o desenvolvimento do sindicalismo depende de que os princípios liberais de mercado estejam vigorando e, de outro, pelo fato de que no socialismo a empresa Estatal responde a interesses coletivos contra os quais a classe trabalhadora não pode se opor (Rodrigues, 1990).

Nesse sentido, o sindicalismo brasileiro tem características peculiares no que diz respeito a sua criação, consolidação e relação com o Estado<sup>1</sup>. Seguindo a lógica paradoxal de surgimento do movimento sindical mencionada anteriormente, a origem da classe operária no Brasil está vinculada, segundo Antunes (1992),

---

<sup>1</sup> - Embora as primeiras manifestações grevistas e organizações sindicais no Brasil remontem ao final do século XIX (Antunes, 1992), nos centraremos em apresentar dados a partir da década de 1930, quando da emergência do sindicato corporativo.

ao processo de transformação na nossa economia, cujo centro agrário-exportador cafeeiro ainda era predominante. Porém, ao criar o trabalho assalariado em substituição ao escravo, ao transferir parte dos seus lucros para as atividades industriais e ao propiciar a constituição de um amplo mercado interno, a economia exportadora criou, num primeiro momento, as bases necessárias para a constituição do capital industrial no Brasil. (...) Foi no bojo desse processo que surgiram as primeiras lutas operárias no Brasil (p.35).

A criação do Ministério do Trabalho em 1930 pelo então *Governo Democrático* de Getúlio Vargas e o Decreto nº 19770 já continham os sinais de um sindicato corporativo atrelado ao Estado uma vez que “o ato ministerial iniciava o controle estatal sobre as associações profissionais, estabelecendo, entre outras coisas, a unicidade sindical e a obrigatoriedade do reconhecimento do sindicato por parte das autoridades públicas” (Rodrigues, 1990, p.47). O golpe de 1937 que dá início ao Estado Novo consolida o atrelamento do sindicato ao Estado ao instituir que só o sindicato reconhecido pelo governo poderia ser representante legal da classe trabalhadora (Boito, 1991; Rodrigues, 1990; Antunes, 1992; Almeida, 1994).

Embora o sindicato corporativo expressasse uma limitação das ações do movimento trabalhista, à época o corporativismo era visto como saída para a realização do ideal democrático de participação popular (Manfredi, 1996). Segundo Rodrigues (1990), “a representação classista nos organismos legislativos num país sem tradição de vida partidária, seria a via mais adequada para uma efetiva representação dos interesses do cidadão” (p. 52).

O sindicato corporativo brasileiro se consolidou como uma instituição de grande poder político, conseguindo manter sua estrutura e resistir a governos autoritários e democráticos. Isso se evidencia pelo fato de que

a estrutura do **sindicato corporativo** e seus efeitos são dotados de uma elasticidade relativa, eles estreitam ou ampliam os limites dentro dos quais podem agir os sindicalistas de acordo com as circunstâncias históricas. Mas esses limites nunca rompem a barreira que é imposta pela própria lógica da estrutura: se é o Estado que outorga a representação sindical, é ele que, obrigatoriamente, regula-a (Boito, 1991, p. 39-40) (grifos nossos).

A Constituição de 1988, que representou o fim do regime militar e o início de um regime democrático, expressa bem essa solidez do sindicato corporativo visto que, embora tenha posto fim na intervenção governamental sobre o movimento, manteve a unicidade sindical e o monopólio da representação impedindo, assim, o pluralismo sindical (Rodrigues, 1990; Antunes, 1992; Boito, 1991; Almeida, 1994).

É dentro, entretanto, desse sindicato corporativo, atrelado ao Estado e controlador de lutas sindicais mais ofensivas, que nascem as primeiras iniciativas de um sindicato de caráter horizontal que pretendia romper com a estrutura vertical. Dentre as iniciativas mais significativas pode-se citar a criação do Movimento Unificador dos Trabalhadores (MUT) em 1945 e do Comando Geral dos Trabalhadores (CGT) em 1960. Segundo Antunes (1992), foi durante o período de 1945 a 1964 que o movimento sindical no Brasil atingiu sua fase de maior amplitude já que, “se, de um lado, a legislação sindical permanecia intacta, mantendo suas características de tendência corporativa, na prática fazia-se letra morta a esta legislação, avançando na tentativa de romper com a estrutura sindical” (p. 51).

O *Novo Sindicalismo* emerge em definitivo no cenário brasileiro por ocasião da eclosão da greve dos metalúrgicos do ABC paulista em 1978. Greves essas que “rompiam com os limites estreitos estabelecidos pela lei antigreve, com o arrocho salarial, o silêncio geral ao qual havia sido forçada a classe trabalhadora pelo menos desde de 1968” (Santana, 1999, p. 135.). É a partir desse processo grevista que se efetiva a consolidação de uma nova dimensão sindical no Brasil (*Novo Sindicalismo*) e a ascensão da luta trabalhista com base em princípios políticos ofensivos, desatrelados do poder estatal. Esse processo culminou, dentre outras coisas, na criação de um partido político originalmente popular em 1980 (PT – Partido dos Trabalhadores) e da Central Única dos Trabalhadores em 1983 (CUT) (Santana, 1999; Rodrigues, 1990; Antunes 1992, 1995).

Dentre as conquistas populares dos anos 80, a Central Única dos Trabalhadores pode ser considerada como um dos mais importantes ganhos da luta dos trabalhadores por um movimento sindical que congregasse os interesses imediatos dos trabalhadores e a construção de um projeto de transformação social. A CUT nasceu, assim, como resultado da emergência do *Novo Sindicalismo* que se caracterizava por tentar romper com as amarras do sindicato corporativo e por buscar construir um movimento sindical autêntico, democrático e ofensivo. A Central surge, portanto, “atada à cotidianidade das



classes trabalhadoras, tendo como responsabilidade maior articular estes interesses imediatos àqueles históricos da classe trabalhadora” (Antunes, 1995, p. 65).

A despeito dos avanços democráticos e dos ganhos populares que marcaram a década de 1980, a Central adentra os anos 90 com um certo distanciamento de seu compromisso histórico de fomentar a luta dos trabalhadores pela construção de uma sociedade socialista (Antunes, 1995). Isso se evidenciou, segundo Antunes (1995), pela forte tendência de institucionalização e burocratização da Central à medida que se desencadeou uma redução da participação das bases rurais e urbanas e o aumento da participação dos dirigentes sindicais.

Não é possível, entretanto, entender as mudanças que ocorreram no interior dos movimentos sindicais e sociais populares a partir da década de 90, e que se estendem até a atualidade, de forma descolada das transformações que se desencadearam no mundo do trabalho desde a emergência das políticas neoliberais. Além disso, é preciso “compreender os fenômenos da globalização da economia e da reestruturação produtiva para dar o necessário suporte à intervenção nas práticas pedagógicas escolares e não escolares” (Kuenzer, 1999, p. 68), uma vez que as profundas transformações que vêm sendo implementadas no mundo do trabalho desde o fim dos anos 70 e início dos anos 80, têm atingido de maneira direta a materialidade e a subjetividade da classe trabalhadora (Antunes, 1995).

A crise do binômio taylorismo-fordismo a partir da década de 70 demandou um processo de reorganização do sistema ideológico e político de dominação no interior da produção capitalista, do qual o neoliberalismo é a expressão evidente (Antunes, 1999, 1997; Katz, 1995). Para tanto, iniciou-se o processo de reestruturação produtiva que se caracteriza pelo aumento do desemprego estrutural, aprofundamento das diferenças entre países ricos e pobres, desarticulação das organizações sindicais e dos movimentos sociais de massa, aumento da pobreza e das injustiças sociais e desregulamentação dos direitos trabalhistas através do estabelecimento de contratos de trabalhos mais flexíveis, da redução do emprego regular e da intensificação do trabalho parcial, temporário e subcontratado (Antunes, 1999, 1997; Katz, 1995).

A reestruturação das forças produtivas, através de tecnologias de automação programável, com base na microeletrônica, e uma variedade de novos métodos e modelos de organização da produção e das relações produtivas, refere-se a “um processo de organização do trabalho cuja finalidade essencial, real, é a intensificação das condições de exploração da força de trabalho, reduzindo muito ou eliminando tanto

o trabalho improdutivo, que não cria valor, quanto suas formas assemelhadas” (Antunes, 1999: p. 53).

De outra feita, o emprego das novas tecnologias acaba por servir, também, ao objetivo político de alterar a relação de forças entre capitalistas e trabalhadores. Exemplo disso é a produção descentralizada e internacionalizada que cria trabalhos externos e terceirizados dos quais resultam, para os trabalhadores, na desmobilização do poder de atuação e de intervenção das organizações sindicais (Antunes, 1997, 1999; Katz, 1995).

Esta nova modalidade de subalternidade política traduz uma realidade onde o movimento de massa dos trabalhadores organizados não consegue responder à altura aos desafios impostos pela estratégia de grande período-revolução passiva das forças produtivas empreendida pelas classes dominantes a partir de meados dos anos 70. Num período de ‘crise de lucratividade’, os operários ‘optam’ entre corte de salários e conquistas sociais ou a perda do emprego (Katz, 1995: p.121).

Em geral, esse conjunto de mudanças se traduz para a classe trabalhadora num exorbitante aumento da desindicalização, sucateamento dos sindicatos e vulnerabilidade coletiva dos trabalhadores por conta da mobilidade nacional e internacional do Capital, além da diminuição dos direitos trabalhistas (Antunes, 1997, 1999; Katz, 1995). Como diz Oliveira (1998), “trata-se de destruir a capacidade de luta e de organização que uma parte importante do sindicalismo brasileiro mostrou. É este o programa neoliberal em sua maior letalidade: a destruição da esperança e a destruição das organizações sindicais, populares e de movimentos sociais que tiveram a capacidade de dar uma resposta à ideologia neoliberal no Brasil” (p. 28).

Esse esfacelamento da classe trabalhadora, desencadeado pela reestruturação produtiva, tem fragilizado a articulação política dos sindicatos para incorporar as diversas tendências e ramificações de trabalho que têm surgido em função da incapacidade do mercado formal de absorver a grande massa de trabalhadores desempregados. Há uma extensa diversidade de trabalhadores em situações distintas de exploração, precarização e exclusão que estão à margem de todas as formas de organização social em consequência de um penoso processo de corporativização das organizações trabalhistas. Com isso, perde-se de vista a luta geral da classe trabalhadora contra o Capital, fragmenta-se as estratégias de combate ao modo de produção

capitalista e, conseqüentemente, distancia-se cada vez mais a possibilidade de transformação da sociedade (Antunes, 1997, 1999).

Como se vê, os avanços, os retrocessos e as contradições que desenham a história do sindicalismo brasileiro refletem as relações sociais e de produção estabelecidas ao sabor dos interesses do Capital. Nesse sentido, contraditoriamente, a reestruturação produtiva e o projeto neoliberal, por exacerbarem as injustiças e as diferenças sociais, recolocam os desafios à efetivação de uma política de formação que responda aos interesses dos trabalhadores e à construção de uma sociedade com justiça, equidade e dignidade.

Entretanto, para repensar uma nova prática formativa que dê repostas ofensivas ao quadro político e social que aí está, é preciso entender os paradoxos e as contradições, também, presentes na história da formação sindical no Brasil. Trata-se de entender, mais especificamente, a formação sindical que vai do corporativismo ao *novo sindicalismo cutista*.

### 3 – Formação *para a classe* e formação *da classe*.

*Criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido (Gramsci, 1986).*

O propósito dessa seção é apontar o caminho que percorreu a formação sindical no Brasil desde sua vertente corporativista até a emergência do novo sindicalismo. Nesse sentido, não se pretende recuperar os processos educativos informais que certamente se forjam no dia-a-dia dos sindicatos, mas, ao contrário, entender as práticas sistemáticas deliberadamente organizadas para criar uma base intelectual e funcional nos sindicatos<sup>2</sup>.

A importância dessa breve recuperação histórica reside no fato de que só é possível entender o desenvolvimento de uma formação sindical autônoma, independente e interessada, pensada e desenvolvida *pela classe trabalhadora*, à medida que o movimento histórico entre *educação para a classe* e *educação da classe* é compreendido dialeticamente. Aqui se entende que a formação sindical no Brasil, seus avanços, retrocessos e paradoxos só podem ser entendidos à luz de uma retomada histórica de sua articulação e consolidação.

Primeiramente há que se entender os limites que se impuseram à construção de um projeto educativo contra-hegemônico e autônomo do movimento sindical brasileiro ao longo dos anos que prevaleceu a estrutura corporativa desse movimento. Segundo Manfredi (1996), “a institucionalização das entidades sindicais, através de seu reconhecimento formal e jurídico, também pareceu ter contribuído para o controle político-ideológico, no sentido de propiciar uma ruptura histórica na reconstrução de um projeto de sindicalismo e de educação autônoma da classe trabalhadora” (p.27).

A necessidade de consolidação e aprovação popular da estrutura sindical corporativista demandou por parte do Estado a disseminação de medidas legais, políticas e ideológicas, “dentre as quais a educação constituiu um dos mecanismos de propaganda e convencimento” (Manfredi, 1996, p.32).

---

<sup>2</sup> - Esta seção se baseia centralmente nas seguintes obras de Silvia Manfredi: *Formação sindical no Brasil: história de uma prática cultural*, 1996; *Educação sindical: entre o conformismo e a crítica*, 1986.

Nesse sentido, as políticas de sensibilização das massas trabalhadoras à sindicalização estiveram sempre associadas a uma campanha educativa de formação de dirigentes sindicais que estivessem “informados e afinados com a legislação da época” (Manfredi, 1996, p.35).

Entre as atividades propagandistas e as campanhas educativas fomentadas e organizadas pelo Ministério do Trabalho, vale ressaltar: o programa de rádio em cadeia nacional, no qual Alexandre Marcondes Filho, Ministro do Trabalho de 1942 a 1945, enfatizava especialmente as vantagens do sindicato corporativo e a necessidade da massa trabalhadora se sindicalizar; Cursos de administração sindical destinado à formação de novos quadros de dirigentes sindicais; Boletim do Trabalhador, publicação destinada a esclarecer os operários sobre a legislação social e a vida sindical do país; O serviço de recreação operária que promovia atividades culturais e desportivas aos trabalhadores (Manfredi, 1996; 1986).

No bojo dessas atividades havia a intenção política de criar um consenso social e a aprovação popular em relação à ideologia sindical corporativa. Tanto as práticas educativas quanto às atividades recreativas (*Dopolavoro*), que tomavam forma de instrumentos para o crescimento cultural da classe trabalhadora, eram na verdade “um esforço de propaganda doutrinária, que além de divulgar os benefícios sociais da criação de um conjunto de Leis Trabalhistas, também envolvia a divulgação de um regime sindical específico – o regime corporativo” (Manfredi, 1996, p.38-39).

É importante considerar que, a respeito do desenvolvimento da formação sindical, “é a primeira vez que o Estado toma para si a iniciativa de articular um projeto educativo abrangente, contrapondo-se àqueles gestados pelas tendências de esquerda no período pré-30 (principalmente pelos anarco-sindicalistas<sup>3</sup>)” (Manfredi, 1996, p. 40).

No período pré-30 as práticas de formação sindical eram, em sua maioria, informais e construídas no cotidiano da militância operária. Essas práticas extra-oficiais e clandestinas se contrapunham à política de formação sindical oficial que perdurou até a década de 70 quando o próprio movimento passa a articular, de forma mais ou menos sistematizada, a formação de seus militantes (Manfredi, 1996, 1986).

Segundo Manfredi (1996), a formação sindical no interior do movimento de esquerda pré-30 foi marcada por um “nítido privilégio que se concedia à formação

---

<sup>3</sup> - Não é do alcance deste trabalho desenvolver uma análise sobre as práticas de formação sindical do sindicalismo de esquerda do período pré-30. Entretanto, é importante pontuar que na configuração

político-partidária e sua falta de sintonia com a educação sindical” (p.48). Esse fato se traduziu numa dicotomia entre a formação de base, intencionalmente planejada para fundamentar a militância do conjunto dos trabalhadores, e a formação de quadros destinada à fundamentação política e ideológica de futuros dirigentes.

O fato é que, desde o período de 1930 a 1960 (quando da expansão e consolidação do corporativismo), até a emergência do *novo sindicalismo* no final dos anos 70, a formação se constituía por dois tipos de práticas: aquelas sistematizadas, incentivadas pelo Ministério do Trabalho e aquelas alternativas que se opunham à ideologia corporativa.

Segundo Manfredi (1996; 1986), nos sindicatos em que havia a presença de militantes da esquerda, foram esboçados, a partir de cursos oficiais, debates e discussões de ordem mais classista. Foi, portanto, no cerne das políticas oficiais de formação sindical, com o pretexto de reproduzir a ideologia corporativista, que se desencadeou cursos com perspectivas críticas, voltados aos interesses dos trabalhadores.

O desenvolvimento de uma política classista de formação sindical e o rompimento com o modelo oficial de educação do trabalhador começou a ser gestado na época da rearticulação do movimento sindical, a partir das greves de 78 e 79, que culminou no *novo sindicalismo*. Como indica Manfredi (1996), “a partir de 1978 as próprias entidades sindicais passaram a se preocupar com a capacitação de seus dirigentes, e tomaram para si a responsabilidade de promover cursos, palestras, congressos e conferências voltadas para a formação dos trabalhadores de base” (p.114).

Mas a construção de uma proposta formativa gerenciada pelos próprios trabalhadores e direcionada para a base no interior do movimento sindical só se consolidou, de fato, na década de 80 quando foram criadas as Centrais Sindicais.

Por toda parte, os sindicatos se organizavam, promoviam congressos, encontros e conferências para definir estratégias e pautas de formação. Nesse período, houve uma intensa e rica ebulição de idéias e ações em torno da formação sindical, que se traduziam em participações mais efetivas dos militantes para a construção de uma base intelectual dos trabalhadores no país (Manfredi, 1996; 1986).

Entretanto, enquanto a década de 80 foi marcada pela consolidação de uma formação sindical *da classe* em substituição a formação *para a classe* oferecida pelo Estado, na década de 90 as práticas educativas caminharam no sentido de incorporar as

---

histórica geral, pode-se considerar as práticas formativas dos movimentos sindicais de esquerda, desse período, como sendo genuinamente *de classe*; pensadas e forjadas pela classe trabalhadora.

demandas de escolarização e profissionalização dos trabalhadores. Em consequência desse processo de inversão de prioridades houve uma gradativa diminuição da formação eminentemente sindical; esse fato inaugurou uma nova fase educativa do sindicalismo que se faz presente até hoje.

Vale dizer que essa nova tendência formativa é percebida tanto nos movimentos sindicais menos combativos, como é o caso da Força Sindical, quanto naqueles mais autônomos e opositores do Capital e do Estado, no caso, a CUT. Como se verá a seguir, a CUT entra nos anos 90 com uma política de formação que se distancia daquelas de cunho mais classista - as quais o movimento sindical demorou décadas para ter o direito de desenvolver - e se aproxima dos programas de educação da Força Sindical, que são consonantes com as exigências do mercado, contra os quais a CUT fez e faz críticas severas.

#### 4 - Escolarização e profissionalização: educação cutista na década de 90.

*Ningún sentido tendría una conciencia histórica que no se operativizara en la búsqueda de una nueva identidad social, o la organización que no se materializara en actividades en beneficio para los sectores populares que rompan el círculo vicioso de su pasividad y marginación (Martín-Baró, 1987).*

Em relação a Central Única dos Trabalhadores, entre 1983 e 1984, período correspondente a sua implantação e legitimação, ainda não havia um projeto formativo explícito, mas, já se evidenciava a preocupação com a formação sindical, uma vez que constava em seu Estatuto Provisório a criação de uma Secretária de Formação, Educação e Cultura (Manfredi, 1996; 1986).

Até 1986, os primeiros encontros e seminários tinham o “objetivo de contribuir para o aprofundamento das definições do projeto político organizativo da Central (...), de mapear as experiências existentes e de esboçar as prioridades de um plano mínimo de formação” (Manfredi, 1996, p.148). Quando da realização do II Congresso da CUT em 1987, definiu-se a formação como uma das cinco principais prioridades e se deu início a elaboração de um plano sistematizado e orgânico de formação sindical. Tratava-se de um projeto de formação subordinado ao projeto político sindical da CUT: um projeto educativo sistemático, permanente e processual, que servisse como instrumento de reflexão crítica à organização e à luta política dos trabalhadores e, ainda, que primasse por um processo formativo democrático, pluralista, unitário, unificado e descentralizado (Manfredi, 1996; 1986).

No período de 94/95, uma Avaliação da Política Nacional de Formação realizada pela Secretaria Nacional da CUT, acabou por definir uma reorganização nas estratégias e nos enfoques da política de formação sindical a partir de 1996. Uma das mudanças mais significativas desencadeadas a partir de então foi, no nosso entendimento, a priorização de “questões nacionais, enfocando-se e adaptando-se às realidades específicas, sobretudo com a preocupação de combinar a formação com as necessidades de ação e organização sindical nos diferentes níveis da estrutura sindical” (Manfredi, 1996, p. 154-155).



Os programas de formação foram substituídos por núcleos temáticos que articulam, ao mesmo tempo, questões específicas ligadas à organização política do movimento e problemas políticos e sociais de âmbito nacional. Dentre os núcleos temáticos interessa citar, aqui, os seguintes: Educação do Trabalhador, Transformações no Mundo do Trabalho, Estado Sindicato e Sociedade, Desenvolvimento Rural. A ênfase a apenas estes núcleos temáticos se deve ao fato de que, no nosso entendimento, é a partir da redefinição da formação sindical e, conseqüentemente, da inclusão destes núcleos temáticos como problemas relevantes a serem discutidos, que se pode entender o surgimento de projetos de profissionalização e escolarização para trabalhadores desenvolvidos pela CUT.

Na Política Nacional Formação - PNF - (1999), percebe-se em várias passagens a indicação de que a ação formativa da CUT deveria ir para além da reprodução de saberes e informações. Há uma clara intenção da Central de fomentar, sistematizar e pôr em prática projetos educativos que respondessem não apenas a questões de organização e funcionalidade dos sindicatos, mas que dessem conta das necessidades escolares e profissionalizantes dos trabalhadores. Daí entende-se o *tripé* escolarização, profissionalização e sindicalização do projeto Terra Solidária, desenvolvido pela CUT desde 1996. Essa mudança na política de formação da CUT é sustentada, também, em outras considerações presentes na Política Nacional de Formação. Nesse sentido, sobre os desafios atuais da formação, a PNF sustenta que

diante das complexas mudanças pelas quais vêm passando o mundo do trabalho, que demandam intervenções cada vez mais qualificadas e propositivas por parte dos dirigentes e lideranças cutistas, coloca-se como imperativo para a PNF desenvolver ações, em sua estratégia formativa, que os capacite para a luta pela negociação da reestruturação produtiva desde os locais de trabalho; para a luta pela democratização e gestão das políticas públicas; para a atuação sindical em qualificação profissional (Política Nacional de Formação, 1999).

A justificativa sustentada nessa passagem coloca em discussão a necessidade do movimento sindical redirecionar suas práticas formativas na perspectiva de responder à nova configuração das relações do mundo do trabalho desencadeada desde o final dos anos 70 e consolidada de forma mais efetiva, no Brasil, a partir da década de 90. A necessidade de ações para subsidiar a classe trabalhadora no enfrentamento dos

problemas desencadeados pela reestruturação produtiva, como o aumento do desemprego e a informalidade, fica ainda mais evidente quando na PNF a Central ressalta que

coloca-se como imperativo para a PNF/CUT enfrentar o desafio de, a partir das experiências em curso, avançar nas reflexões, formulações e implementação de estratégias formativas que articulem as dimensões da formação sindical, formação profissional e educação formal, dada sua compreensão de que no processo de disputa de hegemonia na sociedade contemporânea insere-se a necessidade de construção de novas práticas político-pedagógicas que capacitem os trabalhadores para além das exigências de competitividade impostas pelo mercado. É nesse sentido que caminham as experiências em curso (Política Nacional de Formação, 1999).

Nessa passagem, fica mais declarada a intenção de uma política de formação que inclua, além da sindicalização, a profissionalização e a escolarização. Entretanto, os argumentos que justificam essa prática formativa extrapolam a necessidade de capacitação dos trabalhadores para a organização política e o enfrentamento dos problemas decorrentes do processo de reestruturação produtiva.

Trata-se, portanto, da intenção de um projeto educativo contra-hegemônico que viabilize a construção de uma *base intelectual e moral*, para usar um termo gramsciano, que some forças na disputa política pela hegemonia. E não há dúvida de que na luta pela hegemonia, a produção de conhecimento e a capacidade intelectual dos trabalhadores são instrumentos decisivos para a transformação das relações de poder. À medida que a educação é assumida como instrumento contra-ideológico, ela pode favorecer a conscientização dos trabalhadores, levando-os a perceberem seus interesses de classe e a assumirem a organização da luta contra a classe dominante e pela construção de uma sociedade com equidade social (Manfredi, 1980; Kuenzer, 1995).

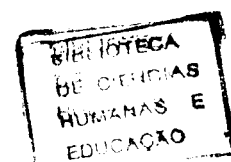
Como já foi dito anteriormente, a formação sindical no Brasil se configurou, primeiramente, por práticas oficiais e clandestinas. Essas últimas, de forma geral, sempre tiveram um alcance menor que as ações desenvolvidas pelo Ministério do Trabalho. É compatível com a centralidade do sindicato corporativo da época que a educação de maior abrangência fosse aquela desenvolvida pelo Estado.

No período em que o *novo sindicalismo* desencadeava a criação de centrais sindicais autônomas a prática formativa indicava caminhar, também, no sentido de uma educação classista voltada para a disputa hegemônica do poder. Entretanto, à medida que a política neoliberal avançou e que a reestruturação produtiva foi, paulatinamente, desmontando a luta sindical, por estabelecer uma nova lógica de relação entre Capital e Trabalho, o sindicalismo recuou em seu modelo de formação política combativa e redefiniu sua prática educativa a ponto de assumir a responsabilidade do Estado pela educação do trabalhador. A exemplo disso citamos o projeto Terra Solidária o qual, como já foi dito anteriormente, é objeto de pesquisa desse estudo.

A despeito dos paradoxos e das contradições que envolvem a formação sindical no Brasil, e mais especificamente na CUT, o desafio que está posto aos movimentos sindicais organicamente comprometidos com a classe trabalhadora é o de construir uma prática educativa autônoma e contra-ideológica, “uma prática na qual os próprios agentes populares possam se perceber como produtores de conhecimento, à medida que iniciam o processo de depuração e rearticulação do seu modo de pensar e agir, tomando a perspectiva de sua classe” (Manfredi, 1980, p. 56-57).

Todavia, uma prática educativa comprometida com o desenvolvimento das potencialidades dos homens e das mulheres, com a formação da consciência crítica no sentido de uma organização autogestionária, extrapola as limitações metodológicas, os fundamentos teóricos, e a lógica das relações sociais das escolas formais. Por objetivar a formação de homens autônomos e independentes, uma educação contra-hegemônica precisar ser pautada e conduzida como um processo democrático forjado dia a dia; processo no qual a vida e o homem se configuram como substância fundamental.

Nesse sentido, percebe-se uma incompatibilidade entre a intenção da Central de desenvolver uma prática formativa que não sucumba aos interesses do Capital e que some forças na luta pela hegemonia, e suas práticas de escolarização que se assemelham à formação da Força Sindical e ao assistencialismo do Terceiro Setor. Vale lembrar, também, que a parceria Estado/CUT – o financiamento público da educação cutista – desobriga o Estado de responder às necessidades de escolarização e profissionalização do trabalhador. Diante de tantos paradoxos, de uma história de negação e afirmação do Estado, de lutas pela autonomia e de práticas que negam essa autonomia, é imperativo que se busque entender os fatos para além de como eles se apresentam aos nossos olhos.



## **Parte II**

**Problema, metodologia e opção epistemológica.**

## 1 – O problema

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

A Central Única dos Trabalhadores, nos últimos anos da década de 1990, passou a incluir em sua Política Nacional de Formação, trabalhadores desempregados e precarizados (do meio urbano e rural) que ainda não estavam inseridos em seus espaços formativos, através de projetos de educação de jovens e adultos. Projetos esses que são financiados com verbas públicas via Secretaria Regional do Trabalho e Fundo do Amparo ao Trabalhador. Como exemplo e como foco de interesse da pesquisa em questão, citamos o projeto Terra Solidária, desenvolvido na região metropolitana de Curitiba, direcionado para trabalhadores do campo.<sup>4</sup>

De forma geral, segundo o Projeto Político Pedagógico<sup>5</sup>, o Terra Solidária visa a oferecer educação escolar (ensino fundamental), profissionalização na área da agricultura familiar baseada em princípios agroecológicos e educação para cidadania que envolve formação sindical e politização. Metodologicamente a proposta tenta confluir objetivos, métodos e conteúdos da educação formal com os pressupostos da educação popular à medida que esta possui um importante acúmulo na formação de sujeitos críticos, conscientes do seu papel na sociedade e instrumentalizados para a intervenção nos processos sociais.<sup>6</sup>

---

<sup>4</sup> - O plano de Formação da CUT inclui outros projetos de educação de jovens e adultos desenvolvidos não só em Curitiba, mas também em outros Estados.

<sup>5</sup> - Essa pesquisa visa uma análise crítica sobre os resultados, os limites e as possibilidades do Terra Solidária, a partir das falas dos trabalhadores rurais – alunos egressos do projeto. Por isso, optamos por não desenvolver uma seção específica sobre os objetivos, os conteúdos e a metodologia do Terra. Fizemos essa opção por entendermos que uma análise sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Terra, seus aspectos explícitos e implícitos, implicaria um trabalho científico específico e centrado no PPP. Dessa feita, uma vez que as fontes primárias de informações foram os alunos egressos, a análise parte sempre de suas falas e dos aspectos levantados por eles. Por isso, as referências sobre os conteúdos, a metodologia, os objetivos e a relação professor-aluno aparecem apenas quando as falas dos trabalhadores entrevistados indicam essas questões. Para saber mais sobre os conteúdos, a metodologia e os objetivos do Projeto Terra Solidária ver: Projeto Político Pedagógico/CUT, 2001.

<sup>6</sup> - Carta de Belo Horizonte. *Forma & Conteúdo*, Belo Horizonte, 19 dez. 1999, p. 9-10.

O primeiro questionamento que se faz sobre o projeto Terra Solidária é em que medida essa prática educativa situa a CUT em uma nova fase de sua práxis política, sindical e formativa e em que medida esse projeto pode ser considerado como uma resposta do movimento sindical ao crescente processo de pauperização do trabalho e de exclusão social? Essa questão ganha um contorno ainda mais político pelo fato de que esse projeto envolve ensino profissionalizante e escolarização, pautas essas que sempre estiveram entre as principais bandeiras reivindicativas da CUT enquanto um direito social de cidadania que deve ser promovido pelo Estado e, ainda, porque a prática educativa da CUT foi construída a partir de cursos de formação política e sindical e não de formação escolar.

É necessário buscar entender, também, qual o lugar das aspirações e dos interesses dos trabalhadores nesse processo educativo e o que há de novo e de alternativo nesse projeto do ponto de vista do enraizamento histórico e do compromisso político. É preciso, ainda, entender as finalidades explícitas e implícitas do projeto Terra Solidária visto que ele responde à necessidade de escolarização dos trabalhadores, uma *responsabilidade social* que historicamente foi cobrada do Estado pelos movimentos sindicais e sociais populares. Ou seja, é necessário buscar respostas para o fato de o movimento sindical estar trazendo para si a responsabilidade pela educação dos trabalhadores, fato esse que se assemelha em muitos aspectos com as práticas sociais desenvolvidas pelas ONGs do Terceiro Setor, as quais vêm gradativamente substituindo o Estado no provimento das políticas públicas. Por outro lado, embora haja a possibilidade de que o Terra Solidária, sendo uma educação forjada pelo movimento sindical, responda de fato aos interesses da classe trabalhadora é importante buscar saber em que medida os trabalhadores têm exercido o direito de participar e decidir sobre a educação que recebem (Wanderley, 1980).

Para responder a esses questionamentos é necessário analisar a *organicidade* entre os objetivos do Terra Solidária com as aspirações dos trabalhadores rurais que participaram desse projeto. Uma investigação que busca esclarecer tal *organicidade* é importante à medida que o distanciamento e/ou a aproximação entre os objetivos do projeto e os anseios dos trabalhadores pode revelar os limites, as possibilidades e o compromisso político-social de uma prática de educação que se denuncia comprometida com os interesses da classe trabalhadora do meio rural.

É sabido que todo projeto de educação está baseado nos pressupostos políticos e ideológicos que permeiam sua prática, sua intencionalidade e os objetivos a que se

destinam e, na mesma medida, é revestido de um significado peculiar que deriva das expectativas que os educandos têm em relação ao processo educativo. Por isso, assim como é possível que os objetivos que definem a finalidade do Terra Solidária sejam compatíveis com os anseios dos trabalhadores rurais, o inverso disso também pode se mostrar verdadeiro. Ou seja, os objetivos políticos do projeto Terra Solidária, por mais éticos e bem intencionados que possam parecer, podem não responder aos anseios e às aspirações dos trabalhadores rurais.

Vale dizer que a idéia de educação classista é incompatível com um processo educativo que não leve em conta as aspirações e os anseios dos trabalhadores, já que o cotidiano, as necessidades e as aspirações dos indivíduos podem ser o ponto de partida para o desenvolvimento de uma consciência crítica.

Nesse sentido, a concepção de educação popular que norteia essa investigação não é a de uma educação *para os trabalhadores*, mas sim, a de um processo educativo *em conjunto com os trabalhadores*, considerando-se suas especificidades, suas experiências e seus conhecimentos (Wanderley, 1980). Portanto, trata-se, também, de verificar se o projeto Terra Solidária tem sido forjado a *partir* do cotidiano e *no* cotidiano dos trabalhadores, se a prática educativa tem possibilitado que os indivíduos sejam sujeitos e não meros espectadores.

A questão é que quando se pensa uma prática educativa *com os trabalhadores*, deve-se ter claro que os mesmos possuem valores próprios e uma forma peculiar de ver o mundo. O que eles almejam de um processo educativo não está dissociado de sua forma de ver e entender sua realidade e, nesse sentido, se há algo que todo agente de educação popular precisa entender é que “las clases populares y, más especialmente, el proletariado poseen su própria ideología aunque ella no esté siempre debidamente explicitada” (Barreiro, 1985, p. 34). A educação popular deve ter o compromisso político de fazer vir à tona essa ideologia, deve instigar e favorecer sua elucidação e desmistificação como condição necessária para que os indivíduos percebam os limites entre os valores ideológicos que lhes foram impostos e aqueles genuinamente seus. Garantir a desmistificação da ideologia que impregna a vida cotidiana pode não ser condição decisiva à conscientização, mas, certamente, é um passo importante para efetivá-la.

Os trabalhadores possuem anseios que podem não ser compatíveis com os objetivos do próprio projeto educativo destinado a eles, principalmente quando tais objetivos são definidos sem a participação direta dos mesmos, quando a educação não

se apresenta como “trabalho do homem com o homem, **mas ganha ares** de um trabalho verticalmente do homem sobre o homem ou assistencialisticamente do homem para o homem, sem ele” (Freire, 1959, p. 12-13) (grifos nossos). Isso leva a supor que o empenho, a satisfação, a participação e a permanência dos educandos no processo educativo e em relação a ele depende, em certa medida, de que aquilo que eles idealizaram subjetivamente seja levado em conta. É claro que a organicidade entre os objetivos da prática educativa e as aspirações dos trabalhadores não é garantia de uma efetiva participação, interesse e permanência dos mesmos no processo, mas assegurar essa relação deve ser um compromisso ético de uma educação popular que objetive proporcionar ao indivíduo o exercício de sua condição de sujeito histórico.

Quando os indivíduos conseguem ver suas aspirações, seus desejos e seus anseios refletidos na prática educativa, já se deu o primeiro passo para a consolidação da participação, do compromisso e da crença nos resultados e nas possibilidades de mudanças que o processo possa efetivar em suas condições de vida. Assim sendo, o compromisso e a participação são atitudes que devem permear a prática não apenas dos agentes externos, mas, também, dos próprios trabalhadores, pois, como diz Gonçalves, citado por Montero (1996, p. 15), “el compromiso no es únicamente algo presente, deseable y necesario para quienes vienen de fuera a la comunidad, sino que se da también dentro de la comunidad, en los agentes internos”.

Um projeto educativo comprometido com o desenvolvimento das potencialidades dos homens e das mulheres, com a formação da consciência crítica dos mesmos no sentido de sua organização autogestionária, precisa buscar responder às expectativas desses indivíduos ou correrá o risco de tornar-se estéril, de estar perpetuando os erros do ensino formal, que define *a priori* e arbitrariamente qual deve ser a finalidade da educação, e de não se efetivar como um mecanismo de discussão dos problemas da comunidade e de formação dos sujeitos como agentes de mudança do meio em que vivem (Carneiro, 1987).

A intenção política de desenvolver uma prática de educação popular como mediação da conscientização e da organização popular dos trabalhadores deve ser um processo que vai sendo gestado e construído coletivamente. É no cotidiano da comunidade, a partir dos problemas sentidos e identificados por quem os vive, que os objetivos de uma prática educativa devem ir sendo definidos e a participação e conscientização forjadas (Montero, 1996).



Pelo dito, está posto a importância de uma pesquisa científica que busque entender: em que medida o projeto Terra Solidária tem garantido *organicidade* entre seus objetivos e as expectativas dos trabalhadores rurais e quais as implicações desse processo de distanciamento e/ou aproximação entre os objetivos do projeto e as expectativas dos trabalhadores?

É necessário justificar a relevância desse questionamento. A verdade de um pensamento é o seu caráter terreno, sua dimensão prática (Marx & Engels, 1998), ou seja, a verdade revolucionária de um projeto de educação popular é sua aplicabilidade prática e seu poder de efetivar mudanças reais nas condições de vida dos indivíduos explorados e expropriados de seus direitos. Tais mudanças nem sempre são vistas de forma imediata, mas vão sendo efetivadas e sentidas subjetivamente pelos indivíduos dia a dia (Montero, 1996). Portanto, ainda que seja possível a um pesquisador ou a um educador perceber mudanças nas atitudes, nas falas e na vida cotidiana dos trabalhadores, são estes indivíduos, sujeitos e objetos do processo educativo, que sentem essas mudanças de forma efetiva e, conseqüentemente, é através do que é vivido objetivamente e sentido subjetivamente por eles que se deve entender o significado político-social de uma ação educativa.

Entender, portanto, as expectativas dos trabalhadores rurais que participaram do Terra Solidária é fundamental se se quer potencializar essa prática educativa como alternativa de conscientização e de organização política das comunidades rurais. Nesse sentido, é importante entender em que medida o Terra Solidária tem se orientado a partir das necessidades dos trabalhadores e buscado construir os objetivos coletivamente, garantindo, assim, a devida e necessária participação da comunidade (Freitas, 1998). Compreender os anseios dos trabalhadores, as mudanças que eles esperam ser viabilizadas em suas vidas através do processo educativo, deve ser uma estratégia e um pressuposto político de qualquer prática de educação popular que esteja a serviço da revalorização dos homens e das mulheres como sujeitos de sua própria história, de sua dignidade e de sua cidadania. Sobre o caráter de *organicidade* que um projeto educativo deve procurar garantir, Paulo Freire diz que

todo planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem de responder às marcas e aos valores dessa sociedade. Só assim é que pode funcionar o processo educacional, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança. Às vezes, preservando determinadas formas de cultura. Outras,

interferindo no processo histórico, instrumentalmente. De qualquer modo, para ser autêntico, é necessário ao processo educativo que se ponha em relação de organicidade com a contextura da sociedade a que se aplica (1959, p. 8).

O Terra Solidária, por ser um projeto amplo, de grande penetração nas comunidades rurais, tem seus objetivos e finalidades definidos *a priori*, o que pode levar a um tratamento homogeneizado dos problemas e necessidades das diferentes coletividades de trabalhadores rurais. Deve-se atentar para o fato de que a definição dos objetivos de uma prática educativa esbarra na vida imediata, nos problemas locais e nas especificidades de cada comunidade onde o Terra seja desenvolvido e, ainda, nos interesses que a coletividade dos trabalhadores considera significativo e prioritário. É possível, portanto, que a aplicação não contextualizada dos objetivos do Terra Solidária se torne um ponto de estrangulamento dessa prática educativa caso não se dê a devida importância aos anseios dos trabalhadores, caso não se atente para as expectativas que são a substância de sua esperança em relação ao projeto. Daí a importância de buscar entender o que há de aproximação e/ou distanciamento entre os objetivos do Terra Solidária e as aspirações que os trabalhadores têm em relação a essa ação educativa. Essa deve ser uma preocupação constante quando se tem o compromisso político de potencializar um processo de conscientização a partir do que é, de fato, significativo para os indivíduos que dele participam (Fals Borda, 1986).

Por conta disso, a pesquisa em questão pode ser de grande importância política no âmbito das experiências de educação popular, visto que se propõe desnudar a realidade da prática educativa apontando seus limites e avanços. Importância essa que se dá, primeiro pelo fato mesmo de que os homens e as mulheres são a substância elementar de qualquer prática educativa, sem eles não se faz educação, e esse pressuposto demanda compreender em que medida o projeto tem respondido aos interesses desses indivíduos (Freire, 1980). Segundo porque, acredita-se que só à medida que se tenha clareza dos limites do processo educativo no que diz respeito à compatibilização dos interesses dos trabalhadores com a finalidade do próprio projeto é possível buscar estabelecer a necessária *organicidade* projeto-comunidade aludida por Paulo Freire (1959). A partir dessa compreensão é possível repensar e redimensionar a práxis educativa, criando condições concretas para que ela seja uma construção de cada dia, um eterno *dever* e nunca uma forma estanque e acabada (Barreiro, 1985).

A construção da educação popular como estratégia de conscientização e organização dos trabalhadores no momento em que as políticas neoliberais desarticulam e põem em xeque a necessidade de participação da população na reivindicação de seus direitos, é um objeto de conhecimento que envolve uma questão ética, pois diz respeito a sobrevivência, a dignidade e a cidadania das pessoas. A exclusão política é um indicador de uma exclusão de ordem social mais perversa e, por isso mesmo, constitui-se num problema político de relevância social e acadêmica que traz em si a necessidade de ser pesquisada.

Nesse sentido, a pesquisa objetiva: verificar que resultados o projeto atingiu e como os trabalhadores rurais avaliam os efeitos desses resultados em suas vidas (pessoal e profissional) e em relação ao engajamento político na comunidade e no sindicato; analisar em que medida o projeto Terra Solidária contempla e responde às expectativas dos trabalhadores rurais em relação ao processo educativo e de que forma o projeto tem garantido a *organicidade* na relação projeto-comunidade; verificar que elementos indicam o Terra Solidária como *alternativa de educação popular* capaz de mediar a organização dos trabalhadores rurais em prol de seus interesses, *ou*, como *prática paliativa à exclusão social* que acaba por minimizar a responsabilidade do Estado no cumprimento da educação como direito constitucional e humano de cidadania

Conseqüentemente, a pesquisa poderá fornecer elementos que apontem os aspectos positivos do projeto, seus limites e suas perspectivas de continuidade, não apenas como mecanismo de escolarização e profissionalização dos trabalhadores rurais, mas como ação política que possa, de fato, fazer frente ao desumano e crescente processo de exploração e exclusão social que atinge a classe trabalhadora.

## 2 – Opção epistemológica como posição política

*No se trata de indicar al pueblo lo que tiene que hacer o no; se trata de incorporar el que hacer científico a una praxis social libertadora, que desenmascare y destruya la manipulación, promoviendo una sociedad basada en la solidaridad y en la justicia (Matin-Baró, 1995)*

A pesquisa em questão parte da premissa de que o entendimento psicossocial e histórico do homem é fundamental para o delineamento do papel da educação popular como instrumento político capaz de contribuir para o rompimento da estrutura social opressora que aí está. Esse princípio tem como pressuposto o fato de que os indivíduos possuem uma dimensão social e histórica que não pode ser desconsiderada no bojo de processos educativos “sob o risco de termos uma visão distorcida (ideológica) de seu comportamento” (Lane, 1997, p. 12).

Assim, nossa opção pelos aportes da psicologia social comunitária, de cunho marxista e enfoque histórico-dialético, sustenta-se pelo fato de que essa base teórica pode contribuir para “recuperar o indivíduo na interseção de sua história com a história de sua sociedade” (Lane, 1997, p. 13).

Compreender essa dimensão histórica no atual contexto é fundamental para se ter claro quais condições e relações sociais definem os homens, sujeitos e objetos do processo educativo. Além disso, os aportes da psicologia social comunitária ajudam a compreender os processos de conscientização como uma construção a partir da vida cotidiana. Entende-se que só assim é possível

pensar na possibilidade de organização e mobilização de uma dada comunidade, em seu cotidiano, (...) pensar na possibilidade de construção de um homem na sua plenitude. E isso significa que este homem se aproprie de sua condição social e da sua história, através do processo de conscientização e participação acontecido na sua história e vida cotidianas (Freitas, 2000, p. 13).

Uma base epistemológica politicamente comprometida com a classe oprimida permite compreender os indivíduos no conjunto das relações que eles estabelecem cotidianamente, ou seja, recupera o cotidiano imediato como o *lugar* das relações sociais no qual o homem se objetiva e materializa sua história e sua identidade (Freitas,

1998, 2000). À medida que se compreende o cotidiano como o *lugar* de auto-construção dos homens, pode-se adentrar no universo subjetivo de seus valores e de suas concepções acerca da vida e da realidade em que vivem.

É nesse sentido que os fundamentos da psicologia social comunitária são coerentes com as práticas educativas que tenham como finalidade a formação da consciência crítica e a organização política dos indivíduos. Isso porque a concepção de educação aqui defendida pressupõe o resgate da identidade do indivíduo, a compreensão de sua história e dos fatos sociais que o conduz a uma postura conservadora ou transformadora da realidade (Freitas, 1998, 2000; Martín-Baró, 1987).

As contribuições da psicologia social comunitária se centram na compreensão do homem não como ser no vazio, mas como fazendo parte de uma história e, portanto, vinculado a uma rede de múltiplas relações sociais. Nesse sentido, uma análise psicossocial parte da premissa de que “*persona y sociedad no simplemente interactúan como algo constituido, si no que se constituyen mutuamente e, por conseguinte, que negándose uno y outro, se afirman como tales*” (Martín-Baró, 1995, p. 24).

Dessa feita, fala-se de um lugar determinado porque se optou por uma visão de mundo e de homem “e neste sentido não há possibilidade de se gerar um conhecimento ‘neutro’, nem um conhecimento do outro que não interfira na sua existência” (Lane, 1997, p.18). Diante de uma realidade dada, marcada por relações de dominação, de exclusão e privilégios, não se pode pretender uma objetividade descomprometida e imparcial que nos exima de qualquer responsabilidade política pela realidade que se nos apresenta. Portanto, já que se entende homem e mundo como sendo mutuamente determinados não nos eximimos dessa relação. Por isso nos vemos implicados na pesquisa como objeto e como sujeito - ora como observador, ora como observado - mas não em uma relação temporal linear e sim em um contínuo processo dialético de mutua determinação.

Visto que se parte de um aporte epistemológico que toma os fatos sociais não como coisas, mas como produto das relações humanas isso pressupõe buscar compreender as dimensões multifacetadas da realidade. Isso porque “trabalhar dentro da proposta de uma psicologia social comunitária, com projetos de intervenção e pesquisa, em comunidade, é trabalhar na perspectiva dos processos psicossociais que atravessam a vida cotidiana das relações estabelecidas por pessoas concretas, historicamente atores e autores do seu tempo” (Freitas, 1998; p. 100).

Uma análise que parta desse princípio deve compreender a ação humana como sendo ideológica, já que o agir humano é intrinsecamente configurado pelas relações de poder da sociedade que o determina. Por outro lado, sendo a sociedade também determinada por esse agir humano, a compreensão psicossocial das ações humanas deve sempre buscar entender em que medida a ação humana pode mudar a ordem social (Martín-Baró, 1987).

Nesse sentido, todas as facetas da vida cotidiana de uma dada comunidade ou de um processo educativo devem ser objeto de atenção. Os sonhos, as aspirações, os valores declarados e velados, podem revelar as contradições entre o que se fala e o que se faz, entre o discurso sobre a vida imediata e a vida imediata enquanto tal, entre os sonhos utópicos e as dimensões do possível.

Dessa forma, a análise caminhou no sentido de compreender a prática educativa do Terra Solidária como sendo ação ideológica determinada por fatores sociais que estão vinculados a interesses de classe. Entendemos que só assim é possível indicar a figuração política de uma prática educativa no sentido da manutenção ou da subversão da ordem. Desvendar a contradição inerente à educação enquanto ação humana pode ser o elemento revelador de seu caráter hegemônico ou contra-hegemônico. Portanto, analisar o caráter ideológico de uma prática educativa é um aspecto “fundamental para o conhecimento psicossocial pelo fato de ela determinar e ser determinada pelos comportamentos sociais do indivíduo e pela rede de relações sociais que, por sua vez, constituem o próprio indivíduo” (Lane, 1997, p. 41).

Por fim, vale ressaltar as categorias centrais da psicologia social comunitária das quais lançamos mão para análise dos dados. Utilizamos as categorias *identidade/pertencimento, cotidiano, participação e conscientização*; essas categorias sustentam a concepção de educação popular aqui defendida e, também, a nossa premissa de que o homem se constrói e constrói o mundo concreto através do trabalho e das relações que estabelece com seus iguais e com seus opressores.

Importa dizer, ainda, que além dessas categorias existem grandes eixos temáticos que se fazem presentes na análise e sem os quais uma pesquisa sobre educação cairia na mais pura abstração. Trata-se dos eixos educação-trabalho, educação popular/educação formal, trabalho manual/trabalho intelectual que se apresentam como conceitos macros e ajudam a entender a repercussão dos fatos sociais no plano individual e no plano coletivo.

### 3 – A construção dos caminhos metodológicos

*O pensamento corresponde à realidade somente na medida em que transforma a realidade ao captar e decifrar sua estrutura contraditória (...). Compreender a realidade significa, portanto, compreender o que as coisas são verdadeiramente, e isto implica, por sua vez, na recusa da simples facticidade (Marcuse, 1986).*

Pela própria opção epistemológica o estudo se configurou, desde o início, como um intento de explicitar a figuração política do projeto Terra Solidária<sup>7</sup>: seu caráter alternativo e conservador, seu teor hegemônico e contra hegemônico. Nesse sentido, a análise foi caminhando no sentido de se compreender a relação entre o que dizem os trabalhadores rurais sobre essa prática educativa e ela mesma enquanto intencionalidade política. Decorre daí a importância de esclarecer as contradições que se apresentam entre os anseios dos trabalhadores e os resultados alcançados pelo projeto, entre os objetivos inerentes à prática educativa e a forma como eles repercutem na realidade.

A opção por desenvolver o trabalho de campo com alunos egressos reflete a preocupação em entender o projeto enquanto realidade concreta. A partir da experiência vivenciada e do distanciamento entre o processo educativo em movimento e os efeitos dele enquanto resultado, é que se torna possível aos trabalhadores falar do Terra Solidária enquanto fato político e social. É essa interseção recuperada que pode elucidar os indicadores do Terra Solidária como prática alternativa de conscientização, organização e participação política dos trabalhadores, ou, como prática paliativa de exclusão social.

Inicialmente, tinha-se a intenção de realizar a pesquisa com os alunos egressos da comunidade de Tijucas do Sul, onde estive inserida como educadora. Entretanto, abandonou-se essa idéia por se entender que o envolvimento direto, e até mesmo afetivo, pode provocar contaminação e/ou interferência *a priori* dos dados e das informações.

Portanto, pela necessidade de minimizar possíveis *vieses* suscetíveis de acontecerem em função de uma proximidade maior com os sujeitos, optou-se pelas

turmas de alunos egressos dos municípios de Cerro Azul e Itaperuçu, localizados na região metropolitana de Curitiba.

Além disso, durante a qualificação do projeto de pesquisa, as opiniões dos membros da banca convergiram no sentido de um critério que pudesse ressaltar diferenças nos resultados do projeto. Por conta disso, procurou-se garantir a escolha de duas comunidades que tivessem, antes do Terra Solidária, níveis diferentes de organização e participação política. Assim sendo, em uma delas a organização política e sindical dos trabalhadores estava mais consolidada e, em outra, a organização ainda era incipiente. Além dos alunos egressos, como fontes direta de informações, utilizou-se o Projeto Político Pedagógico do Terra e a Política Nacional de Formação da CUT como informações secundárias.

Desde o princípio, buscou-se garantir flexibilidade ao planejamento da pesquisa para melhor entender as diversificadas nuances do problema e, ainda, para possibilitar uma análise relacional dos dados (Gil, 1994). Como instrumento de coleta de dados, optou-se pela entrevista em profundidade por se entender que esta técnica poderia revelar opiniões objetivas e valores subjetivos explícitos e não explícitos, verbais e não verbais (Olabuénaga & Ispizua, 1989).

Para tanto, lançamos mão de um roteiro semi-aberto como forma de garantir maior flexibilidade à entrevista. Fazendo uma combinação entre perguntas abertas e fechadas foi possível ter acesso a dados objetivos e subjetivos. O roteiro acabou por converter-se em “una guía de conversación, flexible y sometida a cambios continuos, como resultado de la propia conversación (Olabuénaga & Ispizua, 1989, p. 129).

O roteiro foi estruturado em 4 grandes eixos (ver anexo II). No primeiro eixo as perguntas foram direcionadas para esclarecer as experiências educativas dos trabalhadores nas escolas formais, e como mecanismo de explicitação da relação entre trabalho e educação no meio rural. Com o segundo eixo, a intenção foi buscar estabelecer uma relação comparativa entre o Terra Solidária e a escola formal e, também, compreender as opiniões dos alunos sobre a parceria entre CUT e Estado no oferecimento da educação ao trabalhador. Através do terceiro eixo procurou-se compreender as expectativas dos trabalhadores em relação ao projeto Terra Solidária e em que medida essas expectativas foram ou não respondidas. No quarto eixo buscou-se

---

<sup>7</sup> - Importa dizer que, até o momento, não se tem conhecimento de qualquer trabalho científico especificamente sobre o Projeto Terra Solidária e/ou sobre os outros projetos de escolarização desenvolvidos pela CUT na década de 90.



entender: as mudanças ocorridas na vida (pessoal e profissional) dos trabalhadores; na forma e na intensidade da participação deles na comunidade e no sindicato; e em que medida essas mudanças foram influenciadas pelo processo educativo. Considera-se que esse eixo é central para a indicação da importância política desse projeto como processo fomentador de conscientização, organização e participação política dos trabalhadores.

O primeiro contato foi estabelecido com a turma de Cerro Azul mediante o articulador político da região. Vale dizer que, a princípio, as primeiras entrevistas com os alunos dessa turma seriam feitas em caráter experimental, mas, em função da riqueza dos dados e das dificuldades de acesso e contato com a comunidade e com os próprios trabalhadores, se concluiu por incorporá-las no conjunto das informações.

O acesso a essa comunidade foi dificultado por conta da localização geográfica e pela precariedade do transporte local. Para a realização das entrevistas em Cerro Azul tivemos que permanecer na comunidade por três dias. Some-se a essas dificuldades o estilo de vida das comunidades rurais. Os trabalhadores rurais possuem rotinas muito particulares, rotinas essas que vão sendo construídas em torno das atividades na lavoura. As reuniões da comunidade, o culto, a missa, o futebol, dentre outras atividades, são planejadas antecipadamente de forma que o trabalho não seja prejudicado. Nesse sentido, nada mudou quando de nossa chegada. Ao contrário do que se poderia supor, os trabalhadores não mudaram suas rotinas em função das entrevistas.

Por conta disso, foi necessário encontrar brechas entre uma atividade e outra: entre o culto e o jantar, entre o café da manhã e a colheita e assim por diante. Por conta de todas essas imprevistos, a intenção de entrevistar a metade da totalidade dos alunos foi abandonada. Em função das circunstâncias, só foi possível entrevistar 6 (seis) trabalhadores dentre os 24 (vinte e quatro) que participaram dessa turma.

Na comunidade de Itaperuçu as dificuldades se repetiram. Pela experiência com a comunidade de Cerro Azul, optou-se por entrevistar trabalhadores rurais que fossem com mais frequência ao centro urbano de Itaperuçu para resolver questões no sindicato ou ainda pelo fato de terem residência fixa na zona urbana.

Apesar desses cuidados, foi difícil encontrar trabalhadores com disponibilidade para uma entrevista, não por falta de vontade, mas por conta de suas rotinas, trabalho e necessidades. Foi necessária uma semana para concluir as entrevistas com os trabalhadores de Itaperuçu. Por todas essas dificuldades que se apresentaram e pela necessidade de equiparar o número de sujeitos entrevistados em cada uma das

comunidades, decidiu-se por entrevistar apenas 6 (seis) trabalhadores em Itaperuçu, também dentre 24 (vinte e quatro) alunos que participaram da turma.

Em resumo, entrevistou-se 12 (doze) trabalhadores, dentre esses, 4 (quatro) mulheres e 8 (oito) homens. Não se teve intenção de priorizar sujeitos do sexo masculino; os problemas acima apontados acabaram, também, por definir esse quadro. Além disso, nas duas turmas que participaram da pesquisa, havia predominância de homens. Apesar da intenção inicial de se estabelecer um número equivalente de homens e mulheres, poucas trabalhadoras tinham disponibilidade para participar das entrevistas.

De outra feita, a presença maior de homens no Terra Solidária é um fato que revela muitos aspectos das relações sociais de gênero e da divisão social do trabalho nas comunidades rurais. É comum que as mulheres se encarreguem das atividades domésticas enquanto aos homens cabe garantir o sustento familiar. Embora essa divisão tenha resultado em um número menor de mulheres no Terra, no cotidiano ela é mais formal que prática, visto que as mulheres além de manterem a vida cotidiana funcionando, quando lhes *sobra tempo*, contribuem nas atividades da lavoura.

De forma geral, pode-se considerar que todos os entrevistados são trabalhadores rurais. Todos nasceram no campo, iniciaram ainda criança nas atividades da lavoura e a grande maioria ainda desenvolve trabalho agrícola. Apenas 1 (um) dos entrevistados não desenvolve mais atividades agrícolas. As mulheres acumulam um maior número de atividades: trabalho doméstico, agricultura, e outros serviços. Dos 8 (oito) trabalhadores, 4 (quatro) desenvolvem apenas atividades agrícolas; os outros, além do trabalho na roça, desenvolvem outras atividades. A faixa etária dos trabalhadores varia entre 20 (vinte) e 40 (quarenta) anos de idade. Quanto a escolarização, dos 12 (doze) entrevistados, 9 (nove) cursaram o ensino fundamental através do Terra Solidária, 3 (três) cursaram ensino fundamental na escola formal e no Terra (ver anexo I).

Quanto a participação atual na comunidade e no sindicato os dados se apresentam da seguinte forma: em Cerro Azul todos os 6 (seis) trabalhadores entrevistados participam na comunidade, ainda que para alguns essa participação seja mais efetiva que para outros. Quanto ao sindicato, nenhum dos trabalhadores dessa comunidade desenvolve qualquer tipo de participação.

Na comunidade de Itaperuçu, a participação se apresenta de outra forma. Todos os trabalhadores participam tanto na comunidade quanto no sindicato. Todavia, para alguns a participação é mais freqüente no sindicato e para outros na comunidade; para outros, ainda, a participação é eventual tanto na comunidade quanto no sindicato.