

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Gilmar Pereira da Silva



**TRABALHO, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO:
O NORTE DA EDUCAÇÃO DA CUT NA AMAZÔNIA**

NATAL (RN)
2005

GILMAR PEREIRA DA SILVA

**TRABALHO EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO:
O NORTE DA EDUCAÇÃO DA CUT NA AMAZÔNIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.
Orientadora: Profa. Dra. Vilma Vitor Cruz.

NATAL (RN)
2005

Catálogo da Publicação na Fonte. Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Biblioteca Setorial Especializada do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

SILVA, Gilmar Pereira da

Trabalho, educação e desenvolvimento: o norte da educação da CUT na
Amazônia / Gilmar Pereira da Silva; orientadora, Vilma Vitor Cruz. - 2005

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Natal, RN, 2005.

1. Educação - Amazônia. 2. Trabalho. 3. Desenvolvimento - Amazônia. 4.
Projeto Vento Norte. 5. CUT - Central Única dos Trabalhadores. I. Título.

RN/BSE-CCHLA

CDU 37(811.3)(043.3)

Aos Trabalhadores da Amazônia.

Ao Paulo, à Bia e à Régi.

AGRADECIMENTOS

A produção de uma tese é um trabalho aparentemente solitário, na medida em que depende da disposição de um sujeito para construí-la. No entanto, um olhar mais atento poderá verificar o quanto esse processo demanda a contribuição de outros, sejam aqueles que vêm pensando e produzindo teorias sobre o assunto, ou aqueles mais próximos, como os sujeitos que nos propomos a estudar, ou ainda aqueles que, por conviverem conosco, fazem parte de nossa trajetória cotidiana.

Estas considerações iniciais têm o propósito de chamar atenção para as limitações de espaço de agradecimentos às pessoas que contribuíram com a elaboração deste estudo. No entanto, alguns destaques devem ser registrados.

Inicialmente, gostaria de agradecer à Profa. Dra. Vilma Vitor Cruz, minha orientadora e parceira intelectual, por ter aceitado compartilhar comigo a sistematização das experiências dos trabalhadores da Amazônia.

Aos membros da banca do Seminário Doutoral I, pelo auxílio na definição deste trabalho: Profa. Bernadete Oliveira (UFRN), quando solicitou que eu apontasse de fato qual era a tese a ser estudada; Profa. Olgaíses Maués (UFPA), que me indicou bibliografias importantes; Profa. Salete Machado (UNB), que em muito contribuiu para a definição do objeto da pesquisa e do processo metodológico.

Aos companheiros da Central Única dos Trabalhadores (CUT) da Região Amazônica - Avelino Ganzer, Dozinha, Rose, Guto, Getúlio, Zé Raimundo e Faustino (Pará); Berenicio, Valdemir e Iranilde (Amazonas); Aparecida, Luiz, Jairzinho, Andréia e Suenia (Roraima); Deusá, Santiago, Luizinho, Ricardo, Anselmo e Vanilce (Rondônia); Erroflyn, Walber, e Rogério (Amapá); Elza, Mariquinha e Evandro (Acre)

– e aos companheiros Eunice Lea e Almerico Lima, pelo diálogo e apoio durante a experiência do Projeto Vento Norte.

Às pessoas que comigo vêm estudando o processo de formação da CUT, como a Aida Maria que, na conclusão do seu curso de Sociologia, estudou o Projeto Vento Norte; à Ray, minha querida amiga, que após o seu trabalho de conclusão de curso, está elaborando sua dissertação de mestrado, na qual discute as experiências da Central em educação profissional.

Ao meu amigo Renato, por Deus, que fez da força de sua juventude a disposição para refletir a respeito de um sujeito livre das amarras do capitalismo; ao Prof. Thomas, por ter me acolhido em seu escritório para a sistematização deste trabalho; e ao amigo Cássio, pela paciência para entender e suportar a minha pressa quando das correções textuais.

Ao Carlos Eduardo e à Renise que, além da transcrição das fitas, em muito contribuíram com o debate de parte deste estudo; ao Prof. Ronaldo Lima Parceiro, pelas reflexões acerca da educação do trabalhador; ao Radir, Secretário do Programa de Pós-Graduação (UFRN), pela digitação desta tese; e aos demais funcionários e bolsistas do PPGED

Aos membros da “República do Pará no Rio Grande do Norte”: Neila, Paulo Henrique, Rodrigo, Iram, Carlos e Anne (estes dois últimos por adoção), Izabel, Sérgio, José Pedro, meu querido amigo, Ricardo, Claudiane, Beth Vidal, Beth Vasconcelos, Oneide, Rita, Rita Melem, Vilma Baia, Danieli, Leandro, Alexandre e Aldecir.

Aos professores João Guereiro e Goraebey, Pró-Reitor e Diretor de Pesquisa da PROPESP/UFGA, respectivamente, que gentilmente facilitaram minhas visitas

aos estados brasileiros onde esta pesquisa foi realizada, por meio de financiamento da UFPA, e aos membros da CAPES, pela viabilidade da bolsa.

Aos colegas de estudo, Carla, Iglê, Pires, Florisvaldo, Renato, Otêmia, Anne Marlete e Cristina, parceiros importantes na construção deste caminho.

Aos meus alunos dos *campi* da UFPA, sobretudo, Abaetetuba (núcleos de Tomé-Açu, Concórdia e Tailândia), Cametá, Soures e Breves, com os quais, mesmo liberado para cursar o doutorado, tive a oportunidade de conviver, seja no processo de orientação de trabalho de conclusão de curso, seja ministrando disciplinas em cursos intervalares.

Por fim, quero registrar que a opção de desenvolver esta tese foi individual, porém a produção foi coletiva e tem a ver com minha história de vida. Nesse sentido, os companheiros David Morgado, Meire, Sulivam Santa Brígida, Fleurice Pinto, Nery Azevedo, Ida Celene, Petronilo, Teodorico, Walmir, Damares, Celeste e Edivaldo também foram pessoas importantes na constituição dessa história.

Apesar do grande esforço de síntese, sei que não contemplei a todos. Quero fechar agradecendo aos meus filhos, razão de ser da minha vida, à minha companheira Regi, ao meu cunhado Ronaldo e, em especial, os meus queridos pais semi-analfabetos, que, mesmo não tendo instrumental para ler este texto, sabem muito mais do que eu, pois têm lições a me dar cotidianamente.

Na realidade social, a dominação do homem pelo homem ainda é, a despeito de toda transformação, o contínuo histórico que une razão pré-tecnológica e razão tecnológica. Contudo, a sociedade que projeta e empreende a transformação tecnológica da natureza altera base da dominação pela substituição gradativa da dependência pessoal (o escravo, do senhor; o servo, do senhor da verdade; o senhor, do doador do feudo etc.) pela dependência da ordem objetiva das coisas (das leis econômicas do mercado etc). Sem dúvida, a “ordem objetiva das coisas” é, ela própria, o resultado da dominação, mas é, não obstante, verdade que a dominação agora gera mais elevada racionalidade – a de uma sociedade que mantém sua estrutura hierárquica enquanto explora com eficiência cada vez maior os recursos naturais e mentais e distribui os benefícios dessa exploração em escala cada vez maior. Os limites dessa racionalidade e sua força sinistra aparecem na escravização progressiva do homem por um aparato (HERBERT MARCUSE, 1978).

RESUMO

Propõe-se responder em que medida o processo de educação desenvolvido pela Central Única dos Trabalhadores (CUT), expresso na experiência do Projeto Vento Norte na Amazônia, tem contribuído para possibilitar uma articulação entre trabalho, educação e desenvolvimento. A pesquisa bibliográfica tem como base estudos de vários autores, como Gadotti (1999), Marx (1998, 1998a), Pochmann (2002), Brandão (1985, 2002), Adorno (1999, 2000) e Horkheimer (1976). A pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevistas com educadores e dirigentes da CUT nos estados do Acre, Amazonas, Amapá, Pará, Rondônia e Roraima. O processo de elaboração do estudo se dá numa teia de elementos articulados a valores socioculturais do habitat dos povos amazônidas. As conclusões confirmam a hipótese levantada no início do trabalho. No entanto, a parcialidade do referido projeto se apresenta em decorrência das limitações da Central em dar continuidade à sua experiência. Dessa forma, a tese sustenta-se na própria idéia do projeto e em como este se consolidou na Região Amazônica, tendo como base a concepção de dirigentes sindicais e educadores.

Palavras-chave: CUT. Educação. Trabalho. Desenvolvimento. Amazônia. Projeto Vento Norte.

ABSTRACT

This thesis is the result of a bibliographic and field research, with the purpose to answer in what way the process of education developed by the CUT, expressed in the experience of the Project Vento Norte, developed in the Amazônia has collaborated in the sense of the possibility of a articulation between work, education, and development. The bibliographic research was based in the studies of theoreticals like Gadotti (1999), Marx (1998, 1998a), Pochman (2002), Brandão (1985, 2002), Adorno (1999, 2000), Horkeimer (1976), researchers that in the process of their studies, thought about the theme, related to work, to education and to development. The field research was done by the interviews with CUT's educators and managers from the states of Acre, Amazonas, Amapá, Pará, Rondônia and Roraima. The thesis's process of elaboration is done in a cobweb of elements articulated to socioculture values from the habitat of amazônia people. The conclusions point to us that the hypothesis of the CUT, by the Project Vento Norte, develops a propose of education that articulates Work, Education and Development that is confirmed. But, the partiality of the project is presented by the limitations of the CUT's possibility in continuation of the project. Thats why the thesis supports the idea of the project and it consolidation in the Amazônica Region, by the conception of the syndicate managers and educators.

Key words: CUT. Education. Work. Development. Amazônia. Project Vento Norte.

RESUMEM

Esta tesis es resultado de una investigación bibliográfica y de observaciones, con el propósito de responder en que medida el proceso de educación desarrollado por la CUT expreso en la experiencia del proyecto Vento Norte (Proyecto Viento Norte) desarrollado en la *amazonia* Tiene contribuido para la existencia de una articulación entre trabajo, Educación e desarrollo. La investigación bibliográfica fuera basada en estudios de teóricos como Gadotti (1999), Marx (1998, 1998a), Pochmann (2002), Brandão (1985, 2002), Adorno (1999, 2000), Horkheimer (1976), investigadores que, a longo dos sus estudios buscaron reflejar a respecto del tema, relacionado el trabajo, a la educación y o lo desarrollo. Las observaciones fueron realizadas a partir de entrevistas con educadores y dirigentes de la CUT en las provincias del Acre, Amazonas, Amapá, Pará, Rondonia y Roraima. El proceso de elaboración de la tesis se pasa en una cadena de elementos articulados a valores socio- culturales del hábitat de los pueblos amazónicos. Las conclusiones se nos indican que la hipótese de que la CUT a través del Projeto Vento Norte, desarrolla una propuesta de educación donde articula Trabajo, educación, e desarrollo. Todavía, la CUT sufre demasiadas limitaciones para dar continuidad a su proyecto. Donde viene la lógica de la tesis sustentarse en la idea misma del proyecto y de cómo este se ha consolidado en la concepción de dirigentes sindicáis y educadores.

Palabras llaves: CUT. Educación. Trabajo. Desarrollo. Amazónica. Projeto Vento Norte.

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CONCUT – Congresso da CUT

CUT – Central Única dos Trabalhadores

DIEESE – Departamento Intersindical de Estudos Socioeconômicos

FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MST – Movimento dos Sem-Terra

NAEA – Núcleo de Altos Estudos Amazônicos

ONG's – Organizações Não-Governamentais

PEA – População Economicamente Ativa

PED – Pesquisa de Emprego e Desemprego

PROPESP - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação/UFPA

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UFPA – Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 ESTRUTURANDO O ESTUDO	20
2.1 DEMARCANDO O ESTUDO.....	20
2.2 SITUANDO O PROBLEMA	25
2.3 APONTAMENTOS METODOLÓGICOS	31
2.4 CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES (CUT): UM BREVE HISTÓRICO	39
3 O PROJETO VENTO NORTE E A EDUCAÇÃO DA CUT NA AMAZÔNIA	49
3.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PROJETO VENTO NORTE.....	49
3.2 O PROJETO VENTO NORTE E A ESTRATÉGIA DA CUT	62
3.3 A EDUCAÇÃO: EM BUSCA DE OUTRO CAMINHO	66
4 O REGIONAL E A EDUCAÇÃO	74
4.1 O REGIONAL E A EDUCAÇÃO: UMA APROXIMAÇÃO TEÓRICA.....	74
4.2 DESENVOLVIMENTO: UMA OUTRA POSSIBILIDADE	83
5 O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO	98
5.1 O TRABALHO	98
5.2 TRABALHO E HISTÓRIA.....	107
5.3 O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO: UMA PERSPECTIVA DE SÍNTESE	113
6 A EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR	133
6.1 EDUCAÇÃO	133
6.2 EDUCAÇÃO DA CONFORMIDADE: QUEM CONFORMA?	138

6.3 EDUCAÇÃO: UMA PROPOSTA ALTERNATIVA.....	152
6.4 A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO NO PROCESSO EDUCATIVO.....	161
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	167
REFERÊNCIAS.....	174
ANEXOS.....	184

1 INTRODUÇÃO

Na atualidade, a discussão sobre trabalho, educação e desenvolvimento tem produzido estudos significativos com o propósito de dar suporte às mudanças que vêm ocorrendo frente às transformações tecnológicas que revolucionam o processo produtivo, a organização e as relações sociais. Para tratar desse assunto, esta tese apóia-se no referencial teórico de Saviani (1994), Gadotti (1999), Pochmann (2002), Antunes (2001; 2001a), Coraggio (1999), Giroux (1995), Freire (1974; 1976;), Brandão (1985; 2002), Arendt (1993), Marx (1998; 1998a), Adorno (1999; 2000) e Horkheimer (1976) e de outros estudiosos que buscam refletir sobre temas fundamentais para trazer a lume a problemática a ser desvendada em relação à articulação entre trabalho, educação e desenvolvimento. Cada um deles tenta desvendar os enigmas que cercam a construção de políticas públicas que englobam a questão do desenvolvimento, bem como a necessidade de políticas setoriais a serem implementadas pelo Estado.

No presente estudo, a educação será destacada como uma esperança que pode ser realizada no movimento da ação e da consciência comprometidas com a construção de um novo projeto de sociedade. Nesse sentido, a apreensão da lógica de ordenamento sociocultural, político e econômico da Região Amazônica perpassa por todo o processo da pesquisa, não apenas pelo fato de a Amazônia ser o *locus* da realização do estudo, mas principalmente por ser uma região que concentra poder cultural, ideológico, político e econômico, seja em decorrência de sua área geográfica, fauna, flora, volume de água doce, pescados, minérios, seja pelo caráter de sua mística cultural, ou até mesmo pelo interesse internacional em

transformá-la em reserva mundial. Alguns já chegaram a considerá-la, de forma equivocada, o “pulmão do mundo”.

Esta pesquisa justifica-se por duas razões. Primeiramente, pela atualidade de seu tema em um país onde parcela significativa da população é analfabeta. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 13,63% da população com 15 anos ou mais são analfabetas no Brasil. Esse fato é bastante grave, principalmente se considerarmos a assimetria existente entre as regiões Sul e Norte do Brasil – esta tem um percentual de analfabetos de 7,66%, número inferior à média nacional, enquanto aquela tem um índice de 16,34%, mais que o dobro da primeira. Além do grande número de analfabetos, há também uma parte significativa de pessoas que não conseguem dominar os códigos letrados para compreender a dinâmica da realidade, os chamados analfabetos funcionais.

A segunda justificativa refere-se à oportunidade de elegermos uma das estruturas do Conselho de Emprego e Renda do Estado do Pará, a Central Única dos Trabalhadores (CUT), a fim de aprofundarmos questões que, na delimitação de estudo anterior, não eram favoráveis¹. Para nós, como autor desta tese, compreender e discutir como a CUT, uma entidade da sociedade civil e a maior central sindical do Brasil, vem articulando uma proposta de educação e desenvolvimento, com o objetivo de atender às necessidades dos trabalhadores frente às transformações tecnológicas e organizacionais do mundo do trabalho na Região Amazônica constituiu-se num grande desafio. Primeiro, pela nossa origem no movimento sindical e, segundo, por sermos parte integrante da equipe de assessores que ajudam a elaborar as propostas de educação do trabalhador para a central sindical na Amazônia.

¹ Dissertação de Mestrado apresentada em 2002 na UFRN.

No sentido de continuidade e aprofundamento, será colocada em evidência a questão do desenvolvimento, um conceito complexo e com tendência a estar relacionado, basicamente, à questão macro-econômica, ficando em segundo plano setores importantes, como a cultura e a educação. Acreditamos que estudar o desenvolvimento numa concepção diferente atrelada à progressão sociocultural e educacional, apresenta-se como algo fundamental ao debate sobre políticas públicas de educação.

Com o propósito de delimitar o estudo, estabelecemos como referência básica a relação entre trabalho, educação e desenvolvimento, tendo como base o Vento Norte, um projeto elaborado pela CUT, que teve vigência de 1999 a 2002. A compreensão inicial é a de que a Central vem esboçando uma proposta que procura inverter a dinâmica do conceito clássico de desenvolvimento, que sacrifica via de regra a natureza física e social, defendendo uma concepção centrada em pilares, como a defesa do ser humano e da natureza. Conforme destaca Gadotti (1999, p.13), “A economia popular² não se baseia em critérios de rentabilidade e de lucro do sistema capitalista e da economia não-popular. Nisso ela aponta para algo diferente do capitalismo, embora esteja nascendo no universo capitalista”.

A assertiva posta por Gadotti (1999) consiste numa informação interessante e ao mesmo tempo motivadora para uma análise da economia popular e do que liga esse conceito à educação popular e, conseqüentemente, ao trabalho como princípio educativo. Nesse sentido, verificaremos de que maneira está sendo estudada uma outra proposta de desenvolvimento, em que o sujeito deve ser o elemento central capaz de amalgamar uma outra dinâmica que rompa ou, pelo menos, se proponha a romper com a avassaladora lógica de desenvolvimento na ótica capitalista.

² Neste trabalho, esse termo é usado de maneira similar ao desenvolvimento solidário no sentido defendido pela CUT.

O propósito de entendermos uma contra concepção de desenvolvimento, fundamentada em bases diferentes da capitalista, pressupõe um esforço teórico-metodológico que nos permita analisar os modelos tradicionais que o justificam, na medida em que a superação dos modelos fundamentados na economia de mercado terá de se dar dentro da própria lógica da economia capitalista. Isso quer dizer que se fazem necessárias a ruptura com o pensamento individualista dominante e a busca por uma construção coletiva que se materialize num processo dialético entre a prática real dos sujeitos e a reflexão desta prática, fato que não consideramos possível de ser realizado sem um processo educacional que prepare os indivíduos para esse fim. Nesse sentido, nos reportamos à explicação de Tortelli (2000, p. 148) acerca da economia solidária e de como esta começou a ser posta em prática.

Construímos um grupo de trabalho dentro da Central, nos últimos anos, que chamamos de GT de economia solidária e que tem se tornado um canal importante, com o intuito não só de materializar a elaboração de novas diretrizes para os sindicatos e para os trabalhadores, mas também de criar plataformas para uma ação concreta, a partir das experiências já vividas no meio da CUT, que abrangem novas formas de pensar a economia, de pensar o desenvolvimento, de pensar a inserção do sindicato nesse mundo, hoje maior do que o mundo sindicalizado; ou seja, o mundo não sindicalizado que é o mundo de trabalhadores desempregados.

A intenção de estudarmos a concepção de desenvolvimento no projeto educacional da CUT fundamenta-se no fato de que sua estrutura apóia-se no princípio da solidariedade, conforme pudemos observar na citação de Tortelli. Essa preocupação se dá, sobretudo, em relação à sua trajetória que vem sendo construída desde 1983, ano de sua fundação.

Por outro lado, convém destacarmos as noções de economia comunitária e popular que vêm sendo elaboradas sobre esse assunto. Segundo Gadotti (1999, p.

14), é importante enfatizarmos a tendência, em qualquer ciência, que se caracteriza pela freqüência como certas noções ou categorias se apresentam:

Uma tendência emergente em Educação, Economia ou qualquer Ciência caracteriza-se pela freqüência como aparecem certas noções e categorias. No caso da Educação comunitária e da economia popular, temos um campo bem definido que se define por certos valores, como articulação, parceria, rede, co-manutenção, contrapartida, co-gestão, diversidade cultural, identidade cultural.

Evidentemente, além das categorias situadas em um campo mais amplo das ciências, é fundamental destacarmos elementos voltados para o movimento sindical. Portanto, esta proposta se justifica ainda pela necessidade de articulação entre educação e desenvolvimento, visando à superação de uma perspectiva exclusivamente econômica.

Para finalizar, destacamos que o elemento principal do desejo de realização deste estudo materializa-se na tentativa de consolidar uma reflexão, de maneira que possamos estabelecer uma síntese entre os conceitos de trabalho, educação e desenvolvimento na Região Amazônica. Podemos, portanto, fechar esta justificativa, afirmando que a idéia de trabalho nessa região, em especial, com base na visão dos trabalhadores, poderá servir como cimento para a construção de uma nova leitura acerca da educação.

2 ESTRUTURANDO O ESTUDO

2.1 DEMARCANDO O ESTUDO

O processo educativo, como instrumento de preparação do sujeito para intervir na realidade, sempre permeou toda a história da CUT. No entanto, a nossa tentativa de apropriação da dinâmica de construção de um processo educativo voltada para os eixos do trabalho, educação e desenvolvimento passou a ser mais evidenciada desde que a Central engajou-se em uma proposta educacional que extrapola os marcos do movimento sindical.

Partindo desse pressuposto, elegemos como marco elucidativo para nossa pesquisa a relação entre os mencionados eixos, tendo como referência o Projeto Vento Norte, elaborado pelos representantes da CUT da Amazônia (Pará, Amapá, Amazônia, Rondônia, Roraima e Acre) e que tem como base nessa mesma relação. Esse projeto fundamenta a transição da prática educativa voltada para a educação político-sindical, buscando uma articulação entre esta e a educação regular dos trabalhadores, conforme destaca Moraes (2000, p. 10):

Os processos educativos desenvolvidos no Programa Vento Norte – que envolvem educação básica, profissional e sócio-política integradas, concebem o processo político pedagógico como uma experiência de construção/produção coletiva, que busca superar a prática do “ensino transmissão” e a dicotomia entre educação geral x educação profissional, tradicionalmente desenvolvida na maioria das escolas.

Segundo Moraes (2000), a educação deve apoiar-se em uma nova maneira de pensar. Ou seja, não basta politizar, discutindo apenas o papel do sindicato; há necessidade de compreensão das demandas a serem reivindicadas. É necessário qualificar o trabalhador, possibilitando-lhe o acesso aos conhecimentos da educação básica e profissional. Evidentemente, a autora não se refere a qualquer tipo de educação, mas a uma educação que busque redimensionar a concepção de homem e de mulher, do conhecimento e da sociedade, e que procure novos marcos para a

formação da classe trabalhadora na região. Assim, além do repasse de conteúdos, é imprescindível uma mudança de concepção educacional, que ponha em evidência a necessidade de trabalhá-los de maneira eficaz.

Nesse sentido, o Projeto Vento Norte é bastante significativo quanto ao aspecto metodológico. Nele, são previstas ações que busquem consolidar-se na constituição de novos caminhos para o processo de ensinar e aprender. Tais caminhos firmam-se em vários elementos, como o modo de vida dos sujeitos, espaço geográfico e mística³. Ou seja, a cultura dos grupos sociais é fundamental para a elaboração de cadernos pedagógicos, revistas, livros etc., instrumentos relevantes no processo de sistematização das atividades do projeto.

Mas, em uma central sindical como a CUT, a introdução de um processo educativo de tamanha envergadura não se dá de forma linear, tampouco se constitui apenas com a delegação de educadores profissionais, por mais comprometidos que sejam. Por isso, sua realização tem envolvido um profundo embate educativo, desenvolvido em três momentos distintos e, ao mesmo tempo, interdependentes. O primeiro é o próprio embate de idéias entre os dirigentes decorrente da posição política que representam no interior da Central; o segundo refere-se à formação de educadores; e o terceiro abrange o público a ser atingido pelo processo educativo.

Num primeiro momento, essas três instâncias parecem dicotômicas. No entanto, uma observação mais atenta mostra que a separação é mais de cunho metodológico. Para entendermos melhor, esclarecemos que tudo sucede numa interação dialética, em que o próprio embate pode permitir a consolidação sistemática do processo. Assim, a separação entre dirigentes e educadores passa a ser uma maneira de apropriação de tarefas, o que não impede o educador de estar

³ Referimo-nos à maneira de os sujeitos amazônidas se relacionarem com a natureza, considerando-a elemento sagrado em suas práticas cotidianas.

na mobilização de rua ou na assembléia do sindicato, tampouco o dirigente de ministrar um curso. Essa situação é válida também para educandos, que podem apresentar dificuldades em alguns conhecimentos, como geografia, matemática ou demais disciplinas, mas, num curso de fabricação de barcos artesanais, aplicam perfeitamente os conhecimentos adquiridos de sua tradição familiar ou comunitária.

Em outras palavras, dirigentes, educadores ou educandos encontram-se num processo de interação constante, em que a própria dinâmica dos afazeres impõe o lugar de cada um. É óbvio que isso acontece como resultado de confrontos de idéias e práticas que se consolidam por meio de embates entre os sujeitos e na própria dinâmica que a sociedade passa a imprimir.

O ordenamento do Projeto Vento Norte e a sua forma de operacionalização fortalece uma prática formativa com o objetivo de captar elementos que consubstanciem as ações socioculturais na Região Amazônica, com um cuidado peculiar no que tange a preconceitos e etnocentrismos de qualquer natureza. Além de associar a questão regional à dinâmica educativa, e ao mesmo tempo propor-se a realizar atividades laboratoriais de novas experiências, abarcando novos sujeitos, para além do universo das categorias institucionalmente representadas pela CUT, como desempregados, jovens em busca do primeiro emprego e pequenos empreendedores, o projeto também atua em um processo de formação interna de seus dirigentes, ofertando cursos de formação, seminários e reuniões de cunho regional. Dessa forma, a Central dá oportunidades para seus dirigentes dialogarem com os seus pares e, assim, construírem propostas mais articuladas para o desenvolvimento regional.

No entanto, para o desenvolvimento do projeto, a capacitação regional não pode passar despercebida, visto que um dos grandes empecilhos na consolidação

da compreensão da Região Amazônica pelos trabalhadores tem a ver com as extensões geográficas, que se apresentam não apenas pelas grandes distâncias, o que já seria um problema, mas principalmente pelos meios de locomoção, em geral feitos por meio de transporte marítimo. A alternativa do transporte aéreo é considerada de custo elevado para as condições dos trabalhadores.

O Projeto Vento Norte é pioneiro ao colocar essa problemática em questão, pois vem consolidar um processo de formação que busca aproximar os dirigentes dos seis estados, com o propósito de fortalecer uma concepção regional firmada na diversidade peculiar aos povos da Amazônia. Na região Norte, por exemplo, existem duas escolas⁴ da CUT coordenadas por um dirigente eleito para tal fim. Geralmente, os dirigentes desenvolvem tarefas bastante complexas, na medida em que a eles é confiado o papel de mediadores de conflitos, não apenas em seu Estado. Para isso, exigem-lhes uma compreensão da lógica regional, a fim de que sejam encaminhadas as políticas formativas da Central. Para Pótilho (2001, p.167),

Esta forma de organização, ao mesmo tempo em que demanda um significativo aprimoramento técnico, requer também um refinamento político, uma vez que não se trata de uma escola qualquer. Ao contrário, trata-se de uma instituição orgânica a uma Central de Trabalhadores, o que por si só já seria um desafio. Mas, ainda está se falando da CUT, uma das maiores organizações de trabalhadores do mundo, que pelo seu tamanho já demonstra a demanda que tal processo vai requerer, demandando articulações constantes. Isto, na medida em que um processo dessa amplitude requer também um entendimento sobre as diversas linhas de pensamento que se aninham no interior da Central, de modo a aprimorar a convivência entre estas.

⁴ A rede de formação da CUT é composta por sete escolas de formação, sendo uma no Nordeste “Marise Paiva”, com sede em Recife (PE), duas no Norte: “Escola Amazônia”, abrangendo Pará, Amapá, Roraima e Amazonas, e “Chico Mendes”, abrangendo Rondônia e Acre; uma no Centro-Oeste, “Escola Centro-Oeste”, duas no Sudeste; “Sete de Outubro”, abrangendo Minas Gerais, Espírito Santo e Rio de Janeiro; “Escola São Paulo” para o Estado de São Paulo e “Escola Sul” para os estados do Sul. As Escolas são responsáveis pela execução da política formativa da CUT.

Potilho (2001) fala com a autoridade de quem foi coordenador político do Vento Norte, desde a sua concepção até o ano de 2002. Ele atua como dirigente da CUT e, ao mesmo tempo, da política pedagógica da Escola Amazônia. Sua tarefa é, sem dúvida, bastante complexa, uma vez que o projeto é dirigido pelas duas escolas localizadas no Norte, onde seu trabalho como mediador sucede também na interação entre ambas.

No nosso entendimento, o Projeto Vento Norte justifica-se pela possibilidade de visualizar uma tentativa de ação coletiva nas práticas sociais desenvolvidas no interior da Amazônia por dirigentes da CUT. Apesar de iniciativas anteriores com a finalidade de organização da região, o projeto parece concretizar suas ações, trabalhando na perspectiva da autonomia de homens e mulheres como sujeitos de seu próprio destino, e combinando ações educativas realizadas de forma regional com a mobilização de dirigentes, o que tem permitido a estes uma aproximação maior e um conseqüente encaminhamento de atividades regionalmente mais articuladas.

Em vista disso, podemos dizer que o ideal de um processo dialógico nas atividades educativas, em que se reconhece a bagagem cultural de cada um, está firmado nesse projeto, bem como na necessidade de valorização do espaço onde o processo de sistematização do conhecimento se dá.

Certamente, a implementação de um projeto regional contribuirá para o fortalecimento da concepção geral da CUT, que se firma na busca da constituição de um processo que luta pela conquista de uma sociedade democrática e socialista para os trabalhadores e, ao mesmo tempo, prima pelo respeito à diversidade. Mas, não podemos perder de vista o referencial da concepção cutista de educação,

fundamentado em pensadores como Marx, Gramsci e Paulo Freire, para compreendermos a matriz teórica que a norteia.

2.2 SITUANDO O PROBLEMA

O estudo dos eixos trabalho, educação e desenvolvimento na perspectiva da CUT na Amazônia se apresenta como proposta fundamental para percebermos como uma parte significativa de trabalhadores constrói alternativas para fazerem frente à nova realidade tecnológica, quando, embora ainda se inserindo na sociedade da técnica, vivenciem uma nova ordem, em que mesmo a agricultura de subsistência e o artesanato terão de adequar-se a uma sociedade altamente racionalizada e mecanizada. Em grande medida, essa racionalização obedece à lógica da linearidade positivista, segundo a qual o acúmulo de riqueza é de tal monta, que deixa um rastro de pobreza, seja nos povos que ali residem, seja no meio-ambiente, onde a devastação desenfreada parece outorgar *status* de “perenidade” aos recursos naturais ali existentes (SILVA, 2002).

Desde a metade da década de 1990, a CUT vem discutindo e disputando a implementação e a estruturação de políticas alternativas com o Estado. É um processo que está ocorrendo em diversas áreas da sociedade, como nas associações de classe e nas Organizações Não-Governamentais (ONG's). Acerca da economia solidária, por exemplo, Felício (2000), então presidente da CUT em nível nacional, faz uma reflexão que se constitui num referencial importante, não apenas por sua lucidez sobre a questão, mas, sobretudo, por tratar-se, naquele

momento, de uma fala em ação. Para ele, a Central vem construindo um contra-debate em relação à política neoliberal:

Um outro debate importante que a CUT vem fazendo em resposta ao avanço neoliberal é sobre a “economia solidária”. Na minha opinião, essa discussão oferece novas possibilidades de se entender o mundo do trabalho e a classe trabalhadora. Além de apresentarmos alternativas, vamos construir alternativas concretas para o mercado informal e a precarização do trabalho, por meio da autogestão, é um grande passo para uma Central Sindical (FELÍCIO, 2000, p. 177).

Essa tese ocorre na nova dinâmica em que o movimento sindical está a imprimir e se fundamenta na sua necessidade de enfrentar uma nova realidade. Ferreira (2001, p. 24) identifica quatro eixos da agenda sindical no decorrer da década de 1990:

No decorrer dos anos 90, a agenda sindical foi se modificando e, atualmente, podemos identificar quatro grandes eixos de ação, embora não haja consonância na intensidade e temporalidade das ações. O primeiro eixo aglutina as ações voltadas para responder aos desafios colocados pelas alterações no plano produtivo e seus efeitos imediatos expressam na crise do emprego e na tendência à precarização do trabalho. Um segundo esforço é direcionado para o debate sobre a reforma da estrutura sindical e as alterações na legislação trabalhista. Numa terceira frente de ação, decorrentes das duas anteriores, encontram-se as tentativas (embora descontinuadas) de alteração na estruturação vertical e formulação de novas formas de organização no espaço de trabalho. [...], mas é o quarto eixo que chama a nossa atenção: o deslocamento da ação para áreas que ultrapassam a atuação especificadamente sindical. Setores importantes do movimento sindical brasileiro estão cada vez mais extrapolando os interesses corporativos das categorias que representam, buscam parcerias com perspectivas para campanhas de erradicação do analfabetismo, participam ativamente nos programas de qualificação profissional, propõem a realização de programas de habitação popular, participam de inúmeros conselhos públicos. [...] A questão da cidadania tem estado no centro dos debates, sendo incorporada à agenda e ao discurso sindical.

Os quarto argumentos da autora constituem-se em elementos centrais de nossa proposta de estudo. Ou seja, ao mesmo tempo em que nos propomos a compreender o processo educativo, também buscamos entender e verificar a intencionalidade deste interferir na estrutura de desenvolvimento da sociedade. Isso nos permite formular uma hipótese para este trabalho: a CUT se dispõe a implementar um projeto audacioso, em que trabalho e educação se complementam para dar sentido ao eixo desenvolvimento e, para isso, busca romper com o isolamento categorial que tem sido *práxis* do movimento sindical. Nesse sentido, articula parcerias com o Estado, o empresariado e a própria sociedade. No livro *Avaliação Nacional de Formação da CUT* (1997, p. 67), podemos dimensionar o que a construção dessas parcerias pode representar para esse momento:

Sem dúvida, qualquer incentivo na direção do entrosamento do movimento sindical com a sociedade em geral, em seus diversos segmentos, igrejas, partidos políticos, prefeituras, organizações populares, ONG's favorecerá a interação dos sindicalistas com o mundo da vida dos trabalhadores e os levará a romper os limites da prática sindical, por conseguinte, ajudando-os a superar o modelo corporativista do sindicalismo ainda vigente no Brasil. Esse é o sentido adquirido pelo movimento Grito da Terra, na região oriental da Amazônia, o qual a Escola Sindical apóia e participa.

Apesar de nossa análise apontar na direção de uma ruptura com os marcos do sindicalismo tradicional e na direção de uma incursão pelos meandros da sociedade, é importante verificarmos até que ponto os membros da CUT têm condições físicas e teóricas para fazerem frente a um novo projeto de desenvolvimento adequado à realidade local e regional e que vise a romper com o padrão de racionalidade estabelecido até o momento.

As considerações anteriores são pertinentes, sobretudo, se considerarmos o atraso dos países em desenvolvimento no que se refere à absorção do padrão de racionalidade alcançado pelos países desenvolvidos. Esse fato é destacado por Pochmann (2002, p. 24), ao discutir a inserção do Brasil na segunda Revolução Industrial: “O Brasil é o país que conseguiu internalizar os avanços da segunda Revolução Tecnológica, de 1870, somente na década de 1970. Quando o Brasil começou a construir automóveis, na segunda metade dos anos 50, o homem estava se preparando para ir à lua”.

Essa questão fica mais patente em relação à Amazônia brasileira, onde, em muitos dos seus espaços, ainda não houve nem mesmo a apropriação dos rudimentos da técnica de produção industrial, muito embora a região se constitua num grande laboratório para experiências de desenvolvimento. Correa da Silva (2001, p. 29-30) destaca que:

Há momentos dos processos de ocupação e desenvolvimento da Amazônia que podem ser sublinhados para a situação contemporânea da região e permitir a compreensão de seus grupos humanos, sua forma de trabalho, seu permanente desafio em contato com a natureza e com os modos plurais de existir. Os interesses científicos em conhecer esses movimentos e processos provêm de todas as áreas do conhecimento. No limite, é possível afirmar que a Amazônia e suas populações têm sido os informantes mais recorrentes das oportunidades de pesquisa, além de serem os grupos mais atingidos diariamente em situações originadas de experimentos de desenvolvimento regional.

Esse comentário nos remete à nossa necessidade de entender a dinâmica do processo de trabalho articulado à questão da educação e do desenvolvimento, sobretudo de entender a Amazônia, o *locus* onde esta tríade acontece. Para tanto, é de fundamental importância uma compreensão sobre o conceito de região, pois, para Lima (2001, p. 242), “deve-se levar em conta outros fatores além do espaço, da

economia ou os aspectos ecológicos”. O autor vai além, defendendo a necessária articulação entre esse conceito e as especificidades dos trabalhadores:

No caso específico dos trabalhadores, trata-se também de diferenciar a sua concepção das enunciadas pelas classes dominantes e de procurar pontos comuns com as formuladas por outros setores explorados. [...] tratando-se de elaborar um conceito de região que poderá contribuir para emancipação dos setores explorados (LIMA, 2001, p. 242).

De acordo com Lima, o conceito de região é engajado e tem a ver com um dado momento histórico e, ao mesmo tempo, com os interesses do grupo social que o formula. Dessa forma, cabe aos trabalhadores darem sentido a esse conceito.

No caso das seções da CUT, na Amazônia, a questão torna-se interessante e está relacionada à redefinição dos conceitos de região, trabalho e educação, uma situação em que dirigentes e educadores buscam consolidar por meio da combinação de uma experiência concreta, voltada a uma reflexão estruturada com base na sistematização das experiências vivenciadas. Ou seja, *a priori*, são apenas possibilidades, pois a consolidação do caminho se dá no caminhar. Portanto, a própria educação, nesse caso, tem especificidades teórico-metodológicas que se concretizam no transcorrer do processo, porque a Amazônica singulariza também a forma de apreendê-la. Correa da Silva (2001, p. 41) acredita que:

A região é um ponto de convergência de interesses mundiais do trabalho científico e, ao mesmo tempo, redefine-se como um espaço global de corrida pelo conhecimento “de ponta”, ambiciosamente perseguido pela notoriedade científica de grupos, instituições e empresas.

O engajamento dos setores ligados às atividades científicas da sociedade mundial e local tem contribuído também para a mobilização de setores da sociedade civil, com o intuito de apreender a dinâmica imposta à região em questão e, ao mesmo tempo, dar novas perspectivas ao *status quo* construído. Nesse sentido, com base no exposto sobre o Projeto Vento Norte, acreditamos que uma nova proposta de desenvolvimento elaborada pelos trabalhadores é de fundamental importância. Entretanto, para que isso aconteça, é necessário que estes percebam e compreendam algumas categorias – trabalho, educação, educação popular, cultura popular, desenvolvimento – na perspectiva de apropriarem-se de seus conceitos, de modo a instrumentalizarem-se para disputar espaço com a sociedade dominante. Mas, entendemos que esse fato somente será possível por meio de lutas e projetos que busquem institucionalizar uma proposta de educação voltada para a preparação do sujeito.

2.3 APONTAMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia utilizada para a realização desta tese combina um levantamento bibliográfico e documental com uma pesquisa de campo, envolvendo dirigentes e educadores da CUT, comprometidos, de alguma forma, com o seu projeto de educação.

No trabalho de campo, a coleta de dados foi favorecida pela nossa convivência com educadores e dirigentes da CUT, bem como por nossa participação em encontros e cursos de formação, circunstâncias utilizadas para socializarmos a pesquisa. A participação nos eventos nos oportunizou também o confronto entre pesquisa bibliográfica e documental e as entrevistas semi-estruturadas com

dirigentes e educadores dos seis estados (Pará, Amapá, Amazonas, Acre, Rondônia, Roraima e Acre), sendo uma dirigente nacional com tarefas direcionadas para a Amazônia (Secretaria da Amazônia), dois educadores e três dirigentes do Pará, um educador e dois dirigentes do Amapá, dois educadores e três dirigentes do Amazonas, dois educadores e três dirigentes de Roraima, um educador e dois dirigentes do Acre, e três educadores e quatro dirigentes de Rondônia.

Os dados atuais evidenciam um certo distanciamento do projeto inicial, quando a pretensão era de entrevistar três educadores e três dirigentes de cada Estado. A alteração pode ser justificada por duas razões principais: a primeira refere-se à dispersão, sobretudo dos educadores, que hoje estão envolvidos com outras atividades, alguns até em outros estados; a segunda, às informações prestadas pelos informantes que, muitas vezes, parecem satisfazer o intento do pesquisador em responder às questões enunciadas no projeto.

Durante o processo de coleta de dados, observamos que grande parte dos sujeitos de nossa pesquisa está envolvida com o Todas as Letras, projeto da CUT, financiado pelo Ministério da Educação, que tem o propósito de alfabetizar jovens e adultos. Neste caso, a metodologia aplicada parece ser a mesma desenvolvida no Projeto Vento Norte. Para o nosso estudo, a existência deste projeto foi muito proveitosa, na medida em que permitiu uma aproximação com a metodologia cutista no seu cotidiano de intervenção. Isso nos levou à reflexão de Haguette (2001, p. 49-50) sobre a etnometodologia:

[...] Os estudos sobre o enfoque da etnometodologia, conseqüentemente, são dirigidos para a tarefa de detectar como as atividades ordinárias dos indivíduos consistem de métodos para tornar analisáveis as ações práticas, as circunstanciais, o conhecimento baseado no senso comum sobre as estruturas sociais e o raciocínio sociológico prático, assim como de entender suas propriedades formais vistas 'de dentro' dos ambientes como parte

integrante do próprio ambiente. Em outras palavras, a etnometodologia procura descobrir os 'métodos' que as pessoas usam na sua vida diária em sociedade a fim de construir a realidade social; procura descobrir também a natureza da realidade que elas constroem.

Pelo que enunciamos até o momento, a etnometodologia parece ter um significado bastante representativo nas ações desenvolvidas pela CUT. Na presente investigação, ela possui um papel de grande importância, seja no acompanhamento das atividades – oficinas pedagógicas, seminários, cursos para educadores e dirigentes –, seja na socialização do trabalho ou nas entrevistas realizadas com os informantes. Ressaltamos, todavia, que esta pesquisa não se pauta especificamente nesta perspectiva, mas na tentativa de entender como aqueles sujeitos constroem sua realidade social e a natureza da realidade.

A metodologia desta pesquisa busca basear-se em uma perspectiva de pesquisador militante, ou seja, aquela pessoa que, ao mesmo tempo, é sujeito do processo e se envolve na convivência, na experiência cotidiana, no tempo e no espaço, onde teoria e prática permitem a sistematização de uma nova síntese. Tal assertiva referencia-se em Freire (1976, p. 54):

A prática está compreendida nas situações concretas que são codificadas para serem submetidas à análise crítica: analisar a codificação em sua "estrutura profunda" é, por isso mesmo, repensar a prática anterior e preparar-se para uma nova e diferente prática, se for o caso. Daí a necessidade, antes referida, de jamais se romper à unidade entre o contexto teórico e o contexto concreto, entre teoria e prática.

O propósito dessa dinâmica é o engajamento, de modo que o resultado tenha sentido para o pesquisador e, sobretudo, para os sujeitos pesquisados. Assim, encontramos em Demo (1999, p. 111) subsídios para a nossa proposta:

Ao mesmo tempo, a prática é elemento metodológico integrante do processo científico, tanto no sentido de servir de constante teste para validade da teoria, quanto no sentido de assumir que a própria pesquisa é uma intervenção na realidade. Assim, em ciências sociais, a prática é uma forma de conhecimento, porque através dela testamos o conhecimento vigente e produzimos o novo, bem como dialogamos dinamicamente com a realidade e conosco mesmos, na medida em que também fazemos parte da realidade social.

É dessa maneira que objetivamos estudar a proposta da CUT para a Amazônia, imersos em seu cotidiano, como educador e militante, dispostos e capazes de empreender esforços para manter certa distância, a fim de validar a experiência e, sobretudo, a pesquisa. Isso será realizado por meio da construção de um processo de sistematização que permita um olhar panorâmico e, ao mesmo tempo, detalhado, possibilitando, com essa visualização, não só o entendimento do quadro existente, como também o vislumbrar de outros desenhos.

Ao tratar da postura do pesquisador militante, Silva (2002, p. 14) observa pontos positivos e negativos:

[...] por um lado não estava pisando em um solo totalmente desconhecido. Por outro, a condição de militante trouxe-me também os seus entraves, na medida em que as questões tendiam a ser observadas a partir de um olhar que não levava em consideração as múltiplas formas de apresentação da realidade.

Esse tipo de alerta é fundamental para que a pesquisa não seja transformada em discurso apologético e não apresente vantagem nem ao pesquisador nem ao grupo pesquisado. Nesse sentido, o engajamento do pesquisador militante deve ter um direcionamento claro, como destaca Bonilla e Castillo (2001, p. 151):

A atitude decisiva do investigador militante é o respeito para com as populações imersas nos processos sociais que se deseja estudar. Esse respeito se expressa particularmente através da devolução do conhecimento aos setores-chave da classe popular, cujos interesses são assumidos pelo pesquisador. Sua tarefa específica como cientista social é devolver às massas, com maior clareza e de forma sistematizada, o conhecimento que dela recolheu difusamente.

Sem dúvida, é uma tarefa árdua. À medida que o pesquisador militante se propõe a sistematizar saberes de um determinado grupo, passa a ter dupla responsabilidade: estar atento às exigências básicas das ciências – sobretudo no que se refere ao distanciamento para melhor analisá-las –, e predisposto a responder aos dilemas do grupo pesquisado – o que envolve engajamento. Essa tarefa, no nosso entender, só é conciliável numa perspectiva dialética, segundo a qual a possibilidade de síntese só tem sentido como construção de uma nova tese.

Ao discutir a respeito do popular e da necessidade que o pesquisador militante tem para caracterizar-se enquanto tal, e tomando como referência um projeto de classe, Brandão (1999 p. 250) argumenta o seguinte:

O que quero recordar aqui é que a idéia de participação, em si mesma, não define nem encaminha uma experiência de Educação Popular, que seja entendida como uma prática de mediação com opção por um projeto histórico de produção de poder do povo e de realização de sucessivas transformações sociais a partir de tal conquista de poder. De igual maneira, a idéia de transformação social é, em si mesma, vazia de sentido, se não for definido o projeto político de classe a que seu processo se submete.

Para Brandão, é óbvio que os elementos construídos pelos cientistas ao longo da história devem ser considerados, bem como o papel que estes têm desenvolvido como referenciais para a produção do saber. Porém, não devemos perder de vista o

engajamento do pesquisador, sobretudo no que tange ao destino dos resultados da pesquisa. Nesse sentido, confrontando marxismo e positivismo, Haguette (2001, p. 17) compreende a ciência como algo compromissado – a própria idéia de descompromisso é, para a autora, o compromisso com o lado dominante:

Ao expor em toda sua crueza os mecanismos de funcionamento do sistema capitalista, Marx desnudou as imagens “modernizantes” de seu percurso de exploração e miséria, apontando para as determinações inevitáveis da pobreza e [...].

Ao positivismo restou o apego à quantidade sempre mais facilmente obtida, e à vigilância epistemológica que, apesar de tudo, tem prestado inquestionáveis benefícios às ciências humanas. O apelo marxista tem levado quase sempre ao compromisso político (ou é o compromisso político que leva ao marxismo?) enquanto o apelo positivista se restringe aos aspectos aparentemente neutros da objetividade no ato de conhecer. É nesta omissão de compromisso com a justiça e a equidade que faz do positivismo um servo da injustiça e da opressão. Se não há, pelo menos assim acreditamos, uma ciência social descompromissada, não pode haver teoria omissa que não implique aceitação do *status quo*.

Com essa longa – porém, significativa – citação a autora se constitui num extraordinário instrumento de reflexão para o pesquisador militante, na medida em que reconhece o papel do positivismo como mecanismo que vem subsidiando o processo de investigação. Por outro lado, chama a atenção para a importância do entendimento da pesquisa como uma ação humana, conseqüentemente, engajada, mesmo quando se coloca como neutra. Nesse caso, é uma situação que deve ser entendida como mais grave, pois a compreensão de uma suposta neutralidade não existente, mesmo respeitando a boa fé do pesquisador, faz deste um sujeito comprometido com a classe dominante, porque, dando à ciência o *status* de algo acima de tudo e a serviço de todos, pode estar referendando a classe detentora dos meios de produção.

Ao pesquisador são colocadas duas possibilidades. A primeira é assumir a neutralidade da ciência, o que significa aceitar e referendar a dinâmica em vigor; A segunda é responsabilizar-se pelos riscos da intervenção no processo, de modo a subsidiar os oprimidos com a sua busca. Esses desafios devem conduzir o pesquisador militante a uma mediação constante, ou seja, ele deve, ao mesmo tempo, valorizar a fala do sujeito pesquisado e expor sua ação a uma autocrítica permanente, a fim de frear a empolgação tão rotineira de quem se propõe a viver e conviver com o processo de pesquisa militante.

O desafio colocado, no entanto, não deve servir como mecanismo capaz de criar uma *neurose* que suscite um comportamento preventivo, pois, na maioria das vezes, essa prevenção pode contribuir para que o zelo excessivo do pesquisador não lhe permita, por exemplo, o uso de um certo instrumento. Essas precauções podem levá-lo a um suposto rigor desmedido, firmado em experiências científicas anteriores. Bourdieu, Chamboredon, Passeron (2004, p. 14) elucidam essa questão, quando afirmam que:

À tentação sempre renascente de transformar os preceitos do método em receitas de cozinha científica ou em engenhoca de laboratório, só podemos opor o treino constante na vigilância epistemológica que, subordinando a utilização das técnicas e conceitos a uma interrogação sobre as condições e limites de sua validade, proíbe as facilidades de uma aplicação automática de procedimentos já experimentados e ensina que toda operação, por mais rotineira ou rotinizada que seja, deve ser repensada, tanto em si mesma, quanto em função do caso particular, e somente por uma reinterpretação mágica das exigências das medidas que podemos superestimar a importância de operações que, no final de contas, não passam de habilidades profissionais e, simultaneamente, transformam a prudência metodológica em reverência sagrada, com receio de não preencher cabalmente as condições rituais, – utilizar com receio, ou nunca utilizar, instrumentos que apenas deveriam ser julgados pelo seu uso. Os que levam a preocupação metodológica até a obsessão nos fazem pensar nesse doente, mencionado por Freud, que passava o tempo a limpar os óculos sem nunca colocá-los.

Certamente, o pesquisador militante não pode perder de vista as advertências desses autores, uma vez que o processo de pesquisa que se propõe a realizar só terá sentido se os aparatos teórico-metodológicos forem encarados como subsídios que, no processo, poderão ou não ser validados. Dessa maneira, o erro deve ser interpretado como um instrumento pedagógico que permite a incursão por outro caminho. A esse pesquisador cabe, portanto, não só o compromisso de aplicar, de forma padronizada, as construções metodológicas acumuladas no processo científico, mas também o papel de cientista social engajado para contribuir com a construção de novas metodologias que favoreçam o processo de pesquisa que está vivenciando. Ou seja, ele não pode perder de vista as questões que escolheu para investigar. Assim, seu trabalho, mesmo que apresente tema igual ao de outro pesquisador com propósito semelhante, poderá se tornar singular, na medida em que o espaço e os sujeitos pesquisados são diferentes, assim como a sua própria prática. É com esse espírito que nos propomos construir nossa pesquisa, considerando os aspectos suscitados tanto pela teoria quanto pela prática.

Com a finalidade de darmos conta da reflexão proposta neste trabalho, procuramos combinar o vivenciar de nossa própria experiência e os dados bibliográficos e documentais levantados nos principais órgãos onde a proposta da CUT vem sendo estudada. Assim, experiências populares de desenvolvimento, como as do Departamento Intersindical de Estudos Estatísticos, Sociais e Econômicos (DIEESE), do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos da Universidade Federal do Pará (NAEA/UFPA), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e das sedes da CUT nos seis estados pesquisados se constituíram em instrumentos de consulta. Além desses, examinamos os principais projetos da CUT, tais como o Vento Norte e o Todas as Letras, sendo que o primeiro, nosso objeto de estudo, obteve espaço

privilegiado, por se tratar de uma experiência metodológica voltada à educação do trabalhador, contemplando a elevação de escolaridade e a iniciação em educação profissional.

2.4 CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES (CUT): UM BREVE HISTÓRICO

A fundação da CUT, em 1983, é uma conquista histórica da organização de trabalhadores que, naquela conjuntura, ainda imersos em uma ditadura militar no país, buscavam consolidar os resultados do processo de estruturação que vinham construindo, decorrentes das disputas por melhores condições de vida nos marcos das categorias e das implementações de lutas mais amplas, contra a pobreza, a carestia e, sobretudo, pelo fim da ditadura militar.

As suas teses, apesar de fundamentadas na organização da classe trabalhadora, abrem margem para uma reflexão de cunho mais estratégico, com vista à construção de uma sociedade fundada em bases diferentes da capitalista. Tal assertiva se fundamenta em documentos (CUT, 2005), nos quais, para responder a pergunta “O que queremos?”, a Central afirma: “A defesa dos interesses imediatos e históricos da classe trabalhadora, melhores condições de vida e trabalho e o engajamento no processo de transformação da sociedade brasileira em direção à democracia e ao socialismo” (CUT-BRASIL, 2005).

Com base nessa reflexão, a CUT não pode ser entendida sem uma incursão na história da organização dos trabalhadores em nível mundial, em especial, no Brasil. Para o estudo em questão, tendo em vista que a educação é a principal referência, precisamos salientar que, desde o final do século XIX até os dias atuais, a organização dos trabalhadores sempre pautou, entre as suas propostas, a defesa de uma educação libertadora, passando por várias experiências, como a dos anarquistas, a dos comunistas, entre tantas outras.

A CUT, conforme enunciamos, estruturou-se numa conjuntura adversa, quando conflitos socioeconômicos e políticos vinham-se amalgamando numa ditadura militar, em que a conquista da voz já era um grande feito. Os estudos gramscianos, que tratam da disputa de hegemonia, são imprescindíveis para dar sustentação ao seu discurso, a fim de que se fundamentem numa prática ampla, em que a “guerra de posição” pressuponha a possibilidade clara da “guerra de movimento” (GRAMSCI, 1995). Assim, para a Central, o processo educativo, à primeira vista, sempre esteve atrelado a uma estratégia de disputa de poder, ou seja, para além do acesso às letras ou do adestramento puro e simples de profissionais.

Desde o início, a política da CUT parece apontar para a necessidade de ruptura com a concepção dominante de educação e, conseqüentemente, de sociedade. Nas resoluções de seu primeiro congresso, podemos observar o tratamento dado às políticas sociais e, principalmente, à educação:

A política econômica do País, administrada pelo FMI e pelo regime militar, provocou uma recessão sem precedentes: a indústria teve apenas nos últimos quatro anos, um declínio da produção de 16%. Enquanto a dívida externa atinge cerca de 100 bilhões de dólares, a inflação em nível de 230% ao ano, a especulação e a corrupção invadem todas as esferas da vida pública e privada. O arrocho salarial dos últimos dois anos foi o mais grave dos vinte anos de

regime militar, as verbas públicas para saúde, educação, moradia, saneamento e demais serviços públicos essenciais estão diminuindo, enquanto as riquezas nacionais e imensas faixas de terra são entregues ao grande capital internacional, na forma de grandes projetos (CUT-BRASIL, 1984).

A constatação da conjuntura aliada à questão histórica é a tônica de suas reflexões e serve como base para a construção da plataforma de lutas contra o *status quo*. Isso pode ser verificado na citação a seguir, quando é afirmada a necessidade de:

Atendimento imediato das necessidades básicas da população trabalhadora, como alimentação, saúde, educação, habitação, transporte, vestuário, recreação, esportes, cultura e lazer com recursos provenientes da tributação dos lucros financeiros e bancários, de empresas multinacionais e dos rendimentos das grandes propriedades e projetos rurais (CUT-BRASIL, 1984).

A educação é um tema que pode ser observado como destaque nos principais textos do referido congresso, seja como constatação da problemática, seja como proposta de articulação com um novo projeto de sociedade. Essa preocupação combina tanto com a luta por uma educação encampada pelo Estado, quanto com a defesa da formação sindical – questões que não se excluem –, sendo esta motivadora para que o sujeito se sinta preparado para lutar por aquela. Ou seja, há uma relação dialética entre uma e outra.

No segundo congresso da CUT, a defesa da formação sindical e sua conceituação são esboçadas de forma bastante clara, quando colocadas como “tarefas da formação”:

A formação deve ser entendida como uma tarefa permanente, adequada à realidade do campo voltada para a capacitação de quadros dirigentes das lutas camponesas e de assalariados, numa

perspectiva classista de superação da Sociedade Capitalista. A formação não deve ser entendida somente como um momento específico, como cursos ou encontros. Estes são momentos importantes e essenciais na formação político-sindical, mas não os únicos. Cada momento de luta e do trabalho de organização deve ter como preocupação fundamental ser um momento de formação de crescimento da consciência política dos trabalhadores e de suas direções (CUT-BRASIL, 1986).

O processo de formação deve ser engajado. As experiências vivenciadas no cotidiano devem ser também instrumentos de formação, ou seja, o processo de construção do saber não pode se restringir a um *lócus* específico (a escola); deve dar-se, sobretudo, no cotidiano dos sujeitos, de modo que suas experiências possam ser elementos de reflexão, de sistematização, servindo também de exemplos para as ações e práticas seguintes. Inicialmente, essa leitura diferencia-se de um processo educacional calcado numa racionalidade instrumental que entende o conhecimento como algo estanque e, portanto, preso a uma padronização atrelada a uma suposta sociedade estanque, onde o comportamento dos sujeitos é limitado, sem perspectiva de relação processual.

Necessariamente, a CUT tem de apontar mecanismos que direcionem para um dinamismo capaz de romper com essa suposta conformidade, na medida em que se propõe a disputar na sociedade vigente a construção de uma nova perspectiva social. Assim, nas resoluções de seu quarto congresso, podemos observar de forma mais clara a sua nova concepção de educação. Trabalhando com uma metodologia de análise do tipo constata-propõe, as resoluções afirmam:

A escolarização da população brasileira apresenta alguns problemas muito graves, capazes de comprometer nosso futuro social e econômico. Um desses problemas é a baixa escolaridade da população. Das 27 milhões de crianças que conseguem matricular-se em uma escola, menos de 10 milhões chegam a completar as quatro séries do 1º grau e apenas 3 milhões conseguem concluir o 2º grau. Reforçando essa exclusão estúpida, hoje 85% dos nossos jovens

entre 15 e 19 anos estão fora da escola e acabam endossando o quadro de 52 milhões de brasileiros na condição de analfabetos funcionais (CUT – BRASIL, 1991).

Nessa constatação, as resoluções apontam o tipo de escola desejada para suprir as necessidades da sociedade brasileira. Nesse momento, é necessário destacar que, se observarmos as limitações da escola brasileira, será possível verificarmos um descompasso significativo, mesmo em relação às sociedades capitalistas mais avançadas. Para justificar tal assertiva, basta observarmos países capitalistas que, em relação à educação, conseguiram não apenas um processo de universalização, mas, sobretudo, de permanência dos educandos. Em outras palavras, a conquista de uma escola democrática cabe no horizonte capitalista. Mas, isso não quer dizer que esta conquista não possa contribuir para uma perspectiva de ruptura com a sociedade capitalista. A citação abaixo, em que a escola desejada é caracterizada, nos mostra o nível de conquista almejado para a escola brasileira.

Em nossa concepção, a escola pública para o trabalhador deverá ser alegre, competente, séria, democrática e, sobretudo, comprometida com a transformação social, gratuita em todos os níveis e para todos. Deverá vir a ser uma mobilizadora a serviço da comunidade, centro irradiador da cultura popular, capaz de recriá-la permanentemente. Deverá ser unitária na qualidade e no desenvolvimento de um projeto educacional e de um processo pedagógico que tenha o trabalho como princípio educativo, não no sentido de uma escola uniformizadora, formadora de cabeças em série, e sim um espaço sadio de pluralismo de idéias. O saber adquirido na escola não será visto como fim em si mesmo, mas como instrumento de luta. Na nossa concepção, o fim da educação é a formação da consciência crítica, predominando a idéia de liberdade (CUT–BRASIL, 1991).

Com base nas resoluções, podemos constatar que a CUT, ao mesmo tempo, esboça a sua concepção de educação e opta por referenciais bastante claros do

ponto de vista teórico-metodológico, ficando explícita sua preferência por uma educação baseada na visão de escola unitária, do pensador italiano Antonio Gramsci (1995), comprometida com o conceito de hegemonia e, conseqüentemente, com os demais elementos que possam contribuir para que isso aconteça, ou seja, com a valorização dos elementos sociais, culturais e, sobretudo, com uma formação crítica e política.

No entanto, a proposta da CUT parece ir além das reflexões gramscianas, na medida em que busca uma elaboração do processo escolar fundado nas bases locais, reconhecendo seus limites e desafios. Nesse sentido, Freire (1980, p. 43) afirma:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é fazedor.

A construção do saber, portanto, não pode ser algo prescrito exclusivamente pela instituição escolar, trazido de dentro para fora, mas deve ser algo entranhado nos sujeitos, cabendo-lhes a escolha coletiva da melhor forma de intercomunicarem-se e, nesse processo, construir e reconstruir cotidianamente os saberes e, por conseguinte, a sociedade. Dessa forma, não há realidade previamente dada, a não ser os condicionamentos humanos capazes de colocar todos em movimento. Nesse sentido, parece que as resoluções da CUT absorvem muito bem as lições de Freire quando afirmam: “Não cabe a ninguém impor ao professor o que ele deve ensinar. É necessário discutir, dialogar com ele sobre o que ele precisa ser, para ensinar aprendendo” (CUT-BRASIL, 1991). Esta citação nos remete à máxima freireana, segundo a qual o processo de aprendizagem é coletivo e que, a rigor, ninguém

ensina ninguém, porque o conhecimento se dá no choque das relações sociais e, sobretudo, no dinâmico processo de luta pela sobrevivência.

O processo de conhecimento sucede no embate que consubstancia também uma visão do espaço escolar. A escola não deve estar presa às amarras da racionalidade instrumental capitalista, deve estar associada à necessidade de disputar com essa racionalidade, cujo propósito é de construção de “uma escola de tempo integral, que tenha no trabalho seu princípio educativo e que possa superar as dicotomias entre o trabalho manual e intelectual, a teoria e a prática, a formação geral e a formação profissional” (CUT–BRASIL, 1991). A originalidade, nesse caso, é a compreensão do homem em sua integralidade, de modo que o estereótipo hierarquizante, concretizado pela relação manual, intelectual e teórico-prática, deve ser abolido para que realmente haja o processo de humanização plena. Portanto, o trabalho como princípio educativo só terá sentido nessa perspectiva, se tiver como propósito abarcar a amplitude das relações humanas e colocar-se a serviço de um processo de mudanças constantes.

A defesa da educação, consubstanciada nos documentos da CUT, está articulada às demais políticas, o que, a rigor, não poderia ser diferente, uma vez que sua idéia de escola e de educação aponta na direção de armar os sujeitos para constituírem-se enquanto tais e, nesse processo, articularem a conquista de uma nova sociedade. No quinto congresso, essa dinâmica “cidadã” aparece nitidamente:

Para a CUT, um dos elos entre o horizonte socialista e nossa ação imediata são as reformas estruturais (econômicas, sociais e políticas) que a central propõe. Essas reformas buscam resgatar o direito à cidadania plena das maiorias e assentar as bases para a nova sociedade: a conquista de soberania nacional, a reforma agrária, a democratização do Mundo do trabalho, a ampliação da democracia política, o controle social sobre a economia, a universalização do direito à educação, à seguridade social, à moradia, ao emprego, ao

fim de oligopolização dos meios de comunicação etc. (CUT–BRASIL, 1994).

Nessa citação, a educação aparece imersa em um projeto de sociedade, em que um conjunto de reformas parece fundamental, no sentido de permitir um processo de transição rumo ao acúmulo de forças, com a perspectiva de ruptura com a sociedade vigente. Com base nesse processo, as resoluções da sétima plenária passam a discutir, de maneira mais detalhada, essa questão:

Ainda que enfrentando a resistência dos trabalhadores, é certo que o poder econômico poderá se valer das atuais regras para tentar impor seus interesses, favorecendo um processo de reestruturação conservador e excludente. Mas a modernização do parque produtivo não se dará fora do debate sobre um projeto de política industrial, onde se incluam a ampliação do mercado de trabalho, investimentos maciços em educação e formação profissional e a democratização das relações de trabalho (CUT – BRASIL, 1995).

A partir dessa constatação, a Central sindical passou a trabalhar com a necessidade de uma educação profissional, entendendo-a como:

Pressuposto da apropriação do conhecimento sobre a realidade social e a realidade do trabalho e, portanto, condição indispensável para a intervenção dos trabalhadores nas relações de trabalho e no controle do mercado de trabalho, o ensino profissional é patrimônio social e deve estar sob a responsabilidade dos trabalhadores, integrado ao sistema regular de ensino na luta mais geral por uma escola pública, gratuita, laica, unitária e de qualidade para toda a população (CUT–BRASIL, 1995).

Nesse momento, observamos o reconhecimento da importância da profissionalização dos trabalhadores, sem, no entanto, perder de vista sua articulação com a educação geral. Ou seja, a profissionalização deve ser entendida

como o processo de elaboração e reelaboração dos trabalhadores. Para isso, estes devem apropriar-se dos conhecimentos organizados e formados com base em sua própria experiência. Ressaltamos que a própria compreensão de suas ações, de forma sistemática, poderá contribuir para a superação do processo de alienação em relação aos seus afazeres. A reflexão a seguir, ainda feita na sétima plenária, é bastante sugestiva:

A CUT combate, por um lado, a concepção de ensino profissional como um tipo de ensino destinado aos “fracassados” da escola regular e recusa, por outro lado, a visão da escola regular, particularmente a da escola média, como propiciadora de um ensino generalista teórico, desvinculado e acima das questões práticas da realidade do trabalho. Visão que expressa a cisão, na vida social, entre a teoria e a prática, fundamento da sociedade capitalista industrial, agravada pelo desprezo ao trabalho manual, característico de nossa especificidade histórica de sociedade de origem escravocrata (CUT – BRASIL, 1995).

Do ponto de vista histórico, o confronto da escola profissional e da escola propedêutica tradicional parece interessante. Todavia, é importante reconhecermos – e a resolução aponta nessa direção – que, na sociedade atual, tanto uma quanto a outra são produtos da realidade produzida pela sociedade vigente. Nesse caso, ambas devem ser compreendidas como arena para a disputa de hegemonia pelos trabalhadores.

O grande desafio parece ser superar o discurso ideológico dominante que contrapõe o teórico ao prático, o manual ao intelectual, perdendo ou procurando perder de vista esses pontos que, na verdade, são complementares. No nosso entendimento, reconhecer esse fato pressupõe, sobretudo, dar conta da divisão socioeconômica da sociedade e de que a educação, nessa base, é um dos elementos que sustentam esse invólucro ideológico.

Atualmente, não podemos negar que a dinâmica da sociedade capitalista tem conduzido a CUT a profundas mudanças em sua perspectiva de ação. Segundo Tumolo (1998), por se tratar de um movimento sindical, as explicações para essas mudanças, também reconhecidas por muitos estudiosos, ainda são limitadas. No entanto, concordamos com o autor quando observa que as profundas transformações tecnológicas, a derrocada dos países do leste Europeu e a queda do muro de Berlim são elementos propiciadores de tais mudanças, e, no momento, podem se configurar em estratégias possíveis para a disputa de espaço na sociedade. Por outro lado, não podemos perder de vista as influências internas, seja com relação às mudanças estruturais do país, como a reestruturação produtiva, seja em decorrência da implementação de políticas neoliberais ou da própria participação de ex-dirigentes da CUT na institucionalidade (parlamentos federais, estaduais e municipais, bem como na esfera executiva).

Essas constatações nos indicam caminhos que podemos nos apropriar para entendermos todo o dinamismo que, ao mesmo tempo em que parece sorrateiro, se dá a partir da ação humana, não necessariamente como a sociedade deseja. Segundo Marx e Engels “Toda vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que levam a teoria para o misticismo encontram sua solução racional na práxis humana e na compreensão dessa práxis” (1987, p. 74). Portanto, após esta reflexão e neste breve levantamento histórico-documental abrimos caminho para estudarmos a relação entre trabalho, educação e desenvolvimento no projeto da CUT.

3 O PROJETO VENTO NORTE E A EDUCAÇÃO DA CUT NA AMAZÔNIA

3.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PROJETO VENTO NORTE

A tentativa de construir o processo formativo com base no conhecimento que os sujeitos trazem do seu habitat e dos seus afazeres é a tônica da proposta metodológica da CUT. Segundo Sales (2005), coordenador administrativo da Escola Amazônia:

A CUT procura trabalhar a partir do local da situação real do trabalhador, bem mais próximo das peculiaridades com a nossa cultura. A partir daí, tem uma visão mais global não desvinculada da Região Amazônica ou das outras regiões. Então, nós conseguimos fazer com que os vínculos de resgate dos valores dos trabalhadores e de toda a situação de vida do povo amazônico sejam resgatados dentro do processo de formação da CUT.

A fala de Sales é fundamentada pela ação dos sujeitos e pelas elaborações teóricas construídas por educadores e dirigentes, no sentido de esboçar uma proposta metodológica para as atividades educativas da CUT. Moraes (2000, p. 34), ao organizar o projeto político-pedagógico do Vento Norte, afirma:

A aprendizagem significativa é o processo pelo qual um novo conhecimento relaciona-se com os conhecimentos anteriormente adquiridos. O(A) trabalhador(a) passa a estabelecer relações com o que é capaz de saber, a partir do que já sabe e com os esquemas de conhecimentos que já possui.

Essa maneira de produzir o conhecimento é consolidada no dia-a-dia dos sujeitos, contribuindo para que estes apreendam o seu cotidiano e, com isso, sejam capazes de entender toda a dinâmica social. Conforme Moraes (2000, p. 35), “O processo ensino-aprendizagem torna-se efetivo a partir do momento em que as

situações efetivamente vivenciadas relacionam-se com as situações de aprendizagem em sala de aula e a elas retornam numa relação prática-teórica-prática”.

A nosso ver, o processo de educação engajada é evidenciado no Vento Norte porque nele a organização sociocultural dos sujeitos é colocada na arena do conhecimento para ser sistematizada e trabalhada como conteúdo no processo ensino-aprendizagem. Ou seja, não pode ter um *script* predeterminado. Na verdade, a forma de organização das aulas e dos conteúdos deve ser construída coletivamente, no mesmo espaço em que se processa o conhecimento.

Dessa forma, a elaboração do conhecimento deve visar à valorização do cotidiano, sem perder de vista o saber sistematizado com vistas à transformação social, que não pode ser realizada sem a participação de todos. Conforme Lima (1999, p. 20), “Estes conhecimentos serão discutidos e refletidos pelos próprios trabalhadores, vinculando-os sempre aos fatos do cotidiano, na perspectiva de aprimoramento deste saber para uma transformação da realidade promovida por ‘ele’ enquanto sujeito”.

O processo metodológico como está colocado, portanto, não pode ser entendido como algo aleatório, desprovido de parâmetros de funcionamento. A organização dos percursos formativos deve ser resultante da mobilização dos educadores e dirigentes em cursos de formação de formadores que buscam sistematizar as experiências anteriores e, com base nelas, construir instrumentos formativos. De acordo com Oliveira (1999, p. 28),

Os cursos de formação de formadores, no âmbito do programa Vento Norte, além de serem peças fundamentais na construção curricular, tem como objetivos: a) dar continuidade à formação de formadores cutistas, comprometidos com a luta dos trabalhadores pela transformação da sociedade; b) discutir o processo histórico de

formação e ocupação da Amazônia; c) instrumentalizar educadores e educadoras da região com um referencial metodológico para a formação integral dos trabalhadores e das trabalhadoras; d) compreender o modelo de desenvolvimento em curso na região e discutir alternativas, baseadas nos princípios do desenvolvimento sustentável e solidário; e) contribuir para a consolidação de uma rede de educadores, comprometidos com a proposta de formação política e de qualificação profissional.

Oliveira (1999) sistematiza os segmentos básicos da proposta formativa da CUT com base em um processo metodológico aplicado na formação continuada de educadores e educandos, que se origina da necessidade de uma formação política e profissional para as duas categorias. Em vista disso, a metodologia do Vento Norte exige uma pesquisa de campo com os sujeitos envolvidos, apoiada em seus valores socioculturais, a fim de estabelecer, de forma participativa, o direcionamento desse processo e de produzir elementos para a construção da proposta curricular. Segundo Silva Ricardo (1999, p. 34), isso acontece,

Partindo do princípio de que indivíduos, trabalhadores e trabalhadoras são sujeitos sociais e que, portanto, a construção dos conhecimentos adquiridos ao longo dos processos sociais vividos pelos sujeitos, apresentou-se como importante elemento para a consecução dos processos formativos do programa Vento Norte, sobretudo para a construção da pesquisa.

A originalidade da proposta de educação do Projeto Vento Norte pode ser justificada pela inserção de novos elementos relacionados à cultura, ao trabalho como princípio educativo e à valorização regional, no processo ensino-aprendizagem, tais como respeito ao educando, valorização da cultura dos sujeitos e articulação entre trabalho, educação e desenvolvimento. Além disso, há o engajamento de novos conhecimentos à prática diária, o principal instrumento para estabelecer uma formação associada à luta dos trabalhadores – esteja esta

relacionada às ações no mundo do trabalho ou à tentativa de transformar seu espaço social e a sociedade. Isso tudo nos permite visualizar de forma sistemática a experiência dos trabalhadores, bem como os problemas por eles vivenciados, favorecendo a elaboração de um currículo que fuja à regra do pronto e acabado.

Para Lima (1999, p. 57),

Estas atividades foram fundamentais para a estratégia político-metodológica adotada pelo programa. Do ponto de vista político, contribuiu para uma mudança cultural sindical, na medida em que demonstrou os limites do conhecimento adquiridos através da prática sindical tradicional, ao mesmo tempo em que estabeleceu laços com as comunidades e com outros processos já em andamento. Do mesmo modo, significou um novo olhar da CUT para setores excluídos e inorganizados que, até recentemente, não estavam no seu horizonte de ação.

Lima (1999), ao referendar o diagnóstico da pesquisa como instrumento que permeia o processo formativo do projeto, indica resultados positivos no seu desenvolvimento. Para ele, na própria ação do Vento Norte é possível identificarmos intervenções em espaços que, até então, o movimento sindical e, particularmente, a CUT não se envolvia. O autor refere-se a trabalhadores desempregados e a populações tradicionais amazônicas, tais como remanescentes de quilombos, produtores artesanais, populações indígenas, trabalhadores ribeirinhos, entre outros. Dessa forma, a pesquisa é um instrumento de produção de conhecimento e também uma forma de inclusão dos sujeitos nas práticas políticas e formativas da Central.

A metodologia desenvolvida no Projeto Vento Norte tem de estar ligada à estratégia traçada pela CUT, aspirando ao alcance dos seus objetivos, que são pedagógicos, mas, principalmente, políticos. Teixeira (2005), ex-formador do projeto, declara:

Não existe uma separação que não seja para fins metodológicos da metodologia da CUT e de seu fazer pedagógico; são coisas que se realizam juntas. Nesse sentido, a formação da CUT se processa numa teia de relações que buscam construir novos caminhos para a prática sindical, mas também para a prática política transformadora dos sujeitos.

Ou seja, o conhecimento é produzido num intrincado mundo de relações que se estabelece em múltiplas dimensões. A teia mencionada por Teixeira é algo que se materializa nos afazeres da educação cutista, e não apenas como figura de linguagem. O Projeto Vento Norte traz essa experiência para as práticas diárias, articulando a sua proposta curricular com base no eixo temático *Trabalho solidário na Amazônia* e nos temas geradores *identidades e linguagens, trabalho, natureza e educação, trabalho e produção, conhecimento, meio-ambiente e desenvolvimento, poder local e cidadania*. Essa dinâmica é materializada por meio de uma teia (Figura 1) que se desdobra em outras, unindo conhecimento, vida e ações dos sujeitos.

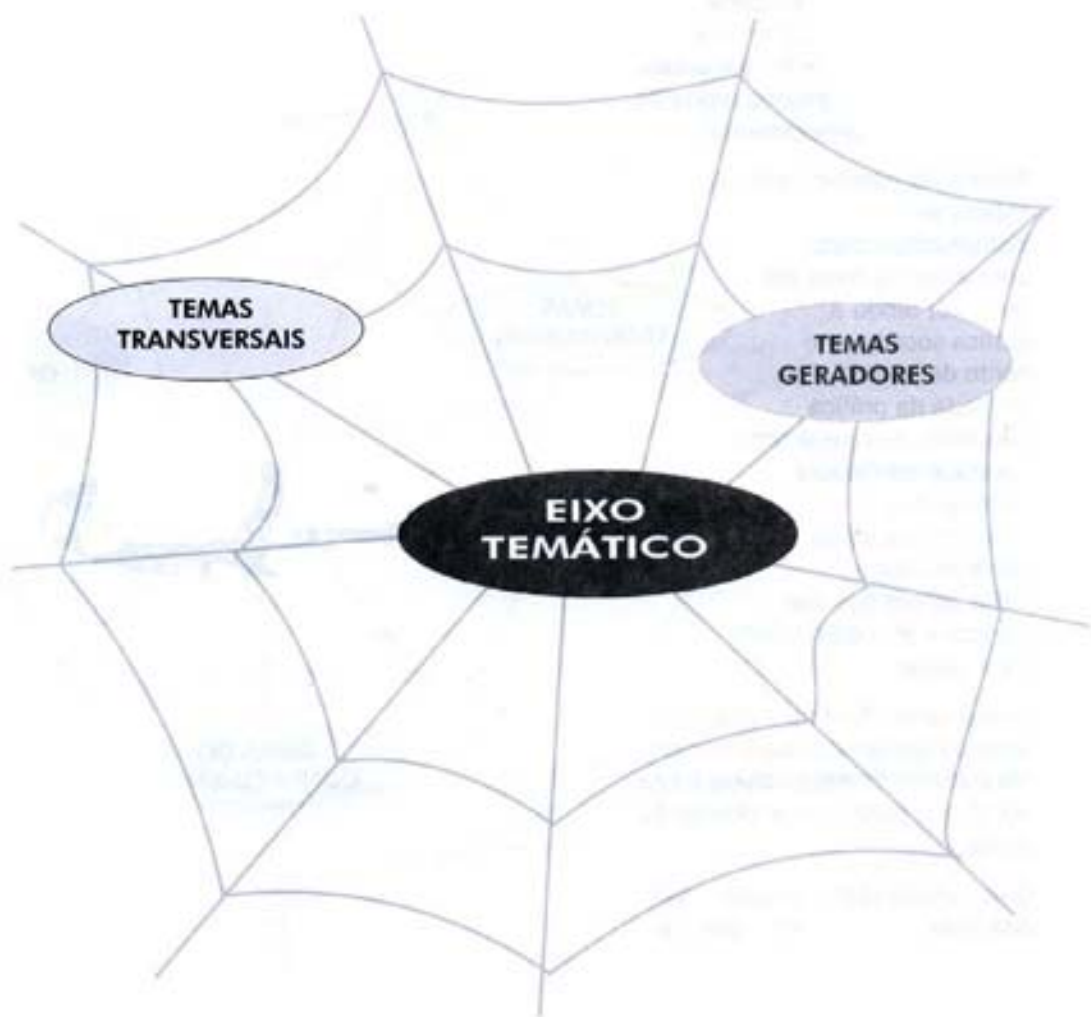
FIGURA 1



Fonte: Projeto Político-pedagógico Vento Norte, Moraes (2000).

Essa teia primária fornece subsídios para a construção de outras, tendo como referência o mesmo eixo temático. Este eixo desdobra-se nos temas geradores e nos temas transversais, originando outra teia (Figura 2).

FIGURA 2



Fonte: Projeto Político-pedagógico do Vento Norte, Moraes (2000).

Os temas geradores incluem, no percurso formativo, assuntos que educadores e educandos consideram importantes para potencializar as ações dos sujeitos que interagem na sociedade. Conforme o projeto político-pedagógico do Vento Norte, Moraes (2000, p. 39):

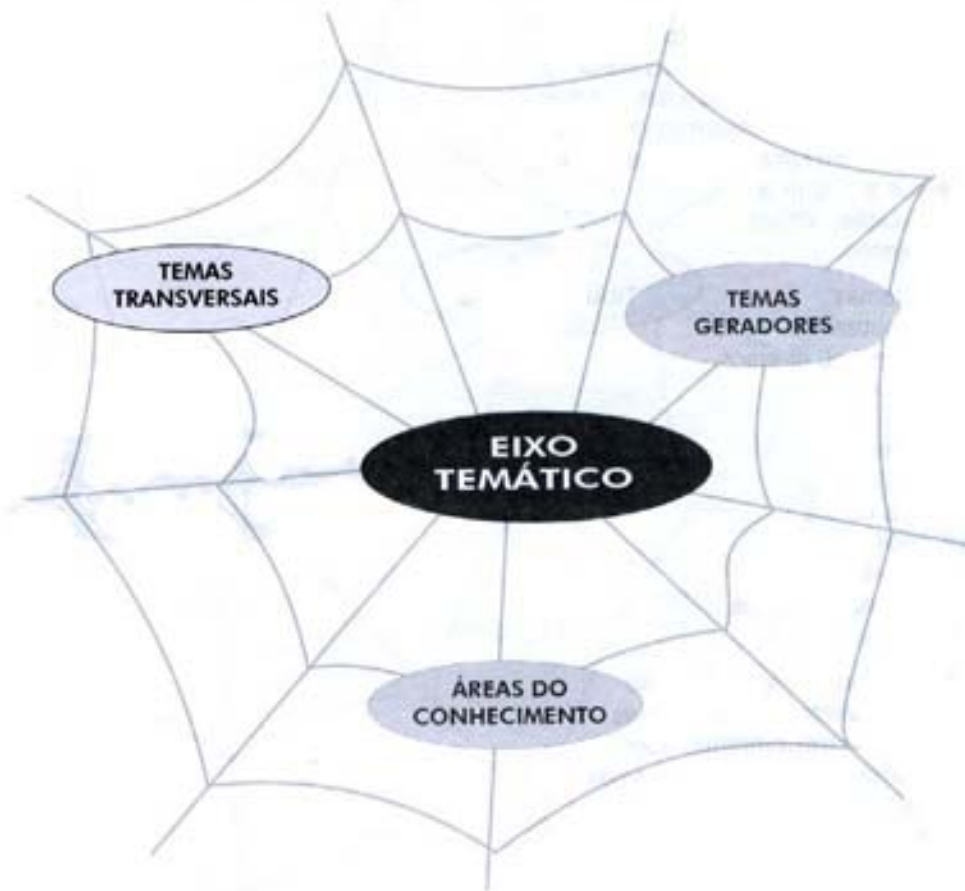
A ação educativa do programa vai além do desenvolvimento dos procedimentos que permitem compreender a natureza da construção do conhecimento e sugerir processos de aprendizagem, de organização e de formação em consonância com os mesmos, trabalha com temas culturais que normalmente são estereotipados e deformados, que possam contribuir da melhor forma possível na socialização crítica dos sujeitos.

Os temas transversais são trabalhados no sentido de contribuírem para que os educandos se apropriem das informações. No caso do referido projeto, temas relacionados a gênero, etnia, meio ambiente, direitos sociais e ética constituem os principais entre os que compõem a teia do processo formativo tanto dos cursos de formação dos dirigentes, de desenvolvimento sustentável e solidário, quanto dos cursos de elevação de escolaridade, de preparação para o trabalho, de formação sindical e de certificação em nível de ensino fundamental.

A intenção é de proporcionar condições para que cada sujeito domine a sua prática social e interaja com ela, tendo como pressuposto o seu conhecimento prévio. Dessa maneira, o projeto político-pedagógico do Vento Norte, Moraes (2000, p. 40) defende que, “Através da escolaridade, ele estaria se instrumentalizando para atuar no meio em que vive, tendo a prática social como ponto de partida e de chegada da prática educativa, que seria uma atividade mediadora, garantindo a democratização do saber escolar a todos os sujeitos que integram um determinado meio social”. Nesse sentido, a escolaridade deve ser entendida como elemento estratégico na preparação do sujeito para a sua atuação na transformação social.

Conforme mencionamos, de forma primária, a teia se organiza, partindo do eixo temático, com os temas geradores e os transversais. Esses temas, ao juntarem-se com as áreas do conhecimento, podem gerar outras teias que permitam a visualização do percurso formativo e a discussão com os sujeitos acerca de sua apropriação. Na Figura 3, o eixo temático central delinea a proposta, apresentando as áreas do conhecimento, os temas geradores e os transversais.

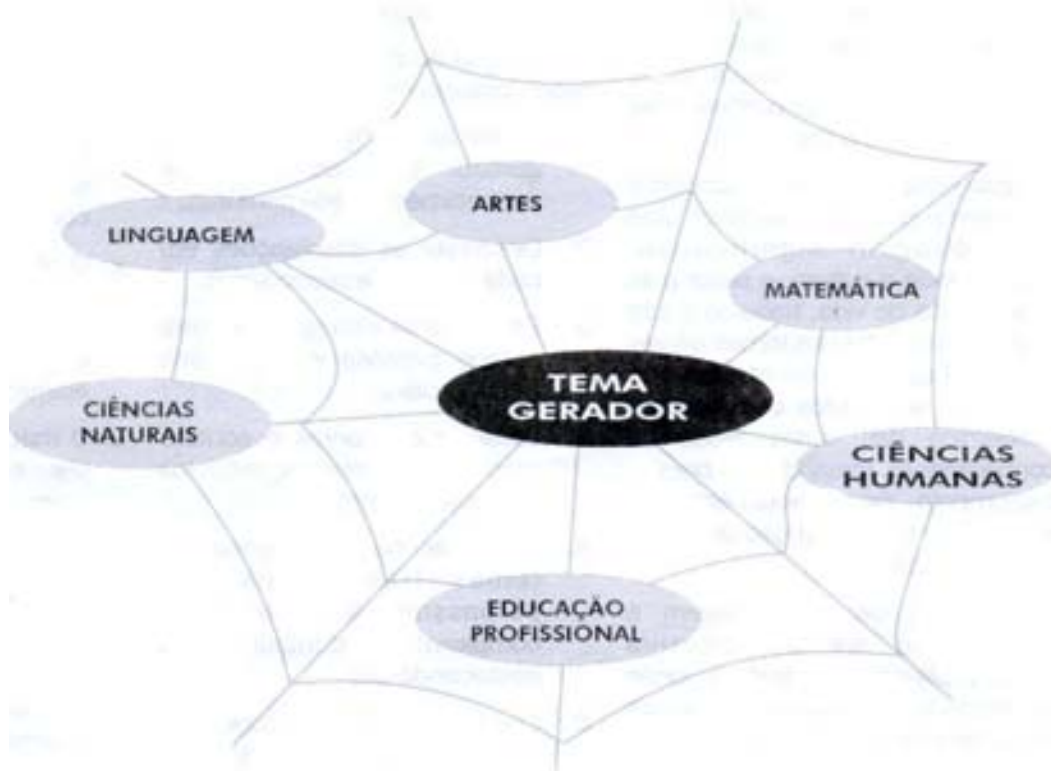
FIGURA 3



Fonte: Projeto Político-pedagógico do Vento Norte, Moraes (2000).

A figura 3 fecha o círculo das dinâmicas, que se inicia no eixo temático e passa para a formação de teias, partindo dos temas geradores, tanto para trabalhar os temas transversais quanto as áreas do conhecimento. Na figura 4 podemos observar de que maneira isso pode ser feito:

FIGURA 4



Fonte: Projeto Político-pedagógico do Vento Norte, Moraes (2000).

Nas quatro figuras apresentadas, é possível visualizarmos o percurso formativo do Projeto Vento Norte. Salientamos que a teia, como instrumento metodológico, é usada durante todo o processo pedagógico – nos cursos de formação dos formadores, no dia-a-dia dos educandos, nos cursos de formação de dirigentes e também nos cursos de elevação de escolaridade.

Os embates trazidos por uma proposta dessa natureza são de diversas ordens, mas passam principalmente pela tentativa de ruptura com os valores da cultura dominante, que, de tão arraigados, não mudam de uma hora para outra. As experiências diárias evidenciam as resistências de educadores e educandos a uma

metodologia que foge às regras do preestabelecido. Lembrando a concepção de hegemonia de Gramsci, Nascimento (1999, p. 16) afirma que “Para Gramsci a formação de uma hegemonia é um processo de longa duração e a transformação da estrutura social é precedida de uma revolução cultural”. O autor atenta para a necessidade de vivermos o processo cultural e de nos tornamos conscientes produtores de uma cultura que subverta a lógica dominante:

[...] a formação significa um grau de trabalho de educação política e cultural, tanto em seus conteúdos, sua metodologia e em seus objetivos ou sua intencionalidade política. Tudo isto aponta, em longo prazo, para a construção de uma hegemonia popular. Trata-se de uma revolução cultural do cotidiano de gerar uma cultura democrática. O que está em jogo é uma nova maneira de viver: novas relações sociais, formas de trabalhar, pensar e sentir [...] (NASCIMENTO, 1999, p. 16).

O processo do conhecimento, sua organização e a troca de saberes procedem desse embate para a construção de novos valores que, no cotidiano, contribuam para a elaboração e apropriação de elementos que, por sua vez, favoreçam a erupção de uma revolução cultural que seja substancial para o processo de transformação da sociedade em suas múltiplas dimensões. Seguindo esse raciocínio, e utilizando a referida teia como instrumento simbólico de ruptura com as metodologias que se conformam com livros didáticos e conteúdos estanques trabalhados sem contextualização, a educação poderá ser trabalhada com vistas à construção de novos valores culturais e de uma nova sociedade.

Esse debate, tanto do ponto de vista metodológico, quanto do ponto de vista educacional, combinando educação geral e educação profissional, se instaurou na CUT desde a década de 1990. Segundo Domingues (1999, p. 38), “A formação profissional, antes realizada de forma dispersa e pontual, por iniciativa de alguns

sindicatos, revela sua importância a partir das deliberações do 5º CONCUR em 1994”. São experiências novas, ligadas à formação profissional, mas que, por força da própria organização da Central, passam a representar para os trabalhadores um diferencial em relação à proposta do *establishment*. É evidente que os parâmetros de avaliação ainda são muito frágeis para uma análise segura da experiência. De acordo com Domingues (1999, p. 44),

Assim, a qualificação profissional é assumida como construção social dependente não apenas de critérios formais e informais ou das experiências e conhecimentos individuais dos trabalhadores, mas fruto mesmo das lutas sempre travadas entre trabalho e o capital, e que conforma com suas contradições inerentes, mentes, corações e condições concretas de vida. Opõe-se assim, vigorosamente, contra a neutralização dos conceitos de empregabilidade e competência preconizada pelo neoliberalismo.

Domingues (1999) apresenta as reflexões teóricas e as experiências metodológicas de modo a nos permitir vislumbrar o ideal norteador das práticas formativas que a CUT tenta empreender. Para que aceitemos o pensamento da autora, é necessário considerarmos a mencionada fala de Nascimento, concernente à sensibilidade para a compreensão do processo de transformação, proveniente da revolução do cotidiano.

No momento, a produção teórica dos educadores e dirigentes da CUT tem apresentado limitações em sua implementação. No nosso ponto de vista, isso advém de uma dinâmica conjuntural apropriada e desenvolvida por seus dirigentes, principalmente nacionais, que redirecionam suas políticas de formação para ações que não privilegiam a articulação dos dirigentes sindicais da Amazônia. Entendemos que os resultados para essa região são particularmente negativos, na medida em

que rompem com um círculo positivo de uma política formativa que aproximam dirigentes e militantes.

Entretanto, o desenvolvimento de uma política de formação sindical, de educação geral e profissional, integrando uma região, como a amazônica, depende de vários condicionantes, principalmente do financeiro. Por isso, não condenamos os educadores e dirigentes por não terem mantido essa política. Por outro lado, percebemos que a manutenção de uma política do movimento sindical integrada para a Amazônia, deve derivar de ações fortes do interior da Central na região, aspirando a combater qualquer imposição advinda do próprio movimento ou das instituições públicas ou privadas. Assim, inferimos que, do ponto de vista teórico, o processo metodológico encontra-se bastante consubstanciado, apesar de apresentar limitações na base da sociedade, em particular, na dinâmica da Central, em nível nacional e regional.

3.2 O PROJETO VENTO NORTE E A ESTRATÉGIA DA CUT

O Projeto Vento Norte surgiu no interior da CUT, mais precisamente de suas filiais, nos estados do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia e Roraima, com o objetivo de dar sustentáculo ao seu projeto formativo, agora estruturado sob uma nova perspectiva. Segundo Paixão (2005), a lógica da sociedade passou a exigir outro tipo de enfrentamento para dirigentes e educadores. Era preciso que os dirigentes da CUT fundamentassem suas estratégias na luta direta dos

trabalhadores, como mobilização, greves, negociações, mas “nos demos conta de que era importante potencializar nossos companheiros para a luta cotidiana” (PAIXÃO, 2005). O autor refere-se a um projeto educativo baseado nos eixos aos quais nos referimos ao longo desta pesquisa.

A CUT, como maior central sindical do Brasil e da América Latina, surgiu em meio a grandes conflitos internos e externos, o que a torna, ao longo de sua breve existência, um espaço para grandes debates – luta pelo fim da ditadura, por salários, por melhores condições de trabalho, por condições dignas de vida e por questões políticas de toda ordem. Os seus fóruns, congressos, suas plenárias e reuniões se constituíram em caixa de ressonância para os anseios de uma parte importante da sociedade.

Com base nessas considerações, podemos inferir que suas resoluções sempre serão objeto de grandes debates, o que também pode ser considerado um processo educativo, na medida em que buscam direcionar a estratégia política que a Central deve utilizar num dado período. Como estamos tratando de um espaço sindical e político, a conjuntura é o grande instrumento motivador de discussões e indutor de proposituras de saídas para o enfrentamento de problemas dessa natureza. Suas propostas geram tomadas de posição de grupos organizados, partidos políticos e cientistas, que procuram mensurar os avanços e limites a serem levados para o conjunto dos trabalhadores e para o movimento sindical, em particular.

Segundo Tumolo (1998), de 1978 a 1983, a CUT viveu um sindicalismo combativo e de confronto; de 1988 a 1991, passou por um processo de transição; e, nos dias atuais, vive um sindicalismo propositivo e negociador. A separação retilínea feita pelo autor estabelece, com clareza, os parâmetros de estudo dos momentos da

Central. Todavia, continuamos com a tese das limitações históricas que concorrem para que a CUT assumira uma postura propositiva e negociadora. Essas limitações baseiam-se em um Estado com políticas neoliberais, cuja autoridade máxima é o mercado com os seus interesses, gerando políticas de precarização do trabalho, desemprego e abandono de políticas sociais voltadas aos menos favorecidos. Essa dinâmica impõe ao movimento sindical a adição de novos instrumentos para a sua estratégia, entre os quais, uma proposta de educação.

As afirmações anteriores são importantes para dirimirmos qualquer dúvida que aponte uma perspectiva unívoca em relação à implementação das citadas políticas. O próprio Projeto Vento Norte é resultado de embates originados antes mesmo de sua existência, principalmente das relações sócio-econômicas na década de 90. Para isso, o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), criado pelo governo federal na década de 1990, foi instrumento importante, na medida em passou a financiar projetos de educação elaborados pelo movimento sindical por meio de recursos federais.

O fato de a CUT usar, recursos públicos para a execução do projeto foi um grande divisor de águas entre suas diversas correntes de pensamento. Parte de seus integrantes não participou da execução, considerando que o projeto poderia reduzir o potencial de suas lutas. Na nossa compreensão, o redirecionamento das ações políticas da Central não pode ser compreendido sem uma incursão na realidade em que essas políticas foram implementadas.

Para reforçar a nossa tese, recorreremos mais uma vez a Tumolo (2002), autor que reconhece os fundamentos históricos mundiais que condicionam a CUT a optar por uma política baseada no trinômio proposição-negociação-participação. Por outro lado, reafirmamos as mudanças de concepção dos sujeitos que atuaram na Central

e que agora estão em outra esfera da política institucional, o que, no nosso entendimento, também contribuiu para uma outra perspectiva de organização.

[...] a atual estratégia da CUT tem sido a resposta política construída pela central para a realidade presente. Partindo do pressuposto da vitória do capital no plano mundial, através da consolidação do novo padrão de acumulação, cuja manifestação aparente são as metamorfoses no mundo do trabalho, e tendo em vista o fracasso da construção do socialismo, a estratégia tem sido, em linhas gerais, a de conviver com o capitalismo, buscando oferecer alternativas por dentro dele, baseadas na crença de que é possível reformá-lo estruturalmente e, dessa forma, arrancar, através da negociação, benefícios para os trabalhadores (TUMOLO, 2002, p. 131-132).

A leitura inicial, com base na citação de Tumolo (2002), é a de que, para a CUT, essa foi a saída possível. Segundo Marx o homem faz a história, mas nem sempre como deseja. Com esta tese, queremos fundamentar o seguinte argumento: o fato de a estrutura social não permitir à militância cutista uma atuação mais expressiva para fazer frente ao projeto capitalista no momento neoliberal, não quer dizer que o ideário revolucionário da CUT tenha-se esgotado. Isso significa dizer que a Central não é um bloco homogêneo, muito pelo contrário; o embate é a tônica de suas ações, exemplo disso é o Vento Norte. Por ter financiamento público ou ainda por se propor a atuar no sistema formal de ensino, este projeto tem sido objeto de constantes debates. A nosso ver, o fato de a maioria optar por atuar também na institucionalidade não impede que outras formas de luta continuem existindo. Caso isso aconteça, entendemos que não será necessariamente por essa opção.

Segundo os dirigentes contrários as decisões que a CUT vem tomando, na medida em que o movimento sindical se propõe a trabalhar educação escolar, inclusive profissional, observa-se um abandono da potencialização do ideário revolucionário, pois, ao ser financiado pelo Estado em atividades educativas, está

sendo cooptado por este. Consideram ainda que, ao arvorar-se a fazer a educação profissional, a CUT assume uma atitude de colaboração com o Estado capitalista.

Por outro lado, de acordo com os argumentos de parte dos dirigentes e militantes que consideram positiva a nova direção que a Central vem tomando, a idéia de proposição não nega a revolução, pois, ao fazer educação, a CUT está potencializando os trabalhadores para atitudes coletivas que superem a idéia de vanguarda propalada pelos movimentos políticos e sindicais. Segundo eles, a idéia de educação defendida extrapola a idéia de educação burguesa. Eles utilizam o conceito de hegemonia e contra-hegemonia de Gramsci (1995) para defender suas teses, e afirmam que atuar na institucionalidade não significa abrir mão das lutas cotidianas dos trabalhadores. Concluem seus argumentos quase sempre tentando mostrar que as atividades educativas devem ser encaradas como laboratórios para a construção de propostas a serem disputadas com o Estado. É com base nessa paisagem que pretendemos pôr em questão o projeto educativo da CUT para a Amazônia.

3.3 A EDUCAÇÃO: EM BUSCA DE OUTRO CAMINHO

Dentro do conceito de educação, vamos destacar nesta pesquisa aquele que a CUT vem construindo. Para Lima (2002, p. 360), “no Sindicalismo – CUT, no processo de sua fundação e nos anos iniciais (anos 70 e 80 do séc. XX), a educação é claramente tática”. Essa situação mudou com a reestruturação produtiva, que impôs exigências aos agentes (dirigentes, assessores, educadores), no sentido de apontarem uma formulação estratégica. Segundo Lima (2002, p. 360),

Uma modalidade de educação, de caráter não formal, entretanto, se tornou uma marca da central: a “formação” é um conjunto de práticas educativas necessariamente relacionadas com a estratégia sindical, justificando, promovendo e estimulando a organização e a ação da central. Assim, o tratamento de qualquer tema deve refletir estes dois aspectos, embora seja óbvia a ênfase em um ou outro aspecto seja diversa, de acordo com a natureza do problema abordado. Em outras palavras a formação não é um fim em si mesmo, mas um poderoso meio de elaborar, disseminar e refletir as estratégias da central.

É com base nessa conceituação que a central sindical tem feito suas articulações, concebendo a ação educativa não como algo estático, mas como um processo, ou seja, a pedagogia como movimento. De acordo com Arroyo (2002, p. 169),

As experiências não-formais de educação, mais próximas da dinâmica popular, tiveram grande sensibilidade para captar a presença dos sujeitos. A literatura sobre educação popular, desde seu início, nos anos 60, destaca sua centralidade na ação educativa. Sujeitos em movimento, em ação. A educação como um processo de humanização de sujeitos coletivos diversos. Pedagogia em movimento.

Essa reflexão aponta para uma proposta que, simultaneamente, se apropria da ação prática dos sujeitos, buscando captar sua subjetividade com o propósito de entender a sua singularidade e de indicar caminhos para romper com a opressão. Dessa maneira, a educação traz em si o desejo de liberdade, que remete à busca de um conceito mais humano de sociedade e, conseqüentemente, de desenvolvimento como conceito de transformação social. Gadotti (1999, p. 21) afirma:

A Educação Popular comunitária associada à economia popular constitui-se numa força no interior do capitalismo, mas sem se confundir com ele ou com a essência dele, que é a exploração do trabalho. Vale o trabalho do grupo. O lucro se reveste para ele mesmo. A pequena empresa, livre e econômica, vivendo do trabalho dos seus proprietários e não da exploração de outros homens, produz maior bem-estar social e maior poder dos produtores sobre seus produtos.

Assim, educação e economia estruturam-se para construir a ossatura de uma nova dinâmica sócio-econômica baseada na solidariedade entre os sujeitos do processo produtivo. Para tanto, a economia solidária deve ser entendida como um espaço dinâmico, multidisciplinar, que considera as ações dos sujeitos e as instituições governamentais e não-governamentais. Pochimann (2002, p. 28) apresenta uma compreensão do que venha a ser e de como o desenvolvimento solidário pode ser praticado:

A economia solidária é um espaço integrado de múltiplas políticas que o Estado deve fazer. Não identifique a economia solidária como uma ilha isolada, pelo contrário, é um espaço de ampla articulação por parte do Estado e por parte da sociedade organizada, na perspectiva do desenvolvimento de uma situação em que haja solidariedade, fraternidade e reconhecimento recíproco de que cada um tem valor em si mesmo e que só o conjunto desta união é capaz de transformar a realidade.

A existência dessa lógica exige um profundo mergulho na vida e nas ações em que os sujeitos estão a produzir, de modo a reconhecer os valores pelos quais o grupo propugna. Para isso, entendimento da cultura vivenciada pelo grupo é fundamental:

De modo concreto, a cultura inclui objetos, instrumentos, técnicas e atividades humanas socializadas e padronizadas de produção de bens, da ordem social, de novas palavras, idéias, valores, símbolos, preceitos, crenças e sentimentos. Destarte, ela abrange o universo do mundo criado pelo trabalho do homem sobre o mundo da natureza de que o homem é parte. Aquilo que ele fez sobre o que lhe foi dado (BRANDÃO, 1985, p. 20).

Nessa citação, a cultura é concebida como fruto da intervenção do homem e como produtora de elementos materiais e simbólicos. O homem que é produtor de cultura também se transforma por meio desta, ou seja, à proporção que ele age sobre a natureza, transforma a si mesmo. Assim, trabalho, educação e desenvolvimento são resultados da ação humana sobre aquilo que lhe é dado. Conseqüentemente, a sua síntese é o que denominamos cultura. Num sentido mais amplo, é o processo de humanização do homem, como afirma Brandão (1985, p. 24):

Ser sujeito da história e ser o agente criador da cultura não são adjetivos qualificadores do homem. São o seu substantivo. Mas não são igualmente as suas essências, e sim um momento do seu próprio processo dialético de humanização. No espaço de tensão entre a necessidade (as limitações como ser da natureza) e a liberdade (o seu poder de transcender ao mundo por atos conscientes de reflexão), o homem realiza um trabalho único que, criando o mundo de cultura e fazendo a história humana, cria a própria trajetória de humanização do homem.

Nessa operação humanizadora, o homem transforma a realidade e, por conseguinte, a si próprio, proporcionando dinamismo a um processo cultural, isto é, a própria significação da lógica que define a questão do trabalho, da educação e do desenvolvimento. Para isso, é preciso que o educador popular conheça a realidade em que está trabalhando, de forma a dar sentido à cultura local e às possibilidades que esta apresenta para a libertação dos sujeitos. Nesse sentido, Freire (1998, p. 41) faz a seguinte observação:

Daí a necessidade que tem o trabalhador social de conhecer a realidade em que atua, o sistema que enfrenta, para conhecer também o seu 'viável histórico'. Em outras palavras, para conhecer o que pode ser feito, em um momento dado, pois se faz o que se pode e não o que se gosta de fazer.

A iniciativa de educação popular e de desenvolvimento é muito importante para o Brasil e, em particular, para a Amazônia, onde a dinâmica do processo produtivo em curso se apresenta de forma mais violenta. Isso é explicado,

sobretudo, pela articulação de estágios nessa região, onde as pessoas são obrigadas a combinar a vida em metrópoles, como Belém e Manaus, em comunidades indígenas, em comunidades remanescentes de quilombos, em áreas ribeirinhas e em um significativo número de pequenas cidades, muitas delas de formação muito recente, provenientes da colonização agrícola, como é o caso da Transamazônica e da Belém-Brasília, lugares onde podemos empregar o famoso *slogan* dos governos militares “Terra sem homens para homens sem terra”. Esse contexto também resulta de um processo violento de migração em decorrência de garimpos, dos chamados grandes projetos, como “Carajás” no Pará, “Usina Hidrelétrica de Balbina” no Amazonas, Zona Franca de Manaus, e da exploração de manganês no Amapá. Há ainda a migração induzida para estados, como Rondônia e Roraima.

Do ponto de vista teórico, conforme mencionamos, a nossa reflexão tem como base os conceitos de trabalho, educação e desenvolvimento. Para a análise das questões relacionadas ao trabalho, dialogamos com Arendt (1993), Marx (1998) e Antunes (2001). Esses autores colocam esta categoria como elemento singular da pessoa humana e também como instrumento de dominação, sendo, inclusive, transformada no principal elemento que coloca para o homem a condição de dominante e dominado.

No que se refere à educação, concordamos com Saviani (1994), quando associa a origem da educação às origens do ser humano. Partindo desse pressuposto, procuramos entender como esse processo se constitui em instrumento que contribui para a consolidação de um projeto de desenvolvimento racionalizado. Buscamos também compreender a atual dinâmica do processo educativo e a

dualidade existente no interior da escola moderna, com a construção do padrão escolar para os que dirigem e para os que são dirigidos.

Nesse sentido, pensar em uma proposta de embate pressupõe disposição para a construção de lutas também mais atualizadas. Para tanto, o processo educativo pode ser um instrumento bastante potencializador, mas não um sinônimo de inclusão social, caso não sejam considerados os níveis tecnológico e produtivo que o Estado vive. Essa assertiva é elucidada por Dieterich (1999, p. 142):

Um empresário agrícola estadunidense, que tem uma preparação acadêmica, utiliza informação de satélite e do mercado de futuro da bolsa de valores de Chicago para determinar o tipo de cultura que plantará na próxima estação agrícola. É, obviamente, muitas vezes mais produtivo que um camponês comunitarista de Oaxaca ou pequeno agricultor hondurenho ou brasileiro. É mais produtivo nas duas vertentes que determinam o conceito, tanto em sua conotação como em sua dimensão qualitativa: a) produtividade subjetiva, que se deve a uma excelente preparação educacional e profissional que integra amplos setores do conhecimento e da meteorologia científica; b) produtividade objetiva, que é uma função das condições objetivas do posto de trabalho, particularmente de seu desenvolvimento tecnológico.

Com base no pensamento desse autor, podemos inferir que o processo educativo e profissional é bastante significativo para o processo produtivo, mas que este não pode dar-se sem uma articulação com a objetividade das técnicas e com o nível de desenvolvimento em que estas se encontram. Dessa maneira, mais que escolas ou importação de metodologias e conteúdos, é preciso um interagir da superestrutura educativa com o cotidiano do processo produtivo, que deve ser entendido em suas múltiplas dimensões, desde a produção artesanal até as técnicas mais sofisticadas.

No entanto, esse processo não pode ser entendido de forma seccionada, uma vez que só terá sentido numa perspectiva dialética: “um se fazendo a partir do

outro”. Essa interação pode ser bastante promissora em um processo de hegemonia, à medida que as pessoas, sobretudo os trabalhadores, se coloquem como sujeitos, com o propósito não só de construir o conhecimento pelo conhecimento, mas também de, com uma atitude engajada, caminharem para a compreensão do conhecimento das técnicas e a serviço de quem estas são colocadas.

Gadotti (1999), ao prefaciar o livro *Desenvolvimento Humano e Educação* (CORAGGIO, 1999), faz uma reflexão que pode ser usada como resposta para a observação que fizemos e também como introdução para uma discussão acerca do desenvolvimento que as classes populares desejam atingir. Ele declara que “a Educação Popular não está fazendo hoje uma opção entre desenvolvimento e luta cultural, como fazia ontem, porque agora se percebe melhor do que antes, que ambos fazem parte da mesma necessidade humana de desenvolvimento popular” (GADOTTI, 1999, p.15).

Conforme Coraggio (1999, p. 194), a dinâmica parece apontar para uma perspectiva de desenvolvimento que rompe com o projeto tradicional:

[...] nas sociedades em desenvolvimento, há diversas formas e níveis de integração, que vão além da somatória, enfrentamento ou coexistência de comunidades diferenciadas. Assim, a sociedade é uma superação moderna das limitações da comunidade–baseada em relações “locais” de parentesco, território ou inclusive culturais em sentido amplo (idioma, ancestral comum etc.). Baseia-se na relativa somatória das outras identidades e formas de existência em sua reconformação e adesão aos valores e normas de viver em sociedades heterogêneas.

Com base nos eixos enunciados, pretendemos responder às seguintes questões: a proposta de educação e desenvolvimento que a CUT vem apresentando para a Amazônia pode servir de parâmetro na organização das políticas públicas

para a região? É possível formular uma proposta de desenvolvimento que articule a problemática de metrópoles, como Belém e Manaus, com populações tradicionais dessa região? Os mecanismos construídos pela CUT, como escolas sindicais e agências de desenvolvimento, são suficientes para encaminhar um projeto regional de educação que supere a política dominante na sociedade capitalista? Existe uma singularidade que contemple as questões educacionais, econômicas, sociais, políticas e culturais em relação ao projeto nacional?

As inquietações de Freire (1980, p. 90) também são bastante instigantes e nos encaminham para uma proposta de educação, segundo ele, necessária para a libertação do sujeito:

Não podíamos compreender, numa sociedade dinamicamente em fase de transição, uma educação que levasse o homem à posição quietista ao invés daquela que o levasse à procura da verdade em comum, “ouvindo perguntando investigando”. Só podíamos compreender uma educação que fizesse do homem um ser cada vez mais consciente de sua transitividade, que deve ser usada tanto quanto possível criticamente, ou com acento cada vez maior na racionalidade.

A educação em movimento, portanto, continua bastante válida para a elaboração de uma proposta que se fundamente no processo de construção da consciência social, tendo o trabalho como referência. Conforme afirma Brandão (1985, p. 23), “A construção social da consciência realiza-se através do trabalho, que, por sua vez, resulta da possibilidade de comunicação entre as consciências, ao ser realizado coletivamente e ao ser coletivamente significado”.

A educação popular surge como um elemento relevante para essa construção social de consciências. Sobre a importância pedagógica da cultura popular, Giroux (1995, p. 105) afirma:

[...] temos de assumir que a pedagogia jamais germina em solo infértil, por essa razão, um bom ponto de partida seria considerar a Cultura Popular como aquele terreno de imagens, formas de conhecimentos e investimentos afetivos que definem as bases para se dar oportunidade à “voz” de cada um, dentro de uma experiência pedagógica.

De início, a experiência da CUT na Amazônia indica essa direção quando busca envolver os sujeitos (ribeirinhos, remanescente de quilombos, pequenos agricultores familiares, pescadores artesanais, artesãos, trabalhadores do mercado formal e informal do campo e da cidade). É uma proposta que sistematiza saberes populares como subsídios indispensáveis para contribuir com os oprimidos em sua luta pela democratização da sociedade.

4 O REGIONAL E A EDUCAÇÃO

4.1 O REGIONAL E A EDUCAÇÃO: UMA APROXIMAÇÃO TEÓRICA

Se a ordem mundial é disjuntiva entre níveis econômicos, culturais e políticos, a formação social nacional é mediadora entre o mundo, a região e o lugar (MarileneCorrea da Silva 2000)

Falar de região em uma sociedade global é um desafio. É preciso deixar claro qual o tipo de região, sob pena de que seja criada uma grande confusão em relação a esse conceito, que hoje está submetido a diversas formas de organização sócio-geográfica. Quando falamos em região, geralmente, lembramos-nos de um cenário geográfico, sem, no entanto, preocuparmo-nos com a ocupação humana desse

espaço. A descrição do clima, da fauna, da flora e dos recursos hídricos parece responder pela totalidade conceitual. Entender a Amazônia, por exemplo, é algo bastante pretensioso e arriscado, considerando sua dimensão política, econômica, geográfica e social.

De modo geral, verificamos uma tendência à idéia de razão e de totalidade, que estabelece a lógica de região como algo amorfo, congelado. Segundo Horkheimer (1976), “não é mais necessário nenhum passeio para ver a paisagem, e assim o próprio conceito de paisagem, tal como é experimentado por um andarilho, torna-se arbitrário e sem significado. A paisagem degenerou-se completamente em paisagismo”.

A metáfora usada pelo autor parece caber perfeitamente em nossa reflexão. Ao contrário da figura de linguagem utilizada por ele, o trocadilho paisagem-paisagismo é literal e justifica-se na necessidade de garantir as cifras de exportação de madeira, palmito de açaí, pescados, minerais e tantos outros produtos agrícolas. A dinâmica atual não nos permite olhar o “inferno verde” sem uma padronização econômica que reduza à insignificância os mitos e as lendas amazônicas.

Muitas vezes nos perguntamos se existe outra possibilidade de romper com o aprisionamento dessa razão instrumental, que parece ter um olhar fixo no horizonte, sem disposição para olhar para os lados ou para traz. Se tivermos dúvidas em relação a isso, basta observarmos as cidades jovens da Amazônia para verificarmos o grau de devastação e o contra-senso ou senso absurdo que se reflete nas falas dos agentes políticos e sociais. Alguns deles chegam a dizer que a madeira ainda dá para dez anos, ignorando as conseqüências sócio-ambientais em favor da economia. A sensação que temos é a da ausência de um senso crítico capaz de

pensar para além do conjuntural efêmero e fugidio, como as nuvens de fumaça em uma carvoeira.

Por outro lado, há outras correntes de pensamentos (SINGER (1999; 2002), Erikson (1999), Correa da Silva (2001; 2002)), com uma leitura diferente no que se refere ao conceito de região, em que é possível não só compreender o espaço geográfico, mas, sobretudo, dar conta de seu dinamismo sócio-econômico e cultural. No caso da Amazônia, Correa da Silva (2000, p. 260) afirma que seus espaços em transfiguração possibilitam leituras das referências políticas, econômicas, culturais, globais e mundiais. A realização de uma ponderação dessa magnitude demanda um profundo conhecimento do modo de ocupação dessa região e dos sujeitos que nela habitam, de maneira que do resultado desse levantamento sejam apontadas propostas de ação de políticas públicas ou privadas.

O que denominamos lógica de ordenamento regional pode ser apreendido de diversas formas, todavia, ao longo da história, vem predominando a dimensão territorial. Evidentemente, não podemos afastar os demais elementos que conformam uma região, como clima, fauna, flora e, sobretudo, os seres humanos, o seu comportamento, a sua vida social, econômica e política, e o que sintetiza tudo isso: a cultura. A diferença, porém, ocorre de maneira que os demais elementos preponderam em relação ao ser humano. Essa situação é evidenciada nas tentativas de conceituar região, sobretudo, no que tange às relações econômicas.

Essa discussão requer, portanto, um mapeamento dos sujeitos que habitam o espaço a ser estudado, bem como a conformação social que os mesmos apresentam. No caso da Amazônia, a dinâmica de ocupação é extremamente adversa e precisa ser entendida nessa diversidade. São populações indígenas, remanescentes de quilombos, ribeirinhos, pequenos agricultores, ao lado de

madeireiros, grandes produtores rurais, trabalhadores urbanos no setor público e privado, e trabalhadores industriais de médio e grande porte. Alguns residem em comunidades relativamente fechadas, como os índios e remanescentes de quilombos, em fazendas ou ainda em pequenos lotes de terra, como os pequenos agricultores, bem como em aglomerados de populações urbanas, vivendo em pequenas, médias e grandes cidades. Nesse último caso, estão em destaque as duas maiores cidades, com mais de um milhão de habitantes: Belém e Manaus.

De acordo com Silva (2002a, p. 97),

Esta diversidade traz consigo questões conflituosas no campo da cultura, do social e, sobretudo, da economia, onde a diversidade de atores sociais presentes produz um conjunto de possibilidades, seja no campo da cultura, através de mistura de raças, proporcionada aqui por uma combinação mais espontânea (populações tradicionais), seja em relação às condições econômicas, onde a multiplicidade de sujeitos permite também uma multiplicidade de afazeres.

Na maioria das vezes, é uma multiplicidade contraditória. Por exemplo: há o produtor de açaí que precisa da palmeira em pé para produzir novos frutos, e o produtor de palmitos que precisa derrubar a palmeira para extrair o palmito, ou ainda o extrativista dos mais diversos produtos e o madeireiro. Essa dinâmica exige um malabarismo dos agentes sociais e políticos, com vistas a garantirem a continuidade de existência da região. Até o momento, essa convivência tem sido extremamente conflituosa, resultando muitas vezes num ceifar de vidas consideradas incompatíveis com o progresso e o desenvolvimento propostos por essa lógica. Eriksson (1999, p. 83) chama a atenção para o seguinte:

Se condições apropriadas para a vida são comuns ou não no universo, o que importa é que um lugar habitável como a terra deve

ser considerado valioso e que a vida nela também tem um valor. Similarmente, desenvolvimento cultural e cultura são valiosos.

As afirmações do autor apontam para a construção inicial de um conceito denominado educação da conformidade, que busca tornar tudo conforme a necessidade de manutenção do *status quo*. De acordo com esse conceito, a idéia de negação é absorvida no bojo da inter-relação entre sujeito e objeto, permitindo que este se consolide por meio de uma suposta contradição. Tomando como base os estudos de Marcuse (1978, p. 17), seria uma espécie de deformação para a conformação em estruturas sociais tradicionais:

[...] A própria categoria “sociedade” expressava o conflito agudo entre as esferas social e política – a sociedade antagônica do estado. Do mesmo modo, “indivíduos”, “classe”, “família” designavam esforços ainda não integrados nas condições estabelecidas, esferas de tensão e contradição com a crescente integração da sociedade industrial, essas categorias estão perdendo sua conotação crítica, tendendo a tornarem-se termos descritos, ilusórios ou operacionais.

Marcuse nos oportuniza verificar o quanto a ideologia da sociedade capitalista tem contribuído para essa conformidade, envolvendo setores com possibilidade de tendência para a quebra da padronização exacerbada, e contribuindo para que estes abdicuem do seu teor conflituoso e, assim, tornem-se meros instrumentos operacionais da engrenagem.

Em outras palavras, construir a conformidade pressupõe padronizar os desconformes e, em muitos casos, colocá-los a serviço da conformação. Para termos ciência disso, basta observarmos temas candentes na sociedade que se tornaram banais e aceitos por todos e nos questionarmos se existe algum agente social ou político capaz de dizer se é contra estes temas. A título de ilustração, citamos algumas questões como a reforma agrária, educação e saúde pública. Em

grande parte, são temas que deixaram de ser paisagem e se transformaram em temas paisagísticos amorfos, que servem tanto para protestar como para afirmar a estrutura vigente.

Nesse sentido, a educação faz do sujeito um ser com a alma altamente vulnerável, presa a uma racionalização individual, em que o desejo de conquista de espaço faz negar a existência de outros atores. A disputa pela terra, posta em evidência pelo Movimento dos Sem-Terra (MST), deixa claro o outro lado desse antagonismo, ou seja, o grande latifúndio de hoje não é mais uma categoria específica separada da grande burguesia urbana. Essa junção pode ser observada, por exemplo, no fato de que grandes banqueiros, industriais, comerciantes, entre tantos outros agentes da economia nacional, são também grandes fazendeiros, produtores rurais e, conseqüentemente, latifundiários. Assim, a educação da conformidade é também a sistematização da conformidade dos setores econômicos que buscam estabelecer uma síntese solidária dos diversos setores da economia. O empírico, portanto, é substância clara dessa reflexão.

O desafio é compatibilizar essa multiplicidade de atores. Evidentemente, a estrutura econômica é o grande nó desse novelo, na medida em que as exigências econômicas vão além da busca do viver bem e se articulam no processo de acumulação sem limites. Essa situação resulta em um saldo bastante grande para um pequeno grupo e, em detrimento, na exigüidade para a maioria dos sujeitos. A questão principal é como responder a uma sociedade com comportamento tão arraigado por uma conjuntura que parece julgar-se eterna. A esse respeito, Santos (2000, p. 47) chama a atenção para a ordem em que estamos vivendo:

Também na ordem social e individual são individualismos arrebatadores e passivos, que acabam por construir o outro como

coisa. Comportamentos que justificam todo desrespeito às pessoas são, afinal, uma das bases da sociedade atual.

Em contraposição à educação da conformidade, existem outras saídas como a educação popular. No caso da Região Amazônica, o popular tem de levar em conta a multiplicidade complexa de sujeitos, de modo que seja apontada uma outra lógica de construção e apropriação do saber, articulando essa construção aos desprovidos de acesso aos bens culturais e à elaboração e reelaboração do conhecimento. Dessa maneira, Lima (2001, p. 269) faz uma ressalva, afirmando que não é “qualquer’ educação que se propõe, mas uma educação comprometida com a formação dos sujeitos transformadores”. Nesse momento, surge a proposta de uma outra trilha. Não se trata, com exclusividade, de fazer educação ou de alfabetizar a população, principalmente a população adulta, na maioria das vezes, excluída do sistema, trata-se, sobretudo, do tipo de educação que é colocado em debate.

Para tanto, é preciso que essa nova dinâmica seja apropriada da forma material que lhe dá sustentação, para que a educação conformada seja combatida. Isso quer dizer que é fundamental, por exemplo, que os sujeitos reconheçam os antagonismos presentes e como estes se articulam, a fim de que tenham clareza das limitações institucionais. Estas se apresentam, não como algo solto, desprovido de interconexões, mas como um emaranhado de sujeitos, articulados em alguns momentos pela solidariedade de classe, de forma subjetiva e objetiva. Na maioria das vezes, suas posses como sujeito ativo o fazem trilhar do setor primário ao terciário da economia, construindo uma racionalidade de alianças perversas, que vão desde os jagunços para proteção de grandes latifúndios, até os convênios com o Estado para cedência de policiais a fim de proteger comércios e bancos da classe

detentora do poder econômico e, conseqüentemente, do poder de cooptar parte dos trabalhadores para seu projeto.

Em vista disso, a classe dominante vai estruturando e solidificando suas ações e estendendo seus tentáculos a todos os setores da economia, de forma que os antagonismos presentes na sociedade sejam reforçados por essa lógica. Do ponto de vista empírico, concebemos que a tese de Antunes (2001), em relação à classe que vive do trabalho, apresenta-se de forma invertida, pois seu conceito tem como base aquelas pessoas que vivem do trabalho de outras. Inicialmente, podemos denominá-la classe que explora o trabalhador, sem nos preocupar de *per si* com o lugar que ela ocupa na produção. O importante é entendermos que esta é a antagonista da classe que vive do trabalho – um antagonismo inconciliável não pela bondade ou maldade dos sujeitos, mas pela própria natureza de seus interesses, como destaca Meszáros (2002, p. 837):

A relação entre capital e trabalho não pode ser considerada simétrica, dada a impossibilidade de equilibrar o poder em disputa e muito menos de alterá-lo a favor do trabalho. O conceito de “equilíbrio do poder” como o regulador da força sociopolítica interna pertence apenas ao mundo do capital, influenciando com “legítimo interesse” as inter-relações variáveis entre os menores e os maiores constituintes do capital social total articulado em qualquer ponto particular da história.

Em uma sociedade, a multiplicidade de sujeitos e de afazeres só tem sentido quando colocada como um instrumento metodológico que permita o entendimento de uma nova conformação de classe. Ou seja, o antagonismo presente não vem dessa multiplicidade, mas, sim, da estrutura dominante existente na classe que hegemoniza o poder. Assim, o autor parece estabelecer uma universalidade na maneira de dominação, a ponto de que esse caminho se apresente como o único possível. Os trabalhadores alienados de sua condição social não compreendem que

a sua exploração é feita por um ser da sua espécie e absorvem essa realidade como designios dos deuses, aos quais rendem tributos na esperança de receberem as suas benesses. Essa situação é estudada por Marx (1983, p. 97):

Uma conseqüência direta da alienação do homem com relação ao produto de seu trabalho, à sua atividade vital e à sua vida – espécie é que o homem é alienado por outros homens. Quando o homem se defronta consigo mesmo, também se está defrontando com outros homens. O que é verdadeiro quando a relação do homem com seu trabalho, com o produto desse trabalho e consigo mesmo também o é quanto à sua relação com outros homens, com o trabalho deles e com os objetos desse trabalho.

Dessa forma, a superação do estado de coisas em que o homem é colocado passa pela sua necessidade material de desconstruir o discurso que sempre dá *status* de eternidade à realidade presente. No nosso entendimento, essa situação só será possível por meio da ação dos sujeitos, indo à raiz do problema. Acreditamos também que isso só tem sentido a partir da captação clara do dilema de classe, ou seja, da superação da alienação conceituada por autores como Hegel e Marx.

No caso da Amazônia, essa situação não pode passar despercebida, tampouco devemos nos iludir que o problema seja resolvido por meio do convencimento de defesa da natureza, discurso atualmente tão propalado pelos chamados países centrais. Muito embora seja de reconhecida justeza os argumentos usados por essas nações, sabemos que a questão é bem mais profunda e que há relação de disputa de uma classe sobre a outra. Esse fato pode ser explicado pela presença de grandes banqueiros plantando dendê, de grandes empresas nacionais e internacionais interessadas na extração e na produção de minério de ferro, de alumínio, entre outros, bem como de grandes empresas de pesca nacionais e internacionais não só pescando, mas pesquisando em busca de informação sobre o pescado. Isso tudo nos induz a afirmar que a questão se dá

entre o capital e o trabalho. Portanto, o sentido da fauna e da flora, para a classe dominante, não é outro senão o desejo de acúmulo de riquezas, pois, para o grande capital, o problema não é quem somos, mas o quanto podemos produzir e render.

Para Marx (1983, p. 84), a discussão entre homem e natureza é redundante, uma vez que o homem é natureza. Essa leitura reforça a nossa ponderação, na medida em que, para uma sociedade de opressores e oprimidos como a contemporânea, esse raciocínio é impensável. A idéia de reconhecer a natureza como vital para a vida coletiva só é aceita pelos agentes econômicos como teoria sofisticada a ser colocada nos livros e que deve ser lida como uma realidade que, de tão distante, não nos atinge. Dessa forma, é necessário compreendermos a educação, o regional e a Amazônia, em particular, dentro dessa lógica padronizada, pois a tarefa de acordarmos como sujeitos é fundamental para um outro desfecho, mas não o da conformidade.

4.2 DESENVOLVIMENTO: UMA OUTRA POSSIBILIDADE

Conforme mencionamos na introdução, a CUT inicia suas atividades voltando-se para a formação sindical, de maneira a instrumentalizar a militância para o embate com patrões, poder público e, sobretudo, para enfrentar a concepção dominante da sociedade. A idéia de projetos propositivos, visando a atuar e a interagir com as políticas institucionais e a disputar espaço no interior da sociedade civil e do Estado, sucede desde a década de 1990. A materialização ocorre por meio

de projetos de formação de dirigentes, articulados com os cursos de educação profissional e aos fundamentos da economia popular (desenvolvimento sustentável).

No caso da Amazônia, essa proposta se concretiza a partir de 1999, com o Projeto Vento Norte, combinando a formação de dirigentes e abrangendo questões como história do movimento sindical, reestruturação produtiva, mercado de trabalho, economia solidária, elevação de escolaridade em nível de ensino fundamental e qualificação profissional básica. O desenvolvimento das atividades referentes à elevação da escolaridade acontece em seis estados da Região Amazônica, distribuídos da seguinte maneira:

Nove municípios (Cruzeiro do Sul (AC), Ji-Paraná e Porto Velho (RO), Castanhal e Igarapé-Miri (PA), Laranjal do Jarí (AP), São João da Baliza/RR, Manaus e Manacapuru (AM) foram sede dos núcleos do curso de educação profissional em produtos da floresta, práticas culturais amazônicas e práticas ocupacionais urbanas com elevação de escolaridade ao ensino fundamental, com um total de 270 educandos(as) (9 turmas x 30 alunos) (MORAES, 2000, p. 31).

Conforme apresentamos, o projeto combina um processo formativo com qualificação, contemplando experiências vivenciadas pelos trabalhadores, considerando a sua cultura e a sua experiência no processo produtivo, diferenciando-se de um lugar para outro. É o caso, por exemplo, dos municípios de Igarapé-Miri no Pará, onde o público era composto por trabalhadores da construção naval artesanal, e Manacapuru no Amazonas, onde a ocupação dos trabalhadores era mais ligada à agricultura.

Inicialmente, o que podemos depreender de projetos como esse é a tentativa de responder a questões atuais que extrapolam os marcos da dinâmica, especificamente sindical. É preciso ir além para envolver sujeitos que, pela lógica excludente da sociedade, não têm acesso ao trabalho tampouco à educação. No

que se refere à Amazônia, essa questão é emblemática, pois sua dinâmica produtiva é frágil, principalmente quando é posta em tela a forma de ocupação que ocorre nessa região; geralmente, por meio de projetos agrícolas, de extrativismo predatório e de grandes projetos de beneficiamento de matéria-prima (alumínio em lingotes, ferro gusa, silício etc.).

A tese levantada por dirigentes, educadores e militantes da CUT é a de que, partindo da tríade trabalho-educação-desenvolvimento, articulada ao projeto formativo da CUT, será possível construir um projeto de desenvolvimento que rompa com as políticas predatórias para a Amazônia. Para eles, isso só acontecerá se houver disposição para o enfrentamento com o já estabelecido. Silva Ricardo (2001, p. 74) corrobora essa afirmação:

A construção de um novo paradigma de desenvolvimento na Amazônia está inerente a um constante tensionamento na disputa pela hegemonia do modelo, que dependerá da capacidade política dos atores sociais na articulação e efetivação desse projeto sustentável, uma vez que dialoga com a sociedade e com a opinião pública.

A fala do autor é interessante, porém, entendemos que o diálogo deve estar ancorado em grandes mobilizações que caracterizem essa disputa, pois o processo histórico tem demonstrado que a luta de classes na Amazônia passa, sobretudo, pela defesa da natureza. Os conflitos que têm ceifado vida de militantes ligados, principalmente, à defesa do meio-ambiente demonstram o quão é árdua a luta nesse sentido. O processo formativo, engajado com uma política em defesa do meio-ambiente, longe de configurar uma política passiva, apresenta-se como uma disputa entre dominantes e dominados.

Para os dirigentes, o conceito de sustentabilidade está em disputa com a concepção dominante. Eles entendem a idéia de um novo projeto formativo como

possibilidade de romper com esse elo. Segundo eles, é necessário compreender o valor e elevar a auto-estima dos amazônidas para valorizar o seu modo de vida, que é desvalorizado, inclusive pelo movimento sindical de outras regiões do país. Siqueira (2005) nos dá a dimensão do problema:

Nossa região, infelizmente, é tratada no próprio movimento sindical, de forma secundária, com diferença para o Sul e para o Sudeste. Na Amazônia não há perspectiva de desenvolvimento. É claro que o desenvolvimento que ocorreu lá nós não queremos para a Amazônia. E isto faz com que sejamos considerados atrasados. Mas, para fazer outro desenvolvimento, precisamos travar esta discussão junto aos companheiros. Temos que levar em conta nossa realidade bastante diferenciada e, a partir daí, juntos estarmos implementando essas políticas e construindo esse projeto.

Segundo esse dirigente, a estratégia de pensar em um projeto de desenvolvimento para a região por meio do processo educativo faz parte de outra frente de luta. Esse projeto deve combinar saberes com modo de trabalho e, principalmente, com a construção de outra lógica de viver na região. No caso do poder público, a idéia de cooptação está na apropriação material e conceitual pela institucionalidade em benefício da dinâmica vigente. Portilho (2002, p. 275) aponta esse fato da seguinte forma:

Enche os olhos dos governantes neoliberais, que falam com muito entusiasmo de sustentabilidade, causando confusão e distorção do verdadeiro significado do desenvolvimento sustentável. Com isso, acabam por utilizar o poder amazônico como barganha em suas discussões e negociações com os interesses internacionais, abrindo a guarda ao capital que vem saqueando as riquezas da Amazônia de forma irracional, quebrando a autodeterminação dos povos, invadindo sua cultura, violentando as crenças, mudando costumes e destruindo a mística de suas vidas.

O autor aponta a necessidade de compreendermos em que medida o discurso do poder público tem o propósito de ofuscar, com a sua ideologia, o

potencial de luta dos trabalhadores em benefício de um outro desenvolvimento. O condicionamento de classe está associado à apropriação da fala dos trabalhadores (desenvolvimento sustentável e solidário) pela lógica do capital e à construção da sua política de forma propagandística.

A evocação dos sindicalistas e militantes, no sentido de entender essa dinâmica, tem o propósito de romper com o círculo vicioso que vem sendo a tônica do desenvolvimento local. Para compreender essa questão, Batista (2005) destaca o seguinte: “tem que ter educação. Sem conhecimento não vamos a lugar nenhum”. Para ele, não basta querer fazer; é preciso pensar estrategicamente em como fazer. A preocupação em construir um outro projeto de desenvolvimento que valorize os interesses das populações locais é destacada na fala de quase todos os dirigentes entrevistados. Ainda segundo Batista (2005), isso se dá porque:

Toda política pensada, inclusive no governo Lula, se a gente olhar a política de desenvolvimento para a região, é desafiadora, no entanto, tímida. A política ambiental protege mais quem desobedece à lei, do que quem obedece. O agricultor tirou uma casca de árvore e passou uma semana preso. Você vê os madeireiros no sul do Pará, devastando de forma jamais vista, estão soltos. O IBAMA prende a madeira; lá na frente, eles abrem outra madeireira. Temos que entender a questão do desenvolvimento como uma disputa com o poder central e com a classe dominante local.

Para esse dirigente, a questão só pode ser entendida por meio de uma leitura que se proponha a disputar com o poder vigente, visando a construir outra maneira de viver. Singer (2002, p. 10) apresenta a seguir a dimensão educativa de outra proposta:

O que importa entender é que a desigualdade não é natural e a competição generalizada tampouco é. Elas resultam da forma como a sociedade organiza as atividades econômicas e que se denomina modo de produção. O capitalismo é um modo de produção cujos

princípios são o direito de propriedade individual aplicado ao capital e o direito a liberdade individual. A aplicação destes princípios divide a sociedade em duas classes básicas: a classe proprietária ou possuidora do capital e a classe que (por não dispor de capital) ganha a vida mediante a venda de sua força de trabalho à outra classe. O resultado natural é a competição e a desigualdade.

Para Singer, a compreensão dessa lógica é um aprendizado importante para a instrumentação dos despossuídos, a fim de que possam atuar na defesa de outra perspectiva de organização social. No entanto, Ganzer (2005) mostra o quanto isso é difícil: “A população tem dificuldade de entender outro projeto, que não seja o do capital. Tem dificuldades de entender que eles podem viver sem serem explorados. O capital tem apelo tão forte que não deixa brecha para pensar e querer viver de outra forma”.

É evidente que a tese do fim da história torna-se muito mais compreensível aos olhos dos despossuídos do que a possibilidade de construir outra história. Não nos resta dúvida de que os condicionantes sociais caminham na direção de não oferecerem espaço para outro tipo de pensamento. Isso ocorre de maneira que o trabalhador se sinta aprisionado pela racionalidade do capital, sem apreender a possibilidade de outro direcionamento.

Na região Amazônica, essa dinâmica se mostra mais complicada, na medida em que a educação da conformidade apresenta um paradigma de desenvolvimento, tendo como base grandes fábricas, grandes hidrelétricas e grandes desmatamentos, contribuindo para que alguns trabalhadores se sintam culpados inclusive por tirarem seu sustento da floresta. Essa situação é bastante cômoda para os exploradores, que se aproveitam para encontrar adeptos entre os oprimidos a fim de manterem o *establishment*. Marina Silva (2001, p.204) tenta explicar como ocorre essa confusão, indicando também pistas para o processo de organização dos trabalhadores da floresta:

[...] A descoberta da proximidade das duas lutas – a dos ambientalistas e a dos extrativistas – foi acontecendo aos poucos, muito influenciada pela ação de pessoas de ambos os lados, que começaram a possibilitar a possibilidade exponencial de um movimento que lutasse por justiça social e equilíbrio ambiental, ao mesmo tempo. Um marco nessa aproximação foi a realização, em 1985, do I Encontro Nacional dos Seringueiros, em Brasília.

Até esse momento, verificamos que o desenvolvimento sustentável e solidário para a Amazônia, associado à luta por justiça social, só pode ser entendido como instrumento que busca articular os diversos setores de oprimidos do campo e da cidade, sejam trabalhadores extrativistas, pequenos agricultores, pescadores artesanais ou trabalhadores urbanos dos mais diversos setores. Essa articulação deve estar voltada para um processo educativo *sui generis*, no sentido de que as especificidades dos sujeitos e dos diversos espaços amazônicos exijam outra forma de organização, como o movimento sindical. Nesse caso, a educação só terá sentido se apresentada como um instrumento potencializador da disputa constante, rumo a uma sociedade que tenha o sujeito como centro. Marina Silva (2001, p. 209) mais uma vez explicita a dimensão do quanto é complicado apreender as políticas de desenvolvimento para a Amazônia:

O significado da liderança de Chico Mendes ficou por um bom tempo confuso e mal entendido, até porque a bandeira da demarcação das reservas extrativistas operava conceitos de uso da terra diferentes daqueles que operavam a defesa da reforma agrária no Brasil. Aliás, cabe lembrar que movimentos populares da Amazônia, e possivelmente do Nordeste, enfrentavam outra dificuldade: a existência de uma questão regional ou de um projeto regional, com relativa especificidade dentro do projeto nacional de desenvolvimento.

Segundo essa autora, é muito difícil construir um consenso em torno das políticas para a Amazônia, na medida em que será necessário romper com a

dinâmica nacional, pois parte das experiências vivenciadas fogem totalmente à experiência nacional e ao paradigma em que a região está fundamentada. O exemplo fornecido por ela a em relação à reforma agrária – diferente dos parâmetros nacionais – é bastante interessante e chama a atenção para um elemento agregador que as populações tradicionais da Amazônia possuem. Para essas, em casos como a reforma agrária, a apropriação privada de pequenos lotes não pode ser a saída mais viável.

Se, por um lado, isso se constitui em um dado positivo, por outro, é um elemento conflituoso, tanto do ponto de vista externo como interno. Essa compreensão, por si só, não permite um consenso em relação ao fato, a não ser em alguns espaços. Exemplos de desacordo quanto às políticas defendidas para a Amazônia germinam a cada momento e muitas vezes surpreendem os cientistas e o senso comum. Como destaque, para ilustrar, citamos o fato de que, em situações de conflitos, uma parte da população indígena defende a demarcação das suas terras; a outra, o contrário.

Situações como essa não podem ser compreendidas na lógica do capital e dos sujeitos que o fazem. No caso da região em questão, de forma bastante diversa, julgamos que o grande desafio para a construção de um projeto de educação seja o reconhecimento dessa problemática e o entendimento de que será também um projeto para a sociedade. Isso significa que o condicionante do conflito de classe está arraigado nas ações dos sujeitos, que não acontecem sem a negação do velho. Esta, por sua vez, sucede no embate que se consolida no enfrentamento das questões. Segundo Teles (2005),

A Amazônia, que tem Manaus, tem Belém, tem fábricas de alumínio, usina hidrelétrica, tem floresta, tem reserva indígena, tem grandes

rios e tem gente com valores diferentes entre si. É para esse fervilhar de gente e de natureza que se deve pensar a educação e o desenvolvimento.

As considerações desse autor nos fazem crer que educação aflora de um intrincado mundo de sujeitos, vivendo em uma mesma região, tendo gostos e sentimentos bastante específicos e contraditórios entre si. Ela acontece num processo de disputa no campo material e no campo conceitual, ao mesmo tempo. A idéia é a de que ninguém é dono de nada, por isso, cada grupo implementa a sua política, batizando-a de acordo com o nome politicamente correto. De acordo com Faleiro (2001, p. 316),

A afirmação de um desenvolvimento aqui passa por enfrentamentos com concepções tradicionais de desenvolvimento, baseadas nas doutrinas desenvolvimentistas, ou com as visões oportunistas que se apropriam do discurso ambientalista e até reveste seus empreendimentos de alguma maquiagem ambiental, mas que na essência reproduzem os modelos de concentração de renda, de empobrecimento e depredação das bases de recursos naturais.

Nesse sentido, um projeto de desenvolvimento é bem mais difícil, porque não pode ser algo que vem de fora; ao contrário, deve verter em todos os poros do cotidiano, exigindo um conhecimento deste, superando o paisagismo apático, e encaminhando os sujeitos para a conquista de uma paisagem que afirme e compreenda a necessidade de negar no futuro. Ou seja, não basta sabermos que a conquista da natureza é importante; precisamos saber a serviço de quem essa natureza deve ser colocada. Assim, a única saída será o entendimento de que a classe dominante existe como tal a partir da propriedade privada, e de que essa classe não abrirá mão dos seus princípios sem um embate profundo com quem pretende inserir o novo.

Quanto ao drama do sindicalismo na atualidade, em particular o caso da CUT, que nasce empunhando a bandeira da democracia e do socialismo, Almeida (2002, p. 154) evidencia o seguinte:

O capital, neste contexto de crise, redefiniu suas formas, enquanto o trabalho, entendendo aí as organizações dos trabalhadores, encontra-se ainda bastante “confuso”. Talvez estejamos buscando influenciar aqueles processos que podem possibilitar melhorias nas condições de vida dos trabalhadores.

A autora faz essas considerações para, em seguida, conjecturar a respeito do projeto de sociedade preconizado no estatuto da CUT e, assim, colocar seus questionamentos em torno do caminho que vem trilhando o movimento sindical brasileiro e o amazônico, em especial. Ela chama a atenção para o discurso da gestão de políticas públicas feitas pela Central que, aparentemente, tem-se tornado estratégico:

Desta perspectiva não caberia aos sindicatos a tarefa de transformar o modelo de produção capitalista. Na minha opinião, parece que o grande conflito existencial do sindicalismo hoje é a (re)definição de seu papel no desenvolvimento histórico do capitalismo, uma vez que está escrito no Estatuto da Central que um dos seus objetivos fundamentais é o envolvimento para a construção do socialismo e da democracia (2002, p. 15).

Não há dúvida de que o dilema levantado por Almeida tem tirado o sono de militantes e cientistas que ainda tateiam no sentido de entenderem a nova ordem econômica mundial e, sobretudo, o comportamento dos trabalhadores e de suas instituições frente à dinâmica socioeconômica implementada. Essa dinâmica diz respeito a um modo de organização que não deixa espaço para a existência de outros e que se põe como o tudo. Mas, como definimos, o tudo é nada. Então, o que fazer para combater o nada?

O grande desafio tem sido procurar saídas sem perder de vista aonde se quer chegar. Nesse sentido, não há mal algum em participar de conselhos ou ainda fazer a educação do trabalhador. No entanto, lembrando a fala de Almeida (2002), o risco está em sermos consumidos por essa lógica e em perdermos o objetivo central.

Essas considerações precisam ser relativizadas para que não se tornem paralisantes no momento em que atordoam o sindicalismo e não oportunizam a busca de saídas que o coloque em pé de igualdade para travar o embate com o “capital”, que tão bem tem sabido se metamorfosear. Dessa maneira, o pessimismo da razão não pode contaminar as ações. Conforme Ramalho e Santana (2003, p. 37):

Por certo, não há muitas razões para sermos otimistas, mas nem por isso devemos nos seduzir por um pessimismo paralisante, na prática e na teoria. Nessa “nova era das desigualdades” em que vivemos, os sindicatos não podem deixar de estar presentes, a um só tempo garantindo aos trabalhadores um lugar digno na sociedade e pleiteando um mundo mais justo e igualitário.

No que se refere à Amazônia brasileira, a tentativa de dar substâncias a esse otimismo deve passar necessariamente pelo desafio de capitalizar as experiências em âmbito local, com o intento de aplicá-las em âmbito nacional e até internacional, visando a construir outro paradigma que considere o homem como elemento central. Acerca desse fato, Marina Silva (2002, p. 50) chama atenção para o seguinte:

Aquelas idéias que nos foram impostas acompanhavam modelos de desenvolvimento baseados nos grandes projetos para exploração de garimpos, de madeira, de pecuária extensiva, e muitos outros. Há até mesmo quem acredite ser possível espalhar a soja na Amazônia. Quando essa discussão foi feita localmente, adquiriu uma outra dimensão, que era a disputa lá em Xapuri, em Sena Madureira – tudo tem local, nome e pessoas. Só que isso hoje, sofisticadamente, nós chamamos de “modelo de desenvolvimento sustentável para a Amazônia”. E leva também outro nome: economia solidária – Uma economia socialista em que o desenvolvimento das comunidades

apóia-se em cooperativas, em associações, numa tessitura social admirável que começa com o índio ainda nem sequer contactado.

Nesse sentido, se quisermos defender uma sociedade socialmente diferente do capital, entendendo que essa não pode ser construída por meio de *croquis*, devemos reconhecer que as experiências desenvolvidas até então, fundamentadas na defesa de um mundo mais solidário, e respeitando o homem e a natureza, concebendo-os de modo interdependente, podem constituir-se num caminho não menos embaraçoso que a disputa clássica de classe, uma vez que classes oprimidas e classes dominantes estão ali presentes, disputando os seus espaços. Na região Amazônica, os exemplos não são menos desastrosos do que antes e, muitas vezes, resultam em grandes conflitos com prejuízos, sobretudo, do lado de quem se propõe a pregar o novo.

Essa dinâmica exige um reconhecimento histórico que compreenda o papel dos sujeitos e das instituições, buscando colocar estas a serviço de toda a sociedade. Isso vale tanto para as comunidades rurais da Amazônia, quanto para as comunidades urbanas do país e do mundo. Assim, instituições clássicas como o Estado devem ser objetos de disputa pela sociedade civil, com vistas a colocar este a serviço de todos. Conforme Daniel (2002, p. 33),

[...] precisamos de um outro Estado. Não podemos continuar reafirmando o Estado herdeiro, porque não é o que queremos. Temos a necessidade de reconstruí-lo por dentro, quebrando as caixas-pretas do que corresponde ao que é o Estado hoje no Brasil a partir da esfera local, com processos que garantam a prestação de serviços públicos de qualidade e a baixo custo. Isso não é outra coisa senão o governo barato de que fala Marx na comuna, e isso não é apenas fazer combate à corrupção, é muito mais complicado do que isso. Exige conhecimento que muitas vezes não temos e não trabalhamos de maneira adequada, inclusive nas nossas experiências de gestão local.

A reflexão de Daniel vale tanto para a experiência de Santo André, vivenciada por ele até o seu assassinato, quanto para as experiências apontadas por Marina Silva (2001), em relação ao Acre e à Amazônia; também devem valer para a experiência brasileira, caso pretendamos um Estado distinto do que ora temos. Partindo desse pressuposto, a CUT não pode perder de vista que o seu processo formativo só tem sentido se for encarado como elemento potencializador da compreensão e defesa de outra forma de organização para a Amazônia e para o mundo. Caso contrário, será apenas mais um instrumento nas lutas cotidianas para as quais dirigentes e militantes devem estar preparados.

A diferença parece materializar-se nas experiências que os trabalhadores se propõem a empreender nos cursos de formação sindical para dirigentes, formação de formadores, cursos profissionalizantes com elevação de escolaridade e atividades produtivas, como cooperativa agrícola ou urbana. Segundo Daniel (2002), as negociações devem permanecer combinando as tensões cotidianas e a política do capital, tão bem arquitetada e executada por meio dos *croquis* de instituições abalizadas pela lógica da globalização excludente e neoliberal.

Dessa forma, combinar as ações do cotidiano da fábrica ou do sindicato rural, na luta por terra e, ao mesmo tempo, fazer educação com a apropriação inclusive desse manancial, com vistas a sistematizá-lo e colocá-lo a serviço de todos, tem um significado singular para a constituição de uma educação que supere a concepção de Estado em que vivemos hoje. O Brasil tem apresentado exemplos significativos de economia solidária associada ao processo educativo que podem servir de parâmetros para a reflexão abordada. As experiências estão no movimento sindical, mas também em outras organizações, como o MST. Singer (1999, p. 24) comenta:

Uma luta semelhante é levada pelos trabalhadores rurais filiados ao MST e à CUT, quando ocupam terras improdutivas e exigem que sejam desapropriadas e entregues aos sem-terra. Nos assentamentos de reforma agrária, uma forma cada vez mais freqüente de organizar a produção é a das cooperativas, tanto de comercialização como de produção. O MST mantém inclusive uma escola em que jovens de todos os assentamentos se formam como “técnicos de cooperativismo”.

Trabalho, educação e economia solidária, na perspectiva de Singer (1999), são elementos interdependentes: um não vive sem o outro e um passa a ser consequência da existência do outro. O processo educativo, portanto, é fundamental, quando se dá com base nesse tripé. Mas, a sua sustentação parece muito frágil para os objetivos que vêm sendo construídos nesta tese.

Com base nessas considerações, é possível conjeturamos que a CUT aponta na direção da construção de um projeto de desenvolvimento para a Amazônia, fundamentado em teses provenientes de suas discussões em nível nacional. Evidentemente, a conjuntura atual caminha no sentido de ofuscar a construção desse projeto, na medida em que busca supervalorizar os espaços formativos em detrimento das ações da luta cotidiana.

Para finalizarmos esse item, esclarecemos que tudo isso está inserido em um processo histórico e que o desvio apresentado não é obra e graça do desejo estruturado pela mente diabólica de dirigentes, educadores e militantes. Pelo contrário, faz parte de uma dinâmica econômica, política e social – por isso mesmo, contraditória, em razão dos interesses que movem os indivíduos e grupos sociais nas instituições. O processo se firma no salve-se quem puder. Cremos que o papel do processo formativo, combinado com a necessidade de destacar as lutas urbanas e rurais, com o público e o privado, como norte da construção de outra educação, deve ser a tônica para o movimento sindical.

5 O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

5.1 O TRABALHO

Na realidade atual, observamos que o lugar de cada pessoa parece já ter sido preconizado, cabendo àquelas que têm acesso aos meandros da erudição um lugar nos espaços sociais, políticos e econômicos. Para essas, a atuação básica é com as coisas do espírito. Mas, para aquelas que, por seu lugar no processo produtivo, não têm senão os princípios dos rudimentos das engrenagens fabris ou de serviços, o lugar está reservado na forte afirmação bíblica “ganharás o pão com o suor do teu rosto”. Frigotto (2002, p. 23) trata essa questão como uma possibilidade de mudança:

O problema situa-se, então, na luta pela dissolução do caráter de mercadoria que assume a força de trabalho e o conjunto das relações sociais no interior do capitalismo e, conseqüentemente, na abolição das fronteiras entre trabalho manual e trabalho intelectual.

A dicotomia apresentada nessa citação, conforme aponta o autor, sugere que a dinâmica do processo de dominação apresenta um dos seus mais significativos pilares. Essa disposição de fazer uma síntese entre trabalho e educação, tendo como elemento verticalizador o trabalho intelectual e o trabalho manual, parece nos dar a dimensão da assimetria existente nas sociedades de classe, onde àqueles que detêm posses cabe o dispêndio de forças para mover a engrenagem, não apenas da máquina, mas, sobretudo, do conjunto da sociedade. Na perspectiva de superação de tal processo, Frigotto (2002, p. 25) defende a necessidade de reconhecermos

que “O avanço das propostas de trabalho-educação passa hoje por uma leitura crítica das formas que as relações de trabalho assumem nos setores de ponta do capitalismo, no campo, na indústria e nos serviços”.

Não estamos tratando, portanto, de qualquer trabalho, mas de um novo processo, que, mesmo com as raízes fincadas nas origens da primeira revolução industrial, não se fundamenta mais exclusivamente nesta. O saber operário continua interessante, mas não está só, pois é preciso valorizar o conhecimento das técnicas agrícolas e também dos serviços. Ou seja, a classe operária não pode mais ser responsabilizada sozinha pelo processo de transformação da sociedade. É possível inserir na radicalidade dessa questão, aqueles que, devido à sofisticação das técnicas e, sobretudo, da política sobre estas, não estão em setor algum da economia. Referimo-nos às levas de desempregados do campo (sem-terra), da indústria e dos serviços (trabalhadores informais, sobretudo, nos grandes centros urbanos). Nesse sentido, as reflexões de Rodrigues (2005), explicam muito bem o papel da educação que a CUT deve desenvolver:

A educação do trabalhador defendida pela CUT leva em conta não só aqueles que tem trabalho definido, mas principalmente aqueles que, por força da realidade social, não têm acesso ao trabalho formal. É por isso que pensamos não só a educação, mas também uma proposta de organização do trabalho baseada no desenvolvimento sustentável e solidário.

Os setores da economia e da sociedade considerados marginais devem ser observados em qualquer tentativa de construção de uma proposta educativa baseada na relação entre trabalho e educação. No entanto, ressaltamos que numa sociedade complexa como a brasileira essas experiências não são suficientes para fazerem frente à dinâmica imposta, muito embora sejam válidas no sentido de

apontarem outras possibilidades que reconheçam nessa dinâmica um processo de dominação e que busquem superá-lo.

A necessidade de análise da categoria trabalho em um dado momento histórico é fundamental, porque a mesma não é eterna, sem história; ao contrário, é resultado das inter-relações de uma dada sociedade, conseqüentemente com as suas contradições. A afirmação de Nosella (2002, p. 30) reforça nossas considerações:

A abordagem da categoria “trabalho” pelo método histórico-dialético nega, de saída, que se trata de uma concepção historicamente homogênea, isto é, a noção de trabalho não é uma vaga idéia que se aplica indistintamente a qualquer atividade que o homem faz para sobreviver. A história, pelo contrário, força a diferenciar e qualificar, ao longo dos séculos, as diferentes formas e concepções de trabalho humano.

Segundo esse autor, não podemos perder de vista os meandros da história, sob pena de romantizarmos a categoria trabalho e, assim, esquecermos os momentos em que esta esteve colocada como o instrumento de tortura imposto ao sujeito pelo destino que o fez nascer nesse meio. Nesse momento, o sentido da educação para o trabalho não pode ter outra disposição senão o adestramento das habilidades manuais para tirar da terra as riquezas do feudo:

O processo educativo congênito desses sistemas consistia, de um lado, no aprimoramento reiterativo das habilidades das mãos que trabalham e, de outro, na repressão de qualquer movimento da criatividade humana que, por ventura e heresia, teimasse em deslocar o corpo do homem trabalhador deste chão, desta terra ou desta oficina onde o “destino” o fez nascer. Educação era sinônimo de repressão, pois equivalia a cortar qualquer asa dos trabalhadores para que não voassem para longe do “seu” feudo ou do tripalium do qual naturalmente faziam parte (NORSELLA, 2002, p. 30-31).

A noção do trabalho como tortura na sociedade feudal, tão bem trabalhada por Nosella (2002), nos fornece elementos para construção do quadro de uma época, permitindo-nos também compreender os avanços e limites que o processo de trabalho apresenta ao longo da história. É notório que, a partir da revolução industrial, as ferramentas de trabalho passaram a ser instrumentalizadas, de tal modo que o sofrimento físico vem sendo atenuado desde então. Atualmente, existem aqueles que preconizam o seu fim; é o caso dos que vislumbram o fim do trabalho manual. Schaff (1995) visualiza duas revoluções do século XVIII aos dias atuais: a primeira corresponde à substituição da força humana pelas máquinas; a segunda, ao propósito de eliminá-la.

A tese sustentada por Schaff, apesar das críticas recebidas, não pode ser desprezada se considerarmos o avanço da revolução técnico-científica que estamos vivendo. Todavia, sua leitura é carente de uma análise política consistente, na medida em que parece dar autonomia à maquinaria, deixando de reconhecer nessa um feito humano. Para o que nos interessa – que é a importância do trabalho para a humanização do homem, sobretudo como superação da alienação, e não o trabalho como tortura. Marx (1983) preconiza que a revolução das técnicas de produção é fundamental para que os sujeitos dêem um sentido menos instrumental às suas vidas. Ao contrário disso, o processo de dominação continua sendo o grande divisor de águas entre humanização e escravização. Com relação a isso, Ganzer (2005) afirma:

É preciso que o trabalhador tenha emprego, mas tenha também entendimento de sua realidade para poder defender os seus direitos. É aí que a educação entra com força para ajudar a preparar o trabalhador para lutar também pela cidadania.

Essa assertiva conduz a um dilema que vem ocorrendo com o processo tecnológico e que tem suscitado grandes preocupações de estudiosos e trabalhadores engajados na defesa de uma sociedade igualitária, que permita a distribuição de seus bens de forma eqüitativa, incluindo a educação escolar. O problema é que o uso disseminado das tecnologias no mundo do trabalho não tem permitido o avanço dos seus benefícios a todos igualmente, nem mesmo tem apontado na direção de uma distribuição democrática dos bens acumulados. Na opinião de Marcuse (1978, p. 84):

[...] a máquina reduz a necessidade da labuta apenas com relação ao todo, não com relação ao indivíduo. “Quanto mais mecanizado se torna o trabalho, menor valor ele tem, mais arduamente deve o indivíduo trabalhar”. O valor do trabalho decresce na mesma proporção em que cresce a produtividade do trabalho.

Marcuse (1978), baseado em reflexões hegelianas, destaca que a tecnologia e o processo tecnológico vêm sendo incorporados à sociedade de classe, obedecendo à lógica da acumulação e da propriedade privada. Desse modo, a continuação da exploração em proporções capazes de garantir que o capital se mantenha em patamares conquistados anteriormente é favorecida. Mas, a realidade atual tem possibilitado um nível de acumulação soberbamente incalculável pelos detentores do capital, o que podemos observar na fala de Fatti (2005), dirigente nacional da CUT, com atividades voltadas principalmente para a Amazônia:

É preciso que os trabalhadores entendam que a conquista de novas tecnologias tem garantido lucros muito maiores pela classe dominante, isso quer dizer que a expulsão dos trabalhadores do mercado de trabalho, não se justifica. A classe dominante cada vez se torna mais rica, é preciso termos consciência disto para fortalecermos nossas lutas.

As considerações anteriores nos levam a acreditar em uma leitura bastante atualizada, pois são analisados os índices de desemprego que assolam boa parte da força de trabalho atualmente. Se for verdade que, em tese, a sofisticação da maquinaria torna isso possível, é verdade também que houve um avanço extraordinário na produção agrícola, industrial e, por conseguinte, de trocas comerciais. Essa constatação se mostra pouco original por fazer parte da reflexão de quase todos os pensadores da atualidade, inclusive de Schaff (1995). A grande contradição diz respeito ao desejo bem intencionado do autor de que a sociedade reaja à exploração a que está submetida e, após essa reação, o desejo de convencer as classes dominantes a darem outra dinâmica ao capital, permitindo às pessoas oriundas do mercado e, em grande parte, expulsas deste, beneficiarem-se do acúmulo de riquezas que se encontra em poucas mãos. Ao tratar do desemprego estrutural na atualidade, Schaff (1995, p. 29-30) explicita essas intenções:

O problema de dezena de milhões de pessoas estruturalmente desempregadas na Europa e de centenas de milhões em todo mundo (isto é, pessoas que não estão desempregadas em conseqüências de uma conjuntura desfavorável, mas o estão em conseqüência de mudanças da estrutura de ocupação, através da substituição do trabalho humano tradicional pelos autômatos) não pode ser resolvido pelo seguro desemprego [...]. É necessário que se faça algo de novo. As soluções devem ser outras. Podemos dizer, em termos muito gerais, sem avançarmos nada de específico sobre o que terá de ser feito, que a solução deverá contemplar novos princípios de distribuição de renda nacional, o direito à propriedade até hoje dominante.

De forma séria, o autor apresenta o seu comprometimento com uma sociedade mais justa. Muito embora não seja descartado o embate de classe, os caminhos apontados parecem muito frágeis, uma vez que hoje, para os dominantes, a possibilidade de ceder, sobretudo nos países periféricos, se mostra cada vez mais distante. É interessante que façamos um exercício simples, a fim de esclarecermos

que as técnicas estão predominando e, de certo modo, provocando o afastamento de muitos trabalhadores, temporariamente ou definitivamente, do trabalho. No entanto, a produção cresce em proporções fantásticas em relação aos padrões sociais e econômicos anteriores, o que não impõe que os donos desses meios dêem sinais, mesmo tímidos, de distribuição de bens.

Nesse momento, o que estamos tentando dizer é que a mensagem referente à “manutenção dos dedos em detrimento dos anéis” não é absorvida por aqueles que detêm os meios, tampouco por aqueles que desempenham o papel de operacionalizá-los (classe trabalhadora). Isso não quer dizer que as questões levantadas por Schaff, sobretudo com relação à distribuição de renda e à propriedade privada, não estejam corretas. Porém, a forma como imaginamos que os atuais detentores dos meios materiais ou intelectuais possam permitir a sua divisão parece não se sustentar.

A tese de finitude do trabalho como expressão humana não pode ser entendida, caso não consideremos também finitas as utopias humanas. Dessa forma, a idéia de limite é insustentável à luz da história. Para Frigotto (1996, p. 124):

É preciso questionar o pressuposto de que as máquinas incorporam quase todo o trabalho entendido como instrumento de satisfação das necessidades humanas. Isto, em última análise, implica supor que as necessidades, e o trabalho para satisfazê-las, são quantidades finitas. Ora, as necessidades humanas são históricas e não finitas. O trabalho, enquanto processo de criação do homem, e de satisfação de suas necessidades, não pode ser considerado finito. Não há, pois, um limite teórico nem das necessidades, nem das atividades humanas.

A leitura de Frigotto (1996), feita anteriormente também por Nosella (2002), em relação à historicidade do trabalho como criação humana, histórica e dialética, se constitui em elemento fundamental para uma leitura acerca do que é humano e do

que humaniza. A compreensão do criar e do recriar apresentada pelo ser humano deve ser encarada como fonte inesgotável de procura e construção de utopias que permite aos educadores e estudiosos, em geral, a busca de aprimoramento de conteúdos e de processos, na dinâmica trilha em que caminham *pari passu* trabalho e educação. Conforme Saviani (1994, p. 148),

É sabido que a educação, praticamente, coincide com a própria existência humana. Em outros termos, a origem da educação se confunde com as origens do próprio homem. À medida que determinado ser natural se destaca na natureza e é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida, é que ele se constitui propriamente enquanto homem. Em outros termos, diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm que fazer o contrário: eles adaptam a natureza a si. O ato de agir sobre a natureza, adaptando-a às necessidades humanas, é o que conhecemos pelo nome de trabalho.

A interpretação do autor nos permite reafirmar a tese da dinâmica histórica do trabalho e, principalmente, da movimentação, numa perspectiva dialética, em relação ao processo de educação. O homem dá conta da sua posição no mundo e interage com a natureza para dela, inicialmente, tirar o seu sustento e, em seguida, os seus prazeres, as suas utopias. Assim, trabalho e educação caminham juntos; nessa interação, sem previsão de término, os homens se tornam cada vez mais humanos, numa busca incessante para descobrir novas formas de firmarem-se. Silva (2005) afirma que:

O problema do trabalho está ligado a esse modelo de desenvolvimento incapaz de incluir os companheiros e as companheiras porque não conhece limites para os lucros. Por isso, o desemprego é muito mais por motivo da vontade de lucrar do que pela falta de trabalho.

O interessante é entendermos que nada está totalmente pronto, de modo a não permitir mudanças. Nesse processo, a integralidade humana firma-se e apresenta-se em sua incompletude. Assim, a célebre frase de Marx (1985) “Tudo que é sólido desmancha no ar” parece confirmar-se agora mais do que nunca. Para ele (apud BERMAN, 2001, p. 117), “Tudo que é sólido desmancha no ar, tudo que é sagrado é profanado, e os homens são por fim forçados a encarar com sentidos sóbrios as reais condições de suas vidas e suas relações com os outros homens”. Nessa afirmação, sagrado e profano significam, para além do pensamento vulgar que os preconizou, a existência ou não de Deus, respectivamente.

Entretanto, a questão é bem mais complexa. Como destaca Berman (2001, p.117),

A segunda metade da oração dessa passagem, em que Marx proclama a destruição de tudo o que é sagrado é mais complexo, é mais interessante do que a afirmação materialista típica do século XIX, de que Deus não existe. Marx se move na dimensão do tempo, trabalha para evocar um drama e um trauma histórico ainda em andamento. Afirma que a aura sacrossanta subitamente deixou de existir e que só poderemos compreender a nós no presente quando confrontarmos o que já não existe. [...] como diz Marx estão todos juntos nisso, ao mesmo tempo sujeitos e objetos de um processo de dismantelamento do qual ninguém escapa.

A veemência com que o autor trata as palavras de Marx, sobretudo a idéia de sagrado e profano, remete-nos principalmente para a efemeridade do momento em que estamos vivendo. A questão central não é a existência ou não de um Deus onipotente, mas a quebra de qualquer paradigma que permita uma leitura finita e objetiva tanto do sujeito quanto do objeto, que devem ser compreendidos numa perspectiva dialética. Em outras palavras, tudo é passível de mudança; profanar tem muito mais o sentido inexorável da mudança imposta pelo processo histórico em um dado momento do que a violação pura e simples do sagrado.

5.2 TRABALHO E HISTÓRIA

De acordo com o ponto de vista colocado no item anterior, concebemos o trabalho e a sua apresentação em cada momento como instrumento transgressor e transgredido de uma época. Nos dias atuais, o exercício dessa dinâmica é tão fugaz, que pode nos remeter à idéia de finitude, como é empregado, muitas vezes, por alguns pensadores experimentados. Esses não compreendem que, em relação ao trabalho e ao seu processo, a eliminação de uma maneira de ordenamento pode dar lugar à outra forma de ordenamento das ocupações.

Dowbor (2001, p. 15-16) aponta a influência dessas mudanças, informando que, nos Estados Unidos, a agricultura envolve “quando muito 2% da população ativa”. Quando ele indica os meios para o desenvolvimento dessa produção – pesquisa de solo, inseminação artificial, estocagem e conservação –, o percentual sobe para, pelo menos, “20% da população ativa americana”. Para esse autor, a agricultura não está desaparecendo; na verdade, a forma de fazer agricultura é que foi modificada.

Em conseqüência, essa mudança não só provoca uma redução fulminante dos postos de trabalho na atividade primária, como também uma inserção de trabalhadores nas atividades emergentes, uma vez que o processo educacional, principalmente o escolar, nem sempre funciona como esse laboratório, agora não mais com o grau de instrumentalidade exigido no passado. O saber-fazer, tão caro a muitos, hoje parece exigir uma maleabilidade muito mais profana, combinando o

conhecimento do objeto e de sua construção com a possibilidade da sua transformação. Ao entender isso, o trabalhador tem que está disposto a conviver com o momento histórico e, ao mesmo tempo, a fazer história.

Apesar de constatar a alteração de paradigma para o processo produtivo também na indústria, Dowbor (2001, p. 16) explica que esta se desloca do seu eixo para outras atividades, em função do processo produtivo. Para ele:

A indústria, com algumas décadas de atraso relativas à agricultura, está seguindo o mesmo caminho. O número de trabalhadores industriais do chamado setor secundário está diminuindo por toda parte, gerando um nível de desemprego inclusive muito sentido nos centros industriais tradicionais do Estado. Mas, na realidade, enquanto a atividade operacional junto à máquina se reduz rapidamente, desenvolvem-se atividades de organização, pesquisa, gerenciamento, design e outras, que têm sido chamadas de atividades “intangíveis”, porque não levam a um produto físico, não trabalham com uma máquina concreta. Muita gente tem chamado estas atividades com o termo vago de serviços. Mas, na realidade, trata-se de uma forma intensiva de conhecimento a fim de desenvolver atividades de transformação produtiva industrial.

Apesar de a idéia de redução dos postos de trabalho está correta, não é menos correto o surgimento de outras formas de trabalho. O mais patente, até o momento, são as formas emergentes que giram em torno da mobilização de idéias para o desenvolvimento e sofisticação da máquina e dos seus operadores. Nesse caso, a exigência educacional é bem maior do que antes, visto que novas bases são montadas. No entanto, a possibilidade de instrumentalização desse conhecimento pelo grupo dominante continua existindo, sobretudo para aqueles que têm o papel de meros operadores das engrenagens. É muito mais tranquilo para quem detém o poder convencer esses operadores de seu problemático acesso ao trabalho como resultante de sua desqualificação. Rebelo (2005), dirigente da CUT/RO, afirma:

A CUT tem uma visão de que os trabalhadores devem ter uma formação política, mas também uma formação educacional para estarem bem preparados para o mercado de trabalho. Logicamente, esta preparação para o mercado de trabalho não é meramente tecnicista ou propedêutica, mas também é uma visão da própria realidade do trabalhador.

Conforme podemos observar, a fala do dirigente, apesar de interessante, traz uma ambigüidade no que tange ao processo educacional, pois faz separação entre educação política, técnica e propedêutica. A nosso ver, essa situação resulta da própria conjuntura, que não tem permitido a esse sujeito compreender de forma clara a realidade que a sociedade está a impor. Sua fala aponta também as limitações que a proposta educacional apresenta em relação a um projeto de desenvolvimento com base na relação entre trabalho e educação.

Em vista disso, observamos que um processo educacional emancipatório nunca foi tão necessário como agora. Mais do que operar à máquina – movimento simples de realizar –, é fundamental que o trabalhador entenda todo o processo. Acreditamos que isso só se realizará mediante uma base científica que o possibilite compreender os diversos ramos do conhecimento, da cultura e das artes. Assim, o homem em construção se perceberá como tal e, com isso, buscará, em sua interação com a história, dar conta da sua integralidade, isto é, da sua possibilidade de, ao envolver-se com o trabalho manual e com o intelectual, estar capacitado para colocar-se como sujeito e autoridade em relação ao “autômato”. Este, quando é posto como independente da direção humana, constitui-se numa posição vantajosa e cômoda, para ditar as regras do jogo, contribuindo para que o grupo dominante se exima da responsabilidade por aqueles que estão sendo expulsos do mercado de trabalho. Silva (2005) faz um depoimento interessante sobre essa questão:

É preciso que o trabalhador tenha direito à educação, para que tenha condição de entender a dinâmica da sociedade, verificando que a perda de espaço no mercado de trabalho não é culpa dele. O estudo, neste sentido, deve ser um direito para se viver não apenas como garantia para arrumar emprego, até porque isto não é verdade na atualidade.

A fala do autor aponta na direção de uma proposta de educação alternativa, na medida em que tenciona desatrelar o processo educativo do mercado de trabalho, compreendendo a educação como elemento capaz de contribuir para a perspectiva da própria existência humana.

Na atualidade, existem reflexões que sinalizam para os limites da sociedade capitalista e para a sua incapacidade de planejar as necessidades humanas em longo prazo. Isso sucede, sobretudo, devido à lógica conjuntural que o capital tem de assumir para sobreviver. A estratégia encontrada pelo capital é a afirmação de que não há saída, criando, com isso, uma cortina ideológica paralisante, em que ao indivíduo é afirmada a “natureza inalterada do capital”. De acordo com Meszáros (2002, p. 188),

Assim está firmemente estabelecida a base para a mais ampla difusão da crença na conveniente máxima de que “não existe alternativa”, a qual se espera que todo indivíduo racional subscreva e, em termos práticos, adote sem reservas. E é assim que o círculo vicioso da segunda ordem de mediações do capital junta o insulto à agressão, reforçando com isso o poder objetivo do sistema estabelecido de dominação estrutural sobre o trabalho por meio da mistificação internalizadora da alegada aceitação livre e espontânea pelo indivíduo de todos os comandos que emanam da natureza inalterável do capital e de sua forma de operação.

Esse estatuto de imutabilidade da lógica atual de gerenciamento, das coisas e das pessoas também traz em si as idéias de fim da história, da centralidade do trabalho e até da própria possibilidade de o grupo dominante – de acordo com o ditado popular – “ceder os anéis para não perder os dedos”. Nesse momento, fica

patente o quanto é difícil sairmos das amarras de uma lógica, principalmente quando a esta está inerente à sofisticação ideológica que sustenta o processo sócio-econômico. Com tanta firmeza, fica claro que os ares de eterno são muito mais cômodos. Nessa esteira, encontram-se os estudiosos referidos no decorrer desta tese. Para as apologias feitas anteriormente, resta-nos apenas o lamento e a tentativa de adequação à nova onda, quando o vácuo da história deve ser preenchido pela criatividade de construir alternativas nos marcos determinados pela dinâmica descoberta como perene com o seu padrão de racionalidade estabelecido, em que os caminhos podem ser traçados, desde que saibamos que os seus limites são as demarcações realizadas pelos agrimensores da história ou da sua falta.

As elucubrações apresentadas nesta pesquisa estão bem definidas desde antes. A necessidade de a classe dominante apresentar os seus valores como universais é condição *sine qua non* para que ela possa manter-se no poder. Isso é preconizado por Marx (1987, p. 74), na seguinte afirmação:

Com efeito, cada nova classe que toma o lugar da que dominava antes dela é obrigada, para alcançar os fins a que se propõe, a apresentar seus interesses, como de todos os membros da sociedade, isto é, para expressar isto mesmo em termos ideais: é obrigada a emprestar às suas idéias a forma de universalidade, a apresentá-las como sendo as únicas racionais, as únicas universalmente válidas.

Com base nessa assertiva marxista, entendemos que o conceito trabalhado nesta tese, denominado educação da conformidade, parece bastante robusto, na medida em que a necessidade de um grupo fazer-se universal sobre outros pressupõe uma mobilização teórico-prática capaz de apoiar as suas teses. Em conseqüência, a conformação histórica tende a desfazer-se na finitude da dinâmica

estabelecida, para dar solidez à estratégia de universalização de valores e sentimentos.

Nesse sentido, trabalho e educação só podem ser compreendidos com a função de conformar o conjunto da sociedade. A perspectiva de estruturação da sociedade em outras bases, que não a do capital, mesmo com o trabalho precarizado autômato, substituindo homem etc., não passa de heresia, de profanar a sacralização de uma maneira de organização da sociedade, que não só tem a ousadia de propor-se universal, mas que também consegue adeptos, inclusive entre aqueles inicialmente capazes de elaborar críticas viscerais ao seu modo de organização.

Para sintetizar esse item, sem a pretensão de encerrarmos o debate, podemos dizer que, inicialmente, estamos vivenciando um dilema fundamental para continuarmos na conformidade ou apontarmos caminhos para a sua superação. Em vista disso, a leitura de intelectuais é fundamental, pois é na práxis cotidiana do exercício da ação reflexiva que devemos procurar respostas para o pronto e o acabado e para o movimento. Segundo Freire (1974, p. 44),

O saber humano implica uma unidade permanente entre a ação e a reflexão sobre a realidade. Enquanto presenças no mundo, os homens são corpos conscientes que transformam este mundo pelo pensamento e pela ação, o que faz com que lhes seja possível conhecer este mundo ao nível reflexível. Mas precisamente por esta razão, podemos agarrar a nossa própria presença no mundo, que implica sempre unidade da ação e da reflexão, como objeto da nossa análise crítica. Desta maneira, podemos conhecer aquilo que conhecemos colocando-nos por trás das nossas experiências passadas e precedentes. Quanto mais formos capazes de descobrir porque somos aquilo que somos, tanto mais nos será possível compreender porque é que a realidade é o que é.

Freire (1974) permite-nos voltar à máxima clássica, sobretudo, no dia-a-dia dos sujeitos: nada está devidamente acabado a ponto de não se desmanchar no ar.

4.3 O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO: UMA PERSPECTIVA DE SÍNTESE

A compreensão de que o trabalho é uma atividade exclusivamente humana e de que ocupa lugar central na vida vem permitindo a pensadores sociais reconhecerem no mesmo a gênese do processo educativo. Ao longo da história, é possível identificarmos atividades, mesmo rudimentares, que caracterizam algum tipo de trabalho, na medida em que, ao desenvolvê-las, as pessoas não só buscam alimentação e agasalhos, mas também passam a entender a necessidade de garantir condições de moradia e alimentos mais permanentes.

Saviani (1994) não faz uma distinção clara entre o surgimento do trabalho e da educação. Ele os analisa de forma imbricada, considerando que a ação consciente é uma síntese entre os dois. Evidentemente, com o passar dos tempos, esta dinâmica vai se tornando mais complexa e as atividades antes desenvolvidas quase que de maneira instintiva, passam a exigir um padrão de racionalidade maior, impondo ao homem espaços específicos para elaboração de saberes e ferramentas para o desenvolvimento das tarefas. Silva (2002, p. 48) faz uma reflexão acerca desta questão:

O que se depreende, inicialmente, é que, à medida que a sociedade vai criando novos modos de relacionar-se com a natureza, vai se tornando também mais complexa e o que era perceptível a olho nu passa a depender de ferramentas para ser apreendido. Essa emergência do processo sistemático, ou científico, passa a ser um elemento crucial, tanto no sentido de criação e recriação de novas alternativas sociais e também de trabalho, quanto como instrumento decodificador do já existente.

Observamos que o engajamento do processo educacional com o processo de trabalho é visivelmente claro, ou seja, um reivindica a presença do outro para consubstanciarem-se. Desse modo, podemos afirmar que não existe trabalho sem educação, tampouco educação sem trabalho. Ressaltamos que educação a que nos referimos não está relacionada especificamente ao processo escolar; ao contrário, está relacionada à relação social que ocorre no cotidiano dos sujeitos, em uma dada sociedade. É, portanto, nessa dinâmica que o conhecimento sistemático passa a ter necessariamente ligação clara com o processo produtivo. No entanto, a dinâmica atual precariza o trabalho e também o processo educacional. Almeida (2005), ex-presidente da CUT/RR, aponta o seguinte:

A relação entre trabalho e educação para a CUT, no momento, deve ser entendida como uma forma de sobreviver a uma realidade, que fragiliza as possibilidades de luta dos trabalhadores, com a precarização do mercado de trabalho o desemprego, o que para mim deve ser entendido como um momento histórico que deve ser superado através das lutas dos próprios trabalhadores.

Essa leitura nos permite vislumbrar que não é por acaso que o processo educacional brasileiro vem se fragilizando cada vez mais e não consegue dar respostas às necessidades do mundo do trabalho. Para entendermos esse fato, é importante destacarmos, entre várias questões, o grande número de desempregados. Segundo a Pesquisa Mensal de Desemprego (PME/IBGE) de junho de 2005, a taxa de desocupação chegou a 9,4%. Além disso, há um aumento gigantesco do mercado informal de trabalho, uma situação que ocorre nos países em desenvolvimento de forma avassaladora, sendo também observada em proporções significativas nos países denominados desenvolvidos.

A reflexão apresentada tem o intuito de reforçar nossa convicção do quanto o trabalho está ligado dialeticamente à educação. Partindo deste pressuposto, precisamos compreender que essa relação deve estar atrelada a uma visão de desenvolvimento. Considerando a dinâmica de ordenamento da sociedade, Sales (2005) afirma:

[A CUT] Procura trabalhar a partir do local, da situação real do trabalhador, bem mais próxima do trabalhador da nossa região, com as peculiaridades, com nossa cultura para, a partir daí, ter uma visão mais global não desvinculada da Região Amazônica. Assim, a gente consegue fazer com que os vínculos de resgate da cultura dos trabalhadores de toda situação de vida dos povos amazônicos sejam postos em prática.

A fala de Sales nos remete à necessidade de primeiro apreendermos a região para depois partirmos para a análise da dinâmica das relações de trabalho. Nesse caso, entender o processo de trabalho na Amazônia pressupõe também verificar como vive e trabalha o povo que reside naquele lugar. Na Amazônia, o trabalho informal, ao mesmo tempo, apresenta características da dinâmica global e características específicas da região; como exemplo, citamos o trabalho indígena, as atividades artesanais e as atividades de coletas de frutos. Todas são peculiares e exigem um processo educativo que considere sua dinâmica.

Com base nessa discussão, observamos que a escola, como uma exigência normativa moderna para preparação dos sujeitos, deve se comportar fundamentalmente de acordo com as exigências do processo de trabalho. Gramsci (1995, p. 118) já detectava esse fato nas primeiras décadas do século XX, ao tratar da escola clássica e profissional:

A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes

dominantes e aos intelectuais. O desenvolvimento da base industrial, tanto na cidade como no campo, provocava uma crescente necessidade do novo tipo de intelectual urbano. Desenvolveu-se, ao lado da escola clássica, a escola técnica (profissional, mas não manual), o que colocou em discussão o próprio princípio da orientação concreta de cultura geral, da orientação humanista da cultura geral fundada sobre a tradição greco-romana. Esta orientação, uma vez posta em discussão, foi destruída, pode-se dizer, já que sua capacidade formativa era em grande parte baseada sobre o prestígio geral e tradicionalmente indiscutido de uma determinada forma de civilização.

Existe uma questão interessante a ser destacada, também tratada por Gramsci: a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual. Na fala do autor, a educação é enquadrada na demanda entre o saber e o saber-fazer. Isso significa dizer que o fato de existirem dois tipos de escolas, mesmo que não diretamente ligados a uma forma de operacionalidade – seja de predominância mais teórica ou prática – estas escolas continuam referendando a realidade.

Nesse momento, voltamos nossa atenção para os limites que a escola brasileira tem, seja pública ou privada, municipal, estadual ou federal, em relação à própria sociedade capitalista. Observamos que suas ações não permitem nem mesmo as conquistas básicas da escola capitalista, situação que contribui para que experiências que ponham em evidência essas conquistas apresentem-se como revolucionárias. Nesse caso, as leituras de Gramsci (1995) são atuais, principalmente em se tratando do sentido hierarquizante entre o manual e o intelectual.

Com base nas reflexões de Gramsci, convém-nos destacar o quanto o funcionamento da escola é complicado, sobretudo para aqueles que a entendem como um meio para a compreensão da sociedade e para a interação no sentido de por fim à referida dualidade. No nosso ponto de vista, isso não pode ocorrer sem uma disputa com o *status quo*, que não está disposto a abrir mão de sua condição

hierarquizante, entre o trabalho intelectual e o manual. O autor evidencia uma pista interessante e que pode servir como instrumento para contribuir com essa mudança:

O fato de que um tal clima e um tal modo de vida tenham entrado em agonia e que a escola se tenha separado da vida determinou a crise da escola. Criticar os programas e a organização disciplinar da escola significa menos do que nada, se não se levar em conta estas condições. Assim, retorna-se à participação realmente ativa do aluno na escola, as novas propagandas, quanto mais afirmam e teorizam sobre as atividades do discente, tanto mais são elaborados como se o discente fosse uma mera passividade (GRAMSCI, 1995, p. 132-133).

As afirmações desse autor evidenciam que a escola tem de estar ligada à vida dos sujeitos, sejam eles professores ou alunos. Esta assertiva está ligada à questão anterior, em relação ao trabalho, segundo a qual, à medida que a escola vivenciar a vida do sujeito, ela terá claramente informações sobre ele e, sem dúvida, estará ligada ao seu mundo do trabalho e aos demais afazeres, em consequência, contribuirá para que esse sujeito se aproprie deste mundo, de forma sistemática.

As considerações de Gramsci também podem ser aplicadas ao mundo da pesquisa e do pesquisador. Nesse caso, a contribuição se dá no sentido de levar o pesquisador a entender que, por mais sofisticada que seja sua metodologia ou os seus instrumentos de pesquisa, ele terá de se adaptar à realidade em que a pesquisa está sendo realizada. Isso quer dizer, por exemplo, que ele não pode esperar que perguntas aplicadas em São Paulo sejam respondidas da mesma forma na Amazônia. Portanto, será imprescindível a aplicação de metodologias de pesquisa educacionais diferentes, de acordo com as exigências do *lócus* do trabalho. Na realidade, a maior parte das ações realizadas no campo da pesquisa tem obedecido a um padrão instrumental, o que necessariamente nega a realidade

local, estabelecendo um processo de dominação que não permite o aflorar das vozes dos atores locais.

A defesa veemente de Gramsci por uma escola unitária parece dar sentido para uma reflexão a respeito do padrão dual de escola que vem ocorrendo ao longo da história, separando claramente o mundo da produção do mundo da erudição. Para Lettieri (1996, p. 202),

[...] a crise da escola decorre diretamente de sua separação do mundo da população. A escola atual é uma escola de classe não apenas pela discriminação dos filhos de operários, mas, sobretudo, por sua discriminação em relação aos operários. Dizem que sua natureza de classe vai persistir e reforçar-se a despeito da generalização do ensino pós-secundário. E porque a real natureza de classe da escola vem da separação que ela introduz entre 'cultura' e produção, entre ciência e técnica, entre trabalho manual e trabalho intelectual [...]. O capitalismo de hoje de fato não recusa o direito à escola; o que ele recusa é mudar a função social da escola.

A questão levantada só poderá ser entendida se observarmos que a organização da escola brasileira é produto de uma lógica dominante, que tem dificuldades inclusive de absorver a lógica do capitalismo vigente no país. O próprio trabalho, como princípio educativo, não é dividido apenas pela imposição técnico-científica das máquinas, porque, se assim o fosse, a tecnologia que tem absorvido em uma só máquina vários códigos, antes diluídos em muitos espaços – espaços ferramentas; a linha de montagem das fábricas modernas é um dos exemplos – teria contribuído para superar a dualidade em questão. Este exemplo tem o propósito de nos chamar atenção para a lógica da sociedade, que não passa necessariamente pela escola boa ou ruim – bom e ruim, nesse momento, são leituras permitidas de acordo com os interesses de cada um. Nesse sentido, devemos perseguir a tese de Gramsci sem perdermos de vista o *front* principal de batalha, ou seja, a luta contra o

status quo, que segrega e separa o saber do fazer, agora mais do que nunca.

Scalabrim (2005) destaca que:

Um dos desafios da CUT é fazer com que a sua forma de educação nos permita entender que o ser humano precisa se libertar. Para isso, é preciso que entenda que o processo de dominação é resultado de uma classe que vive do trabalho da outra. Neste sentido, nossa educação deve ter como fim a luta contra esta realidade.

As reflexões apresentadas nesta tese nos chamam a atenção para os cuidados que devemos ter com relação ao discurso fácil das propostas educativas, segundo o qual o trabalhador, face à tecnologia atual, tem que ser multiuso, ou seja, deve saber ou ter habilidades para desenvolver muitas tarefas, mas todas estanques, sem nenhuma ligação. Caso contrário, a ligação poderá levá-lo desenvolver uma reflexão política que o oportunize a localizar-se no mundo, o que não interessa à dinâmica em curso. Geralmente, àqueles que não se adaptam a essa dinâmica, é sugerido que a responsabilidade pela sua exclusão do mercado de trabalho é resultado de sua incapacidade de acompanhar as mudanças do mercado.

Conforme observamos, parece haver uma inversão, de forma sorrateira, da relação entre trabalho e educação com uma pregação vazia, incapaz de sustentar-se em uma análise mais rigorosa. Paiva (2001, p. 50) tenta fazer um exercício teórico a esse respeito, dizendo que:

A crise do emprego e a desregulamentação do mercado de trabalho a que estamos desde então assistindo, trouxeram à baila não apenas a reinteração do 'direito ao trabalho', como também a idéia de que a luta pelo pleno emprego poderia significar o desejo ou a necessidade de 'todo proletário fazer-se explorar'. Do mesmo modo, no plano educacional, a luta por uma escola unitária deu lugar a perguntar se não seria melhor um sistema dual em que o ensino profissional estivesse vinculado à certeza do emprego correspondente. Evidentemente, estas são questões abstratas, pois o sistema de educação era dual exatamente porque a economia de determinadas qualificações e a certeza do emprego decorria da

combinação entre pleno emprego e produção de massa, dáde que também dava concretude do direito ao trabalho. Uma vez modificadas as condições materiais objetivas, mudam também o significado e possibilidade de realização do ideário vinculado ao período anterior.

O esforço da autora é colocar mais uma vez, de forma sóbria, a questão do o que dá significado a quê. O exercício de boa parte dos teóricos que defendem a qualificação como possibilidade de resolver a crise do emprego parece dar-se de maneira abstrata em muitos casos, restando aos trabalhadores a participação em cursos na maioria das vezes aligeirados, com a suposta promessa de (re)incorporação no mercado de trabalho, mercado este que, pela sofisticação das engrenagens, já os expulsou de suas fileiras.

Por conta da quantidade de trabalhadores sobrantes, as poucas chamadas de empregos são quase sempre para pessoas que cobriram todas, ou quase todas, as etapas da educação formal. Se quisermos ilustrar, basta lembrarmos qual o grau de escolaridade exigido ao datilógrafo há alguns anos, e o que é exigido hoje a um digitador, para executar tarefas nas devidas proporções de contexto semelhante. Essa assertiva nos mostra também as limitações dos níveis de escolaridade no Brasil para fazer frente à questão das exigências do mercado.

A tabela a seguir nos apresenta a fragilidade dos níveis de ensino, se considerarmos que o atual processo educacional, como exigência do mercado, se dá muito mais em relação ao aprofundamento de estudos e muito menos ao domínio puro e simples da técnica.

Pessoas com 10 anos ou mais de idade, por grupos de anos de estudo – Brasil	
Situação do domicílio e de grupos de anos de estudo	Pessoas com 10 anos ou mais de idade

	Condição de atividade na semana de referência	
	Economicamente ativas	
	Total	%
Total	88 803 445	100,00
Sem instrução e menos de 1 ano	8 668 019	9,76
1 a 3 anos	10 574 178	11,91
4 a 7 anos	24 920 366	28,06
8 a 10 anos	15 530 823	17,49
11 a 14 anos	22 313 204	25,13
15 anos ou mais	6 484 030	7,30
Não determinados e sem declaração	312 825	0,35

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2003.

De acordo com Paiva (2001), podemos inferir dos dados apresentados nessa tabela, que os níveis de ensino no Brasil ainda são bastante limitados diante das exigências do mercado de trabalho atual. Exemplo disso é que apenas 25,13% da População Economicamente Ativa (PEA) possuem entre 11 e 14 anos de escolaridade. Dessa maneira, uma reflexão acerca de uma qualificação não mais atrelada à profissão inexistente ou em via de extinção ainda é uma questão bastante limitada em se tratando do processo de escolarização no país. Se retornarmos o diálogo com a autora, poderemos observar essa limitação no momento em que nos é apresentado como deve ser o processo de qualificação na realidade atual:

Em um panorama nebuloso em relação às profissões, disposições e virtudes adquirem mais peso do que a proficiência específica; não basta conhecimento, mas interesse, motivação, criatividade. Não se trata apenas de qualificar para o trabalho em si, mas para a vida na qual também se insere o trabalho, com uma flexibilidade e um alcance suficiente para enfrentar o emprego, o desemprego e o auto-emprego e para circular com desenvoltura em meio a muitas 'idades' da tecnologia, com a possibilidade de entender e usar as máquinas mais modernas e fazer face às suas inúmeras conseqüências na vida social e pessoal (2001, p. 56).

Em outros termos, se o trabalho não pode ser mais realizado de forma palpável, de maneira a permitir uma relativa estabilidade às profissões, é preciso impor ao trabalhador e àqueles que vêm estudando essa dinâmica, uma maneira que não seja apenas de uma relação direta com a máquina em si. É necessário, ao trabalhador principalmente, um instrumental para que seja capaz de interagir com a lógica em vigor, não apenas com sua inserção no mundo do trabalho, mas, principalmente, com a ausência deste em suas vidas. Desse modo, a escola formal passa a ter um significado fundamental em todos os níveis e de forma continuada. A tabela do IBGE evidenciou que, nesse sentido, ainda temos um grande *déficit* educacional.

A constatação de Paiva (2001) nos conduz a refletir sobre o discurso que responsabiliza o trabalhador pelo seu afastamento do mercado de trabalho, alegando que o mesmo não foi capaz de acompanhar os passos longos da tecnologia, dando a entender que a tecnologia é produto dos deuses. É evidente que o trabalho, mesmo limitado para os trabalhadores, continua sendo a grande referência para o processo educacional. Mas, a dinâmica fugaz com que se apresenta atualmente parece exigir cada vez mais a idéia de uma escola unitária, onde teoria e prática não se apresentam como elementos estanques, ao contrário, constituem-se numa práxis que, conforme Paiva (2001), permite ao trabalhador assenhorear-se das muitas “idades” da tecnologia.

A ampliação da formação, portanto, não pode prescindir de um forte conteúdo político capaz de sustentar a compreensão das tarefas a serem executadas e, principalmente, de elaborar propostas para o enfrentamento da lógica do modelo vigente, pois, ao contrário, serão produzidos apenas executores de uma quantidade maior de tarefas. Segundo Kuenzer (2002, p. 81),

Em síntese, é necessário, mas não suficiente, a ampliação do trabalho dos profissionais da educação. Ele deve ser fundamental nas categorias de uma pedagogia emancipatória que tenha como finalidade superar a contradição entre capital e trabalho. Caso contrário, pode simplesmente vir a corresponder à substituição do trabalhador especializado do Taylorismo/Fordismo pelo trabalhador multitarefa, o qual nem sempre é criativo e autônomo, mas simples tarefeiro em ações esvaziadas de conhecimento técnico e de compromisso político com a transformação formal e realmente subsumida pelo capital, tal como o Toyotismo. Por isso, não basta a unificação no âmbito da formação, é preciso que esta se dê a partir das categorias que historicamente têm se construído no campo da pedagogia emancipatória, articuladas às demais formas das condições materiais que geram a exclusão.

A autora parece colocar no devido lugar o debate a respeito do trabalho e da educação. Ou seja, as máquinas são resultados de anos de trabalho de cientistas e trabalhadores, que as fazem e aprimoram no cotidiano do processo produtivo, portanto, não podem ser compreendidas senão como resultados da interação do homem no processo histórico. Kuenzer (2002) fundamenta a reflexão de Teles (2005) quando este afirma que “O processo educativo da CUT deve ser voltado para a preparação do sujeito em sua plenitude não apenas para um mercado de trabalho que não existe”.

Em vista disso, podemos dizer que a mudança de paradigma no processo formativo só terá sentido se entendermos a autoridade do homem sobre os processos e as tecnologias, sob pena de atribuirmos a esta a responsabilidade pelo sofrimento que os trabalhadores vêm passando com a mudança vertiginosa do mercado de trabalho. Se assim o fizermos, não podemos deixar de reconhecer que os trabalhadores, no início da revolução industrial, estavam corretos quando quebraram as máquinas (Ludismo), alegando que estas eram culpadas pela retirada de muitos deles de seu emprego. A história é pródiga em exemplo de como o

invólucro ideológico de uma determinada época procura trocar a forma pelo conteúdo e vice-versa, conforme a conveniência histórica do momento.

Nos dias de hoje, verificamos uma inversão dos sujeitos no que diz respeito ao papel da maquinaria, pois, ao contrário de antes, estes reconhecem a importância da máquina em suas vidas. Mas, o trágico dessa história é, de uma forma absurda, a vingança da máquina, em relação ao Ludismo, com o seu reconhecimento e busca incessante de aprendizado no sentido de manuseá-la.

A idéia de uma educação politécnica parece bastante atual, pois do sujeito ainda é cobrada a execução de várias tarefas de maneira fragmentada. Todavia, tornam-se necessárias reivindicações para que o trabalhador, além de executar tarefas, seja capaz de inovar, de modo a tornar-se autoridade em relação aos processos e à tecnologia. Fiod (1999, p. 84) esboça um conceito de politécnica:

A educação politécnica, embora estreitamente articulada à relação ensino–aprendizagem, não deixa de espelhar o movimento da sociedade. Portanto, a formação politécnica não é apenas modalidade destinada a atender esta ou aquela necessidade de aprendizagem dos indivíduos. Ela é, tal qual existe, uma relação social. Nesse sentido, a educação escolar, qualquer que seja a forma que assuma, é necessidade criada pelos homens.

Esse conceito é muito importante para reforçar nossa reflexão. Não há dúvidas de que uma nova leitura do processo educacional, compreendendo a lógica do trabalho permeada por um conjunto de elementos, como cultura, comunicação e informação, será fundamental para a vida dos sujeitos. Ianni (2002, p. 31-32) nos mostra como isso se constitui nessa nova dinâmica:

Mas o futuro cidadão do mundo não se define apenas no trabalho, mercado de força de trabalho, profissão e remuneração, emprego e desemprego. Define-se também pela sua participação em partido político, sindicato, movimento social e corrente de pensamento. A sua consciência social, como indivíduo e coletividade, envolve

também a educação e a religião, a política e a cultura, a comunicação e a informação. Sob vários aspectos, o 'indivíduo', 'eu', 'ser', 'ator', com sua identidade e dignidade, alienação e revolta, luta e emancipação, é sempre um momento heurístico de tudo o que é social ou histórico, modo de ser e devir. Esta é a idéia: a singularidade do indivíduo, em todos os seus vínculos, nexos ou determinações, pode expressar algo ou muito da humanidade que se esboça com a formação da sociedade mundial.

A citação de Ianni é bastante elucidativa. Ele procura observar esse novo sujeito em suas múltiplas dimensões e nos remeter a um mundo que deve ter uma leitura histórica para além dos nichos preconizados por muitos. Para ele, o trabalho não pode ser confundido apenas como força de trabalho, ao contrário, deve realizar-se no espaço ocupado pelo sujeito em cada momento de sua vida. Assim, a história precisa ser entendida para além de verticalidades cronológicas, devendo ser analisada de forma horizontal e de tantas outras que o dinâmico movimento da sociedade está a exigir. O trabalho como princípio educativo deve, portanto, considerar a pluralidade de espaço e de afazeres que o homem passa a desenvolver, de modo que seu saber fazer se constitua também em saber agir frente à realidade posta.

Ianni (2002) chama nossa atenção, mais uma vez, para a importância da política como elemento catalisador de novos saberes, que precisam ser sistematizados para constituírem-se em elementos para a disputa entre o *status quo* e aqueles que têm a pretensão de mudá-lo. O conflito parece exigir uma disposição de aprendizagem na qual trabalho, educação e politécnica pressuponha, sobretudo, o entendimento da dinâmica do sujeito num mundo em permanente construção. A emergência da preocupação com a integralidade humana parece mais necessária do que nunca, uma vez que o dinamismo e a sofisticação do capital ao invés de apontarem caminhos para a consolidação de um trabalhador mais ciente de si,

apropriam-se cada vez mais de sua condição de sujeito. De acordo com Antunes (2002, p. 42-43):

A nova fase do capital, portanto, transfere o *savoir-faire* para o trabalho, mas o faz apropriando-se crescentemente de sua dimensão intelectual, das suas capacidades cognitivas, procurando envolver mais forte e interessadamente a subjetividade operária. Mas, o processo não se restringe a esta dimensão, uma vez que parte do 'saber intelectual' é transferido para as máquinas informatizadas, que se tornam mais 'inteligentes, reproduzindo partes das atividades a ela transferidas pelo saber intelectual do trabalho'. Como a máquina não pode suprimir o trabalho humano, ela necessita de uma maior 'interação' entre a subjetividade que trabalha e a nova máquina inteligente. E, neste processo, 'um envolvimento interativo aumenta ainda mais o estranhamento e a alienação do trabalho', amplia as formas modernas da 'reificação', distanciando ainda mais a subjetividade do exercício de uma vida autêntica e autodeterminada.

Conforme observamos, a afirmação de Antunes (2002) evidencia um maior distanciamento da humanização dos sujeitos, pois, segundo ele, os mesmos dão às máquinas o *status* de objetos pensantes e, assim, se auto-responsabilizam pelas mazelas trazidas pelo advento dessa era. Ou seja, para eles, não são os dirigentes do capital e seus agentes os responsáveis pelo desemprego, precarização do trabalho, terceirização etc., e, sim, o "cérebro" artificial da máquina, que por ser mais inteligente que o homem, tem também a capacidade de produzir mais e sem reclamar. A não ser que não seja obedecido ao cronograma de manutenção. Mas, o que o trabalhador não sabe, ou sabe muito pouco, é que a máquina é produto da inteligência humana e que o seu desenvolvimento nada mais é do que um estágio do desenvolvimento da humanidade. Aqueles que entendem o trabalho como princípio educativo devem ter esse fato como uma resposta a ser dada, sobretudo para os que se encontram subordinados aos fazeres históricos do homem. Teles (2005) faz uma consideração interessante à proposta da CUT:

A proposta da CUT, como está sendo posta em prática, é importante porque, quando procura relacionar trabalho e educação, busca também mostrar ao trabalhador que ele é parte da história e que, para enfrentar o capital, ele precisa compreender que a realidade atual é resultado de conquistas da própria humanidade ao longo do tempo.

O trabalhador, na sociedade capitalista, não pode estar desprovido de conhecimentos, sob pena de o capital não ter como se reproduzir. Daí a tese de tudo é nada caber muito bem nesse momento, fato que a representação dominante sabe muito bem quando se refere ao conhecimento que deve ser destinado aos trabalhadores. Saviani (1987, p. 13) trata dessa questão da seguinte forma:

[...] o conhecimento se converte em força produtiva e, portanto, em meio de produção. Mas, a contradição do capitalismo atravessa também a questão relativa ao conhecimento: se essa sociedade é baseada na propriedade privada dos meios de produção, e se a ciência, se o conhecimento é um meio de produção, uma força produtiva, ela deveria ser propriedade privada da classe dominante. No entanto, os trabalhadores não podem ser expropriados de forma absoluta dos conhecimentos, porque sem conhecimentos eles não podem também produzir, e por consequência, se eles não trabalham, não acrescentam valor ao capital. Desse modo, a sociedade capitalista desenvolveu mecanismo, através dos quais, ela procura expropriar o conhecimento dos trabalhadores, sistematizar e elaborar esses conhecimentos, e os devolver na forma parcelada.

A experiência da escola dual e dos cursos de formação aligeirados se constituem em práticas da formação a que Saviani se refere. Nesses casos, o trabalhador encarregado de reproduzir os textos documentais de uma dada empresa ou órgão público, por exemplo, não tem necessidade de aprender programação de computador, muito menos de entender a política orçamentária da empresa, a não ser de forma também fragmentada, para elaboração de tarefas estanques, conforme destacamos anteriormente.

O trabalho como princípio educativo não pode estar desvinculado da compreensão da estrutura da sociedade em que o sujeito está vivendo. Quando

afirmamos que a mudança do processo educativo não ocorrerá sem uma disputa ferrenha entre os que defendem o capital e os que buscam a sua superação, é porque entendemos a escola tal qual está como uma necessidade do capital, que mesmo com a escassez de espaço para absorver as grandes levas de trabalhadores “expulsos”, precisa da escola, ainda que seja para “justificar” que o desemprego do trabalhador é resultado de sua não obediência aos rituais que a mesma oferece. Segundo Machado *apud* Hoernle (1991, p. 31),

À burguesia interessa a escola para o povo, mas, segundo Hoernle, ‘não são as prédicas entusiásticas dos filósofos burgueses, nem a experiência sensacional de Robert Owen que despertam na burguesia um interesse crescente na educação. Também não são os interesses políticos na luta contra o absolutismo e o clericalismo. Os interesses reais dos negócios capitalistas é que constituem a força motriz.

Nesse momento, a contradição está evidente, pois não tem como haver uma escola comprometida com a formação de todos, com o mesmo propósito, se a sociedade tem objetivos diferentes. A negação desse fato parece soar de forma ingênua, para não dizermos mal intencionada. Caso contrário, deveremos reconhecer uma sociedade fundada em bases universais, onde todos têm as mesmas oportunidades. Como acreditamos que isso não é possível nas bases atuais, recorreremos mais uma vez a Savianni (1994, p. 155) para melhor explicarmos a dinâmica desse processo:

A contradição entre as classes marca a questão educacional e o papel da escola. Quando a sociedade capitalista tende a generalizar a escola, esta generalização aparece de forma contraditória, porque a sociedade burguesa preconizou a generalização da educação escolar básica. Sobre esta base comum, ela reconstituiu a diferença entre as escolas de elite, destinadas predominantemente à formação intelectual, e as escolas para as massas, que ou se limitam à escolaridade básica ou, na medida a que tem

prosseguimento, ficam restritas à determinada habilitação profissional.

Evidentemente, essas considerações não têm a pretensão de defender uma paralisia naqueles que lutam por uma escola unitária, pois uma luta, não somente deve ser incentivada, como também deve ser defendida. Os limites que apontamos têm, porém, o objetivo de deixar claro que a luta deve se dar em várias frentes. Se entendermos o trabalho como princípio educativo, não podemos abrir mão de empreender a disputa nessa base concomitante à defesa de uma educação unitária como defende Gramsci, acreditando que hoje a unidade tem a ver muito mais com o cidadão do mundo de Ianni do que com a ortodoxia da concepção tradicional do trabalho e, sobretudo, do trabalhador.

Para aprofundar melhor essa questão, recorreremos à lógica da sociedade capitalista, que não se ordena sem a dependência de um grupo sobre outro. Segundo essa lógica, se não houver deserdados, o capital não tem como existir enquanto tal, na medida em que não haverá a dinâmica das trocas livres para que o capitalismo possa se realizar. Weber (1980, p. 12), ao apontar elementos-chave dessa lógica, chama nossa atenção para uma questão que nos parece fundamental para estruturação sistemática do capital. Para o autor, uma das condições prévias é:

Trabalho livre, isto é, que existam pessoas, não somente no aspecto jurídico, mas no econômico, obrigadas a vender livremente sua atividade num mercado. Luta com a essência do capitalismo (sendo, então, impossível seu desenvolvimento) o fato de que falte uma camada social deserdada, e necessitada, portanto, de vender sua energia produtiva e, de modo igual, quando existe tão somente trabalho livre. Apenas sobre o setor do trabalho livre resulta um possível cálculo racional do capital, isto é, quando, existindo trabalhadores que se oferecem com liberdade no aspecto formal, mas realmente estimulados pelo látigo da fome, os custos dos produtos podem ser, inequivocamente, de antemão.

Na citação de Weber (1980), verificamos uma artimanha do processo de racionalização apresentado. A qualidade do ser livre deve combinar com a necessidade da venda de força de trabalho a qualquer custo, sob pena de o trabalhador ser levado à inanição, ou seja, o trabalhador é livre dentro dos limites da sobrevivência. Dessa maneira, a “fome” mencionada pelo autor pode ser a medida certa para a racionalização inclusive do valor econômico das atividades desse trabalhador, ou se preferirmos, na realidade atual, do não valor, na medida em que a formação de “exércitos de reserva” tem contribuído para que grandes contingentes de trabalhadores nem mesmo tenham oportunidade de vender sua força de trabalho, conseqüentemente, de saciar sua fome, que pode ser de cunho exclusivamente biológico, e que também não tenham atendimento às suas necessidades básicas.

Ao longo desta pesquisa, observamos que as considerações sobre a sustentabilidade aparecem comumente nas falas dos entrevistados. Eles procuram sempre fundamentar suas idéias com base na vivência cotidiana. Ganzer (2005), ex-vice-presidente da CUT – Nacional, declara o seguinte:

Não basta falar do verde, da preservação pela preservação é preciso entender que aqui tem gente que precisa viver. Nós estamos defendendo uma proposta de economia e também de cidadania que entenda que defendemos a questão ambiental, mas que entenda também que devemos pressionar os órgãos públicos e que esta preservação tem um preço que deve ser bancado tanto pelos órgãos públicos nacionais quanto pelos internacionais.

Ganzer chama nossa atenção para construção de uma outra racionalidade e nos mostra que a preservação ambiental não pode dar-se sem um custo para a nação e para aqueles que pretendem fazê-la acontecer. Assim, também o processo de trabalho–educação tem o compromisso de desvelar tanto do ponto de vista

interno, como externo, as limitações vivenciadas pelos sujeitos que habitam a região e o que deve ser feito para contribuir com o novo projeto de sujeito universal.

Nossa pesquisa evidencia que a Amazônia tem um custo sim, que não passa apenas pela compreensão de seu valor econômico – seja por abrigar a maior reserva de ferro do mundo, seja pela quantidade de águas que armazena, seja ainda pela sua fauna e flora – mas também pela abrangência de seu elemento cultural, sua gente, sua mística. Portanto, é impossível sua preservação sem um projeto educativo que compreenda e respeite sua paisagem, que vem se desenhando pela autoridade certa ou errada do homem. Além disso, destacamos que estamos tratando de uma região *sui generis*, com possibilidades extraordinárias para toda humanidade pelas suas dimensões territoriais, mas também pelas potencialidades que encerra. As considerações de Le Pendu e Albuquerque (2004, p. 102) nos sugerem uma boa reflexão acerca desse assunto:

A Amazônia constitui um patrimônio ecológico único no mundo. Essa floresta tropical úmida de sete milhões de Km² representa 4% da superfície terrestre, concentra 15% das águas doces do planeta e 20% de todas as espécies vivas [...].

Em síntese, enfatizamos que o processo trabalho-educação não pode perder de vista a discussão levantada. A produção do padrão sociocultural e ambiental deve considerar que qualquer proposta de desenvolvimento não pode ocorrer sem uma compreensão mais ampla acerca desse processo; caso contrário, as razões que nos levam à busca de uma realidade histórica que supere as intransigências locais ou externas, no que tange a um novo padrão civilizatório, correrão o risco de não serem compreendidas. Esse padrão deve considerar as questões amazônicas, tendo clareza inicialmente de que a lógica do capital e do lucro não permite o

vislumbrar de transformações positivas no processo de trabalho, educação e desenvolvimento.

Essa conclusão nos permite conjecturar que a proposta da CUT se fundamenta na perspectiva de uma educação integral, compreendendo o ser humano em sua plenitude, como bem destaca Vasconcelos (2005), ao afirmar “que o processo de aprendizagem é um contínuo e, para a CUT, deve se dar no sentido de preparar o sujeito para se tornar cada vez mais humano”.

6 A EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR

6.1 EDUCAÇÃO

Em grande medida, durante sua trajetória histórica, a educação dos trabalhadores no Brasil esteve ligada ao processo produtivo ou a alguma ação ideológica de manutenção do poder. O contrário disso ocorre somente quando a classe oprimida fica nitidamente em posição de confronto à classe dominante, almejando uma ruptura com a educação da conformidade. Em relação a mobilizações dessa natureza, ocorridas no Brasil, Paiva (1987, p. 297) destaca o seguinte:

A mobilização brasileira em favor da educação do povo, ao longo de nossa história, parece realmente ligar-se às tentativas de

sedimentação ou de recomposição do poder político e das estruturas sócio-econômicas, fora ou dentro da ordem vigente entre nós. Os impedimentos criados ao voto do analfabeto estão na raiz das tentativas de transformar a sociedade. Através da educação, sempre que se acreditou ser possível a conquista do poder político através de eleições. Mas, a educação também passou a ser vista como instrumento de mudança das estruturas da sociedade e de tomada de poder, quando a diferença ideológica se configurou com nitidez entre nós e os grupos contrários à ordem vigente.

A reflexão de Paiva (1987) elucida o processo de constituição da luta por educação no Brasil, sobretudo, em prol dos mais pobres. Aos mais ricos, esse direito constitucional está garantido, e não pode ser outro senão a afirmação e manutenção do padrão de dominação capitalista. Nesse sentido, podemos inferir que, do ponto de vista estatal, não existe uma política com explícitos objetivos de ruptura com essa dinâmica, pois a lógica institucional do Estado está associada ao grupo dominante.

A idéia de educação como instrumento potencializador de um outro projeto de sociedade fica patente quando Paixão (2005) anuncia a necessidade de uma educação voltada para os anseios da população. De acordo com as suas palavras, “não pode ser só para jovens e adultos, [mas que] deve ser defendida e implementada para toda a sociedade a partir de nossas lutas com o Estado”. Sua fala corrobora a questão abordada por Paiva (1987) em relação à educação popular, que, segundo a autora, ou é “Educação para todos, ou é educação para desvalido”.

No momento em que Paixão (2005) evidencia o desejo dos dirigentes e militantes da CUT – uma educação para todos conquistada por meio de lutas com o Estado, a fim de que este assuma o seu papel – observamos o esforço pela assunção, adoção e prática de outra concepção de escola. Nesse sentido, Teles (2005) declara:

O processo educativo não pode ser visto, sem que a gente entenda que não estamos na sociedade que desejamos, por isso eu não

posso pensar que nosso projeto vai ser implantado às mil maravilhas, tudo no consenso. Pelo contrário, nós temos que entender que, quando estamos fazendo nossos cursos de formação, estamos também fazendo algo que não bate com a vontade do Estado e nem dos patrões [...]. É disputa mesmo.

Esse autor leva o ponto central do debate à idéia de construção e de disputa de hegemonia em um Estado, com ações cada vez mais sofisticadas, e que busca não somente implementar suas teorias, mas, sobretudo, apropriar-se das experiências dos trabalhadores, geralmente cooptando-os para o seu ideário.

Mas, realizar um exercício que nos transporte para além da “gaiola de ouro” é bastante complexo. As reflexões realizadas até o momento abrangem a importância da educação como instrumento para a percepção dessa lógica que tanto aprisiona o ser humano. Acreditamos que o entendimento sobre isso já seria uma grande conquista rumo à quebra das amarras que, necessariamente, devem extrapolar o campo das figuras de linguagem para melhor compreendermos a realidade concreta.

Na atualidade, esse aprisionamento parece notável, presentificando-se no ilimitado. A idéia de globalização do mundo sugere, por exemplo, a transformação de um pequeno viveiro em algo maior, com proteção não mais imaginária, por meio de cerca eletrônica, e estabelecendo barreiras sem possibilidades de transposição. Essa intransponibilidade parece concretizar-se ainda mais em regiões mais pobres, onde o ordenamento jurídico estabelecido pelos ricos determina o *ethos* a ser seguido. Ou seja, erros cometidos no passado não podem ser repetidos no presente, especialmente nessas regiões; nas ricas, depende. Neste caso, tomemos como exemplo o caso do Tratado de Kioto e a não adesão dos Estados Unidos.

Com relação à Amazônia brasileira, *lócus* da nossa pesquisa, a tentativa de ruptura com a educação da conformidade deve passar necessariamente pela tradição, pelo entendimento da macro-estrutura já construída. Acreditamos que

entender como vivem os povos da região, principalmente aqueles que lá nasceram e vivenciam experiências que contrariam os padrões de racionalidade estabelecidos, suscitará pistas para uma proposta de construção do novo.

Segundo Chirone (2005), “A CUT tem um projeto de educação sim, inclusive com um referencial teórico definido. Autores como Marx, Gramsci e Paulo Freire constituem pilares da proposta de educação da CUT”. Na compreensão do autor, há uma proposta que se materializa, entre outras questões, por um referencial teórico definido claramente por meio de uma opção teórica que fundamenta o processo formativo, associando-o ao projeto de sociedade que a CUT propõe pôr em prática.

A proposta da CUT não está calcada nos padrões da escola capitalista. Pelo contrário, seu projeto possui o sentido de desconstruir esse tipo de escola por meio de ações práticas que permitam uma nova leitura do processo educativo. Para Chirone (2005), isso será possível com a capacitação dos sujeitos envolvidos nesse processo para que compreendam o seguinte:

A escola capitalista reproduz o *status quo*, tenta formar pessoas que possam sustentar um tipo de Estado Capitalista, que é explorador, não tem um projeto de desenvolvimento para as regiões mais pobres, como a Amazônia, tem isto, sim: o propósito de espoliar o trabalhador e destruir a natureza.

Chirone faz uma leitura do projeto de escola para o Brasil e, em particular, para a Amazônia, com a finalidade de evidenciar suas limitações e sua relação com os interesses de determinado(s) grupo(s). Ao fazer isso, ele intui a necessidade de outra proposta que, conforme sua fala inicial, deve estar apoiada em outras maneiras de ler o mundo. Esse pensamento aparece bem fundamentado nas reflexões de Silva (2005), ex-formador do Projeto Vento Norte em Rondônia, no momento em que ele cita alguns elementos fundamentais para o projeto da CUT:

Ter clareza de que não há uma proposta acabada, mas o que temos são referências básicas por que devemos nos guiar. Primeiro, temos que ter a clareza de que a nossa proposta se fundamenta nas bases de construção do pensamento na formação de um novo ser humano, tendo como referência o respeito às minorias, às diferenças regionais, à valorização das mulheres, o respeito à natureza. Tudo isto buscando incluir os sujeitos em uma nova dinâmica sócio-econômica e cultural.

Silva (2005) parece dar seguimento à ponderação de Chirone (2005) ao referir-se às bases para a construção do processo educativo, destacando a importância do projeto, agora não apenas como um elemento de contestação do instituído, mas, sobretudo, com suas bases claras, evidenciando seu objetivo. Ao iniciar sua fala, chama atenção para a necessidade de engajamento do projeto, que deve ter suas causas elencadas pelo formador de forma sucinta, pois, segundo ele, são pilares para a constituição de uma nova educação. Ele tenta mostrar que não é possível pensar a elaboração de um projeto educacional novo para a Amazônia, sem que o homem e a mulher não sejam elementos centrais. Mas, para que isso ocorra, é preciso que ambos sejam sujeitos de suas histórias. Nesse sentido, a proposta só poderá ser engajada e, portanto, inacabada.

6.2 EDUCAÇÃO DA CONFORMIDADE: QUEM CONFORMA?

Durante a elaboração desta tese, observamos que, no processo educativo, conformado ou não, há sempre um projeto de homem, porque a educação está para a construção de valores que solidifiquem e mantenham uma dada forma de sociedade, consciente ou neste caso um projeto educacional comprometido com os

menos favorecidos deve apontar caminhos para novos valores e também para novos sujeitos. Arruda (2003, p. 37) corrobora esse pensamento:

Noutras palavras, não há projeto educativo que não tenha embutido em si, de modo aberto ou velado, consciente ou inconsciente, um determinado projeto de *homo*. Enfim, se queremos desabrochar-nos como seres e sociedades cooperativas e amorosas, nossa educação também deve ser cooperativa e amorosa.

A reflexão do autor parece conduzir-nos à direção certa, rumo ao que perseguimos desde o início da construção deste trabalho: a tentativa de respondermos como um processo educativo pode contribuir para a emancipação de uma sociedade, para que esta siga ao infinito em suas construções e, assim, dê condições para que os indivíduos se transformem em sujeitos.

Com base nas teorias levantadas, podemos elaborar um esboço preliminar rumo a uma proposta de educação que garanta ao homem tornar-se realmente sujeito. Em primeiro lugar, é necessário primar pela ausência de receitas que enquadrem tudo na paisagem desenhada pelo artista, seja ele filiado ou não a qualquer estrutura de pensamento, isto é, não há receita. Em segundo, é preciso entender, pelo menos de forma elementar, que a educação é tudo e que a escola só terá sentido se estiver a serviço desse tudo. Em outras palavras, sendo a escola resultado das relações sociais, a ela não deve ser atribuída uma responsabilidade que não poderá ser cumprida, por exemplo, de mudar a realidade de maneira isolada, sob pena de perdermos de vista o horizonte de lutas que se apresenta no conjunto da sociedade. E em terceiro, com base nas duas questões anteriores, é preciso entender – e isso não é novidade, em se tratando de construção teórica – que o processo educativo sucede numa inter-relação e numa combinação de desejos, provenientes das relações ocorridas no interior da sociedade.

O processo de educação, portanto, não pode ser algo planejado, de fora para dentro, nem ao contrário. É imprescindível que aconteça por meio da interação do sujeito com o meio. Podemos dizer que, nos dias de hoje, falta uma apropriação do saber já existente, que se dá por meio de influências mútuas entre homem-natureza-homem, mas que quase sempre tem sido apropriado por um grupo em detrimento do outro.

Atualmente, a construção de valores deve concretizar uma nova visão de conhecimento baseada na diversidade cultural e que contemple também a diversidade do querer humano como resultado do construto histórico. Deve ser a busca constante dos que se aventuram a estudar educação como instrumento que, na diversidade, permite a construção de valores e que nos direciona para a condição de um homem infinito. O pressuposto, nesse momento, é a interação do uno com os diversos, rumo à construção do concreto, que extrapola a idéia do conceitual, do sensível, permitindo o vislumbrar para além da finitude desejada pelos coveiros do fim da história e, conseqüentemente, do trabalho e da educação.

A idéia da busca da unidade na diversidade, no entanto, parece encaminhar-nos para outra direção – unidade aqui não significa a construção de acordos espúrios, capazes de colocar todos em fileiras e classificá-los para o bem da classe dominante –. Na verdade, essa idéia deve estar calcada no interagir constante tão bem abordado por Marx e refletido por Arruda (2003, p. 64):

A fórmula de Marx 'o concreto é a unidade na diversidade' tem para mim a mesma elegância singela e a mesma força conceitual da revolucionária fórmula da energia concebida por Einstein, energia é igual à massa do corpo vezes a velocidade da luz ao quadrado. Ambas subvertem a compreensão dominante da natureza e do mundo e propõem uma abordagem que abrange com simplicidade a complexidade e o movimento.

A simplicidade apontada pelo autor se converte no que há de mais profundo para a sociedade moderna, na medida em que impõe uma organização social sem receitas. É o desafio de interconexão com o diverso, que nos propõe a construção do sujeito **ele**, construtor e construto permanente dessa diversidade.

No caso da Amazônia, entendemos inicialmente como desafio fundamental a compreensão do diverso que vem consubstanciando-se na região, e em seguida, a busca de pontos que possam convergir rumo à unidade. Esses desafios não podem ser realizados sem uma leitura atenta do que denominamos, no transcorrer desta tese, educação da conformidade, tão entranhada nos valores dos que ali residem e também nos agentes externos que tiram proveito da dinâmica construída. Romper com a conformidade será romper com a idéia do indivíduo auto-suficiente e, com isso, passar a compreender este como sujeito inacabado.

Os elementos apontados pela educação da conformidade parecem não deixar dúvidas de que o caminho já foi traçado, cabendo-nos agora apenas caminhar. Isso, inicialmente, pode causar uma letargia, contribuindo para que não nos seja possível vislumbrar nada para além dos conceitos blindados pelas firmes ações do “espírito do capitalismo”.

Nesse sentido, a lei torna-se o ato de blindagem, na medida em que o agente do capital a respeita. Não interessa se é uma lei boa ou justa, pois ele estará cumprindo as exigências de uma ordem estabelecida por todos. Weber (2004, p.161) dá a dimensão de como os padrões fundados no espírito do capitalismo trazem esses princípios em sua gênese:

Com a consciência de estar na plena graça de Deus e ser por ele visivelmente abençoado, o empresário burguês, com condição de manter-se dentro dos limites da correção formal, de ter sua conduta moral irrepreensível e de não fazer de sua riqueza um uso

escandaloso, podia perseguir os seus interesses de lucro e devia fazê-lo.

As bases para o surgimento ordenado desse extraordinário sistema político e econômico não podem ter-se dado de maneira mais convincente do que pela bênção de Deus, que exige apenas o cumprimento das formalidades, isto é, o não envolvimento em escândalos. Esses conceitos se estabelecem por meio de ordenamentos instituídos pelo próprio homem. Dessa forma, o empresário burguês fica livre para lucrar e acumular cada vez mais.

Essa lógica permite ao capitalismo constituir-se em uma das mais importantes formas de organização do trabalho, a “gaiola de ouro”, ungida pela bênção de um Deus onipotente que guarda os seus mistérios, permitindo que os seus intérpretes os revelem aos poucos e, de acordo com os seus interesses, sustentem as estruturas sagradas e, sobretudo, laicas do projeto de capital. Weber (2004, p. 161) evidencia esse fato quando trata da religião e dos trabalhadores:

O poder das ascetes religiosas, além disso, punha à disposição trabalhadores sóbrios, conscienciosos, extraordinariamente eficientes, e aferrados ao trabalho como se finalidade de sua vida, querida por Deus. E ainda por cima dava aos trabalhadores a reconfortante certeza de que a repartição desigual dos bens deste mundo era obra toda especial da divina providência, que, com essas diferenças, do mesmo modo que com a graça (não universalista), visava o fim por nós desconhecidos.

Desse modo, torna-se bastante tranqüila a defesa de uma ordem emanada por Deus, mesmo não se sabendo para quê. O comportamento do capital, no sentido de buscar fundamentar-se na transcendência de fé, nunca deixa de ter um pé na terra. Exemplo disso é o cumprimento das normas para o bom burguês.

O discurso com relação às normas ainda é central no capitalismo moderno. Algumas delas são sacralizadas, como a propriedade privada dos meios de

produção, instrumento que se constitui no principal elemento do sistema. A conformidade enunciada neste trabalho tem seus fundamentos na articulação dessa dinâmica que não permite o vislumbrar de saídas. É preciso aceitar o que está pronto. Poderão surgir dúvidas, desde que estejam baseadas na racionalidade presente, com o propósito de aprimorá-la. Como podemos notar, apontar caminhos é bastante complicado, uma vez que sair das garras do já estabelecido parece algo extremamente difícil, em face da ausência de brecha.

Em vista disso, seguir os ditames instituídos parece mais conveniente. Em se tratando da educação, essa é a melhor saída para reconhecer que a responsabilidade pelos erros e acertos é do indivíduo, cabendo-lhe, portanto, procurar resolvê-los. Conforme mencionamos, a solidez da proposta parece firmar-se principalmente no reconhecimento de algo em construção, visto que homens e mulheres são sujeitos em movimento. Para que isso se dê com êxito, é preciso que a valorização de ambos esteja fundamentada na complexa diversidade sócio-antropológica em que vivem e convivem.

Nesse sentido, a fala de Jesus (2005), ex-dirigente da CUT/RO, aluno do curso de elevação de escolaridade do Projeto Vento Norte e atual deputado federal por seu Estado, é emblemática:

Nós queremos entender o processo social e político como um todo, não para ficarmos iguais a todo mundo, fazermos as coisas como todo mundo faz. Ao contrário, defendemos uma educação que respeite as diferenças de homens, mulheres, negros, índios, campo e cidade, preparando-nos para conviver e respeitar esta diversidade e, no caso da Amazônia, principalmente defendendo a natureza.

Jesus (2005) não se refere a uma maneira de conformar os sujeitos, colocando-os em ordem; ao contrário, refere-se a uma educação que construa com eles um processo educativo que considere a sua diversidade cultural, econômica,

política, étnica, de gênero e, sobretudo, suas condições sócio-ambientais, fundamentando-se no diverso e não no conforme.

Para Siqueira (2005), atual presidente da CUT/PA, um dos fundadores da Central, a própria necessidade de articulação das filiais da CUT na Amazônia pode ser considerada um processo educativo:

A educação para os trabalhadores não pode ser vista apenas como banco de escola. É claro que isto por si só já é importante, mas a prática cotidiana, para nós, já é um processo formativo, quando travamos um embate com os patrões. Ganhando ou não, tiramos lições com relação à nossa organização na Amazônia. O fato de entendermos que precisamos nos juntar com outros Estados para defender um projeto de educação que leve em conta a nossa diversidade de campo/cidade, populações indígenas, remanescentes de quilombos, populações ribeirinhas, parteiras tradicionais e tantos outros já é, para nós, uma proposta educativa.

Não há dúvida de que a simples declaração do dirigente delinea de forma bastante clara um outro conceito de educação, tendo como propósito o reconhecimento da importância da educação formal. No entanto, ele não abre mão de valorizar o projeto educativo que se esboça no cotidiano das ações de dirigentes e militantes, com vistas a consolidar conquistas e disputas com a classe dominante.

As palavras de Siqueira estão fundamentadas na reflexão lúcida de Brandão (1982, p. 24):

Vista em seu vó mais livre, a educação é uma fração da experiência endoculturativa. Ela aparece sempre que há relações entre pessoas e intenções de ensinar-aprender. Intenção, por exemplo, de aos poucos 'modelar' a criança, para conduzi-la a ser o 'modelo' social de adolescente e, ao adolescente, para torná-lo mais adiante um jovem e, depois, um adulto. Todos os povos sempre traduzem de alguma maneira esta lenta transformação que a aquisição deve operar. Ajudar a crescer, orientar a maturação, domar, polir, criar como um sujeito social, obra do que o homem natural é a matéria-prima.

Com outras palavras, o presidente da CUT/PA nos diz que a leitura de dirigentes e educadores da Central, na Região Amazônica, com relação à necessidade de aproximação, está apresentando uma intencionalidade de ensinar-aprender, uma dinâmica em que são estruturados os valores econômicos, sociais, culturais e políticos. Ele defende um entendimento da dinâmica regional com base em sua diversidade, com vistas ao crescimento de um sujeito coletivo, que se consolide na interação.

Educação é um conceito que foge às regras estritas da escola, como *lócus* da sua realização, conforme destaca Santiago (2005), ex-presidente da CUT/RO e atual titular da secretaria da mulher, do município de Porto Velho (RO):

A construção do conhecimento se dá também nas experiências concretas no campo produtivo, seja nas atividades urbanas, seja nas rurais, onde tem sido possível estabelecer parcerias com os companheiros do campo/cidade que vêm se materializando em atividades concretas, como cooperativas de produção de mel de abelha, caravana das águas⁵, cooperativas de produção de polpa de fruta.

Essa forma de relacionar a educação à prática social dos sujeitos, principalmente ao trabalho, nos dá a dimensão do espaço educativo que vem se formulando na Amazônia. Evidentemente, conforme mencionamos, não tem sido uma construção homogênea em decorrência de muitos conflitos, que também trazem consigo questionamentos emblemáticos, como a relação entre educação para o trabalho e educação propedêutica, ou ainda a questão: a quem se deve a responsabilidade pelo processo educativo? Ao Estado ou à sociedade? A nosso ver, essa é uma questão tautológica, porque os dirigentes, em mais de uma vez durante as suas entrevistas, fazem questão de deixar claro que não têm a pretensão de

⁵Caravana de dirigentes e militantes, realizada pela CUT, que percorre os rios da Amazônia com o propósito de chamar a atenção das autoridades e da população para a importância da água.

substituir o Estado com os seus projetos. Ao contrário, eles têm o propósito de chamar a atenção deste para a necessidade de uma outra proposta de educação. É evidente que essas considerações trazem em si contradições que só podem ser entendidas à luz das relações políticas vivenciadas pela CUT. Neves (2005), ex-presidente da CUT/AC e atual presidente do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Acre, reforça essa idéia:

Não queremos substituir o Estado. Por outro lado, queremos pensar o homem na sua integralidade, refletindo a partir do que une e do que separa. Entendemos que esta dinâmica de nossas propostas de educação é também outra proposta de homem e de mulher.

A reflexão de Neves (2005) evidencia muito bem o lugar que o movimento social ocupa no processo de disputa de hegemonia, compreendendo o seu papel e, ao mesmo tempo, produzindo alternativas, aspirando a persuadir, com os seus exemplos, o Estado para outra política. Inicialmente, parece-nos que não basta criticar e bater de frente; é preciso também propor e, mais do que isto, apresentar resultados.

Certamente, esse processo não pode ser compreendido sem uma incursão na dinâmica da sociedade brasileira atual, sobretudo na Amazônia, com a finalidade de entender como o processo formativo empreendido pela CUT pode contribuir para outra proposta educativa. Convém destacarmos que a compreensão de projetos num viés mais laboratorial, conforme apontamos, parece predominar no interior da Central. Por outro lado, existem constatações que apontam para a necessidade de políticas mais efetivas, situação que pode ser observada na fala de Souza (2005), ex-presidente da CUT/AM e atual presidente do Sindicato da Construção Civil de Manaus:

A educação para a CUT é de fundamental importância, até pela realidade do trabalho especialmente na Região Norte e no Estado do Amazonas, e muito mais pelas dificuldades locais. A grande maioria dos trabalhadores da cidade é oriunda do campo, da área rural. Isso aconteceu devido à Zona Franca⁶. Com isso, é necessário que a Central se prepare na questão da educação, para que esses trabalhadores elevem o seu nível de qualidade estrategicamente, o próprio fortalecer das lutas dos trabalhadores em nível de Estado e Nacional.

As considerações desse sindicalista não deixam muito claro a quem cabe o papel da educação, atribuindo à CUT parte dessa responsabilidade quando constata as demandas advindas do processo produtivo em curso em seu Estado. Entretanto, ele cria um atenuante bastante interessante ao ver na educação a possibilidade de fortalecimento das lutas dos trabalhadores. Isso significa que essa constatação e o próprio papel da Central devem suceder por meio de lutas para que a educação almejada se concretize.

A educação defendida pela CUT, segundo Paixão (2005),

[...] parte do princípio do conhecimento global do ser humano, tem que conhecer as realidades, as transformações sociais que vêm acontecendo no nosso Estado, na Amazônia, no Brasil e no mundo. Desse ponto de vista, a educação popular parte do princípio de pensar a realidade criticamente.

Segundo Paixão, é fundamental que a Central tenha um pensamento crítico para dimensionar o projeto educativo a ser elaborado. Ele chama a atenção para a nossa realidade e os desafios que se apresentam, afirmando que o que temos hoje é “uma educação tradicional, voltada para os interesses do capital” (2005). Essa constatação abre possibilidades para que o dirigente se encaminhe na mesma direção de Souza (2005), quando este expõe a necessidade de “fazer da educação um espaço de luta, em defesa de uma outra sociedade mais justa”.

⁶ Zona de livre comércio implantada no Estado do Amazonas, incentivando a criação de um pólo industrial e um intenso comércio de eletro-eletrônicos.

Os dirigentes e educadores da CUT destacam a necessidade de apropriação das técnicas, sobretudo de um conhecimento fundamentado na solidariedade e também numa economia popular. Paixão (2005) afirma que “Nós acreditamos que a CUT tem um projeto que comprovadamente pode dar certo: que é a elevação de escolaridade, alfabetização combinada com a economia solidária. É uma proposta que quer deixar de pensar só o **eu** para pensar o **nós**”. Mais uma vez, observamos a simbiose entre o processo educativo e o produtivo. Para os dirigentes, os objetivos do processo educativo devem estar bastante claros, assim como o lugar para onde a referida educação é pensada. Para Batista (2005),

Fazer movimento integrado na Amazônia é um desafio muito grande. A dificuldade para nos deslocar é muito grande, tanto financeira, quanto de tempo. Por exemplo, se eu estou em Belém e tenho que ir a Manaus, ou eu tenho um bom dinheiro e vou de avião, ou passo uma semana dentro de um barco. Assim, para fazer educação de forma integrada, precisamos ter bastante disposição para a disputa, inclusive com os órgãos que financiam a educação.

De acordo com Batista (2005), para além da política implementada no país, os desafios locais da Região Amazônica são ainda maiores. Segundo ele, é preciso que a educação ocorra de maneira articulada e que dirigentes e educadores dos diversos estados da região se encontrem periodicamente para trocar informações acerca do processo educativo e dos ingredientes utilizados na sua produção. Dessa forma, a experiência sociocultural e ambiental constituem-se em elementos necessários para a compreensão da diversidade regional, pois são conteúdos em potencial para as atividades educativas de todos os envolvidos nesse processo.

Para Ganzer (2005), as atividades educativas ocorrem no vivenciar as práticas políticas, sindicais e produtivas. Segundo ele, quando o trabalhador está na cooperativa e “pode ver que existe outra forma de ganhar seu sustento sem a

exploração do patrão, aí já se dá uma grande formação” (GANZER, 2005). O interessante em sua fala está na idéia de que seja advogada uma educação democrática para todos:

Quando estamos falando de educação, é preciso que se compreenda que o filho do trabalhador rural da cooperativa urbana e rural da fábrica precisa também ter direito a uma educação de qualidade, aprendendo história, geografia, ler e escrever, mas sabendo trabalhar com o computador e tirar os proveitos que ele pode dar.

A proposta politizadora deve também fornecer conhecimentos das técnicas, permitindo a apropriação dos sujeitos para disputarem espaço no mercado de trabalho, proporcionando-lhes também a oportunidade de fazerem suas escolhas. Entendendo as limitações que a sociedade do capital tem em relação à emancipação dos trabalhadores, Scalabrin (2005), ex-coordenadora da Escola Amazônia da CUT, pondera o seguinte:

Como a proposta da CUT é engajada, nós temos a responsabilidade de, com os trabalhadores, estudar as técnicas e a construção mesma do conhecimento e, ainda com mais ênfase, discutir o processo político excludente em que vivemos e, juntos com eles, procurar alternativas, não só teóricas, mas principalmente nos perguntando o que devemos fazer para mudar esta realidade.

Scalabrin indica a dimensão do que vem a ser o processo educativo para a CUT e nos Estados da Amazônia. Segundo ela, além de ler, é preciso que os sujeitos entendam a leitura numa dinâmica engajada, compreendendo como o grande desafio, a construção de novos valores. É preciso que tenham a educação e a escola, especificamente, como instrumentos para compreenderem a sociedade em que vivem e, assim, potencializarem valores éticos e morais que os encaminhem para a disputa por uma outra sociedade. Nesse sentido, ela declara que,

[...] ao mesmo tempo em que estudamos textos, incentivamos que [os educandos] façam uma relação com a prática e produzam propostas de como enfrentar a dinâmica que o mercado, sem dó nem piedade, tenta impor a eles. É essa educação que defendemos: que ensine o básico dos conteúdos, mas diga para que servem esses conteúdos.

A fala de Scalabrin nos remete à discussão anterior referente à disputa de hegemonia no interior da sociedade. A grande busca é no sentido de disputar espaço para dar lugar a uma nova educação. Mas, à medida que isso ocorrer, será necessário ir além dos espaços meramente educativos, pois para a CUT fazer educação é um ato de “embeber-se” com as práticas da cultura, da fábrica, do ambiente, tendo como propósito o seu entendimento e, acima de tudo, a sua transformação em benefício de todos.

A educação a qual nos referimos é, na verdade, projetiva. Dessa forma, não pode ser compreendida sem a idéia do novo como embrião que se forma a partir do velho. Mais uma vez, a idéia de conquista de hegemonia pregada por Gramsci (1995) se apresenta de forma contundente, na medida em que nos chama nossa atenção para a imprescindível preocupação com essa educação que emerge da interferência na dinâmica do processo produtivo. Para Silva Filho (2005), secretário geral da CUT/AM,

O projeto de educação da CUT é uma proposta em construção e se dá na disputa com o projeto do capital. Entendemos que a educação é importante, mas não resolve o problema do emprego, do trabalho e das questões sociais. Ela é importante, mas o perfil da sociedade não combina com o nosso sonho. Por isso, a disputa é constante.

Esse dirigente evidencia os limites da educação, tirando desta a aura de redentora da humanidade. Ou seja, a sociedade e as suas bases produtivas

produzem um tipo de educação nem bom nem mau, que é um dos seus sustentáculos. Dessa forma, a proposta de outra educação só se coaduna com a proposta de outra sociedade.

É importante, no entanto, deixarmos claro que isso não ocorre de forma automática; ao contrário, ocorre de forma histórica, incluindo entraves, limites, avanços e recuos. Assim, a educação passa a ser um elemento potencializador dessa dinâmica histórica, conflituosa e, ao mesmo tempo, humanizadora, no momento em que põe em questão a forma pela qual o homem e a mulher vivem subordinados a uma estrutura estandardizada, subjugando uns aos outros, baseados, sobretudo, no ter como forma de poder. Segundo Teles (2005), “O que está em questão é: que homem queremos formar? Se é aquele que aceita ser padronizado, seja como agricultor familiar, como pedreiro, seja como engenheiro [...] Ou se é aquele que deve ter autonomia para decidir o seu destino [...]”.

Em sua fala, Teles se reporta aos frankfurtianos, quando esses tratam da paisagem e do paisagismo (HORKHEIMER, 1976). O primeiro vocábulo dá idéia de movimento e o segundo enquadra a realidade e os sujeitos em um retilíneo, conseqüentemente, com princípio, meio e fim. Assim, o humano perde a dimensão de mobilidade. É evidente que a sociedade é um espelho dessa lógica e que qualquer articulação, no sentido de contrapor-se a isso, tem de considerar a perspectiva de movimento no qual a paisagem deve ser a tônica das construções elaboradas com vistas a uma humanidade capaz de se autoconstruir constantemente, com capacidade também de fazer auto-reflexão sobre as suas ações cotidianas. Nesse sentido, um projeto de educação como o Vento Norte parece apontar caminhos bastante sugestivos.

6.3 EDUCAÇÃO: UMA PROPOSTA ALTERNATIVA

A proposta de ver o homem em suas múltiplas dimensões, com capacidade de pôr em xeque o pronto e o acabado, na perspectiva de construção do outro, entendendo-o como o novo, é, sem dúvida, uma possibilidade que se encaminha para além da conformidade. A educação, nesse sentido, passa a ter também um direcionamento, ou seja, ela não se dá num vazio, anárquico, pois tem objetivos definidos. Para Nascimento (2005), secretário de formação da CUT/PA e atual coordenador da Escola Amazônia,

A CUT precisa criar uma pedagogia que municie seus dirigentes, educadores e militantes, para debater e elaborar práticas de desenvolvimento social e disputar para que o Estado assuma estas políticas. Nesse sentido, o processo educativo da CUT se volta para as atividades de trabalho de cada segmento, de maneira que entenda o seu espaço e, conseqüentemente, o do outro.

Segundo Nascimento (2005), educação é o vivenciar dos sujeitos, que vai desde a sua experiência produtiva até o seu dia-a-dia, entendendo essa interação como uma necessidade sociocultural de gerar, nos sujeitos envolvidos com o processo educativo, a capacidade de sentirem-se como seres geradores de novos valores culturais, sociais, éticos e, principalmente, de respeito ao ambiente onde vivem. Ele evidencia a importância do trabalho como elemento central desse fazer educativo: “educação aqui deve ser entendida a partir da lógica do trabalho em que estamos envolvidos”.

A declaração de Nascimento (2005) refere-se ao imbricamento entre trabalho e educação detectado por Saviani (1994). Segundo o autor, fica difícil saber quem veio primeiro. A idéia que tentamos desenvolver também caminha nesse sentido,

pois há uma grande dificuldade em identificar a educação sem o trabalho e vice-versa. Sales (2005) indica o tipo de educação que a CUT defende para a Amazônia: “Deve ser uma educação que prepare para o trabalho, mas também para a cidadania, que se preocupe em formar o cidadão para que entenda quando estiver sendo explorado pelo poder público e pelos patrões e para que tenha capacidade de lutar contra isto”.

De acordo com Sales (2005), o cidadão que a CUT advoga deve ser um sujeito que busque formação para entender a lógica a que está submetido e, assim, passe a ter condições de defender seus direitos individuais e coletivos. A questão é como isso pode ser possível em uma sociedade com valores autoritários, a partir de uma lógica conformada, como o neoliberalismo, na medida em que os interesses de uma minoria são levados ao extremo por meio das estruturas de mercado locais e/ou internacionais e mediante uma globalização excludente baseada no livre mercado para os pobres, de um lado, e no protecionismo estatal para os ricos, de outro. Isso traz conseqüências drásticas, conforme destaca Chomsky (2005, p. 47-48):

Desde 1960, as medidas protecionistas dos ricos foram um dos fatores principais na duplicação do abismo – já por si grande – entre os países mais pobres e os mais ricos. O Relatório das Nações Unidas sobre desenvolvimento de 1992 estima que tais medidas privaram o sul de 500 bilhões de dólares ao ano, isto é, cerca de 12 vezes a “ajuda” total – que é de fato, na sua maior parte, sob diferentes disfarces, promoção de exportações.

As considerações do grande pensador norte-americano não deixam dúvidas em relação ao solo onde estamos pisando. Para modificar o quadro ora apresentado, é necessário que qualquer projeto social compreenda e empreenda ações, ainda que aparentemente quixotescas, com vistas a romper, mesmo dentro da lógica do capital, com a maneira homogênea do pensar com base na vontade dos

ricos. Nesse momento, entendemos riqueza no senso comum, ou seja, da classe dominante. Referimo-nos não somente aos ricos externos, tendo como base as nações que acumulam mais riquezas em seus territórios, mas também aos ricos internos, que obedecem a esse padrão em benefício dos ricos externos e também em benefício próprio.

Não podemos negar que a CUT, como maior estrutura sindical do Brasil, elabora um projeto de educação para os trabalhadores da Amazônia, tentando pregar uma educação que contemple a todos e a tudo. É, sem dúvida, um empreendimento bastante positivo no que se refere à “guerra de posição” entre aqueles que vêem o processo educativo como o cimento capaz de colar o tecido social em suas fissuras abertas pela dinâmica implementada para manter hegemônica a classe que domina e aqueles que consideram a educação como uma possibilidade de exporem cada vez mais as chagas abertas por uma lógica que não se dá nem mesmo o trabalho de ideologizar seus valores.

A ideologia proposta é a verdade, seja dos juros, seja dos cortes de gastos com saúde, educação e demais questões sociais (evidentemente, quando em prol dos mais pobres), criando, assim, *superávit* para pagamento da dívida externa. O Brasil é um exemplo interessante dessa lógica e das suas implicações para a população excluída. Chomsky (2005, p. 56) afirma que, para o terceiro mundo, esse mercado livre é cada vez mais defendido; entretanto, para os ricos, a história é outra:

Livres mercados são bons para o terceiro mundo e as crescentes contrapartidas aqui também o são. Mães com crianças dependentes podem ser educadas rigorosamente sobre a necessidade de ter confiança em si mesmas, mas não executivos e aplicadores dependentes, por favor [...] Para eles, o Estado benfeitor tem que florescer “amor duro” (*tough love*) é justamente um slogan adequado para a política estatal, sempre e quando lhe dermos o significado correto: amor para os ricos, dureza para todos os demais.

Essa referência às questões atuais, sobretudo à maneira como o mundo globalizado é organizado, objetiva evidenciar um mundo onde os trabalhadores e as populações desfavorecidas buscam saídas no que tange às políticas sociais. Por isso, o depoimento dos atores sociais, quando tentam mostrar que não é de qualquer educação que estão falando, traz em si a busca do novo. Evidentemente, não podemos perder de vista a capacidade de o *establishment* apropriar-se, de forma a cooptar o embrião de projetos e propostas que tentam negar a estrutura defendida como eterna, tanto nos *slogans* como nas próprias ações do cotidiano.

As advertências de Chomsky (2005) enfatizam a dimensão do problema, seja externo ou interno. É uma preocupação expressa pelos dirigentes amazônidas, quando entendem a educação como instrumento de valorização do ser integral, negando qualquer tipo de degradação do homem ou da natureza. Ganzer (2005) expressa a sua ansiedade por uma educação que permita ao homem amazônida reconhecer-se como tal, em sua manifestação cultural, em seu trabalho, em suas crenças. Ele defende:

Educação para a população amazônida deve levar em conta as condições de analfabetismo cultural, digital. E isto não pode ser feito sem que as pessoas se sintam valorizadas no trabalho, nas condições alimentares, na moradia, aprendendo que a Amazônia é também a sua casa, que ele deve preservar e defender o direito de viver nela.

A fala do dirigente é interessante porque chama atenção para a proposta de educação que os oprimidos devem colocar na arena e para o debate que deve ter como propósito fundamental a construção de uma identidade amazônica, em que “as coisas da terra sejam valorizadas tanto quanto as de fora”. Ganzer prega a necessidade de os sujeitos terem uma noção clara de pertencimento que, ao longo

da história, tem sido usurpada pelos poderes locais ou externos (não queremos dizer necessariamente de outras nações).

Lima (2005), ex-coordenadora da Escola Chico Mendes da CUT, atenta para a necessidade de inclusão de questões nas políticas do Estado, para fazer o contraponto com a política dominante. Segundo ela,

É necessário que se compreenda o tamanho do gigante que nós temos que enfrentar. Entender isto já é uma grande conquista, mas não basta. É preciso que façamos alguma coisa aqui no Estado do Acre. Nós estamos lutando não só pela defesa das florestas, mas das mulheres, dos homens, das populações extrativistas. Sabemos que é pouco, mas é este o nosso propósito de educar. É assim que entendemos a construção do novo saber.

Ela suscita a necessidade de ações que inicialmente parecem pequenas, mas que trazem em si um ideário de educação diferenciado da lógica dominante. Essa necessidade de experimentar o novo em educação e nas demais ações políticas e sociais resulta em conflitos intermináveis, mas, por outro lado, pode sinalizar caminhos. De acordo com Souza (2005), ex-formadora do Projeto Vento Norte, e atual educadora do Todas as Letras,

Não se trata de irmos para a sala de aula com os livros prontos. É preciso saber que, quando ensinamos geografia, há as disputas de terras indígenas; quando ensinamos história, que falemos da construção do nosso Estado; enfim, quando falarmos dos conflitos sociais, mostremos que eles não são apenas externos, mas que todos os dias eles ocorrem, e nós vivemos discutindo aqui no interior da CUT e junto com os outros companheiros das organizações de mulheres, de indígenas, e também participando dos embates com o poder público.

Com base nessa declaração, podemos inferir que a educação deve ser algo vivo e inserido no dia-a-dia dos sujeitos, dando-lhes condições para que vivam as suas contradições, aprendam e ensinem com elas. A ciência parece ser esse

mecanismo que busca sistematizar, tirar lições e também apropriar os sujeitos de outra maneira de ver o mundo. Souza (2005) afirma que “Nossa forma de ensinar tem que ser diferente. Devemos botar a mão na massa, senão será igual a qualquer outra, tornando-se desnecessária”.

Ao indicar pistas para a construção do saber, a educadora sinaliza uma educação que nega a conformação no campo da geografia, da história, da língua e dos cálculos, reconhecendo tudo isso como interessante, mas não endógeno ao mundo do sujeito educador e educando. Pelo contrário, segundo ela, é por meio do resultado das ações cotidianas que estes campos podem projetar o conhecimento para além desses marcos.

Nesse momento, evidenciamos uma tentativa de apreensão de um mundo em que, apesar de estarmos dentro dele, temos dificuldades para nos apropriarmos das suas múltiplas dimensões. Moraes (2002, p. 205), citando fontes do IBGE, coloca em evidência o gigantismo da Região Amazônica:

O Espaço Amazônico sul-americano representa 1/20 da superfície terrestre; 2/5 da América do Sul; 3/5 do Brasil. Contém 1/5 da disponibilidade mundial de água doce e 1/3 das reservas mundiais de florestas latifoliadas e apenas 3,5 milésimos da população mundial. Sua área total 6.500.000 km² compreende o Brasil, Bolívia, Colômbia, Venezuela, Guiana, Suriname e Guiana Francesa. O Brasil possui 63,4% da Amazônia sul-americana, que corresponde aos estados do Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins e parte do Maranhão, equivalendo a 61% do território brasileiro (5.217.423km²), com uma população de 20.630.180 habitantes, sendo 6.712.137 na zona rural e 14.344.343 na zona urbana. (IBGE/CENSO 2000 apud MORAES, 2002, p. 206).

Moraes apresenta a dimensão da responsabilidade daqueles que se propõem a fazer projetos para a região, sobretudo na área educacional, com o dever de debruçarem-se sobre uma realidade megalomaniaca, seja em sua estrutura físico-geográfica, seja em sua forma de ocupação do campo e da cidade. O próprio

número de habitantes, desproporcional ao resto do país e do planeta, reflete essa megalomania, pois foge aos padrões meramente geográficos para servir de parâmetro a projetos mirabolantes com relação a várias atividades, como a extração de produtos primários (madeira e minérios), as agrícolas, a construção de soberbas hidrelétricas de fábricas de alumínio e de silício, e as grandes estruturas comerciais, como a Zona Franca de Manaus.

É nesse cenário que a CUT está requerendo a construção de um outro paradigma educativo. No dizer de Moraes (2002), isso ocorre numa grande teia de água, terra, floresta, povos, riquezas, mas “é também tão grande em impactos e problemas”. Esse cenário está a requerer o novo, a fim de encaminhar os sujeitos amazônidas para a compreensão dessa dinâmica e, a partir daí, para a possível consolidação de outra dinâmica, numa pedagogia em movimento, conforme defende Arroyo (2002).

Santos (2005), formadora do Projeto Vento Norte/RO, afirma a importância de uma educação que considere a dinâmica regional. Para ela, “O projeto Vento Norte foi uma lição para nós, pois conseguimos nos unir na prática e na teoria. Nós sistematizávamos as nossas experiências de forma coletiva, o que fez com que a gente também discutisse a validade das nossas experiências educativas”.

A tentativa de construir uma práxis educativa que capacite os sujeitos amazônidas a resolverem questões subjetivas, bem como a vivenciarem os valores culturais do outro, é bastante interessante na vivência do referido projeto de formação. Nele, a educação é articulada com experiências de trabalho e de economia solidária de forma audaciosa, devendo ser compreendida de maneira dialética, pois, ao mesmo tempo em que faz, nega e, negando, coloca em evidência a necessidade do novo, que, para existir, tem de entender e destruir o velho.

Nesse processo, o trabalhador militante deve estar preparado, no sentido de operar os aparatos técnicos e, ao mesmo tempo, decodificar os interesses da política dominante que se insere nas ações do processo produtivo. Teixeira (2002, p. 221), ao tratar da formação da CUT, afirma:

A qualificação profissional na proposta da CUT, articulada ao conceito de educação integral, faz a interlocução com os saberes, ressignificando a visão de competência. Por isso, a prática é desenvolvida na construção coletiva do conhecimento, na integração humana de saberes e sonhos, da ciência e desejos, numa perspectiva transformadora. O ser integral, objetivo da formação artística, é prioridade, também como o é propiciar o encontro entre os trabalhadores(as); deste(as) com ciência/tecnologia e, deste conjunto, com a produção de bens e direitos (sociais), o que eleva a cidadania e estimula a organização.

A educação para o trabalho ou para a vida, segundo Teixeira (2002), deve ter como propósito central o estímulo à organização como uma maneira de busca de conquistas sociais e políticas. Em outras palavras, a educação deve ser da insatisfação, da angústia com o desenhado, que representa, de forma estática, a paisagem, no caso da Amazônia, bastante sugestiva tanto metafórica quanto literalmente.

A pedagogia militante praticada no Projeto Vento Norte em alguns estados, com o objetivo de analisar onde estão os egressos dos cursos – levantamento feito de forma bastante precária, mas que apresenta frutos positivos dentro do ideário do projeto. Com relação a isso, no Amazonas, Caldas (2002, p. 256) tece as seguintes considerações:

Com o transcorrer do curso, acompanhamos gradativamente a evolução dos cursistas, seus limites e avanços, seus anseios e suas conquistas. Alguns se filiaram no Sindicato dos Trabalhadores Rurais, outros são dirigentes de associações de pais e mestres e de associações comunitárias, ou, ainda, de times de futebol, em suas

localidades. Outros estão na direção das delegacias sindicais, são coordenadores de comunidades ou dirigentes de culto.

O homem integral que a CUT deseja formar é aquele que se completa na vivência com o outro, no respeito ao diverso e, sobretudo, na capacidade de colocar-se como sujeito, compreendendo seus limites e desafios, seja na direção do sindicato, seja dirigindo a reza na comunidade. Essa elaboração inicial nos encaminha para uma análise preliminar, que evidencia uma compreensão da proposta da Central como algo real que se expressa no Vento Norte. Evidentemente, ainda há bastantes lacunas, que, a nosso ver, são referentes a problemas de natureza econômica e política.

6.4 A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO NO PROCESSO EDUCATIVO

O processo comunicativo é, para nós, um dos espaços mais significativos para a construção de um diálogo que objetive transcender o padrão vigente. O educador brasileiro Paulo Freire talvez tenha sido quem mais enfaticamente abordou a questão dialógica no processo de ensino, tendo como *lócus* de estudo os esfarrapados do mundo⁷. Segundo ele, o diálogo, como o principal elemento de construção do saber, pode dar-se para além do espaço da sala de aula, situação que mencionamos, sobretudo, em consequência do processo de ensino que estamos discutindo. Nesse sentido, a valorização do diálogo é um ato educativo por evidenciar a interação entre os sujeitos, partindo do pressuposto de sujeitos autônomos, desejosos de construir-se e, ao mesmo tempo, de contribuir para a construção do outro.

O **eu** freireano só se materializa quando é posto no mundo; ao colocar-se no mundo, observa que a sua existência é resultado de outras existências. Isso fica muito claro em suas teses em relação ao educador-educando e ao educando-educador. Para Freire (1974, p. 7-8), a educação humanista deve ter como elemento central o homem como ser histórico, ou seja, sua busca deve ser no sentido de ruptura com a coisificação do homem, que, conforme afirma, pode ocorrer ou não:

Se, para uns, o homem é um ser de adaptação ao mundo (tornando-se o mundo não apenas em sentido natural, mas estrutural, histórico-cultural) sua ação educativa, seus métodos seus objetivos, adequar-se-ão a essa concepção. Se, para outros, o homem é um ser de transformação do mundo, o seu fazer educativo segue um outro

⁷ Mais informações, ver Freire (1998).

caminho. Se encararmos como uma 'coisa', nossa ação educativa se processa em termos mecanicistas, do que resulta cada vez mais uma maior domesticação do homem. Se encararmos como pessoa, nosso fazer será cada vez mais libertador.

Para nós, isso significa que o processo educativo deve ser constantemente refletido e subordinado à realidade humana. Essa compreensão de ser em construção nos fortalece como sujeitos que somos e que queremos que os outros também o sejam, a fim de, com eles, o nosso **eu** possa fortalecer-se. É nesse sentido que estamos verificando como está sendo desenvolvido o processo educativo da CUT e em que medida ele pode ser analisado.

Com base nas as reflexões de Freire, podemos dizer que o discurso de fundamentação da educação popular tenta sinalizar para a libertação do homem. Devemos compreender que a dominação a que são submetidas as populações é um espaço de privação de quem é dominado e de quem se considera dominante. Segundo Freire (1974, p. 9),

A questão que agora enfrentamos consiste em saber, na situação concreta em que milhares de homens estejam nas condições de objetos, se aqueles que assim os transformam são realmente sujeitos. Na medida em que os que estão proibidos de ser são 'seres' para o outro, os que assim os proibem são falsos seres para si. Por isso, não podem ser autênticos sujeitos. Ninguém é, se proíbe que os outros sejam.

Esse pensamento de Freire ao mesmo tempo em que é elucidativo, é também desconcertante. Ele põe as coisas em seu devido lugar. O que está em questão não é o indivíduo coisificado, desfocado de seus iguais; ao contrário, é o ser humano como sujeito capaz de reconhecer também a necessidade do outro no momento em que percebe a sua existência como inacabada, em construção. Essa maneira de ler o mundo e de pôr os sujeitos nesse arcabouço consubstancia o processo educativo

e contribui para que aqueles que a este se propõem entendam que a possibilidade educativa só pode ser consolidada com base em dois métodos estabelecidos. Na visão de Freire (1974, p. 45):

No fundo, há só dois métodos educativos diferentes, revelando atitudes específicas em face dos iletrados. O primeiro, o da educação, visando à domesticação do homem; o segundo, o da educação que visa a libertação do homem (não que por si só a educação possa libertar o homem, mas ela contribui para esta libertação ao conduzir os homens a adotar uma atitude crítica diante de seu meio).

A percepção do autor no que tange ao processo educativo é bastante clara e serve como substância para sua tese em relação ao papel político que a educação exerce, mesmo para aqueles que, dominados pela ideologia alienante, não se dão conta de sua condição em relação aos sujeitos e ao mundo.

A idéia de que, mesmo no descompromisso, há um comprometimento, é sem dúvida uma conquista interessante para o desenvolvimento da educação como elemento de descolonização do mundo. É fundamental, portanto, que o diálogo tenha como compromisso romper com uma razão congelada que serve apenas para manter o desígnio da lógica coisificada. Nas normas estatais, esse tipo de educação tem que ser necessariamente combatido. Segundo Adorno (2000, p. 137):

Finalmente, o centro de toda a educação política deveria ser que Auschwitz não se repita. Isto só será possível à medida que ela se ocupe da mais importante das questões sem receio de contrariar quaisquer potências. Para isso, teria de se transformar em sociologia, informando acerca do jogo de forças localizado por trás da superfície das formas políticas. Seria preciso tratar criticamente um conceito tão respeitável, como o da razão de Estado. Para citar apenas um modelo: à medida que colocamos o direito do Estado acima do de seus integrantes, o terror já passa a estar potencialmente presente.

A triste metáfora utilizada pelo autor com referência a Auschwitz deve ser entendida em relação a todos os demais tipos de controle, coercitivos ou psicológicos, do homem. Isso também é uma forma de dominação agressiva e degradante em relação ao ser humano; e, assim sendo, as guerras que dizimam milhões de inocentes; a selvageria econômica, que no afã de acumular cada vez mais, mata mais gente de fome; a corrupção desenfreada de governantes; os racismos velados, ou não; ou ainda qualquer tipo de desejo de totalização humana, também são formas de dominação que diminuem o ser humano em relação aos demais. Se assim entendemos, a tese freireana da liberdade não pode ser realizada em um mundo como este. Dessa forma, a liberdade, e conseqüentemente a felicidade, não pode acontecer sem a realização do outro.

As teses freireanas de construção do sujeito estão, a nosso ver, muito próximas das teses dos frankfurtianos. No entanto, a vivência de Freire em um país de terceiro mundo como o Brasil permite-lhe uma visão diferente da prevista pelos frankfurtianos clássicos, como Horkheimer e Adorno, colocando-lhe em outra direção política quando propõe a educação como saída. Mas não apenas isto, pois propõe também um engajamento político dos sujeitos para que possam se construir como **eu** livre, sobretudo para entenderem que o **eu** não existe sem o outro.

O mundo novo que a educação deve pregar e defender deve ter a conquista da liberdade e o respeito ao outro como sujeito, sob pena de transformar o tudo em nada. Acerca desse fato, Adorno (1999, p. 28) nos chama atenção de forma enfática:

A identidade de tudo com tudo é paga com o não haver nada, podendo ser ao mesmo tempo idêntico a si mesmo. O iluminismo dissolve a injustiça da antiga desigualdade, a dominação imediata, porém, torna-a, ao mesmo tempo, eterna mediação universal na relação de um ente qualquer a outro.

Essa forma de padronização do sujeito se encaixa perfeitamente no conceito de educação da conformidade que estamos discutindo. Inicialmente, é preciso congelar as imagens para depois planejar como as coisas irão acontecer. Nesse tipo de educação não há surpresa, pois tudo está devidamente planejado e se encontra no caderno da professora, que copiou do planejamento da Secretaria de Educação, que, por sua vez, recebeu do programa do Ministério de Educação. Nesse processo, o professor é mero repassador da lógica que busca conformar alunos, funcionários e quem mais esteja ao seu redor, sem, porém, se preocupar com a transcendência da realidade formatada. Evidentemente, as coisas não acontecem especificamente em uma realidade formatada, uma vez que as contradições são inerentes ao ser humano. Isso tudo nos insere numa busca constante.

Estudar a educação do trabalhador na Amazônia, sobretudo com base em um movimento sindical, só será possível à medida que entendermos o papel de cada indivíduo e dos sujeitos coletivos de modo relacionado à sua diversidade. Para isso, devemos partir da pressuposição de que os trabalhos realizados no Estado do Pará, em regiões diversas, devem ser entendidos, cada um, com base na sua existência e na sua inter-relação com os sujeitos. Essa situação se sobressai ainda mais em se tratando dos diversos estados com valores, estruturas geográficas, política e econômica diferentes. Daí, o desafio maior ser entender de que maneira essa diversidade contribui para a construção de uma síntese.

Em vista disso, devemos entender a educação como a necessidade que o homem tem de, na diversidade, criar coisas, sem, contudo, esquecer sua relação com os outros. Ao agir dessa forma, ele se tornará cada vez mais humano, de maneira passará a entender, inclusive, os limites do quanto pode, sem ferir o mundo.

Segundo Freire (1980), para que exista a inter-relação, será preciso que o homem problematize a realidade e, nesse problematizar, se localize no universo geográfico e principalmente social, de modo que consiga entender como os diversos sujeitos internos e externos se comunicam. Nesse caso, podemos destacar dois exemplos: os alunos do Curso de ensino fundamental para jovens e adultos do Projeto Vento Norte, no bairro Jorge Teixeira⁸ em Manaus, em que a combinação semiprofissionalizante de agentes ambientais se dá, sobretudo, porque boa parte dos estudantes trabalha em uma cooperativa de coletas seletivas de lixo; e os estudantes do mesmo nível de ensino no município de Manacapuru (AM). Neste caso, tendo em vista que grande parte deles é constituída por agricultor ou filho de agricultor, a profissionalização se volta para a agricultura familiar.

A dinâmica campo-cidade vem sendo discutida de forma bastante interessante pela CUT em seus cursos de formação, sejam como continuidade de estudo ou como forma de aperfeiçoamento. As colocações de seus dirigentes sobre esse fato, durante as reuniões, são bastante interessantes. Segundo eles, “o que os une é a diversidade” (GANZER, 2005).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pesquisa de campo, nas entrevistas com dirigentes e educadores da CUT, detectamos alguns elementos importantes, como a tentativa de respeito à dinâmica campo-cidade, assim como aos grupos diversos – remanescentes de quilombos, populações

⁸ Bairro popular do município de Manaus (AM), originado de um movimento de ocupação.

ribeirinhas e populações indígenas – aliados a uma intensa discussão com a comunidade científica.

Nossa ação em relação ao arcabouço teórico e à pesquisa de campo se deu numa perspectiva conflituosa. Em vista disso, nos apoiamos mais uma vez na reflexão de Freire (1976, p. 10) acerca do ato de estudar:

Estudar seriamente um texto é estudar o estudo de quem, estudando, o escreveu. É perceber o condicionamento histórico-sociológico do conhecimento. É buscar as relações entre o conteúdo, uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever-tarefa de sujeito e não de objeto. Desta maneira, não é possível a quem estuda, numa tal perspectiva, alienar-se ao texto, renunciando assim a sua atitude crítica em face dele.

O verdadeiro pesquisador deve levar a sério a fala de Freire, não somente em relação à leitura dos textos, mas também à leitura da palavra do outro e do mundo. Isso que dizer que, ao mesmo tempo, temos que respeitar o nosso interlocutor e o dever de interagir com ele, com o objetivo de instigá-lo e de instigar a nós mesmos, para a construção da síntese. É assim, nessa relação histórica, que enquadramos nossa pesquisa. Entendemos que essa valorização da dialética se constituiu em uma forma bastante condizente no que se refere à Educação Popular e ao Desenvolvimento almejado pela CUT na Amazônia.

Ao iniciar um estudo para a elaboração de uma tese, temos a sensação surpreendente do quanto a dinâmica das ações é ampla e, por isso, difícil de ser apropriada. Após meses de estudos nos livros e nas experiências cotidianas, continuamos pensando que o assunto a ser estudado é maior do que imaginávamos. No entanto, a diferença é que, com base na amplidão do que já foi desenvolvido, podemos discuti-lo de maneira mais concreta do que levantarmos apenas suposições.

A ciência, de acordo com essa análise, cumpriu um papel que inicialmente não lhe fora proposto: o de chamar a atenção do pesquisador para os limites de suas ações, em função do que se propôs a estudar. Essa conquista, aparentemente singela, lograda pelo pesquisador, meio que por acaso, passa a ser achado importante daquilo que ele supõe manipular com o propósito de extrair respostas para as perguntas colocadas.

Nesse sentido, mais uma vez o papel da práxis no desenvolver das ações é fundamental, quando nos impõe uma interação entre a realidade em si e a realidade para si, ou seja, a apropriação mesma do que se quer estudar. Kosisk (1976, p. 22) nos explica como isso ocorre:

A dialética da atividade e da passividade do conhecimento humano manifesta-se, sobretudo, no fato de que o homem, para conhecer as coisas em si deve primeiro transformá-las em coisas para si, tem primeiro de submetê-las à própria práxis: para poder constatar como são elas quando não estão em contato consigo, tem primeiro de entrar em contato com elas. O conhecimento não é contemplação. A contemplação do mundo se baseia nos resultados da práxis humana. O homem só conhece a realidade à medida que ele cria a realidade humana e se comporta antes de tudo como ser prático.

É esse comportamento do ser prático que nos permite pôr os pés no chão para entendermos que, numa perspectiva dialética, o conhecimento é inacabado, e assim sendo, ao pesquisador são exigidos momentos de reflexão que lhe permitam elaborar conclusões, mesmo preliminares, a respeito do que se propõe a estudar. Vistas deste modo, estas conclusões também só podem se dar numa perspectiva dialética.

No início desta pesquisa, colocamos como questão central o entendimento da relação entre trabalho, educação e desenvolvimento na perspectiva da CUT. Como desdobramento dessa questão, elaboramos algumas questões para respondermos à

hipótese levantada. E após um processo de convivência com as experiências e as ações dos sujeitos podemos afirmar que a CUT tem um projeto que busca articular a mencionada relação. Destacamos, no entanto, que essa relação só pode ser entendida como projeto que, numa perspectiva histórica, se dá com limitações resultantes da interação humana, materializando-se em questões reais, como recurso financeiro, problemas políticos, internos e externos à CUT, arrefecimento do movimento sindical e descontinuidade das ações cotidianas do projeto. Tudo isso resultando em desarticulação regional, sobretudo em se tratando dos dirigentes.

Por outro lado, a pesquisa de campo nos permitiu concluir que as ações realizadas no período de desenvolvimento do Projeto Vento Norte estão vivas e sendo discutidas nos estados pesquisados, independentemente do lugar onde os sujeitos do processo formativo estejam atuando – nas direções dos sindicatos da CUT, nas duas escolas de formação da central, ou ainda em cargos públicos. Isso nos remete para outra preocupação: a institucionalização de uma proposta que supere a dinâmica da estrutura sindical, um fato que, segundo constatamos, está sendo realizado de forma pontual apesar do pequeno número de educadores e dirigentes que desenvolvem seus trabalhos na institucionalidade do Estado.

No decorrer da pesquisa, verificamos que alguns instrumentos, como escola sindical e agência de desenvolvimento, são importantes na política de formação da CUT, apesar de considerados débeis para dar conta do processo formativo que a Central deseja implementar, sobretudo pela forma como estes são conduzidos.

Acerca dos questionamentos referentes à originalidade da proposta da CUT, podemos tecer alguns comentários que julgamos interessantes. De fato, a proposta da CUT guarda algumas singularidades com as propostas institucionais. Primeiro, tenta articular trabalho, educação e desenvolvimento; segundo, busca valorizar a

cultura dos sujeitos envolvidos no processo; terceiro, encara o processo educativo como um instrumento que deve contribuir com a disputa de hegemonia com a estrutura social vigente. Isso pode ser observado pela metodologia apresentada, pela dinâmica de intervenção, ou ainda pela forma de apropriação e valorização da dinâmica cultural da Região Amazônica.

No entanto, a referida proposta, apesar de fundamentada nos pilares de um projeto nacional que vem sendo elaborado pela Central, guarda diferença significativa em relação a este fato, que pode ser observado principalmente no que se refere ao *lócus* da pesquisa, mas também nas formas de luta com suas peculiaridades específicas, o que permite integrar a proposta ao todo sem confundir com o projeto. Em outras palavras, é a unidade na diversidade.

Outra questão bastante interessante para destacarmos é o lugar de realização dessa proposta: a Amazônia. Seu espaço geográfico, sua gente, sua mística, em síntese, sua cultura, foram o grande instrumental para o desenvolvimento das atividades do projeto. Toda a sua dinâmica regional contribuiu significativamente com a tese de uma proposta construída numa racionalidade que busca se fundamentar numa paisagem, onde os diversos retratos são apenas os momentos em que a realidade é captada.

Em síntese, podemos afirmar que a hipótese levantada no início do trabalho se confirma. No entanto, ressaltamos as advertências com relação às limitações políticas e ao que dela pode ser derivado seja no campo econômico, metodológico, no processo de organização – tanto do projeto pedagógico, quanto das ações sindicais – seja no processo sócio-histórico. Isso porque que a dinâmica da política que coloca o mercado como senhor da história, não passa ao lado dos projetos alternativos de transformação social. Ao contrário, perpassa todas as ações da

sociedade e, assim, contamina o embrião do novo com o seu vírus. A proposta da CUT, a nosso ver, não está imune a essa realidade.

Nesta tese também levantamos questionamentos acerca da disputa de hegemonia. Acreditamos que esse processo não ocorre sem uma disposição para o embate com a sociedade capitalista, disposição esta que também é histórica e, por isso, em construção. Assim, para ser realizada como práxis, vai depender da ação daqueles que acreditam que o processo de construção do conhecimento é engajado.

No que se refere ao déficit nas políticas públicas, em particular naquelas voltadas para a educação, observamos uma significativa contribuição no sentido de que os sujeitos pesquisados entendam que conquistas há muito conseguidas pelos países de capitalismo avançado pareçam revolucionárias na sociedade brasileira. Isso nos permite afirmar que as políticas, tanto em relação à educação e ao trabalho, quanto ao desenvolvimento se dão nos marcos do capitalismo e que a possibilidade de sua implementação não estaria fora desses marcos.

Por outro lado, podemos afirmar que a opção por fazer educação formal não subtrai da CUT seu potencial revolucionário, mesmo reconhecendo um arrefecimento das lutas. Entendemos e defendemos que uma central sindical do porte da CUT não deve ser colocada exclusivamente a serviço do capital. Esta ressalva se faz necessária no sentido de chamar atenção para a responsabilidade que tem a classe trabalhadora em relação a um instrumento que é resultado de suas lutas e conquistas.

No transcorrer da elaboração do texto, verificamos uma ligeira coincidência nas bibliografias (produzidas no Projeto Vento Norte), nos documentos e nas falas dos entrevistados. Acreditamos que essa coincidência tem uma relação direta com a posição dos sujeitos que optaram pela estratégia educacional discutida na tese. Não

queremos dizer, com isso, que não existam vozes dissonantes no interior da CUT; muito pelo contrário, elas existem e sua materialidade, por mais contraditório que possa parecer, se realiza na sua ausência seja nas produções teóricas a respeito do assunto, seja na sua não participação nas atividades de projetos.

Para encerrarmos estas considerações finais, embora levando em consideração as limitações que a CUT vem apresentando em relação ao seu potencial de lutas por apresentar uma tendência a se alinhar à lógica do Estado, chamamos atenção para as possibilidades que apontam no horizonte, ao colocar o processo educativo no centro do debate como contribuição na construção de outro projeto de sociedade. Com relação a isso, Kosisk (1976, p. 23), afirma que:

[...] para a filosofia e a ciência moderna (a qual é permanentemente enriquecida pelo conceito de práxis), o conhecimento representa um dos modos de apropriação do mundo pelo homem. Além disso, os dois elementos constitutivos de cada modo humano de apropriação do mundo são o sentido subjetivo e o sentido objetivo. Qual a intenção, qual a visão, qual o sentido que o homem deve desenvolver, como deve “prepara-se” para compreender e descobrir o sentido objetivo das coisas? O processo de captação e descobrimento do sentido da coisa é ao mesmo tempo criação, no homem, do correspondente sentido graças ao qual ele pode compreender o sentido da coisa. É possível, portanto, compreender o sentido objetivo da coisa se o homem cria para si mesmo um sentido correspondente. Estes mesmos sentidos por meio dos quais o homem descobre a realidade e o sentido dela, coisa, são um produto histórico-social.

Com base no pensamento de Kosisk (1976), esperamos que o Projeto Vento Norte na Amazônia contribua para que os dirigentes, os educadores e os militantes construam para si mesmos o sentido de uma sociedade liberada das amarras do capital ou, pelo menos, um diferencial no seio dessa estrutura. Mesmo que os resultados desta tese evidenciem que as ações desenvolvidas, atualmente pela Central apontem muito mais para uma perspectiva de adaptação à lógica do sistema

capitalista, não nos sentimos impedidos de vislumbrar que esse momento histórico seja superado e que o processo educativo seja colocado ainda a serviço da transformação da sociedade.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **Vida e obra**. São Paulo: Nova cultura, 1999. (Os Pensadores).

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ALMEIDA, Suenia. E afinal pra onde vamos?. In: LIMA, A. (Org.). **Trabalho e desenvolvimento na Amazônia**: as experiências formativas da CUT. Porto Velho: Edufro, 2002.

_____. **Entrevista sobre o projeto Vento Norte – CUT**. Entrevistador: Gilmar Pereira da Silva. Boa Vista (RR), 2005. 1 cassete sonoro.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e superfluidade. In: _____. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Atores Associados, 2002.

_____. O Trabalho e precarização numa ordem neoliberal: In: GENTILLI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **A cidadania negada política de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez; Buenos Aires (Argentina): CLACSO, 2001.

_____. **O sentido do trabalho**. 4. ed. São Paulo: Boitempo, 2001.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1993.

ARROIO, G. Miguel. Pedagogias em Movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais. In: Lima, A. (Org.). **Trabalho e desenvolvimento na Amazônia**: as experiências formativas da CUT. Porto Velho: Edufro, 2002.

ARRUDA, Marcos. **Humanizar o Infra-Humano**: a formação do ser humano integral: Homo evolutivo, práxis e economia solidária. Petrópolis: Vozes, 2003.

BATISTA, Rogério. **Entrevista sobre o projeto Vento Norte – CUT**. Entrevistador: Gilmar Pereira da Silva. Macapá (AP), 2005. 1 cassete sonoro.

BERMAN, M. **Aventuras no marxismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

BORDIEU, P; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J. C. **Ofício de sociólogo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BRANDÃO, C. Rodrigues. **A educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

_____. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. **Educação popular na escola cidadã.** Petrópolis: Vozes, 2002.

BONILLA, V. D.; CASTILLO, G. et al. Causa popular, ciência popular – uma metodologia do conhecimento científico através da ação. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense, 2001.

CALDAS, Iranildes. Educação dos trabalhadores na Amazônia: contribuição do movimento sindical para a educação popular. In: Lima, A. (Org.). **Trabalho e desenvolvimento na Amazônia: as experiências formativas da CUT.** Porto Velho: Eudfro, 2002.

CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES. **Avaliação externa da política nacional de formação da CUT.** São Paulo: Xamã, 1997.

CORREA DA SILVA, Marilene. Fundamentos da cultura solidária e sustentabilidade na Amazônia: trabalho e desenvolvimento. In: LIMA, A. (Org.). **Educação popular na Amazônia.** Porto Velho (RO): ESCM/ESA, Imediata, 2001.

_____. **Metamorfoses da Amazônia.** Manaus (AM): Ed. EUA, 2000.

CUT BRASIL. **O que queremos?** Disponível em: <www.cut.org.br>. Acesso em: 14 maio 2005.

CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES. **Resolução do 1º Congresso Nacional de São Bernardo do Campo.** São Paulo, 1984.

_____. **Resolução do 2º Congresso Nacional.** Rio de Janeiro, 1986.

_____. **Resolução do 4º Congresso Nacional.** São Paulo, 1991.

_____. **Resolução do 5º Congresso Nacional.** São Paulo, 1994.

_____. **Resolução do 8º Congresso Nacional.** São Paulo, 2003.

_____. **Resolução da 5ª plenária Nacional.** São Paulo, 1992.

_____. **Resolução da 7ª Plenária nacional.** São Paulo, 1995.

CHIRONE, Alberto. **Entrevista sobre o projeto Vento Norte – CUT.** Entrevistador: Gilmar Pereira da Silva. Boa Vista (RR), 2005. 1 cassete sonoro.

CHOMSKY, Noam. Democracia e Mercados na Nova Ordem Mundial. In: CHOMSKY, N.; DIETERICH, H. **Sociedade Global, Educação, Mercado e Democracia.** Blumenau: FURB, 2005.

CORAGGIO, José Luís. **Desenvolvimento humano e educação.** São Paulo: Cortez, 1999.

DANIEL, Celso. Perspectiva que o desenvolvimento local e a distribuição de Renda abre à construção do socialismo. In: DANIEL, C.; SILVA, Marina (Orgs). **Poder Local e Socialismo.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

DEMO, P. Elementos metodológicos da pesquisa participante. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

DIETERICH, Heinz. Globalização, educação e democracia na América Latina. In: CHOMSKY, N.; DIETERICH, H. **Sociedade global, educação, mercado e Democracia**. Blumenau: FURB, 1999.

DOMINGUES, Marta. A educação profissional. **Forma e Conteúdo**, São Paulo, n.7, 1999.

DOWBOR, Ladislau. **Tecnologias do conhecimento**: os desafios da educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

ERIKSSON, K. E. Ciência para o desenvolvimento sustentável. In: CAVALCANTE, Clóvis (Org.). **Meio ambiente, desenvolvimento sustentável e políticas públicas**. São Paulo (SP): Cortez, 1999.

FATTI, Luzia. **Entrevista sobre o projeto Vento Norte – CUT**. Entrevistador: Gilmar Pereira da Silva. Belém (PA), 2005. 1 cassete sonoro.

FALEIROS, Airton. O desenvolvimento da Amazônia na visão dos produtores familiares rurais. In: VIANA, Gilney; SILVA, Marina; DINIZ, Nilo (Org.). **O Desafio da Sustentabilidade**: um debate socioambiental no Brasil. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

FELÍCIO, J. A. Mudanças só serão possíveis com resistência e ousadia. **Debate e Reflexões**, São Paulo, n.8, 2000.

FERREIRA, Brasília Carlos. Trabalhadores e cidadania: metamorfose sindicais. **CRONOS**, Natal, v.2, n.1, jan./jun. 2001.

SILVA FILHO, Ademar Santos da. **Entrevista sobre o projeto Vento Norte – CUT**. Entrevistador: Gilmar Pereira da Silva. Manaus (AM), 2005. 1 cassete sonoro.

FIOD, E. G. M. Politécnica: a educação do molusco que vira homem. In: SILVA et. al. **Educação para o (des)empregado**. Petrópolis: Vozes, 1999.

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

_____. **Uma educação para liberdade**. Porto: Textos Marginais, 1974.

_____. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários para educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FRIGOTTO, G. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: FRIGOTTO et al. **Trabalho e conhecimento**: dilemas da educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1996.

GADOTTI, Moacir. Qualidade da educação e eficiência econômica. In: CORAGGIO, José Luís. **Desenvolvimento humano e educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Educação comunitária e economia Popular. In: GADOTTI, M. (Org.). **Educação Comunitária e economia popular**. São Paulo: Cortez, 1999.

GANZER, Avelino. **Entrevista sobre o projeto Vento Norte – CUT**. Entrevistador: Gilmar Pereira da Silva. Belém (PA), 2005. 1 cassete sonoro.

GIROUX, Henry. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como bases para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F. Barbosa (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico**. São Paulo, 2000. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios – PNAD**. São Paulo, 1997.

JESUS, Anselmo de. **Entrevista sobre o projeto Vento Norte – CUT**. Entrevistador: Gilmar Pereira da Silva. Porto Velho (RO), 2005. 1 cassete sonoro.

HAGUETTE, Tereza Maria F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2001.

HORKHEIMER, M. **Eclipse da razão**. Rio de Janeiro: LABOR, 1976.

IANNNI, Octavio. O cidadão do mundo. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Atores Associados, 2002.

KOSISK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que observa as novas relações entre educação e trabalho. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Atores Associados, 2002.

LE PENDU, Y.; ALBURQUERQUE, N. Exploração da fauna silvestre na Transamazônica. In: SAYAGO et al. (Org.). **Amazônia cenas e cenários**. Brasília: UNB, 2004.

LETTIERI, A. A fábrica e a escola. In: _____. **Crítica da divisão do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LIMA, A. A. B. O rio, a rede e o pescador: educação popular e construção de conhecimento na Amazônia. In: Lima, A. (Org.). **Educação popular na Amazônia**. Porto Velho: Imediata, 2001.

_____. Trabalho, educação e desenvolvimento: novos ventos para a Amazônia. In: LIMA, A. (Org.). **Trabalho e desenvolvimento na Amazônia**: as experiências formativas da CUT. Porto Velho: Edufro, 2002.

_____. Diretriz, metodologia, Programa Vento Norte. **Construção curricular em processos de educação profissional na Amazônia**, Porto Velho, CUT Região Norte, 1999a. (Caderno 2).

_____. Pesquisa – diagnóstico e a formação de formadores como processo de construção curricular. **Construção curricular em processos de educação profissional na Amazônia**, Porto Velho: CUT Região Norte, 1999b. (Caderno 2).

LIMA, Maria das Dores Miranda. **Entrevista sobre o projeto Vento Norte – CUT**. Entrevistador: Gilmar Pereira da Silva. Rio Branco (AC), 2005. 1 cassete sonoro.

LIMA, Maria Santiago. **Entrevista sobre o projeto Vento Norte – CUT**. Entrevistador: Gilmar Pereira da Silva. Porto Velho (RO), 2005. 1 cassete sonoro.

MACHADO, L. R. S. **Politécnica escola unitária e trabalho**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1991.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial: O homem unidimensional**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Razão e revolução**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MARX, Karl. **O capital**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998. v. 1.

_____. **O Manifesto do partido comunista**. 4. ed. São Paulo: Paz e terra, 1998.

MARX, Karl. Manuscritos econômicos e filosóficos. In: FROMM, Erich. **Conceito marxista do homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã (FEUERBACH)**. São Paulo: Hucitec, 1987.

MESZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MORAES, Eunice Lea (Org.). **Projeto político-pedagógico**. Porto Velho: CUT Região Norte, 2000.

_____. A construção coletiva de conhecimentos nas teias da Amazônia. In: LIMA, A. (Org.). **Trabalho e desenvolvimento: as experiências formativas da CUT**. Porto Velho: Eudfro, 2002.

NASCIMENTO, Carlos Augusto. **Entrevista sobre o projeto Vento Norte – CUT**. Entrevistador: Gilmar Pereira da Silva. Belém (PA), 2005. 1 cassete sonoro.

NASCIMENTO, Cláudio. Educação e cultura: instrumento de transformação da classe trabalhadora. **Forma e Conteúdo**, São Paulo, n.7, 1999.

NEVES, Elza Lopes. **Entrevista sobre o projeto Vento Norte – CUT**. Entrevistador: Gilmar Pereira da Silva. Porto Velho (RO), 2005. 1 cassete sonoro.

NOZELLA, P. Trabalho e educação: do tripalium da escravatura ao labor da burguesia; do labor da burguesia à poíesis socialista. In: FRIGOTTO et al. **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, L. Rodrigues. Formação de formadores: uma estratégia para a construção curricular na formação dos trabalhadores. **Construção curricular em processos de educação profissional na Amazônia**, Porto Velho, CUT Região Norte, 1999. (Caderno 2).

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PAIVA, Vanilda. Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez, 2001.

PAIXÃO, Erroflyn. **Entrevista sobre o projeto Vento Norte – CUT**. Entrevistador: Gilmar Pereira da Silva. Macapá (AP), 2005. 1 cassete sonoro.

POCHIMANN, M. Economia solidária e crédito popular. In: ARROIO, J. (Org.). **Solidariedade e sucesso**. Belém: Prefeitura Municipal, 2002.

PORTILHO, José Raimundo. Amazônia em construção. In: LIMA, A. (Org.). **Trabalho e desenvolvimento na Amazônia**: as experiências formativas da CUT. Porto Velho: Edufro, 2002.

_____. A Gestão no Programa Vento Norte: algumas anotações. In: LIMA, A. (Org.). **Educação popular na Amazônia**: as experiências da CUT em qualificação profissional. Porto Velho: Imediata, 2001.

RAMALHO, J. R. SANTANA, M. A. Trabalhadores, sindicato e a nova questão sindical. In: RAMALHO, J. R.; SANTANA, M. A. (Org.). **Além da fábrica, trabalhadores sindicatos e a nova questão social**. São Paulo: Boitempo, 2003.

REBELO, Jairzinho. **Entrevista sobre o Projeto Vento Norte – CUT**. Entrevistador: Gilmar Pereira da Silva. Belém (PA), 2005. 1 cassete sonoro.

RODRIGUES, Deusedir. **Entrevista sobre o Projeto Vento Norte – CUT**. Entrevistador: Gilmar Pereira da Silva. Belém (PA), 2005. 1 cassete sonoro.

SALES, Getúlio. **Entrevista sobre o projeto Vento Norte – CUT**. Entrevistador: Gilmar Pereira da Silva. Belém (PA), 2005. 1 cassete sonoro.

SANTOS, Maria Vanilce. **Entrevista sobre o projeto Vento Norte – CUT**. Entrevistador: Gilmar Pereira da Silva. Porto Velho (RO), 2005. 1 cassete sonoro.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo: as novas tecnologias. In: FERRETI, Celso et al. (Org.). **Tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **Sobre a concepção da politécnica.** Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1987.

SCALABRIN, Rosemary. **Entrevista sobre o projeto Vento Norte – CUT.** Entrevistador: Gilmar Pereira da Silva. Belém (PA), 2005. 1 cassete sonoro.

SCHAFF, A. **A sociedade e informática.** São Paulo: Brasiliense, 1995.

SILVA, Gilmar Pereira da. **Trabalho, educação e (des)emprego.** 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002a.

_____. Desenvolvimento e racionalidade na Amazônia. In: LIMA, A. (Org.). **Trabalho e desenvolvimento na Amazônia:** as experiências formativas da CUT. Porto Velho: Edufro, 2002b.

SILVA, Marina. Histórias da floresta, da vida e do mundo. In: VIANA, Gilney; SILVA, Marina; DINIZ, Nilo (Org.). **O desafio da sustentabilidade:** um debate socioambiental no Brasil. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

_____. **O caboclo, o pesquisador e a canoa.** In: SILVA, M.; CELSO, D. (Orgs.). **Poder local e socialismo.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

_____. Desenvolvimento e racionalidade na Amazônia. In: LIMA, A. (Org.). **Trabalho e desenvolvimento na Amazônia:** as experiências formativas da CUT. Porto Velho: Edufro, 2002.

SILVA, Ricardo. A pesquisa como ação educativa: experiência do programa Vento Norte. **Construção curricular em processos de educação profissional na Amazônia,** Porto Velho, CUT Região Norte, 1999. (Caderno 2).

SILVA, Ricardo. **Entrevista sobre o projeto Vento Norte – CUT.** Entrevistador: Gilmar Pereira da Silva. Porto Velho (RO), 2005. 1 cassete sonoro.

_____. Natureza e conflitos na Amazônia: território como recurso e como morada. In: LIMA, A. (Org.). **Educação Popular na Amazônia:** as experiências da CUT em qualificação profissional. Porto Velho: Imediata, 2001.

SINGER, Paul. **Introdução à economia solidária.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

_____. Cooperativismo e sindicatos no Brasil. In: CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES. **Sindicalismo e economia solidária:** reflexões sobre o projeto da cut. São Paulo: CUT Nacional, 1999.

SIQUEIRA, Advoncil. **Entrevista sobre o projeto Vento Norte – CUT.** Entrevistador: Gilmar Pereira da Silva. Belém (PA), 2005. 1 cassete sonoro.

SOUZA, Berenício. **Entrevista sobre o projeto Vento Norte – CUT.** Entrevistador: Gilmar Pereira da Silva. Manaus (AM), 2005. 1 cassete sonoro.

SOUZA, Maria Aparecida. **Entrevista sobre o projeto Vento Norte – CUT.** Entrevistador: Gilmar Pereira da Silva. Boa Vista (RR), 2005. 1 cassete sonoro.

TEXEIRA, Evandro. Qualificação profissional e a elevação de escolaridade: uma política permanente. In: LIMA, A. (Org.). **Trabalho e desenvolvimento na Amazônia**: as experiências formativas da CUT. Porto Velho: Edufro, 2002.

TEIXEIRA, Evandro. **Entrevista sobre o projeto Vento Norte – CUT**. Entrevistador: Gilmar Pereira da Silva. Rio Branco (AC), 2005. 1 cassete sonoro.

TELES, Walber. **Entrevista sobre o projeto Vento Norte – CUT**. Entrevistador: Gilmar Pereira da Silva. Macapá (AP), 2005. 1 cassete sonoro.

TORTELLI, A. A CUT e a questão do desenvolvimento. **Debate e Reflexões**, São Paulo, n. 8, jun. 2000.

TUMOLO, Paulo Sérgio. O novo padrão de acumulação de capital e a formação sindical da central única dos trabalhadores. **Revista Redes**, Santa Cruz do Sul (RS), v.3, n.1, p. 65-84, 1998.

_____. **Da contestação à conformação**: a formação da CUT e a estruturação capitalista. Campinas: UNICAMP, 2002.

VASCONCELOS, Andréia. **Entrevista sobre o projeto Vento Norte – CUT**. Entrevistador: Gilmar Pereira da Silva. Boa Vista (RR), 2005. 1 cassete sonoro.

WEBER, Max. **Os Pensadores**: textos selecionados. Tradução: Maurício Tragtenberg. 2. ed. São Paulo, Abril Cultural, 1980.

_____. **A Ética protestante e o “espírito” do capitalismo**. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

ANEXO

