

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

PROTOCOLE D'ENTENTE UQAC-UNEB

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.A.)

PAR

De Souza Santana, Cecilia

Mouvements sociaux et éducation :
la relation entre la lutte pour la terre et l'éducation

FÉVRIER 2004



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS VII
SENHOR DO BONFIM - BA – BRASIL**



**UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
CHICOUTIMI, QUEBEC, CANADÁ**

**MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO:
a relação entre a luta pela posse da terra e a educação**

**POR
CECÍLIA DE SOUZA SANTANA**

Dezembro – 2003

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

**MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO:
a relação entre a luta pela posse da terra e a educação**

Dissertação apresentada à Université du Québec à Chicoutimi – UQAC, como exigência parcial do Mestrado em Educação oferecido pela UQAC em Senhor do Bonfim, Bahia, Brasil, em virtude de convênio estabelecido com a Universidade do Estado da Bahia – UNEB, sob a orientação do Prof. Daniel Francisco dos Santos

Por

CECÍLIA DE SOUZA SANTANA

Novembro – 2003

A minha mãe Etelvina que me socorreu nos momentos de angústia com sua palavra de consolo.

A meu pai José Lima (*imemorian*) pelo entusiasmo notório pela educação.

A meu esposo Marivaldo Carvalho pela força e paciência.

AGRADECIMENTOS

Aos colegas de turma e especialmente por Fani, Celeste, Laíde, Iraides, Simone Regina, Simone Wanderley, Ritinha, Suzzana, Elizete, Goreth pelo compartilhar das angústias e a todos que de alguma forma contribuíram pelo meu crescimento.

Aos orientadores Marta Anadón, Daniel Francisco e Paulo Machado, pelas contribuições ao longo da produção deste trabalho;

Aos educadores que ainda acreditam que é possível transformar pela educação.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA.....	iii
AGRADECIMENTO.....	iv
LISTA DE FIGURAS	vii
LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÔNIMOS	viii
RESUMO	ix
RÉSUMÉ.....	x
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I.....	3
EDUCAÇÃO ENRAIZADA NA TERRA... NA LUTA.....	3
1.1. A terra.....	21
1.2. Luta pela terra	22
1.3. Pertinência da pesquisa.....	27
CAPÍTULO II.....	29
UM NOVO ATOR HISTÓRICO.....	29
2.1. Movimento social.....	29
2.2. Experiências participativas no Brasil.....	42
2.3. Cidadania.....	48
2.3.1. Cidadania como aprendizado.....	55
2.3.2. Educação e cidadania.....	57
2.3.3. Uma experiência significativa.....	60

CAPÍTULO III	63
QUE CAMINHOS PERCORRER... ?	63
CAPÍTULO IV	73
ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS OS ATORES FALAM... ..	73
.....	73
4.1. Identificando os entrevistados	74
4.2 Contribuições dos depoimentos	75
4.2.1 Análise dos depoimentos	75
4.2.2. Jabuticaba antes do conflito	77
4.2.3. Como surgiu o conflito?	78
4.2.4. Desenrolar do conflito	78
4.2.5. Culminância do conflito	79
4.2.6. Encaminhamento de soluções	80
4.2.7. Qual o aprendizado?	81
4.2.8. Jabuticaba hoje	82
CAPITULO V	83
INTEGRAÇÃO ENTRE OS OBJETIVOS DA PESQUISA E OS RESULTADOS ..	83
.....	83
CONCLUSÃO	91
REFERÊNCIAS	93
ANEXOS	101
ANEXO A	
ROTEIRO DA ENTREVISTA	102
ANEXO B	
FIGURAS DE JABUTICABA	105

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Entrada de Jaboticaba

Figura 2 – Associação dos moradores da fazenda Jaboticaba

Figura 3 – Trabalhadores rurais

Figura 4 – Jaboticaba hoje (transporte)

Figura 5 – Artesanato feito com palha de ouricuri

Figura 6 – Artesanato feito em madeira

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÔNIMOS

CARITAS - Caridade

CEBs – Comunidades Eclesiais de Base

CONTAG – Conferência Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

CPT – Comissão Pastoral da Terra

ECO - Ecologia

FNRU – Fórum Nacional de Reforma Humana

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INCRA – Instituto Nacional de reforma Agrária

MST – Movimento do Sem Terra

ONGS – Organizações não Governamentais

ONU – Organização das Nações Unidas

PT – Partido dos trabalhadores

SINDIMINA – Sindicato dos Mineiros de Caraíbas Metais

RESUMO

Este trabalho analisa o movimento social pela posse da terra, na fazenda Jaboticaba, buscando compreender a prática educativa emergente especificamente deste movimento. Discorre sobre a contribuição dos diferentes atores/sujeitos da pesquisa na construção desta referida prática, tendo como referência a luta pela posse da terra. Considera-se que a prática educativa proveniente nos movimentos sociais emerge como resultante de uma série de aprendizagens inerente ao processo específico do movimento social, sendo este consequência de uma política econômica que subordina toda a vida social à busca de redução do déficit, imposta como a única política possível. Apóia-se em dados qualitativos para a análise e construção de um referencial teórico – metodológico que conduz a constatação de que o movimento social pela posse da terra é significativo, pois contribui para sedimentar que os movimentos sociais em si são como profetas, isto é, anunciam uma nova prática educativa.

RÉSUMÉ

Cette recherche concerne le mouvement social pour la possession de la terre au nord-est rural du Brésil, précisément dans la ferme Jaboticaba, municipalité de Senhor do Bonfim, Bahia, Brésil. L'objectif principal de cette étude est de comprendre le sens du mouvement social engendré par un grand conflit, qui a duré 10 ans, entre les grands fermiers et les agriculteurs. Nous nous sommes préoccupés surtout du processus éducatif populaire qui s'est déroulé pendant le conflit. Notre étude montre aussi la contribution de plusieurs acteurs/sujets de la recherche, engagés dans la construction de cette pratique sociale, qui avaient comme référence la lutte populaire pour la possession de la terre et la construction de différentes significations sociales. On peut considérer l'existence d'une pratique pédagogique originant des mouvements sociaux. Cette pratique émerge comme une construction sociale imposée par une politique économique qui subordonne la vie social à la quête de réduction du déficit, qui est perçu comme l'unique politique possible. L'étude a choisi l'approche qualitative de recherche et s'appuie en données qualitatives pour l'analyse et la construction d'une perspective théorique - méthodologique pertinente à la complexité du mouvement social à l'étude. Enfin, cette recherche a permis de constater que les mouvements sociaux sont des pratiques sociales d'engagement prophétique, c'est-à-dire, qu'ils annoncent une nouvelle pratique pédagogique, basée sur le contexte de vie des gens qui sont les sujets de l'éducation populaire étudiée.

MOTS-CLÉ: mouvement social – pratique éducative

INTRODUÇÃO

O estudo de que trata o presente texto aborda a relação entre educação e a luta pela posse da terra. Além disso, procura dar continuidade, de forma sistemática, à pesquisa que vinha sendo realizada por nós no Curso de Mestrado de Educação em Pesquisa pela Universidade du Québec em Chicoutimi e Universidade do estado da Bahia – UNEB, Campus VII, em Senhor do Bonfim – BA, iniciado em 2001.

A escolha do tema e a delimitação da amostra envolvendo os atores sociais engajados no movimento específico pela posse da terra na Fazenda Jabuticaba, no município de Senhor do Bonfim, surgiram da necessidade de aprofundar e dar continuidade a uma preocupação constante que era a de compreender como se dá a prática educativa nesse movimento específico.

Assim, esse texto procura discutir a educação que perpassa os movimentos sociais, colocando acento no movimento específico referido acima, procurando fundamentar-se na forma como se deu esta prática educativa emergente nesse movimento específico.

No Capítulo I, procura-se demonstrar a relação entre movimentos sociais e educação na conjuntura política brasileira, bem como a questão da terra e o modo como esta se constitui num campo fértil de lutas no cenário atual. Assim, pretende-se

caracterizar, de forma resumida, o cenário constitutivo que origina o movimento da luta pela posse da terra.

No Capítulo II reservado a fundamentação teórica, procura-se a nível teórico, contextualizar movimentos sociais, mostrar as experiências destes, no Brasil, relacionar a categoria cidadania aos movimentos e descrever a história do movimento social, que é o objeto da pesquisa.

No Capítulo III, definimos os procedimentos e instrumentos metodológicos a serem utilizados. A investigação inicial, construída a partir da aproximação e conhecimento prévio que se tinha da realidade possibilitou a abordagem metodológica a ser assumida.

No Capítulo IV, utilizando-nos dos dados coletados e da análise, refletimos sobre a prática educativa e sua relação com o movimento social específico.

Esta reflexão se dá a partir da sistematização dos dados coletados, levando-se em conta as concepções dos atores/sujeitos da pesquisa em relação ao aprendizado adquirido.

No Capítulo V, com base nas análises dos discursos dos atores/sujeitos da pesquisa, fazemos uma integração entre os objetivos desta e o discurso dos atores, e tecemos, a título de conclusão, algumas considerações, através das quais se evidencia a prática educativa emergente dos movimentos sociais.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO ENRAIZADA NA TERRA... NA LUTA...

Na sociedade brasileira, historicamente, a relação entre Estado e sociedade civil não está mediada – ou é mediada de forma muito insuficiente – por políticas públicas e pelos direitos decorrentes. Isto tem provocado a sobreposição e o agravamento da subalternidade e exclusão sociais, tanto de viés econômico e de classe, quanto de viés sociocultural. Em outros termos, exclusões fundamentadas por “diferencialidades” (que entrelaçam elementos de relações de classe, geracionais, de gênero, de etnia e de necessidades singulares) Neto (2001) e Pierucci (1999).

No entanto, constata-se a constituição de novas configurações de participação social. Estas se apresentam como alternativas para a inovação *institucional na esfera da gestão social (construindo identidades participativas nos próprios movimentos sociais, conselhos gestores, experiências de orçamento participativo e fóruns)*, bem como revelam uma importante dimensão pedagógica.

Vive-se em um tempo em que a geografia social, política e cultural está antes sendo remapeada. Nos desenhos destes novos mapas estão atores sociais “invisíveis”. Agora, organizados em movimentos, passam a ter voz, explicitando suas diferenças e apresentando suas demandas específicas.

São efetivamente outros esses tempos. O que anteriormente era tratado como um mero “problema de minorias” hoje é politicamente sancionado e socialmente considerado. È o caso dos movimentos organizados em torno das questões sociais específicas e de gênero, cujas presenças não podem mais ser ignoradas pelos grupos dominantes. Há uma grande variedade de exemplos, que engloba desde o movimento dos sem-teto, nas grandes cidades da América Latina e dos Estados Unidos ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, no Brasil. Dos movimentos negros dos Estados Unidos e África do Sul aos conflitos étnicos da Bósnia e Alemanha. Integram ainda esse contexto os movimentos feministas, de lésbicas e de gays.

Esta dissertação fala de um movimento específico, significativo, que poderia ter referência um dos anteriores. Trata-se de uma ação pela posse da terra, ocorrida na Fazenda por nome Jabuticaba a 52 quilômetros da cidade de Senhor do Bonfim, É uma luta que se organiza em defesa da posse de uma área num país que possui uma das maiores concentrações fundiárias do mundo. No desenrolar deste trabalho, procura-se falar particularmente da educação informal adquirida pelos atores sociais envolvidos neste conflito de terra, onde ações compartilhadas entre a sociedade civil circunvizinha os atores envolvidos ampliaram a noção de direitos e cidadania.

Nas condições inéditas em que se vive hoje também são outros os tempos para a educação. A questão da educação está na ordem do dia na realidade brasileira dos anos 90, quer pelo estado crítico do setor escolar, particularmente a escola pública, quer pelos discursos e propostas governamentais ou de representantes da sociedade civil, de diferentes correntes político-ideológicas. E ainda pelo exemplo da prática cotidiana de vários movimentos sociais ao longo dos anos 80, em termos de processos de aprendizagem e de exercício da cidadania. O fato é que a educação adquiriu, na última década do século XX, a nível de discurso e de retórica, uma visibilidade política nunca dantes assimilada. Isto não tem significado, até o

momento, ações efetivas correspondentes. Mas tem criado, em termos de senso comum, uma grande base de legitimidade.

Reformas e propostas educacionais não são novidades no Brasil do século XX. Porém, observando-se atentamente o ciclo desses acontecimentos, notar-se-á que correspondem a períodos de crise econômica, de redefinição do modelo de acumulação vigente e de constituição de novos atores sociais como sujeitos da cena política nacional.

Voltando-se ao passado, perceber-se-á, que as reformas educacionais no âmbito estadual, na década de 20, e a proposta de reforma nacional de 1931, contida no Manifesto dos Pioneiros, configuravam exigências de uma sociedade prestes a explodir, nos limites do modelo patrimonialista agro-exportador. As lutas e as propostas dos anos 40 e 50 demarcaram um novo tempo para a educação brasileira em uma sociedade que havia crescido economicamente e tinha um sistema educacional arcaico. O Movimento em defesa da Escola Pública, nos 50, foi a expressão máxima desse processo, que buscou construir as bases e as diretrizes para a universalização da escola pública. Foi também um período fértil de propostas e de experiências inovadoras na área da educação informal.

No final da década de 60 e início da de 70 ocorreram reformas realizadas pelas cúpulas do regime militar, preocupadas em adequar a educação brasileira às exigências do novo modo de acumulação associado ao capital internacional. O crescimento desorganizado do setor de educação formal, nos anos 70, sua burocracia e a queda geral da qualidade levaram, nos anos 80, ao surgimento de novas formas de educação informal através de trabalhos na área da educação popular e de experiências na área da educação não-formal, geradas a partir da prática cotidiana de grupos sociais organizados em movimentos e associações populares.

Os anos 90 delineiam um novo cenário. A sociedade como um todo aprendeu a se organizar e a reivindicar seus direitos de cidadania a partir da constatação da qualidade de não-cidadãos, que são na prática. Ela tem sido auxiliada pela nova base jurídico-constitucional construída a partir de 1988 com a nova Carta Magna. Entretanto, existe um clima generalizado de descrença na política, nos políticos e nos organismos estatais.

As políticas de caráter neoliberal, engendradas com o auxílio de forças internacionais, objetivando priorizar, tendenciosamente, interesses do capital monopolista, têm sido aceitas pelo cidadão comum, parcela minimamente informada (e mal informada) do povo através da televisão. Esse grupo acredita que o Estado é um mal na sociedade, mas ao mesmo tempo, clama por uma escola pública de boa qualidade, à qual seus filhos possam ter acesso, para estudar sem o fantasma da evasão ou da repetência; onde adquiram o mínimo de qualificação para concorrer em um vestibular que abra as portas de uma faculdade no futuro.

Concomitantemente a esse processo, ocorre a elaboração de políticas estatais ditas modernizadoras, enfatizando a educação como setor prioritário e a privilegiando os processos que dão visibilidade política sem mexer com os setores estruturais críticos.

Mas não só de descrenças se nutre a sociedade brasileira nos anos 90. Há também esperanças, construídas mediante a vivência de práticas coletivas, solidárias e contraditórias. Ainda que restritas a pequenos grupos, esse aprendizado tem produzido grande ressonância no conjunto da sociedade e na própria máquina estatal/governamental. São experiências educativas, questionadoras do *status quo* vigente, preocupadas não apenas com a aquisição de bens materiais, mas também com qualidade de vida que se está construindo, com o projeto de futuro gestação no presente.

Hoje, quando a humanidade inicia a caminhada de um novo milênio, a educação vem sendo proclamada como uma das áreas-chave para o enfrentamento de novos desafios gerados pela globalização e pelo avanço tecnológico da era da informação. A educação é também anunciada como instrumento de superação da miséria por permitir acesso dos excluídos a uma sociedade mais justa e igualitária paralelamente à organização de novas formas de distribuição de renda e da justiça social. Neste cenário, observa-se uma ampliação de seu conceito, que não mais se restringe aos processos de ensino-aprendizagem no interior de unidades escolares formais, mas a uma transposição dos muros da escola para os espaços da casa, do trabalho, do lazer, do associativismo.

Laguerre, 1994 apud Fávero (2001, 1) diz que os excluídos não fazem barulho. Sábios, eles vivem escondidos, sem nunca quebrar, à noite, os belos carros nos bairros ricos. Eles não se manifestam, eles não se revoltam, eles não colocam em causa a sociedade da qual eles foram rejeitados.

Eles não fazem a revolução, e o seu número crescente não ameaça nem a paz civil, nem a ordem social, nem a ordem política. Nós vivemos ao lado deles sem que sua presença nos perturbe, e se um movimento de compaixão nos leva às vezes a ajudá-los, nos esquecemos rapidamente.

Também não nos perturbam. Eles não nos causam medo; eles não nos parecem temíveis. A sociedade, de resto, dá sinais de boa saúde e não parece estar sendo abalada pelo crescimento desta população tranqüila e infeliz.

Nossas ruas não são devastadas, as lojas não são assaltadas, nossas polícias não reprimem, cada dia, as revoltas e as marchas contra a fome.

Num mundo dominado pela estética e por imagens cinematográficas, as cenas e as imagens da pobreza e da exclusão nunca foram tão chocantes, dramáticas; e jamais a pobreza e a exclusão foram tão banais. Nas últimas décadas, no entanto, sem abandonar a idéia de pobreza, a expressão máxima da iniquidade social vem sendo definida, sobretudo, em termos de exclusão social.

Numa leitura histórica do problema, alguns autores vêm enfatizando a idéia de que o contrato social moderno, que se assenta no critério de inclusão e, portanto, também no de exclusão, vem sendo rompido no contexto da crise que atualmente atravessamos (SANTOS, 1999:84). O resultado mais importante e mais iníquo desse processo é a criação do que o autor denomina o fascismo do *apartheid* social, que consiste na segregação social dos excluídos através de uma cartografia dividindo o mundo em zonas selvagens e zonas civilizadas. Essa separação está se transformando no critério geral de sociabilidade ou nos novos espaços e tempo hegemônicos que atravessam todas as relações sociais, econômicas, políticas e culturais.

Alguns autores, como Pierucci, Touraine são unânimes em concordar que atravessamos, atualmente, um atormentado processo de crise paradigmática, envolvendo não unicamente o nosso olhar e os nossos projetos sobre o mundo, mas também, as nossas experiências sociais. Há um acordo também entre eles, no sentido de que os conceitos através dos quais se abordou a realidade social, no curso dos últimos séculos, perderam sua eficácia ou já não conseguem apreender esta realidade.

Finalmente eles consideram que, nesses processos, operam-se alguns deslocamentos fundamentais, marcando particularmente a passagem do pólo da inclusão para o da exclusão. Ou seja, saímos de um mundo, visto como totalidade autocentrada, para um mundo fragmentado e descentrado. No primeiro, a iniquidade traduzia-se em termos de desigualdade e, sobretudo, de pobreza; no novo, ela constitui-se em termos de diferença e exclusão.

A pobreza está presente em todos os países e continentes. No Brasil, ela se concentra particularmente no Nordeste.

Martins (1989) sublinha que, no Brasil, o que se chama exclusão tem origem no período colonial. Mas ganha novas dimensões com o “cativeiro da terra”, através da Lei da Terra de 1850, que define o acesso à terra por meio exclusivo de compra. Em seguida, com a Proclamação da República, quando as terras devolutas foram transferidas da União para os Estados, ou seja, para os poderes locais, essa exclusão via cativeiro da terra mantém-se ainda hoje como mostra a luta do Movimento dos Sem-Terra. Após os anos 70, as próprias políticas agrícolas foram moduladas, produzindo um vasto setor de excluídos e de agricultores precarizados.

É neste contexto de trabalhadores rurais excluídos de uma sociedade capitalista e excludente que se pretende conhecer, sistematicamente, o sentido/significado do conflito pela posse da terra ocorrido na Fazenda Jabuticaba, localizada na microrregião de Senhor do Bonfim, na Bahia. A área situa-se a 52 quilômetros da sede do município, no nordeste do Estado. Aí viviam mais de trezentas famílias de sertanejos, há mais de cem anos, ocupando uma área de mais de dois mil e oitocentos hectares (2.800 ha) de terras devolutas de caatinga. A terra era utilizada sob modalidade de fundo de pasto, isto é, as famílias sertanejas criavam o gado caprino à solta, sem determinação de limites para o gado pastar.

Os sertanejos das localidades de Lajedo e Santa Rosa, comunidades vizinhas da Fazenda Jabuticaba, sobrevivem, com suas respectivas famílias, da plantação, do criatório de gado caprino e da extração da palha de ouricuri, vegetação típica do sertão nordestino. Com ela confeccionam chapéus, esteiras, abanos, extraindo madeira para fazer cabos de instrumentos de trabalho agrícola como enxadas, pás, abanos e outros objetos, que são comercializados ns feiras livres da região, mantendo assim uma pequena indústria artesanal.

Na década de 70, uma parte da terra foi vendida e eles foram pegos de surpresa quando perceberam que não podiam usar toda a extensão da terra que usavam antes. Por sinal, a faixa mais adequada para o plantio. Constituíram advogado, mas este foi assassinado e o caso deu-se por encerrado. Entretanto, nos anos 86, 87 surgiu um senhor que dizia ter comprado aquelas terras, portando documentação que comprovava a posse. Ele se apresentou fortemente armado, acompanhado de pistoleiros, ordenando que aquelas famílias abandonassem a terra que ocupavam há mais de cem anos e de onde retiravam seu sustento. Resta uma pergunta: Para onde ir? Como iriam sobreviver?

Diante disso, estabeleceu-se um conflito, que perdurou por cinco anos. O resultado foi uma série de desentendimentos, emboscadas, ameaças e até morte aconteceu, além de conseqüências de menor monta. Nessa luta pela posse da terra, os atores sociais se organizaram, iniciativas foram tomadas, aprendizagens aconteceram, horizontes de uma vida melhor foram delineados, experiências foram compartilhadas, novas estratégias foram criadas, caminhos foram abandonados e novos caminhos foram buscados. Novos autores se associaram em busca de soluções, como a Igreja Católica, sindicatos, a mídia local, partidos políticos. Enfim, toda a sociedade civil tomou conhecimento e foi sensibilizada no sentido de dar apoio os trabalhadores rurais na consecução do objetivo maior, que era a posse das terras da Fazenda Jaboticaba.

Partindo do pressuposto de que se vive um tempo de aguda sensibilidade para práticas de educação ligadas a processos de transformação social e recuperação da dignidade humana e de que o campo, no Brasil, é marcado por tensões e lutas sociais, produzidas nesses movimentos do campo, o presente trabalho pretende avaliar o movimento da Fazenda Jaboticaba, por concebê-lo riquíssimo do ponto de vista do crescimento humano e por acreditar que esse movimento tenha sido uma referência no tocante à resistência do homem do campo e também pela experiência

em pedagogia, voltada para a educação de adultos, a qual Freire se refere dizendo que a natureza da relação educativa, em sua verdade mais íntima, é sempre a libertação de forças naturalmente adormecidas e socialmente reprimidas no educando.

Percebo que a luta engendra um sabor em certo nível. Sempre que se luta e peleja há uma certa noção, há uma certa qualidade sobre aquilo por que se luta, há uma noção de remover obstáculos. Por exemplo: eu luto porque tenho fome e vou à luta para buscar comida. Ou então: eu luto porque percebi que eu estou sendo explorado e há patrões que se beneficiam com minha exploração... há um momento em que se pode descobrir que as necessidades pelas quais se lutam podem ser satisfeitas, podem ser resolvidas; essa descoberta dá conta de que há caminhos possíveis... (FREIRE, 1999, 22.).

Com base nessas reflexões, surgiu o desejo de identificar, através da pesquisa os caminhos encontrados no dia-a-dia para resistir. Além do mais, o de saber como desenvolvem ou fazem surgir ações coletivas buscando obter resultados positivos para os envolvidos na luta.

No dizer de Balduino (2000), a propósito das discussões que temos feito sobre o movimento da educação básica no campo, estamos diante de um verdadeiro tesouro, que é preciso cultivar: uma educação que nasce vinculada a duas matrizes pedagógicas muito significativas: a terra e o movimento social. Há certamente muita coisa a compreender e a fazer sobre isto, com isto. Educadores e pesquisadores precisamos estar atentos.

Há toda uma história das lutas sociais e da formação do campesinato brasileiro que poderia ser recuperada com a preocupação específica de compreender os processos pedagógicos nela produzidos. E na própria luta, em processo atualmente em nosso país, há diversos processos pedagógicos em elaboração.

A educação ocupa lugar central na acepção coletiva da cidadania. Isto porque ela se constrói no processo de luta que é, em si próprio, um movimento educativo. A cidadania não se constrói por decretos ou intervenções externas, programas ou agentes pré-configurados. Ela se constrói como um processo interno, no interior da prática social em curso, como fruto do acúmulo das experiências engendradas. A cidadania coletiva é constituidora de novos sujeitos históricos: as massas urbanas espoliadas e as camadas médias expropriadas. A cidadania coletiva se constrói no cotidiano através do processo de identidade político-cultural que as lutas cotidianas geram (GOHN, 1992, 16.).

Na análise do conflito que ocorreu na Fazenda Jabuticaba, na luta pela posse da terra, várias aprendizagens aconteceram, tendo significados/sentidos diferentes para os diferentes atores que participaram do processo. Sabe-se que a consciência adquirida progressivamente através do conhecimento dos direitos e deveres dos indivíduos na sociedade hoje a respeito de determinadas questões por que se luta leva, concomitantemente, à organização do grupo. Esse processo não se dá espontaneamente e dele participam vários agentes. As assessorias técnicas, políticas e religiosas que atuam junto aos grupos populares desempenham um papel fundamental no processo. Por isso levanta-se as seguintes questões:

√ Que atores participaram dessa prática educativa desenvolvida na luta pela posse da terra?

√ Que aprendizagens têm sido significativas para eles e para outros atores que participaram dessa luta em relação à construção da cidadania, vendo-a esta como o direito de ter direitos?

√ Qual o papel desses diferentes atores sociais/parceiros na elaboração de estratégias de luta para consecução do objetivo maior, que é a legalização das terras?

√ Que momentos desse processo são mais significativos?

É sabido que a consciência se constrói a partir da agregação de informações dispersas sobre como funciona tal órgão público; como se deve proceder para se ter tal verba; quem administra tal fundo; quais são os agentes que estão presentes na gestão de determinado bem ou equipamento público etc. Esse processo, bastante conflituoso e tortuoso, de avanços e recuos, possibilita aos participantes dos movimentos se apropriarem de informações, desenvolvendo um conhecimento sobre as engrenagens tidas como técnicas e, sobretudo, identificando os interesses envolvidos.

Segundo Gohn (1992):

A construção da cidadania coletiva se realiza quando, identificados os interesses opostos, parte-se para a elaboração de estratégias, de formulação de demandas e táticas de enfrentamento dos oponentes. Este momento demarca uma ruptura com a postura tradicional de mandatários de bens de consumo coletivo: não se espera o cumprimento de promessas, organizam-se táticas e estratégias para a obtenção do bem por ser um direito social. (p. 18)

O exercício da prática cotidiana nos movimentos sociais leva ao acúmulo de experiência, onde tem importância a vivência no passado e no presente para a construção do futuro. Experiências vivenciadas no passado, como opressão, negação de direitos etc., são resgatadas no imaginário coletivo do grupo de forma a fornecer elementos para a leitura do presente. A fusão do passado e do presente transforma-se em força social coletiva organizada.

Aprende-se a não ter medo de tudo aquilo que foi inculcado como proibido e inacessível. Aprende-se a decodificar o porquê das restrições e proibições. Aprende-se a acreditar no poder da fala e das idéias, quando expressas em lugares e ocasiões adequados. Aprende-se a calar e a resignar-se quando a ocasião é adversa. Aprende-se a criar códigos específicos para solidificar as mensagens e bandeiras de luta, tais como as músicas e folhetins. Aprende-se a elaborar discursos e práticas segundo

cenários vivenciados. E aprende-se, sobretudo, a não abrir mão de princípios que balizam determinados interesses como os seus. Ou seja, elaboram-se estratégias de conformismo e resistência, passividade e rebeldia segundo os agentes com os quais se defronta. Isso tudo porque ocorre a identificação do processo de ocultamento das diferenças sociais existentes e, conseqüentemente, a identificação dos distintos interesses de classe presentes.

É interessante atenta para esta dimensão educativa dos movimentos sociais porque se há de perceber que certas atitudes tidas como conservadoras, por certos analistas pretensamente revolucionários, nada mais são do que parte do processo pedagógico vivenciado pelo movimento.

A dimensão educativa é um processo cujo produto é realimentador de novos processos. A dimensão pedagógica constitui os instrumentos utilizados no processo. *Também diferenças entre os procedimentos atuais e as práticas tradicionais de aprendizagem são visíveis.* Dado que as vanguardas se transfiguraram em agentes – apoios, assessores técnicos etc. –, o processo não é pré-codificado numa metodologia específica. Não há hábitos, comportamentos, rotinas ou procedimentos preestabelecidos.

A consciência gerada no processo de participação num movimento social leva ao conhecimento e reconhecimento das condições de vida de parcelas de população, no presente e no passado. Os encontros e seminários contribuem para a formação dessa visão que historiciza os problemas. Este conhecimento leva à identificação de uma dimensão importante no cotidiano das pessoas, a do ambiente construído, do espaço gerado e apropriado pelas classes sociais na luta cotidiana.

Tal dimensão possibilita uma grande articulação entre o chamado saber popular e o saber científico, teórico, codificado. As categorias espaço e tempo são

muito importantes no imaginário popular. As datas, as festas religiosas, os espaços comunitários “da roça”, da unidade doméstica etc, são representações fortes na mentalidade coletiva popular. O espaço e o tempo têm dimensões amplas, no meio rural, à medida que fazem parte do universo de referência do cotidiano vivido.

Enfim, como nos fala Gramsci (1968) a dimensão espaço-tempo resgata elementos da consciência fragmentada das classes populares, ajudando sua articulação no sentido gramsciano da construção de pontos de resistência à hegemonia dominante, construindo lentamente a contra-hegemonia popular.

Nos movimentos sociais, a educação é autoconstruída no processo e o educativo surge de diferentes fontes, a saber:

√ Da aprendizagem gerada da experiência de contato com fontes de exercício de poder.

√ Da aprendizagem gerada pelo exercício repetido de ~~ações~~ tarefas rotineiras que a burocracia estatal impõe.

√ Da aprendizagem das diferenças existentes na realidade social a partir da percepção das distinções nos tratamentos que os diferentes grupos sociais recebem de suas demandas.

√ Da aprendizagem gerada do contato com as assessorias contratadas ou que apóiam o movimento.

√ Da aprendizagem da ~~desmistificação~~ da autoridade como sinônimo de competência, a que seria sinônimo de conhecimento. O desconhecimento de grande parte dos “doutores de gabinete” de questões elementares do exercício cotidiano do

poder revela os fundamentos desse poder: a defesa de interesses de grupos e camadas (GOHN, 1992, 51).

Essas fontes e formas de saber, no caso dos movimentos constituem um instrumento poderoso das classes populares no sentido de atingir seus objetivos.

Esse saber gera mobilizações e inquietações que põem em risco o poder constituído, ainda que seja um poder exercido por uma administração dita popular. E as contradições aparecem de forma inevitável: a desqualificação do saber como anárquico e a necessidade de uma racionalidade baseada na eficiência.

O saber popular politizado, condensado em práticas políticas participativas, torna-se uma ameaça às classes dominantes à medida que reivindica espaços nos aparelhos estatais, através de conselhos etc, com caráter deliberativo. Isto porque o saber popular estaria invadindo o campo de construção da teia de dominação das redes de relações sociais e da vida social.

Sabe-se que a prática cotidiana dos movimentos sociais opera alterações na natureza das relações sociais e que essas alterações não se dão apenas no campo individual. Resultam dum processo de politização de seus participantes e, conseqüentemente, no desenvolvimento da consciência individual, sendo esta uma das partes mais visíveis dos movimentos. O resultado mais importante é manifestado no plano coletivo. As práticas reivindicatórias servem não apenas como indicadores das demandas e necessidades de mudança, reorientando políticas e governantes em busca de legitimidade. As práticas reivindicatórias dos movimentos passam por processos de transformação na estrutura das máquinas burocráticas estatais e nos próprios movimentos sociais. A pressão e a resistência têm como efeitos demarcar alterações entre os grandes envolvidos. Neste sentido o caráter educativo é duplo:

para o mandatário e para o agente governamental, controlador/gestor do bem demandado.

No Brasil dos anos 80, os movimentos sociais, particularmente os de caráter popular, foram o lume que orientou os tênues avanços democráticos que a sociedade civil obteve. Eles reorientaram as relações sociais tecnocráticas e autoritárias para formas menos coercitivas. Fizeram-se reconhecer na arena política como interlocutores válidos e necessários, particularmente na transição operada através de processos constitucionais.

Cumprir destacar, porém, que a qualidade e o sentido das relações sociais transformadas nos processos de interação movimento-poder governamental são múltiplos. Isto porque o processo é permeado por lutas constantes e divergências de grupos com interesses conflitantes. Assim sendo, os efeitos educativos nas massas e nos dirigentes defensores das classes dominantes são também diversos. O efeito educativo para estes reduz-se ao conhecimento dos sentimentos e aspirações populares, conhecimento este que serviu de base para a rearticulação da hegemonia das classes dominantes, em crise desde o final dos anos 70.

Participar de um movimento social de luta pela terra constitui um processo de educação da formação humana. É mais significativo do ponto de vista social, político e pedagógico por ser movido por uma luta social centrada em questões de vida e morte e de vida inteira, porque vinculadas às raízes de um processo de humanização mais profundo: terra, trabalho, memória, dignidade.

A luta pela posse da terra remete a um processo de fazer-se humano na história que se está produzindo e sendo produzida em um movimento de luta social. Constitui-se também como parte de um movimento sócio-cultural mais amplo, que,

mesmo sem a consciência dos envolvidos extrapola seus interesses corporativos e projeta novos contornos para a vida em sociedade.

Uma luta que permite a um ser humano parar de morrer só pode trazer lições fundamentais de pedagogia. Isto ocorre especialmente quando se acredita que, em tempos de desumanidade crescente, a educação somente tem sentido como uma prática radical de humanização, ou de formação humana em seu sentido mais inteiro e profundo. Neste tempo, e em nosso país, um dos saberes fundamentais para os educadores e educadoras do povo é a participação num movimento de luta pela terra potencializa os envolvidos no sentido de passar a compreender o seu problema específico num contexto mais amplo, e como parte de uma correlação de forças sociais e políticas que não se alteram apenas porque uma pessoa decidiu agir para transformar sua situação particular.

Muitos acreditam que, pelo fato de serem camponeses e dispostos a trabalhar na terra, é justo que logo a consigam e então todos os seus problemas estarão resolvidos. Visão ingênua esta, pois somente experimentando pessoalmente em embates na luta pela terra, é que aos poucos compreenderão o tipo de relações sociais em que estão envolvidos e do aprofundamento das contestações em cada ato coletivo de que participam.

A luta pela posse da terra se constitui num princípio educativo, cujo processo básico está no movimento em si, no transformar-se transformando; a terra, as pessoas, a história, a própria pedagogia, sendo esta a raiz e o formato fundamental da identidade pedagógica do movimento pela posse da terra. Nesse movimento aprende-se que o mundo e o ser humano estão para ser feitos, e que o movimento da realidade, constituído basicamente de relações que precisam ser compreendidas ou transformadas, deve ser o grande mestre deste fazer.

De certo modo reproduzem em outra dimensão e também politizam o aprendizado básico que já possuem como trabalhadores da terra, lavradores. O trabalho na terra que acompanha o dia-a-dia do processo de fazer da semente uma planta e da planta um alimento ensina, de um jeito muito próprio, a compreensão de que o mundo está para ser feito e que a realidade pode ser transformada. Isto ocorre quando se está aberto para que ela mesma diga a seus sujeitos como fazê-lo. Do mesmo modo, a terra vai mostrando ao lavrador como precisa ser trabalhada para ser produtiva. Deste trabalho vem o aprendizado da paciência: não adianta apressar o tempo; da persistência: é preciso aprender a recomeçar tudo de novo e não abandonar a terra quando intempéries cortam um processo de plantio.

A luta social pela posse da terra aparece como base da educação exatamente porque aciona o movimento como princípio educativo e se mistura com outros processos básicos ou potencialmente (con)formadores do ser humano: a relação com a terra, a construção de novas relações sociais de produção no campo, a vida cotidiana em uma coletividade, a cultura, a história, o estudo... a luta mesma. Afinal ela se transfigura ou se desdobra em cada uma dessas dimensões que se produziram como pedagogias ao longo da história da humanidade.

Por todo este cunho educativo que permeia os movimentos sociais, o presente estudo tem como objetivos:

√ Identificar os atores sociais envolvidos neste conflito pela posse da terra na fazenda Jabuticaba.

√ Identificar as etapas da luta desenvolvida e seus mais significativos momentos.

√ Analisar a autoconstrução da educação e a construção da cidadania, geradas, especificamente, neste movimento.

√ Resgatar a prática educativa inerente à luta organizada pela terra.

1.1 A terra

O Brasil é um dos países que apresenta uma das maiores concentrações fundiárias do mundo. Este quadro, que tem suas origens no início do período de colonização, tornou-se mais acentuado nestas últimas décadas. Dados oficiais de 1985, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apontam claramente para esta tendência altamente concentradora da terra: no período de 1970-1985, enquanto o percentual da área ocupada pelos estabelecimentos com menos de 10 há decresceu, o correspondente às grandes extensões sofreu um acréscimo. Assim, por exemplo, os latifúndios com mais de 10.000 ha, em 1970, ocupavam 12,3% e, em 1985, passaram a ocupar 14,9% da área total agricultável do país. Ademais, segundo dados fornecidos pelo Instituto Nacional da Reforma Agrária (INCRA), os 20 maiores latifundiários registrados (cujas propriedades situam-se, em sua grande maioria, na Amazônia) são proprietários de 3% do território brasileiro (OLIVEIRA, 1994, p.59).

Em relação às pequenas propriedades rurais (com menos de 10 ha), a área média constatada em 1950 correspondia a 4,4 ha. E em 1980, já era de somente 3,45 ha. É uma extensão muito reduzida para, “nas condições atuais do país, produzir o necessário ao sustento de uma família” (CONTAG et al , 1983, p.13).

Em relação à estrutura fundiária brasileira, outro aspecto a ser destacado é o fato das grandes concentrações de terra não estarem distribuídas homoganeamente pelo país.

Independentemente das diferenças regionais e das particularidades da distribuição dos latifúndios nos estados, tem havido, no país, de modo generalizado, “um aumento do grau de ociosidade da terra, fenômeno associado à compra de terra para fins lucrativos ou como reserva de valor” (MARTINE & BESKOW, 1987, p.36). A gravidade desta constatação fica evidente quando se examinam os dados apresentados pelo INCRA, revelando que, em 1978, aproximadamente 40% das terras aproveitáveis no país não eram exploradas.

A concentração fundiária intensificada no Brasil a partir de década de 70 está acompanhada de um crescimento negativo da população rural (*fato inédito na história moderna brasileira*), apesar de uma taxa elevada de crescimento vegetativo conforme mostram os dados do Censo Demográfico do IBGE de 1980.

Em síntese, a intensificação da concentração fundiária no Brasil, a partir de década de 70, corresponde ao avanço do capitalismo no campo, que promoveu uma série de modificações no meio rural. Houve uma acumulação acelerada do capital, produzindo, como consequência, uma maior concentração de terra, uma centralização no controle dos diferentes setores da economia e a introdução da agroindústria e de uma agricultura moderna, mais voltada à exportação. Esse modelo trouxe consigo graves consequências sociais, tais como alterações substantivas no tipo de emprego no campo êxodo rural, inchaço das populações nas grandes cidades, aumento da violência no campo e aprofundamento do quadro de pobreza da população em geral.

1.2 Luta pela terra

A luta pela terra, no Brasil, data ainda do período colonial, consistindo, basicamente, naquela época, no massacre de índios e na ocupação de terras por *escravos fugidos da escravidão, organizando-se em quilombos*. A partir da segunda metade do século XIX, tem início uma outra fase, caracterizada por movimentos

envolvendo grandes contingentes de camponeses, comandados por líderes “messiânicos”, como o movimento de Canudos, nos sertões da Bahia (1896-1897), liderado por Antonio Conselheiro, e a Guerra do Contestado, na região de Santa Catarina e Paraná (1912-1916), envolvendo, aproximadamente, 20 mil rebeldes e mobilizando, em 1914, metade dos efetivos do Exército brasileiro e uma tropa de mil combatentes irregulares, considerada por autores como José de Souza Martins (1986, p.26) como “a maior guerra popular da história contemporânea do Brasil”. Posteriormente, no Nordeste brasileiro, surgem as lutas associadas ao “banditismo social”, lideradas por cangaceiros como Antonio Silvino (Por por 20 anos, agiu em Pernambuco, Ceará e Paraíba, sendo ferido e preso em 1914 e indultado por Getúlio Vargas, em 1937) e Lampião (que, em 1917, passa a agir na região, vindo a falecer em 1938). O misticismo também está presente, neste período histórico, como bem demonstra a atuação do líder messiânico Padre Cícero, de Juazeiro do Norte, Ceará (1870-1934), conhecido por sua ascendência sobre camponeses pobres, jagunços e cangaceiros.

A partir dos anos 50, surgem outros tipos de organização e de manifestação das lutas no campo: as ligas camponesas e os sindicatos rurais que passam a desempenhar importante papel na organização e luta política das/os camponesas/es, “mesmo convivendo com a persistência do messianismo e do banditismo e com outras formas de luta e de resistência” (MARTINS, 1981, p.67).

Assim, no período que se estendeu do final da ditadura de Vargas ao golpe militar de 64 “a sociedade brasileira viveu seu primeiro ensaio democrático, embora marcado por restrições à liberdade de organização partidária, pela presença de um sindicalismo vinculado ao Estado, por sucessivas crises políticas e, principalmente, pela negação aos trabalhadores do campo do direito de organização e de direitos sociais já há algum tempo conquistados pelos trabalhadores urbanos” (MEDEIROS, 1989, p.14-15). Foi um período marcado, numa primeira fase, pelo surgimento de conflitos e ações localizados no meio rural que, muitas vezes, assumiram caráter

violento, como a revolta de Dona “Nohca”, no Maranhão, em 1951, e a revolta do sudoeste paranaense, em 1957.

Numa segunda fase, as lutas mantiveram uma relativa integração, havendo a articulação de algumas demandas, inclusive em termos nacionais. Estas foram estimuladas pelo acelerado processo de industrialização do país, acompanhado da efervescência social e política da época. Em conseqüências foram colocadas em discussão questões relativas ao papel da agricultura para o desenvolvimento econômico, em particular a problemática da reforma agrária.

Com o golpe de 64, as organizações populares foram fortemente reprimidas. As lutas dos setores sociais subordinados do campo sofreram um recuo, desarticularam-se, mas não desapareceram completamente, restando, do período inicial, somente alguns sindicatos rurais que passaram a desenvolver uma atuação com características assistencialistas.

Na ocasião, foi implantada pelo governo militar, com o apoio dos setores rurais dominantes, uma política de colonização agrícola caracterizada por sociólogos, a exemplo de Santos, como um processo de “colonização contra a reforma agrária” (SANTOS, 1993, p.256), uma vez que foi organizada para “reduzir a extensão das ações coletivas dos agricultores e até mesmo para desmobilizar suas lutas sociais” (ibidem, p. 259), “para tirar do campo dos possíveis a execução de uma premente reforma agrária” (ibidem, p.62). Efetivamente, estavam criadas as condições objetivas para que o projeto de colonização agrícola dos governos militares tivesse ressonância positiva entre os pequenos agricultores. Estes, sem perspectivas coletivas de organização, viram nas ofertas governamentais de terra nas regiões mais distantes da Amazônia, às margens das grandes rodovias, a possibilidade de suprir a falta de terras e garantir a reprodução de seus filhos como agricultores.

O descumprimento das promessas feitas pelas agências oficiais e pelas cooperativas de colonização, o forte endividamento assumido junto ao sistema financeiro para aquisição de implementos agrícolas que possibilitassem a modernização dos processos produtivos, acrescidos do apoio de redes de parentesco e vizinhança que haviam ficado no Sul levaram muitos dos agricultores que haviam se transferido para aquelas regiões longínquas do país “a decidir-se a voltar, e, uma vez reinseridos em suas regiões de origem, tomar um segundo fôlego para conseguir um lugar na sociedade do Sul” (ibidem, p.184).

Foi no final dos anos 70, no último período do governo militar, que houve um surgimento dos atuais movimentos sociais organizados em torno da luta pela terra. Havia no país uma situação propícia para o surgimento desses movimentos que reivindicam mudanças, entre os quais a reforma agrária. Do ponto de vista estrutural, havia ocorrido uma modernização conservadora no meio rural, cujo aspecto modernizante deveu-se a alteração provocada nas estruturas produtivas. Entretanto, de modo conservador ela manteve a estrutura concentrada da terra, acirrou a exploração dos assalariados rurais e a marginalização dos pequenos produtores.

Do ponto de vista político, o final da década de 70 foi marcado por um clima de liberalização, permitindo que as demandas sociais, entre elas a reforma agrária, fossem explicitadas, tornando a participação política dos trabalhadores rurais mais acentuada e visível no cenário político brasileiro. Essa participação representava a retomada de um processo iniciado ainda na década de 50 – com o fim da ditadura de Vargas e a relativa democratização que se instalou no país –, que havia sido sensivelmente enfraquecido durante o período da ditadura militar instaurada com o golpe de 64.

Foi dentro da conjuntura de intensa repressão, característica do período dos governos militares, que se abriu, então, um importante canal de expressão de

organização dos trabalhadores rurais, através de setores da Igreja Católica e da Igreja Evangélica de Confissão Luterana (relativamente importante no sul do Brasil). Rompendo com as concepções dominantes na Igreja, ambas passam a se comprometer mais claramente com os interesses dos grupos sociais subordinados. A criação das Comunidades Eclesiais de Base e a fundação da Comissão Pastoral da Terra (CPT), em 1975, as quais desempenharam (a última segue ainda desempenhando) um papel de destaque na defesa da posse da terra, são frutos dessa mudança de perspectiva de alguns setores da Igreja.

Durante os primeiros quatro governos militares (1964-1978), as lutas dos trabalhadores rurais mantêm, de modo geral, as características antes descritas brevemente. A partir de 79, no entanto, essas lutas passam por um processo de transformação. Como explica Navarro (1990):

No início dos anos 80, as lutas sociais no campo se ampliaram e se tornaram bem mais complexas, como consequência, basicamente, de três processos sociais: a liberalização política do regime militar; a crise econômica que marcou o início da década, e, principalmente, os impactos sociais do intenso processo de modernização agrícola dos anos 70, caracterizado pela exclusão da maioria dos produtores e igualmente seletivo quanto às regiões beneficiadas e aos produtos envolvidos. (p.64-65)

Segundo o sociólogo, nesse período, a intensificação de conflitos (de terra e trabalhistas) e de violência no campo constituiu-se, também, em um catalisador para o crescimento das lutas sociais no meio rural. Efetivamente, a partir da segunda metade da década de 80, são altos os índices relativos ao número de conflitos e assassinatos no campo envolvendo grandes contingentes de trabalhadoras/es rurais (NAVARRO, 1990, p.66). Dados apresentados pela Comissão Pastoral da Terra (CPT, 1994, p. 9) mostram, também, que a violência no campo ainda está em curso, mesmo que em termos absolutos tenha havido uma diminuição do número de conflitos, de pessoas neles envolvidas e de assassinatos. O que se configura como

agravante da situação é o fato de que dados estatísticos mais recentes (CPT, 1994, p.31) acusam, em 1993, a existência de aproximadamente 20 mil casos de trabalho escravo no Brasil.

O significativo aumento do número de conflitos no campo, a partir da década de 80, constituiu-se em um dos fatores que influenciou na mobilização de novas categorias de trabalhadoras/es (além das usualmente envolvidas na luta), como posseiros, seringalistas, agricultores que perderam suas terras, atingidas pelas barragens, e pequenos agricultores com dificuldades de seguir produzindo frente ao processo de modernização agrícola implantado no país.

Esses novos contingentes de trabalhadores rurais, frente a uma conjuntura econômica excludente e a um clima de liberalização política passam a se organizar de modo mais articulado. Constituem assim movimentos sociais que, a partir de então, ganham uma representatividade maior no contexto das lutas agrárias e, de modo mais amplo, no das lutas sociais do país. Entre esses movimentos sociais, aquele que tem demonstrado uma maior força organizativa e política é o Movimento dos Trabalhadores rurais Sem-Terra (MST).

1.3 Pertinência da pesquisa

Pretende-se que os resultados levantados por este trabalho tornem-se úteis à comunidade em geral, apesar da pouca exploração do tema, haja vista o interesse dos cientistas sociais a esse respeito.

As análises desenvolvidas permitirão que se perceba e se fortaleça a relação movimentos sociais e educação nesse contexto específico e suas múltiplas influências e limitações quanto à prática educativa inerente.

Espera-se a possibilidade de maior conhecimento a respeito dessa prática educativa e a contribuição para um olhar menos injusto, mais humano, logo, mais cidadão para o trabalhador rural.

CAPÍTULO II

UM NOVO ATOR HISTÓRICO...

2.1 Movimento social

Movimento social é um fenômeno de diversas facetas que acompanha a história das diferentes sociedades, sendo portanto, mais interessante tratá-lo no plural - movimentos sociais, relacionando-o ao cenário social do qual emerge. Por outro lado, como objeto de análise, está inserido num campo teórico que o descola, ao menos parcialmente, da realidade diversificada. Desta forma, é possível ultrapassar as singularidades e particularidades de cada movimento social e abranger, num mesmo conceito, fenômenos empíricos muito variados.

Neste sentido, o conceito de movimento social compreende tanto os movimentos de caráter histórico, como os “da Antigüidade e da Idade Média: revolta de escravos, heresias e seitas sociais, levantes camponeses e outros” como os movimentos milenários do século XIX; os motins rurais do século XVIII ; os movimentos socialistas e trabalhistas pós-Revolução Industrial ; os movimentos de bairro ou populares urbanos. Já na segunda metade do século XX, acentuadamente após 1960, surgiu os denominados novos movimentos sociais de mulheres, pacifistas, ecológicos, étnicos, etc.

Por estarem presentes, de diversas formas, no decorrer da história de diferentes sociedades, pode-se afirmar que os movimentos sociais não são fenômenos extravagantes ou excepcionais. Ao contrário, são centrais, estão no cerne da vida social.

Os temas e as questões que envolvem o estudo sobre movimentos sociais ocupa um lugar privilegiado na teoria sociológica clássica e contemporânea. Basta lembrar que um dos aspectos essenciais na Sociologia, desde sua origem, é a análise das manifestações coletivas, sob forma de movimentos de massa, das revoltas, enfim, é a análise da multidão. Cada corrente de pensamento sociológico procura compreender, explicar, exorcizar, dinamizar ou controlar a multidão – este fenômeno que “impressiona, desafia, assusta ou entusiasma” (IANNI, 1988, p.22 apud KAUCHAKJE, 1999).

Tais correntes teóricas apresentam uma variedade de conceitos sobre movimento social que quase nunca são comparáveis entre si, seja pelos próprios antagonismos e diferenças entre as correntes, seja porque os movimentos sociais se constituem objetos que envolvem interesses e paixões (MELUCCI, 1997, p.12 apud KAUCHAKJE, 1999). Assim “como a maioria das noções das ciências sociais, a de movimento social não descreve parte da realidade, mas é um elemento de um modo específico de construir a realidade social” (RENON, 1996 p.500 apud KAUCHAKJE, 1999).

Na dinâmica da realidade, os “anos 80 iniciaram-se com os movimentos sociais fortalecidos. (...). Vários movimentos sociais haviam acabado de dar um salto qualitativo, saindo das reivindicações isoladas para formas mais amplas das demandas em grandes blocos” (GOHN, 1991, p.10).

Em nosso país, denominado, sem exagero, de “monumento de injustiça social”, o cenário dos movimentos sociais ocorridos ao longo das décadas de 80 e 90, para a maioria da população, adquirem contornos de tragédia social. Esta é agravada pela repressão acentuada aos movimentos populares e trabalhistas desde anos anteriores, nos quais a ala Progressista da Igreja Católica, particularmente através das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), teve um papel fundamental na politização, no abrigo e no desencadeamento dos movimentos das camadas populares.

Movimento social é uma noção presente em diferentes espaços sociais: do erudito, do acadêmico, passando pela arena política das políticas e dos políticos, até o meio popular. Na teoria e/ou na prática todos têm uma representação do que seja um movimento social. Esta representação sempre envolve um coletivo de pessoas demandando algum bem material ou simbólico.

Entretanto, ao se solicitar de várias pessoas que dêem exemplos de movimentos sociais certamente serão ouvidas citações de fatos históricos bastante distintos. Serão todos movimentos sociais? O que os une e o que os distingue? Está em vigor uma nova era de relações entre a sociedade e o Estado? Qual o lugar e o papel dos movimentos nesta nova ordem sociopolítica? Qual o conceito de movimento social presente nessas representações?

Apesar do número razoável de estudos específicos e da diversidade de paradigmas explicativos sobre a problemática dos movimentos sociais, conclui-se que não existem teorias bastante elaboradas a seu respeito. Parte dessa lacuna se dá pela multiplicidade de interpretações e enfoques sobre o que são movimentos sociais. Kriesi (1988) apud Gohn (1997) observou que as pessoas comuns, quando indagadas sobre suas simpatias ou identificações com alguns movimentos sociais (pela paz, antinucleares e ecológicos), têm pouca dificuldade em identificar o que é um movimento social, ao contrário dos cientistas sociais. Isto porque tais pessoas atentam

para uma das dimensões dos movimentos, a do conteúdo da demanda em si. Elas vêem o movimento como um todo homogêneo a partir da imagem que suas ações projetam na sociedade. Tal não ocorre com os cientistas sociais, que, necessariamente, devem abarcar outras dimensões, tais como suas crenças, valores, diferenças internas etc; e a dimensão das ações e eventos em si ou, em nosso entendimento, as práticas sócio-políticas desenvolvidas.

As diferentes interpretações sobre o que é um movimento social na atualidade decorrem de três fatores principais. Primeiramente das mudanças nas ações coletivas da sociedade civil no que se refere a seu conteúdo, suas práticas, formas de organização e bases sociais. Em segundo lugar, das mudanças de paradigmas de análise dos pesquisadores. Finalmente, mudanças na estrutura econômica e nas políticas estatais. Resulta dessas alterações que um conjunto dispar de fenômenos sociais tem sido designado como movimentos sociais.

Na tentativa de esclarecer a questão, criaram-se novas taxionomias ou tipologias empíricas sem fundamentação teórica. A ausência ou inconsistência de quadros teóricos-metodológicos é mais ou menos consensual. Melucci afirma a este respeito que os movimentos sociais são difíceis de definir conceitualmente e há várias abordagens de difícil comparação. Melucci (1989) apud Gohn (1997). Este autor também conclui que há mais definições empíricas que conceitos analíticos.

Em relação aos fenômenos sociais arrolados como movimentos sociais o leque também é grande. Cardoso (1983) apud Gohn (1997), Mainwaring (1987) apud Gohn (1997) e Alvarez (1992) apud Gohn (1997), entre outros, já destacaram a heterogeneidade de formas de mobilização e de organização que têm sido designadas como movimentos sociais. Existe também a dificuldade de enquadramento das ações coletivas contemporâneas nas categorias teóricas disponíveis, problema já apontado por Barreiro (1992) apud Gohn (1997), ao recuperar as análises de Lefèvre (1973) apud

Gohn (1997), que apontou uma falsa dicotomia entre o vivido sem conceito e o conceito sem vida.

Tilly, Tarrow e Mcadam (1996) apud Gohn (1997) elaboraram um programa de estudos e pesquisas para mapear o universo dos processos de mobilização na sociedade. Eles adotaram o termo geral “litígios políticos” (contentions politics) para designar as diferentes ações coletivas e movimentos sociais, em vez de uma subdivisão, muito comum nos Estados Unidos, entre movimentos sociais, ações coletivas e revoluções o novo termo leva a uma subdivisão na área de pesquisa, entre os litígios propriamente ditos e os processos políticos que os envolvem. Para eles, os movimentos sociais referem-se “à interação mantida entre pessoas com poder e outras carentes de poder e são um contínuo desafio para os detentores do poder, em nome de uma população cujos interlocutores a declararam estar sofrendo injustamente danos ou estar ameaçada por eles” (TILLY, TARROW e MCADAM, 1996; 21 apud GOHN, 1997, 244).

Esta definição reafirma a que Tilly formulou em 1984, caracterizando-os como série de interações mantidas entre autoridades e demandatários reivindicantes em nome de uma clientela com preferências específicas. (apud GOHN 1997, 244).

Considera-se estas definições problemáticas por dois motivos: elas excluem a possibilidade de movimentos entre os que detêm o poder e os analisam segundo a perspectiva dos que estão no poder, segundo a ótica de quem é demandado ou atacado pelos movimentos, e não considera a ótica dos movimentos em si. Argumentam ainda que os movimentos sociais concentram-se nas relações de dominação-subordinação, baseados na hipótese de que os litígios que envolvem desigualdades substanciais entre os protagonistas têm características gerais que conduzem os movimentos, a revoluções, rebeliões etc.

Discorda-se de tais colocações porque se entende que os movimentos se constituem justamente na contracorrente das relações de dominação-subordinação (tais relações também podem ocorrer entre diferentes grupos membros das elites) e, fundamentalmente, porque elas não são os elementos mais importantes para explicar ou definir um movimento social.

Desde logo não se reconhece, a priori, uma definição ou conceituação geral, única e universal, a qual pode variar segundo os paradigmas teórico-metodológicos que embasam a análise do autor. Entretanto, é possível localizar dentro de cada teoria de um dado paradigma a concepção de movimento social que se está utilizando.

Neste sentido, autores passam a explicar uma concepção de movimentos sociais não com a pretensão de considerá-la melhor nem a verdadeira, mas diante dos fatos da realidade brasileira e da inexistência de uma teoria consistente sobre o referido assunto. É uma construção possível dentro dos parâmetros adotados e poderá ser modificada, transformada ou alterada caso os fatos históricos postulem novos caminhos.

Essa conceituação teórica poderá ser construída a partir de reflexão fundamentada em categorias que emergem de manifestações concretas dos próprios movimentos, vistos como processos sócio-políticos e culturais da sociedade civil, num universo de forças sociais em conflito.

É primordial que se estabeleça algumas diferenças. A primeira, entre grupo de interesses e movimento. Na grande imprensa cotidiana observa-se o uso da expressão movimento para designar a ação de grupos em função de seus interesses. Assim lê-se: “iniciou-se na Câmara um movimento para aprovar...” Este uso do termo é irregular, pois, na verdade, deveria ser “iniciou-se um *lobby*”. Interesses comuns de um grupo são um componente de um movimento, mas não bastam para caracterizá-lo

como tal. Primeiro porque a ação de um grupo de pessoas tem de ser qualificada por uma série de parâmetros para ser um movimento social. Este grupo deve estar constituído enquanto um coletivo social e para tal necessita de uma identidade em comum.

Ser negro, ser mulher, defender as baleias ou não ter teto para morar são atributos que qualificam os componentes de um grupo e dão a eles objetivos comuns para a ação. Há uma realidade em comum, anterior à aglutinação de seus interesses. As inovações culturais, econômicas ou outros tipos de ação que vierem a gerar partem do substrato comum que possuem.

Uma segunda diferença deve ser ressaltada quanto ao uso ampliado da expressão. Designa-se como movimento a ação histórica de grupos sociais, como o movimento da classe trabalhadora. Aqui se trata de uma categoria da dialética, - a do movimento das coisas, grupos e categorias sociais, em oposição à estática. É a ação da classe em movimento e não um movimento específico da classe. Esta diferença possibilita demarcar dois sentidos para o termo movimento: um ampliado e geral, outro restrito e específico.

Uma terceira diferenciação deve ser feita entre modos de ação coletiva e movimento social propriamente dito. Um protesto (pacífico ou não), uma rebelião, uma invasão, uma luta armada são modos de estruturação de ações coletivas, poderão ser estratégias de ação de um movimento social, mas, por si sós, não são movimentos sociais. Tarrow (1982) apud Gohn (1997) procurou fundamentar essa forma de organização social como forma de ação dos movimentos propriamente ditos. Entretanto, ele considera movimentos como formas de opinião de massa, seguindo uma conceituação que se tornou clássica, formulada por Tilly (1978) apud Gohn (1997): um movimento social é um fenômeno de opinião de massa lesada, mobilizada em contato com as autoridades. Para Tilly, os movimentos seriam a contraparte não-

institucionalizada dos partidos políticos, sindicatos, associações etc., tendo surgido no século XIX como uma ampliação do próprio campo da política. Também lutariam pelo poder e pela institucionalidade de seus interesses, mas de forma desordenada, utilizando-se de procedimentos não convencionais como as passeatas, protestos, atos de violência etc.

Trata-se de uma análise em que há um modelo, um padrão ideal de comportamento. Quando transgredido, terá ocorrido uma disfunção no padrão da normalidade, com rompimento das fronteiras do legal.

Resulta que a ação social contida no protesto é apreendida apenas em uma dimensão política, com enfoque no confronto com o instituído-legal ou com as autoridades, como observa Melucci (1989) apud Gohn (1997). Não se atribui importância ao componente organizacional dos movimentos no sentido de Tilly, mas ele tem razão ao destacar o caráter não-institucional das ações. Outra diferenciação, e talvez a mais importante para o campo teórico em construção, refere-se à esfera onde ocorre a ação coletiva. Trata-se de um espaço não-institucionalizado, nem na esfera pública nem na esfera privada, criando um campo político, como observou Offe (1988) apud Gohn (1997). Usando uma formulação de Giddens (1993) apud Gohn (1997), trata-se de uma ação coletiva fora da esfera estabelecida pelas instituições.

Disto resulta que, muitas vezes, um movimento social *strictu sensu* deixa de ser movimento quando se institucionaliza, quando se torna uma ONG, por exemplo, embora possa continuar como parte de um movimento mais amplo enquanto organização de apoio daquele movimento. Uma associação de moradores se institucionalizando é uma organização social, mas faz parte de um movimento social mais amplo, que é o movimento comunitário de bairros.

Entretanto, deve-se tomar cuidado com as generalizações empíricas, chamando de movimento tudo o que estiver na esfera não-institucional. Os movimentos usualmente se articulam com outras forças institucionalizadas e a força social que poderão ter está diretamente relacionada com essas articulações.

Até o momento podemos deduzir que movimento social refere-se à ação dos homens na história. Esta ação envolve um fazer – por meio de um conjunto de procedimentos – e um pensar – por meio de um conjunto de idéias que motiva ou dá fundamento à ação. Trata-se de uma práxis, portanto.

Pode-se ter duas acepções básicas de movimento: uma ampla, que independe do paradigma teórico adotado referindo-se sempre que às lutas sociais dos homens, para a defesa de interesses coletivos amplos ou de grupos minoritários; conservação de privilégios; obtenção ou extensão de benefícios ou bens coletivos etc.

A outra acepção se refere a movimentos sociais específicos, concretos, datados no tempo e localizados num espaço determinado. Na primeira acepção, a categoria básica é a da luta social e tem um caráter cíclico. Os movimentos são como as ondas e as marés, vão e voltam e isso ocorre não por causas naturais – se assim o fosse, estaríamos fazendo uma análise etapista-evolucionista do fenômeno. O fluxo e o refluxo também não se referem a relações de causalidade mecânica, num círculo causa-efeito.

Os movimentos vão e voltam segundo a dinâmica do conflito social, da luta social, da busca do novo ou reposição/conservação do velho. Esses fatores conferem às ações dos movimentos caráter reativo, ativo ou passivo. Destaca-se ainda que nossa concepção de luta não implica nenhum tipo de determinação ou sobredeterminação, do tipo utilizado por Althusser (1970) apud Gohn (1997), em que

toda e qualquer luta social é sempre uma luta contra o capitalismo, dada a determinação econômica em última instância.

A luta das mulheres no movimento feminista é um exemplo para elucidar o campo de ação dos movimentos, não subjugado a nenhuma ordem ou escala de “luta principal ou secundária”. Outro alerta necessário sobre a concepção ampliada de movimento social é que nem tudo que muda na sociedade é sinônimo ou resultado da ação de um movimento social. Movimentos sociais representam uma das formas possíveis de mudança e transformação social.

Na segunda acepção a categoria fundamental é a de força social, traduzida numa demanda ou reivindicação concreta. Ou ainda numa idéia-chave que, formulada por um ou alguns e apropriada por um grupo, torna-se eixo norteador e estruturador da luta social de um grupo – qualquer que seja seu tamanho – que se põe em movimento.

As colocações acima aclaram outros elementos essenciais para a construção de um paradigma explicativo das ações coletivas, no intuito de fundamentar o *conceito de movimento social para além das evidências empíricas*. O primeiro elemento é a categoria luta social. Ela é uma noção-chave, mais abrangente. Observe-se que a referência é a luta social e não a luta de classe. As classes se formam na luta, diz Thompson (1981):

As classes sociais não antecedem, mas surgem na luta...” surgem porque homens e mulheres, em relações produtivas determinadas, identificam seus interesses antagônicos e passam a lutar, a pensar e a valorar em termos de classe: assim o processo de formação de classe é um processo de autoconfecção, embora sob certas condições que são ‘dadas’ (p. 121).

Portanto, luta social é um conceito mais abrangente e classes sociais são uma das formas, e não a única, de agrupar as ações dos homens na história. Classe se refere às ações dos indivíduos enquanto agentes produtores socioeconômicos, mas não dá conta de explicar todas as dimensões e fenômenos da vida social. Por isso desenvolveu-se a categoria dos atores sociais. Esta não se contrapõe à classe social porque o “ator” é uma noção utilizada como categoria de análise, enquanto aquela é um conceito. Recorremos a Thompson, que, fundamentando-se em Sartre, busca distinguir noção de conceito e afirma que:

o conceito é atemporal. Pode-se estudar como os conceitos são criados, um após outro, dentro de determinadas categorias... Quando se introduz a temporalidade, percebe-se que dentro de um desenvolvimento temporal o próprio conceito se modifica.

A noção, pelo contrário, pode ser definida como um esforço sintético para produzir uma idéia que se desenvolve pela contradição e sua sucessiva superação, e portanto, é homogênea ao desenvolvimento das coisas. (THOMPSON, 1981; 124).

Todo ator pertence a uma classe social. Mas este muitas vezes se envolve em frentes de luta que não dizem respeito, prioritariamente, a problemática da classe social, como as questões de gênero, étnicas, ecológicas etc. Ou seja, grande parte dos eixos básicos dos movimentos sociais contemporâneos não diz respeito ao conflito de classe, mas a conflitos entre atores da sociedade.

Destaca-se ainda que a apreensão da maioria dos fenômenos sociais envolvidos nos chamados “novos” movimentos sociais abrange dimensões subjetivas da ação social relativas ao sistema de valores dos grupos sociais. Estas não são compreensíveis através de análise feita apenas à luz de explicações macroobjetivas, como usualmente é tratada a questão das carências econômicas. Trata-se de carências de outra ordem, morais ou radicais, no dizer de Heller (1981). E a amálgama das ações que ocorrem nesse plano é de origem subjetiva, expressa pelo sentimento e por ações

de solidariedade. B. Moore Jr. (1987) apud Gohn (1997), Castoriadis e Benedict (1981) apud Gohn (1997) e Thompson (1981) contribuíram para a fundamentação da categoria dos movimentos ao chamarem a atenção para essa dimensão subjetiva, construída ao longo de um processo histórico de luta, no qual a experiência grupal de compartilhamento de valores socialmente comuns é fator fundamental.

A centralidade da categoria luta social junto aos homens em geral explica-nos a existência de movimentos sociais em vários segmentos da sociedade. Eles estão em luta na defesa de seus interesses, buscando conquistas ou resistindo às mudanças que solapam conquistas anteriores. Sempre atuam em áreas de conflitos. Historicamente, sempre foram os setores subordinados os que mais produziram lutas sociais. Mas encontramos também lutas e movimentos em setores dominantes, esses também em busca de construção de sua historicidade. Muitas dessas lutas se desenvolveram entre segmentos das próprias elites, outras foram das elites contra setores subordinados.

Essas ações não são consideradas como contra ou antimovimentos porque tais noções referem-se às ações coletivas, que buscam retroceder conquistas obtidas por meio de lutas sociais ou impor o ponto de vista de uma minoria a um conjunto mais amplo, recorrendo à força e à coerção.

O segundo elemento extraído das colocações acima é o de força social. Castells apud Gohn, nos anos 70, já alertava que não bastam as carências para haver um movimento. Elas têm de se traduzir em demandas, que, por sua vez, poderão por meio de uma ação coletiva transformar-se em reivindicações. O conjunto desses processos é parte constitutiva da formação de um movimento social. O que une as carências até sua transformação em reivindicações são ações concretas dos homens. São ações que só os projetam em algum tipo de cenário após fundirem a legitimidade e a justeza das demandas, o poder político da base social demandatária junto ao

núcleo alvo de suas reivindicações, mídia (lugar das demandas na conjuntura político-econômica do momento) e a cultura política do grupo reivindicante em termos da trajetória que tenha construído ao longo da história. O conjunto desses fatores – carências, legitimidade da demanda, poder político das bases, cenário conjuntural e cultura política do grupo – resultará na força social de um movimento, gerando o campo de forças do movimento social.

Segundo Touraine (2003):

Se chamarmos de movimento social qualquer tipo de ação coletiva, não é necessário nem possível fazer a sua teoria. Assim como a medicina não pode fazer uma teoria das empoças ou da febre como tipo geral de doença, pois patologias muito diversas criam tais sintomas. Os que julgam provar a análise chamando de movimento social não importa que problema da organização social, falam sem dizer nada. A noção de movimento social só é útil se permitir pôr em evidência a existência dum tipo muito particular de ação coletiva, aquele tipo pelo qual uma categoria social, sempre particular, questiona uma forma de dominação social, simultaneamente particular e geral, invocando contra ela valores e orientações gerais da sociedade, que ela partilha com seu adversário, para privar este de legitimidade. (p. 112)

É assim que percebemos constituir-se em movimento social o presente estudo, pois este é de grande utilidade porque evidencia uma dominação social - a do grileiro, que tenta tirar a terra, impondo ao adversário valores e orientações sociais com o objetivo de impedir-lhe a consecução de seu objetivo.

Ainda segundo o mesmo autor, um movimento social nunca se reduziu à defesa dos interesses dos dominados; sempre quis abolir uma relação de dominação, fazer triunfar um princípio de liberdade, criar uma sociedade nova, em ruptura com as formas antigas de produção, de gestão e de hierarquia. Este é o sentimento que subjaz o movimento social pela posse da terra na Fazenda Jabuticaba. Há um desejo, uma esperança perpassando essa luta, que se tornou referência na vizinhança, criando

possibilidades de regulamentação ou de legalização de outras terras encontradas na mesma situação, isto é, de fundo de pasto, onde os trabalhadores criam e plantam à solta.

2.2 Experiências participativas no Brasil

As experiências participativas que ocupam o cenário nacional brasileiro, em especial a partir dos anos 1970, tais como os movimentos sociais, Conselhos gestores, Fóruns, Organizações não Governamentais, e Orçamento Participativo têm características, limites e possibilidades na gestão democrática das cidades.

Os movimentos sociais constituem os principais atores sociais nas conquistas, garantias e ampliação de direitos civis, como por exemplo: liberdade pessoal (de pensamento, de religião e liberdade econômica); direitos políticos (referem-se, sobretudo, à associação em partidos e aos direitos eleitorais); direitos sociais (basicamente educação, saúde, habitação, trabalho e alimentação); e os denominados direitos de terceira e quarta geração (novos direitos que fazem referência à diversidade, às diferenças entre pessoas e grupos sociais, ao meio ambiente, à paz, à cidadania global, ao patrimônio genético, entre outras questões da contemporaneidade). Marshall (1967); Castells (1983); Bobbio (1992); Scherer-Warren (1993).

Neste sentido, o conceito de movimento social compreende, por exemplo, as revoltas de escravos, heresias, levantes camponeses; os motins rurais, ocorridos desde a Antiguidade até o século XIX; os movimentos socialistas e trabalhistas pós-Revolução Industrial; os movimentos de bairro ou populares urbanos e operários, no Brasil, já na segunda metade do século XX; os movimentos de trabalhadores rurais brasileiros destas últimas décadas e os anteriores; os denominados novos movimentos

sociais (de gênero, pacifistas, ecológicos, étnicos) das pessoas com necessidades especiais, entre outros, surgidos a partir de meados do século XX.

Por toda essa trajetória dos movimentos sociais nas mais diversas sociedades e nos mais diversos tempos é que, como já foi dito, eles não são extravagantes nem excepcionais, ao contrário, são centrais, estão no cerne da vida social. Na atualidade, os movimentos populares e de operários têm tido menor visibilidade se comparados aos de três décadas anteriores, havendo uma maior expressão dos movimentos sociais novos ou ligados aos novos direitos. Mas é preciso considerar que, no Brasil, diante da desigualdade social que caracteriza o país, nas demandas sociais por novos direitos também estão presentes aquelas relacionadas às reivindicações de acesso aos bens públicos e garantias de direitos sociais. São demandas dos movimentos populares, bem como as relacionadas ao mundo do trabalho, isto é, próprias dos movimentos dos trabalhadores e do sindicalismo.

Os movimentos arrolados têm em comum o fato de serem movimentos sociais que demandam conquista ou garantia de direitos. Vale lembrar, entretanto, que ao longo da história das sociedades existem também movimentos sociais de caráter reacionário ou conservador.

Os Conselhos Gestores foram legalmente instituídos nos municípios, estados e federação a partir da Constituição de 1988, representando uma conquista social importante de movimentos e organizações sociais. Atuam principalmente no âmbito das políticas públicas setoriais – Conselhos da Criança e do Adolescente, das Pessoas com Necessidades Especiais: de Saúde, de Assistência, entre outros. Há, todavia, limites a esse envolvimento, que resultam da resistência do Estado à participação social e também da cultura política autoritária.

Chauí (1994) ressalta que este traço perpassa todas as esferas da vida social (da família ao Estado, passando pelas relações de trabalho, pela escola, pela cultura). Na sociedade brasileira não há a difusão da noção de igualdade nas relações sociais, mas sim a existência de relações fundamentadas no clientelismo, apadrinhamento, desigualdade e violência. Em tal contexto, as políticas públicas encaminhadas nesse espaço de participação podem reforçar uma fragmentação e desarticulação com referência a políticas de outros setores. Como exemplo, pode não estar havendo a articulação necessária entre o Conselho das Pessoas com Necessidades Especiais e os Conselhos de Assistência, de Saúde, de Educação, de Idosos, de Crianças e Adolescentes, entre outros e, sobretudo, a articulação das políticas públicas encaminhadas nesses Conselhos Setoriais com a política econômica do Estado. Quer dizer, a participação nos Conselhos não prescinde da participação articulada na alocação dos gastos e recursos financeiros na direção de políticas econômicas que viabilizem ou não as políticas sociais setoriais. Sem esta condição, os conselheiros podem vir a ter uma participação de caráter consentido nas decisões tomadas em outras instâncias da esfera do governo, ao invés de um caráter efetivo de gestão das políticas públicas.

As Organizações não Governamentais (ONGs), expressão cunhada pela ONU na década de 1940, e que foi popularizada no Brasil, principalmente a partir da ECO 92, podem ser interpretadas, no mínimo de duas perspectivas: a) de continuidade – as ONGs seriam uma atualização dos Centros de Educação e ou de Assessoria Popular, os quais desempenhariam um importante papel político no Brasil junto aos movimentos sociais populares e de trabalhadores nos anos 1970 e 1980. Tais ONGs podem ser hoje denominadas “cidadãs”, de acordo com Scherer-Warren (1999).

Ainda na perspectiva de continuidade algumas ONGs seriam a atualização das entidades assistenciais e filantrópicas; b) de novidade – trazendo algumas

aparências de novidade viriam as ONGs empresariais (e também as chamadas de nova filantropia), que se justificam socialmente e na legislação, no campo da solidariedade e da responsabilidade social (com alguns benefícios em termos de impostos e subsídios das esferas governamentais). As ONGs fazem parte do terceiro setor por não operarem com a lógica do lucro, própria do mercado, ao menos diretamente, e por terem fins públicos, embora estejam no âmbito da esfera privada.

Se por um lado as ONGs (em especial as “cidadãs”) são possibilidades importantes de fortalecimento da organização e participação da sociedade civil, por outro podem ser, principalmente, executoras de programas e políticas, participando parcamente de sua discussão, elaboração e gestão. Neste caso, essas ONGs teriam sérias limitações em contribuir para aquele adensamento da cidadania, pelo fato de encontrarem-se, mesmo quando a contragosto, inseridas na ideologia neoliberal, que apregoa a noção de parcerias, as virtudes da sociedade civil empreendedora e a desresponsabilização do Estado. (DRAIBE, 1991).

Esta crítica é pertinente, de maneira mais incisiva, às ONGs filantrópicas e empresariais. Isto porque estas estão inseridas na esfera privada da solidariedade, imersas no campo da ajuda emergencial aos setores carentes ou vulneráveis da sociedade. Isto é, desligadas da solidariedade como momento de construção de identidades e de laços coletivos na perspectiva da cidadania – termo sempre inserido na esfera pública e imerso no campo dos direitos da população e para os segmentos sociais excluídos, a passagem do discurso e da ação da solidariedade privada, no atendimento às suas necessidades e carências, para o discurso e a ação, por meio de políticas públicas na garantia de seus direitos, implica na conquista e reconhecimento da cidadania.

O Orçamento Participativo configura-se como um dos inovadores experimentos da atualidade. Colocado em prática em alguns municípios brasileiros

como Belo Horizonte e Porto Alegre, mantém a população informada quanto às diretrizes de governos do Partido dos Trabalhadores (PT). Seu significado prioritário está em contemplar a participação popular na alocação dos recursos orçamentários para a gestão da cidade.

No entanto, para que esse significado tenha efetividade é condição essencial que as pessoas, grupos e segmentos sociais estejam engajados em outras formas de participação: movimentos populares, partidos políticos e mesmo conselhos municipais. Isto porque a diferença de poder entre os representantes do Estado e os sujeitos participantes, bem como a cultura política brasileira autoritária e de subordinação, já mencionada, podem constranger a perspectiva de democratização da gestão das cidades. Mas, na medida em que o acesso à cidade, aos seus recursos, bens e equipamentos sociais e culturais porque parte do projeto de uma cidade mais justa, reivindicada por segmentos da sociedade civil, a inserção (ou a organização demandando a participação) nas experiências de Orçamento participativo pode ser uma das estratégias mais importantes para a concretização desse projeto das cidades.

Fóruns sociais têm-se formado a partir de redes temáticas. No Brasil, o Fórum Nacional de Reforma Humana (FNHRU) e o Fórum de Educação são exemplos. No mesmo caso está o Fórum Social Mundial – chamado de movimento dos movimentos –, que por três vezes esteve sediado neste país.

Os Fóruns articulam múltiplos e plurais movimentos, sujeitos coletivos e projetos societários e tem gestado a construção de espaços públicos transnacionais que contemplem uma outra globalização e que consolidem uma sociedade civil global e uma cidadania planetária. O maior desafio, no entanto, é o de se fazer frente ao processo, em curso, de fragmentação e de guetização de grupos sociais, etnias e nações. Isto significa que a mundialização, ao mesmo tempo excludente e homogeneizante, fomenta e é contemporânea do acirramento das lutas sociais

baseadas nas diferenças. É o caso dos movimentos fundamentalistas e das demandas dos chamados novos movimentos pelo reconhecimento dos direitos e necessidades específicas. Aí estão incluídos os dos direitos das pessoas com necessidades especiais, os dos grupos étnicos e os de gênero – negros, índios, mulheres, homossexuais, entre outros. Castells, 1999; Pierucci, 1999; Touraine, 2003; Scherer-Warren, 1999; Souza Santos, 2002. Quer dizer, a formação de “tribos identitárias” é favorecida de um lado pela conquista de novos direitos, e, do outro, pela resistência ao processo de globalização através do surgimento e fortalecimento de movimentos com cores de racismo, fundamentalismo e nacionalismo exacerbados. Mas, estes últimos não interessam a esta discussão. Mesmo destacando-se apenas os movimentos sociais por novos direitos, aqui citados, não se pode negligenciar as “ciladas da diferença”. Isto porque, apesar da causa de suas reivindicações destes movimentos estar no âmbito da inclusão social, a afirmação acentuada na diferença pode acarretar a redução ainda maior das relações dos grupos sociais minoritários com o resto da sociedade. Pode ainda aprofundar o distanciamento entre estes segmentos (seja o distanciamento entre surdos, pessoas com deficiência visual, cegas, negros, mulheres índios etc). Ocorrerá, então, a fragmentação da sociedade civil, e impedindo o desenvolvimento e o fomento de relações ou identificações importantes, no mínimo como grupos que, no mesmo processo social, vivenciam a violência, a subalternidade e a exclusão. Isto não significa que, para a construção de sociedades e instituições inclusivas, não tenham legitimidade e grande importância as conquistas e garantias dos direitos relacionados à diferença. Porém significa que uma sociedade inclusiva no espaço local, regional ou global está, ao mesmo tempo, fortemente fundamentada na busca de caminhos e de formas conjuntas para ampliação e aprofundamento da igualdade como direito.

Sendo assim, nos Fóruns e nas redes de articulação de movimentos e sujeitos coletivos ficam mais explícitas as contradições entre os direitos à diferença e à igualdade no campo das demandas por inclusão de segmentos específicos. Tais

demandas fazem frente tanto à homogeneização excludente quanto à ruptura dos laços e identidades sociais no interior das sociedades e entre estas.

Pode-se dizer que os diversos formatos da participação social arrolados trazem demandas no sentido da inserção social e questionam a ordem social excludente.

2.3 Cidadania

Historicamente, a relação movimentos sociais-educação tem um elemento de união, que é a questão da cidadania. Cumpre esclarecer primeiro esta categoria, onde se observa a construção de várias abordagens do ponto de vista teórico-metodológico e de visões do processo de mudança e transformação da sociedade.

No contexto social e político do liberalismo, a questão da cidadania aparece associada à noção de direitos naturais e imprescindíveis ao homem (liberdade, igualdade perante a lei e direito à propriedade) e dos direitos da nação (soberania nacional e separação dos poderes: executivo, legislativo e judiciário). A Declaração dos Direitos do Homem, de 1789, firma a propriedade como direito supremo. E quem é o proprietário? É o cidadão. E quem é o cidadão? É o homem suficientemente esclarecido para escolher seus representantes com conhecimento de causa, independentemente das pressões. E é, acima de tudo, um proprietário (de terras e imóveis). Começava aí a nascer o sujeito político burguês, independentemente de sua origem social estar vinculada à nobreza ou ao clero.

Para Diderot apud Gohn (1992, p.11), a propriedade faz o cidadão. Ela era vista como uma afeição à coisa pública. Todo proprietário, em princípio, seria um interessado na boa gestão do Estado. O fato de se ter uma propriedade seria a garantia da independência econômica necessária à liberdade de espírito e ao desprendimento

das paixões. Por tudo isto preconizava-se que só os proprietários tinham direito à plena liberdade e à plena cidadania. Sabe-se que os proprietários, para os liberais, eram os burgueses.

Loocke (1997) apud Gohn (1992, p.12) justifica uma diferenciação de direitos entre a classe trabalhadora e a burguesia para justificar o procedimento do sistema político e social do liberalismo. Porque a classe trabalhadora, acostumada com o arado e a enxada, usava somente as mãos e não a cabeça, sendo, portanto, incapaz de ter idéias sublimes. Os assalariados seriam incapazes de pensar. Então justificava: como reconhecê-los como cidadãos capazes de agir com racionalidade política? Eles seriam, segundo Loocke (1997), incapazes de governar suas vidas por princípios de ordem moral e raramente elevariam seus pensamentos acima da sua subsistência. Suas ações seriam desordeiras e ameaçariam a ordem. Por isso, eles não poderiam saber, apenas precisavam acreditar. A educação para a cidadania não faria parte do universo da classe trabalhadora porque ela não seria cidadã. A igualdade natural, inata entre os homens, seria desfeita, no plano da sociedade real, pela desigualdade entre o cidadão-proprietário e o não-cidadão e não-proprietário.

O século XVIII trará mudanças nestas concepções. O racionalismo ilustrado, ao colocar toda ênfase na razão e nomear a história como evolução do espírito e autonomia da razão, propõe modificar a ordem social e política, atuando sobre a consciência e a instrução.

O sonho de transformação, através de uma razão ilustrada, ampliava o leque dos não-cidadãos, não-proprietários, no tocante às possibilidades de tornarem-se cidadãos, passava pelo processo dos indivíduos das classes populares transformarem-se em cidadãos, sujeitos de direitos. O fundamental estava numa reforma política, onde o homem viria a ser sujeito histórico, capaz de modificar a realidade. E, para tal,

ele precisava ser livre e consciente. Aqui a questão da cidadania se resumiria a uma questão educativa.

À medida que o sistema social e político do capitalismo é consolidado, as lutas sociais vão deixando de acontecer apenas pela subsistência e surgem concepções alternativas dos direitos. Nesse momento, a educação volta a ser pensada pelas classes dirigentes como mecanismo de controle social. Os teóricos da economia política a recomendam para evitar desordens.

Adam Smith justifica a necessidade da educação em função da divisão do trabalho. Seria competência do Estado facilitar, encorajar e até mesmo impor a toda a população a *importância do aprendizado indispensável às necessidades capitais*, quais sejam: ler, contar, aprender rudimentos de geometria e de mecânica. O pressuposto básico era de que o povo instruído seria ordeiro, obediente a seus superiores, e não precisava de credices e superstições religiosas e místicas.

O que a economia clássica do século XVIII propôs foi o cidadão passivo. Não importava o fato do povo transformar-se em sujeito político – tal como preconizavam os ilustrados. O que interessava era que as massas se tornassem ordeiras no convívio social, no “seu devido lugar”. O essencial não era instruir, racionalizar o indivíduo, mas racionalizar a vida econômica, a produção, o tempo das pessoas, o ritmo dos corpos, a disciplina das mentes. Ou seja, a única educação que interessava era a formação e a produção da mercadoria para o trabalho.

Observa-se, assim, que a noção de cidadania passa a se descaracterizar de sua concepção original clássica. Chega-se a negá-la à medida que é vista no processo educativo apenas como fatos de cooperação para o bem comum. Ela passa a ter uma conotação eminentemente moral, de disciplinamento para o convívio social harmônico com os cidadãos semelhantes.

O resultado disto será o deslocamento do conteúdo da questão da cidadania à questão do poder. Na concepção clássica, observa-se a vinculação da cidadania à noção de direitos à liberdade dos cidadãos (ainda que restrita a poucos, os proprietários) era dirigida pela razão, utilizando o pensamento, a lógica e o cálculo utilitário.

A cidadania no século XIX, ao contrário dos séculos anteriores, dirige-se a todos, inclui as massas, mas para discipliná-las e domesticá-las. Espera-se que os membros do tecido social, através da educação, participem do convívio social de forma harmoniosa. Os direitos sociais não são conquistados. São outorgados pelo Estado. Nesse processo, onde a educação tem destaque, as práticas pedagógicas enfatizam as estratégias de persuasão, esclarecimento e moralização de cada futuro cidadão.

O século XX trará novas acepções ao conceito de cidadania. O projeto burguês acentuará a questão dos direitos dos indivíduos, menos como direitos e mais como deveres. Deveres para com o Estado, o interlocutor oficial da sociedade. O Estado passa a regulamentar os direitos dos cidadãos e a restringi-los ou cassá-los em determinadas conjunturas históricas. A questão da cidadania deixa de ser conquista da sociedade civil e passa a ser competência do Estado.

Ao lado da cidadania regulamentada pelo Estado, temos o desenvolvimento do neoliberalismo comunitarista do século XX, onde a cidadania é pensada como retorno à idéia de comunidade, em contraposição à sociedade urbano-industrial burocratizada. Trata-se de uma transfiguração do real, pois as instituições da sociedade civil moderna – as empresas, os sistemas educacionais etc – são representadas como uma grande comunidade. O cidadão é um homem civilizado, participante de uma comunidade de interesses, solidário com seus pares. Aqui

também a noção de educação é bastante conservadora: educar para a cooperação geral.

A expressão cidadania está hoje por toda parte, apropriada por todo mundo, evidentemente com sentidos e intenções diferentes. Se isso é positivo num certo sentido, porque indica que a expressão ganhou espaço na sociedade, por outro lado, face à velocidade e voracidade das várias apropriações dessa noção, impõe a necessidade de se precisar e delimitar o seu significado: o que se entende por cidadania, o que se quer entender por isto.

A partir da década de 1980, o termo cidadania passou a contemplar o caráter de estratégia política, pois expressa e responde hoje a um conjunto de interesses, *desejos e aspirações de uma parte significativa da sociedade, mas que certamente não se confunde com toda a sociedade*. Nesse sentido, evidentemente as apropriações e a crescente banalização desse termo não só abrigam projetos diferentes no interior da sociedade, mas também tentativas de esvaziamento do seu sentido original e inovador.

Há duas dimensões que presidem a emergência dessa nova noção de cidadania e que devem ser lembradas para marcar o seu terreno próprio.

Em primeiro lugar, o fato de que ela deriva e, portanto, está intrinsecamente ligada à experiência dos movimentos sociais, tanto os de tipo urbano – e aqui é interessante notar como cidadania se entrelaça com o acesso à cidade – quanto os movimentos de mulheres, negros, homossexuais, ecológico etc. Na organização desses movimentos sociais, a luta por direitos – tanto direito à igualdade quanto direito à diferença – constituindo assim a base fundamental para a emergência de uma nova noção de cidadania.

Em segundo lugar, o fato de que a essa experiência concreta se agregou cumulativamente uma ênfase mais ampla à construção da democracia, porém, mais do que isso, na sua extensão e no seu aprofundamento. Nesse sentido, a nova noção de cidadania expressa o novo estatuto teórico e político que assumiu a questão da democracia em todo o mundo, especialmente a partir da crise do socialismo real.

Como consequência dessas duas dimensões, há um terceiro elemento fundamental na noção de cidadania: é o fato dela organizar uma estratégia de construção democrática, de transformação social, que afirma um nexo constitutivo entre as dimensões da cultura e da política.

Incorporando características da sociedade contemporânea, como o papel das subjetividades, a emergência de sujeitos sociais e direitos de novo tipo, a ampliação do espaço da política, essa é uma estratégia que reconhece e enfatiza o caráter intrínseco e constitutivo da transformação cultural para a construção democrática.

A questão da cultura democrática assume um caráter crucial no Brasil e na América Latina como um todo. Esta é uma sociedade na qual a desigualdade econômica, a miséria, a fome são os aspectos mais visíveis de um ordenamento social presidido pela organização hierárquica e desigual do conjunto das relações sociais: é o que se pode chamar autoritarismo social.

Profundamente enraizado na cultura brasileira e baseado predominantemente em critérios de classe, raça e gênero, esse autoritarismo social se expressa num sistema de classificações que estabelece diferentes categorias de pessoas dispostas nos seus respectivos lugares na sociedade, essa noção de lugares sociais constitui um código estrito, que pode referir-se à casa e à rua, à sociedade e ao Estado. Isto é visível no nosso cotidiano até fisicamente: o elevador de serviço, a cozinha como lugar de mulher, cada macaco no seu galho etc.

Esse autoritarismo engendra formas de sociabilidade e uma cultura autoritária de exclusão que subjaz ao conjunto das práticas sociais e reproduz a desigualdade nas relações sociais em todos os seus níveis. Nesse sentido, sua eliminação constitui um desafio fundamental para a efetiva democratização da sociedade. Considerar-se tal dimensão implica, desde logo, numa redefinição daquilo que é normalmente visto como terreno da política e das relações de poder a serem transformadas. E, fundamentalmente, significa uma ampliação e aprofundamento da concepção de democracia, de modo a incluir no bojo das práticas sociais e culturais uma concepção de democracia que transcende o nível institucional formal e se debruça sobre um conjunto de relações sociais permeadas pelo autoritarismo social, não apenas pela exclusão política no sentido estrito. Nossa referência aqui, portanto, é mais do que um regime político democrático é uma sociedade democrática.

É um pouco constrangedor e desconfortável falar disso atualmente, num contexto onde o agravamento das desigualdades econômicas, a fome, a miséria e o autoritarismo social se transformaram em *apartheid* social, em violência, em genocídio.

Portanto, a nova noção de cidadania é pavimentada pela vinculação à experiência dos movimentos sociais, à construção democrática e seu aprofundamento, e ao nexos constitutivo entre cultura e política, estas são as características da nova noção de cidadania.

A cidadania, como estratégia política, dá ênfase ao seu caráter de construção histórica, definida, portanto, por interesses reais, práticas concretas de luta e por uma contínua transformação. Logo, não há uma essência única imanente ao conceito de cidadania. O seu conteúdo e significado não são universais, não estão definidos e delimitados previamente, mas respondem à dinâmica dos conflitos reais, tais como os

vividos pela sociedade num determinado momento histórico. Esse conteúdo e significado, portanto, serão sempre definidos pela luta política.

2.3.1 Cidadania como aprendizado

A educação construída nas diversas formas de participação da sociedade civil organizada não é o aprendizado formal. A educação aqui focalizada é construída no processo das relações sociais da vida cotidiana dos atores-sujeito dos diversos formatos de organização, gestão e participação social.

Assim, a educação configura-se a partir da dimensão do aprendizado construído pelo conjunto de determinantes – sociais, políticos, econômicos, culturais, ambientais, etc. – que *perpassam a prática social dos grupos ao participarem das organizações sociais determinadas na relação Estado/sociedade, visando à garantia de seus direitos. Trata-se da prática educativa cujo conteúdo está localizado no contexto das relações sociais.*

Esse aprendizado é gerado por diferentes fontes promotoras da prática educativa, sendo os principais o movimento social organizado e o poder político. A constituição desse saber, segundo Gohn (1992), apresenta como fontes promotoras:

A aprendizagem gerada com a experiência gerada pelo contato com as fontes de exercício do poder; a aprendizagem gerada pelo exercício repetido de ações rotineiras que a burocracia estatal impõem; a aprendizagem das diferenças existentes na realidade social a partir da percepção das distinções nos tratamentos que os diferentes grupos recebem de suas demandas; a aprendizagem gerada pelo contato com as assessorias contratadas ou que apóiam o movimento; a aprendizagem da desmistificação da autoridade como sinônimo de competência, a qual seria sinônimo de conhecimento. (p.50).

Percebe-se na fala de Gohn, a síntese do que aconteceu no movimento pela posse da terra na Fazenda Jabuticaba, onde o aprendizado se fez e se faz presente como consequência da luta por direitos, e esse saber é proveniente de todo um emaranhado de relações estabelecidas dentro do conflito. O fenômeno educativo encontra-se no campo da educação política dos atores/sujeitos em questão como resultado das práticas sociais no processo de luta, organização e participação pela conquista da cidadania.

No contexto dessas práticas sociais não existiria um momento específico em que se realizasse propriamente a “educação” dos atores envolvidos. A ação educativa ocorre no desenrolar das práticas sociais, em que o aprendizado adquirido pelos atores/sujeitos do movimento é construído pelas múltiplas relações geradas no processo de participação social e política.

Esse processo forja identidade política na luta contra a exploração e conquista da democracia, estabelecendo aprendizado quanto aos aspectos democráticos e de solidariedade na prática social e ampliando a compreensão política de seus participantes.

A participação, portanto, pode sedimentar teias de relações entre os moradores das cidades vizinhas da Fazenda Jabuticaba, onde ocorreu o conflito, baseadas na solidariedade, pois a comunidade jabuticabense procurou apoio em toda a região circunvizinha, disseminando informações, buscando e trazendo de toda a sociedade civil a solidariedade à sua causa. Dessa forma, foi tecida toda uma rede de civilidade, em grande parte ausente na região e até em nível de Brasil.

2.3.2 Educação e cidadania

A noção de civilidade contém, embora não coincidentemente, a idéia de civilizado (*civilitas*). Está mais próxima, entretanto, da compreensão, em Aristóteles, da vida numa *societas civilis*, como “comunidade pública ético política de iguais, cujos parâmetros de convivência se fundavam na existência de um *ethos* compartilhado por todos os membros da comunidade”, conforme citado por Costa (1997). Nesse sentido, Telles (2000) afirma que “as possibilidades de um país alcançar patamares mínimos de civilidade em seus padrões societários” diz respeito à possibilidade da cidadania se enraizar nas práticas sociais e complementa: “direitos e cidadania significam um modo de nomear (e imaginar) as formas pelas quais as relações sociais podem ser reguladas e construídas regras civilizadas de sociabilidade” (p.15).

Como afirma de sociabilidade e regra de reciprocidade:

Os direitos constróem, portanto, vínculos propriamente civis entre indivíduos, grupos e classes. Melhor dizendo, constróem uma gramática civil que baliza práticas e interações sociais por referência ao que é conhecido como medida de justiça, medida que, é sempre alvo de questionamentos e reformulações nos embates e litígios de posições de interesse, valores e opiniões (...). Não seria aqui demais enfatizar que se tudo isso passa pela ordem legal e institucional, depende, sobretudo, de uma cultura pública democrática que se abra ao reconhecimento da legitimidade dos conflitos e dos direitos demandados como exigência de cidadania (TELLES, 2000, p.139) (grifo nosso)

Dagnino (1994), revendo as práticas sociais e a cultura autoritárias enraizadas na sociedade brasileira, chama a atenção para o que denomina de ausência de uma “cultura de direitos” e conclui que:

a nova cidadania requer (...) a constituição de sujeitos sociais ativos, definindo o que eles consideram ser os seus direitos e lutando pelo seu reconhecimento. Nesse sentido, ela é uma estratégia dos não-cidadãos, dos excluídos, uma cidadania ‘de baixo para cima’. (p. 108)

Os sujeitos sociais ativos, constituídos em processos e espaços de participação social, na cidade ou no campo, como é o caso da luta pelo espaço/posse da terra da Fazenda Jabuticaba que se constituía no meio de sobrevivência de trezentas famílias que usufruíam daquele torrão. Estas desencadearam uma luta, ampliando assim o espaço “público” da referida fazenda.

Neste sentido, não é demais dar a mesma atenção que Telles deu a Arendt, reproduzindo uma citação de “Los orígenes del totalitarismo”, crucial para nossa temática:

A esfera pública está tão consistentemente baseada na lei da igualdade, como a esfera privada está baseada na lei da diferença e da diferenciação universais. A igualdade ao contrário de tudo o que está implicado na simples existência, não nos é outorgada, mas é o resultado da organização humana, porquanto é orientada pelo princípio da justiça. (...) O grande perigo que advém da existência de pessoas obrigadas a viver à margem do mundo comum é que, em meio à civilização, são devolvidas ao que lhes foi outorgado pela natureza, à sua mera diferenciação. Carecem dessa tremenda equalização de diferenças que advém do fato de serem cidadãos de uma comunidade e, já não lhes permite participar do artifício humano (...). O paradoxo implicado na perda dos direitos humanos é que essa perda coincide com o instante em que uma pessoa se converte em ser humano em geral – sem uma profissão, sem uma nacionalidade, sem uma opinião, sem um fato pelo qual possa identificar-se – e diferente em geral, representando sua própria individualidade absolutamente única que, privada de expressão dentro de um mundo comum, e de ação sobre este, perde todo o seu significado (ARENDETT apud TELLES, 2000:384-381).

Isto requer uma outra compreensão sobre participação da sociedade civil organizada, que passa a significar não apenas participação em políticas e instituições

sociais já dadas, mas em participação com impacto, isto é, participação tendo o sentido de que os atores sociais envolvidos passam a construir conjuntamente e reconfigurar os espaços e políticas sociais dos quais são parte.

A cidadania está assentada no tripé Estado/sociedade/direitos, em que a categoria participação inclui-se como suporte dinâmico de mediação no binômio Estado/sociedade pelo exercício das práticas sociais do cidadão ao buscar garantir seus direitos. Entende-se que a noção de cidadania deva ser considerada a partir da ótica do cidadão, sendo a cidade o “locus” privilegiado de participação do cidadão na manifestação da sua prática social e o Estado principal interlocutor dos seus interesses e dos seus direitos. Esta noção é compreendida na perspectiva da “cidadania ativa” (BENEVIDES, 1996) e configurada pela “constituição de cidadãos enquanto sujeitos sociais ativos” na dimensão da sociedade no seu conjunto.

A cidadania coloca-se como um processo em construção, numa dinâmica que implica no “reconhecimento e construção das identidades dos distintos sujeitos sociais envolvidos, o contexto da inclusão das necessidades expressas pelos distintos sujeitos sociais e a definição de novas agendas de gestão, notadamente quanto à extensão dos bens a amplos setores da população” (JACOBI, 1996, p.11). O processo de construção da cidadania, nessa perspectiva, implica, por um lado, em articular fatores de governabilidade e representação e, por outro, na participação e no controle da gestão governamental pelo cidadão como condições necessárias à garantia da construção democrática.

O processo participativo expressa vínculos diretos e inevitáveis com as condições específicas e com os condicionantes político-institucionais. Mobiliza a dinâmica social, caracterizada por um conjunto de determinantes políticos, econômicos e sociais, combinando o ambiente político e a vontade individual do cidadão de participar, organizado, muitas vezes, em grupos de interesses. Esse

conjunto de fatores, no âmbito da sociedade, dá origem a forças motrizes do processo de participação, sendo os movimentos sociais atores importantes da dinâmica social.

Os movimentos sociais no espaço local adquirem, portanto, uma dimensão pedagógica – aprendizado que se contrapõe à subordinação – na direção da autonomia construída com experiências participativas. Estas possibilitam a crítica à imagem ideologizada e o desvelamento da realidade vivida, experienciada no cotidiano.

2.3.3 Uma experiência significativa

A área pertencia à família Gonçalves, que por ela nunca se interessou, detendo-a apenas como patrimônio familiar, sem nenhum interesse econômico. A Fazenda Jabuticaba situa-se entre os municípios de Andorinha e a localidade de Santa Rosa, que pertence ao município de Jaguarari.

Os trabalhadores rurais das comunidades de Andorinha, Lajedo, Jaguarari, Bate-rede, Morro Branco, Várzea dos Mateus e Jacobina usavam-na como área de trabalho, usufruindo da mesma para criatório de porcos, como local de amansar animais, para plantação, para retirada da fibra do ouricuri usada na confecção de chapéus, esteiras e outros utensílios de fibra. Aquela terra era de uso centenário dos moradores da região.

Em 1876, a parte mais agricultável da terra foi vendida, A partir daí os moradores foram impedidos de utilizar aquela área. Além disso, expulsou-se um povo antigo que morava no centro das terras, perto de uma aguada – os mandigós.

Nos anos de 86 e 87, as terras da Fazenda Jabuticaba estavam englobadas nos limites do distrito de Andorinha que por sua vez, pertencia a Senhor do Bonfim.

Nessa época, inicia-se um conflito. A área de terra que compreendia a Fazenda Jabuticaba era explorada na modalidade de fundo de pasto, sendo, portanto, de uso comunitário. A partir do momento em que foram impedidos de usar daquele bem, de onde tiravam a subsistência, começaram a se organizar, a buscar parcerias.

A Comissão Pastoral da Terra (CPT), juntamente com o sindicato rural e o sindicato dos mineiros de Caraíbas Metais (SINDIMINA), começou a acompanhar o processo, a ajudar a defender a terra através da constituição de advogado e de assistência aos trabalhadores rurais no tocante a alimentação e outras necessidades.

O juiz, na época, declarou nulo o documento que dava direito de propriedade ao grileiro, Néilson Cavalcante, e já estava próxima a concessão do direito de propriedade aos trabalhadores rurais quando o juiz foi promovido e deixou o caso, assumindo-o a juíza Dr. Maria de Fátima, que concedeu direito de posse ao Sr. Néilson Cavalcante.

Durante todo esse tempo, o grileiro, que pleiteava a posse da terra, contratou jagunços para morar na propriedade em questão, promovendo todo tipo de terrorismo, desde ameaças aos trabalhadores rurais até perseguições a mulheres. Os atritos culminaram na morte de um adolescente. Atemorizados e impossibilitados de fazer uso da terra, os trabalhadores passaram a viver em verdadeiro clima de terror.

A Comissão Pastoral da Terra (CPT), juntamente com os sindicatos e os trabalhadores rurais começaram a sensibilizar os moradores de Senhor do Bonfim, mostrando para a cidade que lá, na Jabuticaba, não existia malandro nem desempregado e sim pessoas trabalhadoras. Procuravam mostrar isso mobilizando os trabalhadores em passeatas pela cidade, marcando presença no fórum, nas audiências, enfim, sensibilizando a população bonfinense para a questão.

Embora Dr. Maria de Fátima houvesse concedido o direito de posse ao grileiro, os trabalhadores rurais, assistidos pela CPT e pelos sindicatos, moveram um processo de desapropriação, que foi paga pelo governo do Estado ao Sr. Néilson Cavalcante.

Mas para que o INCRA (Instituto Nacional da Reforma Agrária) reconhecesse a propriedade como fundo de pasto e desse a causa como ganha aos trabalhadores, seria preciso que os mesmos morassem no local. Mas fazê-lo, se os pistoleiros do grileiro estavam morando lá? Os trabalhadores rurais então conseguiram surpreendê-los e expulsá-los da fazenda. A partir daí iniciou-se momento iniciou-se a construção de palhoças. Mesmo assim o INCRA não reconheceu a propriedade como fundo de pasto. Então partiu-se para a construção das casas, que foram edificadas com o apoio de mutirões coletivos, com a participação de pessoas de outras localidades.

O processo organizativo foi lento. Criou-se uma associação, onde são tomadas decisões. Os conflitos internos continuam. A CPT e a Igreja se afastaram.

Hoje, a Nova Jabuticaba é um povoado, um assentamento com estatuto. Trabalhadores recebem benefícios, como o kit alimentação, serviços de agentes comunitários já se fazem presentes já existe um meio regular de transporte, creches, escolas, já se encontra água a seis quilômetros e a energia elétrica já faz parte do cotidiano das famílias da Nova Jabuticaba.

CAPÍTULO III

QUE CAMINHOS PERCORRER...?

A presente pesquisa que tem como foco de interesse questões referentes a um movimento social de luta pela posse da terra ocorrido na Fazenda Jabuticaba, localizada a 52 quilômetros da cidade de Senhor do Bonfim, na Bahia, onde os trabalhadores rurais empreenderam um processo com o intuito de conquistar legalmente a terra.

Acredita-se que a comunidade envolvida teve uma experiência significativa em nível de educação informal, pois, segundo Gohn, (1997,p.43) “os movimentos sociais populares são formas renovadas de educação popular”.

Por ser um trabalho centrado no estudo do caráter social de um fenômeno buscamos na concepção idealista-subjetivista ou fenomenológica de conhecimento a matriz que devemos trilhar para obter respostas às questões da pesquisa.

Segundo Spradley (1979) apud André (1995), a principal preocupação da etnografia é com o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados.

Concordando com Spradley, Wax considera que a tarefa do etnógrafo consiste na aproximação gradativa do significado ou de compreensão dos participantes, isto é, de uma posição de estranho, o etnógrafo vai chegando mais perto das formas de compreensão da realidade do grupo estudado e vai partilhando com ele os significados (WAX, 1971 apud ANDRÉ, 1995).

Dentre os vários tipos de pesquisa que aparecem associados à abordagem qualitativa situa-se o presente trabalho, na modalidade estudo de caso.

Segundo André (1995, p.31): “Para que seja reconhecido como estudo de caso, é preciso que seja um sistema bem delimitado, isto é, uma unidade com limites bem definidos, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social”.

Partindo destas constatações, percebe-se que a pesquisa se situa na modalidade referida anteriormente, pois requer um estudo aprofundado de um *movimento social específico em sua complexidade e em seu dinamismo próprio*, para tomada de decisão a partir de informações relevantes.

Segundo Stake (1988, p.254) apud André (1995): “... os estudos de caso são extremamente úteis para conhecer os problemas e ajudar a entender a dinâmica da prática educativa”.

A decisão sobre quando e para que se deve usar o estudo de caso depende naturalmente daquilo que o pesquisador quer saber, isto é, do problema que ele definiu e das questões às quais ele quer responder.

Merriam (1988) apud André (1995, p.31) seleciona características para justificar a utilização da metodologia do estudo de caso. Segundo ela: “Os estudos de

caso buscam o conhecimento do particular, são descritivos, indutivos e buscam a totalidade. Além disso, eles são mais preocupados com a compreensão e com a descrição do processo que com os resultados comportamentais”.

Para Yin (1988) apud André (1995), deve ser dada preferência à metodologia de estudo de caso quando: (1) as perguntas da pesquisa forem do tipo “como” e “por que”; (2) quando o pesquisador tiver pouco controle sobre aquilo que acontece ou pode acontecer; e (3) quando o foco de interesse for um fenômeno contemporâneo que esteja ocorrendo numa situação de vida real.

É evidente que a escolha de uma determinada forma de pesquisa depende antes de tudo da natureza do problema que se quer investigar e das questões específicas que estão sendo formuladas. No entanto, faz-se necessário ponderar as qualidades e limites de uma metodologia.

O estudo de caso apresenta a vantagem de fornecer a possibilidade de uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis; além da capacidade de retratar situações vivas, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural. (ANDRÉ, 1995. p. 52.).

Como limite, o estudo de caso apresenta o risco de apresentar uma acumulação de dados e uma análise inconsistente por seguir uma linha essencialmente descritiva, como afirma Liiphart (1971) apud André (1995). “... eles são inteiramente descritivos e se desenvolvem num *vacuum* teórico, não são nem guiados por hipóteses nem motivados por um desejo de formular hipóteses gerais” (p. 691).

Em virtude da investigação pautar-se na experiência histórica, nos modos de ser e viver da comunidade envolvida no processo de luta pela posse da terra, nota-se a pertinência da utilização da história oral para dar maior sustentação a este trabalho.

Sabemos que o uso desse tipo de documentação exige muito trabalho de análise com outra forma de linguagem, além de ser muito questionado, quando não desqualificado e rejeitado. Todavia, as dificuldades que se apresentaram não nos esmoreceram e, aos poucos, fomos nos familiarizando com a idéia de trabalharmos com a subjetividade, não só do entrevistado, mas também do entrevistador.

Hoje, consideramos que não fazem mais sentido discussões sobre a veracidade dos relatos conseguidos nas entrevistas, que valem por si mesmas. Não *devemos ficar atentos apenas ao acontecimento, mas como foi experimentado, sentido, representado e até mesmo como foi desejado que tivesse acontecido.*

O objetivo de se trabalhar com depoimentos não é confrontar fontes escritas com fontes orais. A esse respeito é bastante significativa a afirmação de Thomson (1997) sobre o significado de uma fonte oral, quando diz que a tendência a defender a história oral e usá-la apenas como outra fonte histórica para descobrir como aconteceu realmente levou ao descaso por outros aspectos e valores do testemunho oral. Ao tentarem descobrir uma história isolada, estática e recuperável, alguns historiadores às vezes não levavam em conta as várias camadas da memória individual e a pluralidade das versões sobre o passado fornecidas por diferentes narradores. Na tentativa de eliminar as tendências e fantasias, alguns profissionais descuidavam-se das razões pelas quais as pessoas constroem suas memórias de modo específico e não conseguiam enxergar como o processo de afloramento de lembranças poderia ser a chave para ajudá-los a explorar os significados subjetivos das experiências vividas e a natureza da memória individual e da memória coletiva. Não

percebiam que as chamadas distorções da memória, embora talvez representassem um problema, eram também um recurso.

Portelli (1997) também nos fala dos significados da história oral, apontando para a subjetividade, não como uma dificuldade, mas como uma qualidade em que o único e preciso elemento que as fontes orais têm sobre o historiador, e que nenhuma outra fonte possui em medida igual, é a subjetividade do expositor (...). Fontes orais contam-nos não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que pensa que fez. Fontes orais podem não adicionar muito ao que já sabemos; por exemplo, o custo material de uma greve para os trabalhadores envolvidos; mas contam-nos bastante sobre seus custos psicológicos...

Diante da escolha de privilegiar as fontes orais, percebe-se que não se pode furtar a uma discussão sobre memória, o que remete a um diálogo com estudiosos dessa questão. Assim, enquanto para Nora (1993), a memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e repentinas revitalizações...

Thomsom, por sua vez, afirma que o processo de recordar é uma das principais formas de nos identificarmos quando narramos uma história. Ao narrar uma história, identificamos o que pensamos que éramos no passado; quem pensamos que somos no presente e o que gostaríamos de ser. As histórias de que relembramos não são representações exatas do nosso passado, mas trazem aspectos desse passado e os moldam para que se ajustem às nossas identidades e aspirações atuais. Assim, podemos dizer que nossa identidade molda nossa reminiscência; quem acreditamos que somos no momento e o que queremos ser afetam o que julgamos ter sido. Reminiscências são passados importantes que compomos para dar um sentido mais

satisfatório à nossa vida, à medida que o tempo passa, e para que exista maior consonância entre identidades passadas e presentes.

Feita a opção pela temática de estudos que envolvem trabalhadores rurais numa comunidade específica, em situação específica, os quais estavam despercebidos, merecem destaque as considerações de Paolli (1990), quando diz que a construção de um outro horizonte historiográfico se apóia na possibilidade de recriar a memória dos que perderam não só o poder, mas também a visibilidade de suas ações, resistências e projetos.

Todavia, devemos estar atentos para que esta opção não implique em uma nova espécie de fetichização, como adverte a autora:

Trazê-las à luz deve também implicar não sacralizar a sua presença; uma história ‘dos vencidos’ não pode ser a construção de novas mitologias, mas a produção de um direito ao passado, que se faz com crítica e subversão constantes das versões instituídas.

Vale ressaltar que por se tratar de uma comunidade específica, a coleta de depoimentos foi feita na própria comunidade, que fica a 52 quilômetros, da cidade de Senhor do Bonfim, na caatinga (vegetação típica do sertão), num lugar de difícil acesso. A necessidade de preparo para ouvir o “outro”, nos levou ao diálogo com outras disciplinas, como a Antropologia, que ajuda a desfazer as imagens pré-concebidas sobre os sujeitos a quem se devia ouvir. Ao registrar os depoimentos, a atenção a aspectos estava presente, no sentido de tornar esses encontros produtivos, como adverte Caldeira (1991), quando diz que é nesse sentido que se pode dizer que uma entrevista é um encontro produtivo. Ninguém tem uma entrevista pronta. Ninguém faz duas vezes a mesma entrevista. O relato é sempre fruto de um momento, de um encontro específico, do humor das pessoas. Elas têm, conseqüentemente, que

ser olhadas desse jeito e não como a encarnação de uma verdade absoluta e definitiva. O relato da entrevista é sempre algo relativo – relativo ao encontro em que foi gerado. A interpretação antropológica que se pode produzir, o texto que se acaba escrevendo são frutos desse diálogo e, portanto, não são definitivos. Acho que isso é verdade não só para a pesquisa antropológica, mas vale também para a pesquisa histórica.

A entrevista semi-dirigida, segundo Michelat apud Thiollent, favorece a captação de uma informação mais “profunda” ou menos “censurada” que no caso de outros procedimentos; e que a profundidade da entrevista permitida pela não-diretividade é ligada à sua capacidade de facilitar a produção de significações fortemente carregadas de afetividade, mesmo que se apresentem como estereótipos. O que nós procuramos pôr à luz, de fato, é a lógica subjacente às associações que, a partir da instrução inicial, irão levar o entrevistado a abordar tal ou qual tema, a voltar atrás ou progredir para outros temas.

O indivíduo é considerado como portador de cultura que a entrevista não-diretiva pode explorar a partir das verbalizações, inclusive as de conteúdo afetivo. Nelas, são procurados sintomas dos modelos culturais que se manifestam na vivência dos indivíduos ou grupos considerados.

Para Bardin (1991) apud Machado (1999), na análise de conteúdo, o analista deve fazer um trabalho de arqueólogo, trabalhar sobre os “traços” e os “indícios” constantes no discurso analisado. A descrição dos dados é considerada como a enumeração das características do texto e deve preceder a interpretação. A passagem da descrição à interpretação é chamada de inferência, um procedimento intermediário. Este processo permite ao analista atingir seu fim principal, que é a “inferência de conhecimentos relativos às condições de produção com a ajuda de indicadores (quantitativos ou não)” (p. 43).

O trabalho de análise de conteúdo é organizado em torno de três pólos cronológicos sugeridos por Bardin (1991): 1) A pré-análise; 2) A exploração do material; 3) O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Na fase da pré-análise, organizam-se, sobretudo, os dados, com vistas à segunda etapa. Isto implica em organização de registros; familiarização com o conteúdo, transcrição dos conteúdos do discurso, leitura flutuante, até que esta se torne mais precisa, com domínio do referido discurso e definição das categorias emergentes. Segundo L'écuyer (1990) apud Machado (1999), um conjunto de boas categorias deve possuir as seguintes qualidades: 1) número exaustivo mas limitado de categorias; 2) congruência ou coerência entre categorias; 3) homogeneidade; 4) pertinência quanto ao contexto da pesquisa; 5) clareza e definição; 6) inteligibilidade diante de muitos codificadores; 7) produtividade em vista da riqueza do discurso.

Para categorizar, apoiando-se em Bardin (1991), fizemos a contagem de um ou mais temas ou itens de significação de uma unidade de categoria preliminarmente determinada. Assim, quanto aos modelos de categorização, pode o pesquisador escolher um esquema aberto e proceder por indução a partir do material utilizado para determinar uma classificação progressiva das unidades de sentido; ou pode-se estabelecer um quadro rígido e fechado e escolher, "a priori", as categorias a partir da teoria. Há também a possibilidade de utilizar um procedimento misto, em que as categorias tanto podem ser pré-determinadas como produzidas por intuição ao longo da análise.

A segunda fase da análise de conteúdo é a exploração do material. Pode-se fazê-lo decompondo cada discurso ou entrevista, reorganizando as frases, formando unidades de sentido segundo as categorias e sub-categorias. Reduz-se assim uma grande quantidade de dados a um pequeno número de unidades analíticas.

A terceira fase sugerida por Bardin (1991) é a fase do tratamento de resultados, da inferência e da interpretação. Para tratar os resultados de forma significativa pode-se fazer operações estatísticas simples, inferências e interpretações em função de hipóteses formuladas no momento da pré-análise.

Uma das técnicas que utilizaremos é a observação, pois ela, segundo Lüdke e André (1986), tanto quanto a entrevista, ocupa um lugar privilegiado entre as novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como o principal meio de investigação, ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno a ser pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é, sem dúvida, o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. “Ver para crer, diz o ditado popular”.

Ainda segundo os mesmos autores, o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. A introspecção e a reflexão pessoal têm papel importante na pesquisa naturalística.

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

Além disso, as técnicas de observação são extremamente úteis para “descobrir” aspectos novos de um problema, e isto se torna crucial nas situações em que não existe uma base teórica sólida que oriente a coleta de dados.

Acreditamos que essas técnicas de coleta de dados propiciarão condições de atingir os objetivos previamente estabelecidos, que são: identificar os atores sociais envolvidos no conflito e as etapas da luta desenvolvida, resgatar a prática educativa inerente à luta organizada com vistas à posse da terra e analisar a autoconstrução da educação e a construção da cidadania geradas no movimento.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DOS ATORES FALAM...

Uma pesquisa na qual se busca apreender a existência de um processo educativo desenvolvido fora do espaço tradicional das instituições escolares implica num pressuposto básico, - uma concepção de educação que não se pautem pelo aprendizado de conteúdos específicos transmitidos através de técnicas e instrumentos do processo pedagógico.

Segundo Gohn (1992, 17).

Na prática, como se constrói este caráter educativo? De várias formas, será a resposta, em vários planos e dimensões que se articulam e não determinam nenhum grau de prioridade. Resumidamente podemos nomear: 1- dimensão da organização política; 2 – dimensão da cultura política; 3 – dimensão espacial-temporal.

Tendo em vista o trabalho de compreensão das falas dos atores envolvidos no processo de luta pela posse da terra, faz-se pertinente uma concentração no discurso destes, pois, são portadores de expectativas, imagens, crenças, aspirações, valores, mitos e desejos que, conseqüentemente, desembocarão numa análise da cultura. Perseguimos o conceito de cultura segundo Velho e Castro (1978), que

definem cultura como um complexo envolvendo conhecimento, crença, arte, leis, moral, costumes e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade.

O presente trabalho compreendeu depoimentos concedidos pelos atores/trabalhadores rurais na própria comunidade, isto é, na fazenda Jabuticaba e por outros sujeitos, entre eles pessoas que assessoraram o movimento, como as do sindicato rural, da CPT e da Igreja Católica. Enfim, todos que estiveram diretamente envolvidos no processo de luta pela posse da terra.

O procedimento básico do estudo reportou-se à realização de um estudo de caso, depoimentos e entrevistas semi-dirigidas, todos com o intuito de captar os significados/sentidos, a aprendizagem e as estratégias geradas no conflito, buscando assim configurar uma educação que permeia os movimentos sociais.

4.1 Identificando os entrevistados

√ Entrevistado 1 – membro da CPT;

√ Entrevistado 2 – membro do sindicato rural;

√ Entrevistado 3 – trabalhador rural; presidente da associação na época;

√ Entrevistado 4 – trabalhadora rural;

√ Entrevistado 5 – trabalhador rural;

√ Entrevistado 6 – trabalhadora rural;

√ Entrevistado 7 – trabalhadora rural, adolescente na época;

√ Entrevistado 8 – trabalhadora rural;

√ Entrevistado 9 – docente da fazenda jabuticaba;

√ Entrevistado 10 – trabalhadora rural.

A escolha dos atores se deu com base no grau de envolvimento com o processo, destacando-se assim a assessoria da CPT (Comissão Pastoral da Terra) e o Sindicato Rural. Ressaltamos que os depoimentos foram tomados *in loco*, ou seja, na própria Fazenda Jabuticaba, a 52 quilômetros da cidade de Senhor do Bonfim, em repetidas viagens, com certa dificuldade de locomoção, pois, a mesma se encontra no interior de uma caatinga de difícil acesso.

Adentramos no local acompanhados de pessoas que já possuíam certo conhecimento com a comunidade em virtude de já terem convivido com esta. Apesar disso, percebeu-se uma certa resistência e desconforto de alguns atores/sujeitos em colaborar com depoimentos, preferindo esquivar-se a fornecer qualquer informação sobre o movimento.

Esclarecemos que os entrevistados serão identificados pela sigla EV.

4.2 Contribuições dos depoimentos

4.2.1 Análise dos depoimentos

Segundo Gohn (1997):

Ainda temos dúvidas sobre os caminhos que nos levem à construção de explicações teóricas para os movimentos sociais latino-americanos, especialmente na era da globalização, quando as fronteiras entre as nações são ofuscadas, e os fenômenos locais tendem a ser absorvidos pela dinâmica do global. Como construiremos novas categorias de análise que resultem da reflexão de nossa realidade e não da realidade alheia ou, pior ainda, dos modismos que crassam e a que facilmente aderem aqueles que freqüentam os salões acadêmicos internacionais, são nossos grandes desafios para o futuro imediato. Acreditamos que o homem e sua forma de pensar são realidades universais. Mas sua forma de viver e representar o vivido tem características locais, regionais e nacionais peculiares. Ainda que estejamos vivendo um período denominado a era das globalizações, que estejamos nos tornando uma grande aldeia global, é necessário que se demarquem as peculiaridades históricas locais, no plano econômico, político, social e, fundamentalmente, no plano cultural. (p.294)

Com base em Gohn, percebe-se que é preciso analisar os movimentos sociais na sua especificidade, na sua diferença, captar as tendências e perspectivas de desenvolvimento dos fenômenos.

Sabemos que a linguagem é rica em significados. Sendo assim, estamos convencidos de que esse seria “o local” ideal para identificar todo o aprendizado dos atores/sujeitos acerca das questões do presente trabalho.

Todo o discurso dos atores foi submetido a análise evidenciando suas informações, suas opiniões, suas crenças, suas atitudes.

Por meio das narrativas, os sujeitos refizeram o caminho percorrido até o momento e repensaram sua história passada. Nesse processo, reelaboraram também

seu discurso. As narrativas operaram então como instrumentos de construção e reconstrução de identidades sociais.

As perguntas elaboradas funcionaram como introduções para que os entrevistadas desenvolvessem suas narrativas, diferentes das práticas tradicionais de perguntas e respostas fechadas, utilizadas no modelo estímulo-resposta tradicional. As perguntas iniciais, que partem de um roteiro, focalizam o como era a Jabuticaba antes do conflito, como surgiu o conflito, como se desenrolou e como culminou, que encaminhamento tiveram, as soluções e a Jabuticaba hoje.

4.2.2 Jabuticaba antes do conflito

... originariamente (a área da Jabuticaba) sempre foi área de trabalho de todo o povo de Santa Rosa. Lá buscavam a palha, caçavam, soltavam seus animais, (...) tiravam a palha do ouricuri... (EV 1¹).

... eu me criei e nasci em Santa Rosa. Criava ovelha, cabra e porco, eu e meu pai; criava solta... tinha alguém dizendo que era dono e todo mundo sempre soube que aqui nunca teve dono.... (EV 3).

... aqui era área comunitária, onde todo mundo criava, tirava uma palha de ouricuri, criava porco, bode e aí surgiu alguém que queria deserdar a gente daqui.... (EV 5).

Nota-se nas falas dos sujeitos/atores da pesquisa que a área da Fazenda Jabuticaba área livre, onde todos plantavam, criavam, enfim retiravam dali seu sustento.

¹EV: Abreviatura usada para “Entrevistado”, seguido do numeral arábico 1,2,3, ...

4.2.3 Como surgiu o conflito?

... porque eles (os que se diziam donos) foram avançando, rumo a Santa Rosa e só pararam quando encontraram uma certa oposição; quando o povo se viu acuado, sem poder criar mais nada, porque eles tinham tomado.... (EV 1).

... Em 89, Néelson Cavalcante tinha comprado esta fazenda da família Cartaxo e os trabalhadores se organizaram, porque já tinham perdido uma parte antes.... ... o pessoal da Jabuticaba chamou a delegacia sindical, porque queriam apoio para defender a terra.... o Sindimina – sindicato dos mineiros – ajudou muito o povo da Jabuticaba, dando alimentos, cestas básicas.... a Igreja (católica) ajudou muito, financiando viagens para fazer o movimento fora.... (EV 2).

... quando o Néelson Cavalcante começou a botar o arame, a gente viu que tinha que se organizar, senão ia perder. Aí a CPT (Comissão Pastoral da Terra), o padre Luís que mais se empenhou, o Sindimina (Sindicato dos Mineiros) de Senhor do Bonfim, todo mundo ajudou (EV 3).

O conflito surge a partir do momento em que os trabalhadores rurais percebem que não podem mais usufruir dos benefícios da terra. Conscientes disto, procuram ajuda de sindicatos, Igreja, sociedade civil. Segundo Touraine (2003):

A noção de movimento social só é útil se permitir pôr em evidência a existência dum tipo muito particular de ação coletiva, aquele tipo pelo qual uma categoria social, sempre particular, questiona uma forma de dominação social, simultaneamente particular e geral, invocando contra ela valores e orientações gerais da sociedade, que ela partilha com seu adversário, para privar este de legitimidade. (p. 113)

4.2.4 Desenrolar do conflito

... a partir do momento que eles foram impedidos pelo Zenon, que depois vendeu a briga para o Néelson Cavalcante (...) então é... aí

começou o conflito e se constituiu um grupo para a primeira liderança... para tentar defender a terra... a CPT começou a acompanhar....(EV 1).

... eles constróem estratégias de organização com seus próprios instrumentos de trabalho, do jeito deles, e uma semana depois saem de suas casas... e vêm morar na Jabuticaba, acamparam dentro da terra.... (EV 2).

... quando o Néilson Cavalcante começou a botar o arame, a gente viu que tinha que se organizar senão ia perder (...) um dia peguemos o pessoal descuidado; cortamos a cerca deles, à boca da noite, de manhã não tinha um arame...

A comunidade de Jabuticaba percebe que precisa se organizar, que sozinhos não têm condições de lutar contra o inimigo. As assessorias técnicas, políticas e religiosas. No entanto, precisam estar convencidas de que persuadir os trabalhadores rurais da necessidade de lutar por sua libertação não é uma dádiva, mas o resultado de sua conscientização. Segundo Freire:

É necessário que a liderança revolucionária descubra esta obviedade: que seu convencimento da necessidade de lutar, que constitui uma dimensão indispensável do saber revolucionário, não lhe foi doado por ninguém, se é autêntico. Chegou a este saber, que não é algo parado ou possível de ser transformado em conteúdo a ser depositado nos outros, por um ato total, de reflexão e de ação. Foi a sua inserção lúcida na realidade, na situação histórica, que a levou à crítica desta mesma situação e ao ímpeto de transformá-la. (1987, 54).

4.2.5 Culminância do conflito

... começamos a mostrar para a cidade de Sr. do Bonfim que lá não tinha malandro, lá não tinha desempregado, violento (...) começamos também a educar a cidade de Senhor do Bonfim a olhar o problema da terra....(EV 1).

... uma ocasião, eu me lembro, enfrentamos com palavras... colocamos para fora treze jagunços armados com armas pesadas... (EV 2).

... eles (Nélson e os jagunços) construíram uma casa, trouxeram meio mundo de gente armado... um dia peguemos o pessoal descuidado; cortamos a cerca deles, a boca da noite, de manhã não tinha um arame.... (EV 3).

... o interessante que quando eu tinha esses filhos que não tava nesta questão, quando eles pegavam na espingarda eu dizia: cuidado, com medo de detonar um tiro (...) minha irmã, quando pegou essa danação que eles saíam para esperar o homem, eu dizia Deus acompanhe....(EV 10).

No auge do conflito, os atores desenvolvem estratégias de luta contra o adversário, procuram sensibilizar a sociedade civil em relação à questão, perdem o medo da luta. Essas atitudes nos remetem a Gohn, quando diz: “A construção da cidadania coletiva se realiza quando, identificados os interesses opostos ao movimento, parte-se para a elaboração de estratégias de formulação de demandas e táticas de enfrentamento dos oponentes” (1999, 18).

4.2.6 Encaminhamento de soluções

... o que se queria era que se era área de fundo de pasto, não deveria ser desapropriada. Por isso é que o primeiro processo foi a anulação do documento.... (EV 1).

... o que a gente ia fazer, brigar com este povo armado? Aí a gente se juntou: Jaguarari, Bonfim, sindicatos rurais. A CPT (...) entramos na justiça, Dr. Ailton deu a liminar para a posse da terra ... (EV 3).

... partimos pra justiça, fomos a bastante audiência, tivemos apoio da justiça por causa da justa razão, hoje estamos aqui, pelo apoio do INCRA(EV 6).

Reivindica-se a lei para justificar um direito adquirido e ela passa a ser um instrumento de libertação, pois, no plano do discurso, promove a igualdade entre todos os indivíduos.

4.2.7 Qual o aprendizado?

... todo este trabalho com certeza educou, assim na compreensão do direito, educou na questão do conviver (...) mas na compreensão ficou claro que o direito você pode garantir quando estão unidos....(EV 1).

... eu aprendi que o povo trabalha junto, resolve a causa de qualquer um, ou então não é, porque se não fosse esse povo de fora....(EV 3).

... aprendi assim... se unir não é? (...) porque antes não tinha esse negócio de união para fazer isso, fazer aquilo....(EV 4).

Percebe-se que um aprender aconteceu mediatizado pela situação vivida pelos atores/sujeitos; ações e práticas coletivas organizadas, ainda que o resultado do que se aprende seja absorvido individualmente. Aqui o conhecimento é gerado por meio da vivência de certas situações-problema, isto é, por meio da prática social.

Segundo Freire (1987):

Somente quando os oprimidos (...) se engajam na luta Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão.

Organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, (...). Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas de ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis. (...). É neste sentido que a práxis constitui a razão nova da consciência oprimida e que a revolução, que inaugura o momento histórico desta razão, não pode encontrar viabilidade fora dos níveis da consciência oprimida. (p.52)

4.2.8. Jabuticaba hoje

... hoje eles têm o kit alimentação, tem ainda pessoas que pedem (...) todo trabalhador tem seu rebanho de cabras (...) a mulher trabalha; a palha acabou; tem escola; agente comunitário, a água já está a seis quilômetros(EV 2).

... o que eu queria que mudasse mais era ter um jeito de ganhar um dinheiro (...). Tem aí o esterco, que é só botar a cabra no curral pra pegar o esterco... (EV 3).

... hoje a gente mora no que é da gente, a gente cria o que é da gente (...) energia tem , televisão tem(EV 4).

... por uns lados melhorou, pro outro não. De bom ficamos com a terra e tem lugar pra criar (EV 10).

Fazem-se presentes alguns serviços hoje, na Fazenda Jabuticaba; no entanto, a luta continua. Percebe-se na voz do ator/sujeito que a luta não acabou.

CAPITULO V

INTEGRAÇÃO ENTRE OS OBJETIVOS DA PESQUISA E OS RESULTADOS

No seu depoimento, o entrevistado 1 nos remete a Gohn, quando diz que a construção da cidadania é percebida quando se identificam interesses opostos e não se espera a concretização de meios para que se consolide a efetivação dos direitos da classe que os reivindica. Isto não deve ser realizado pelos dirigentes oficiais e sim mediante a iniciativa de elaboração de meios que resultem em sua concretização.

Segundo Gohn (1992):

A construção da cidadania coletiva se realiza quando, identificados os interesses opostos, parte-se para a elaboração de estratégias de formulação de demandas e táticas de enfrentamento dos oponentes. Este momento demarca uma ruptura com a postura tradicional de mandatários de bens de consumo coletivo: não se espera o cumprimento de promessas, organizam-se táticas e estratégias para obtenção do bem, por ser um direito social. (p.18).

Percebe-se também esta mesma realidade em outros momentos da fala do entrevistado 1:

... mas interessante são os ventos que passaram por lá antes da cerca deles. A ‘ventania’ acontece porque o Cavalcante construiu uma cerca para impedir o acesso dos trabalhadores. Aí eles derrubaram a cerca durante uma noite e aí lá vai processo na justiça; não chamavam de derrubar cerca não, chamavam de ‘vento’; é um linguajar bastante comum nas ocupações... a gente sempre dizia: não ande sozinho, vocês têm sempre que ter testemunhas daquilo que acontece com vocês....

Na fala de outros atores/sujeitos este fato se faz também presente.

... eles constrói estratégias de organização com seus próprios instrumentos de trabalho, do jeito deles e uma semana depois saem de suas casas. Lajedo abandona suas casas e vem morar na Jabuticaba Acamparam dentro da terra. Perder a Jabuticaba seria colocar este povo na periferia de Juazeiro ou Senhor do Bonfim. Por isso passamos a acampar lá dentro... (EV 2).

... a caminhada da rua Ceciliano de Carvalho até o colégio Estadual, poder da mobilização...

... a gente dormia de touca, calçado, porque qualquer coisa a gente estava atento, prevenido... (EV 3).

... tinha vez que a gente se reunia para discutir alguma coisa numa casa na roça. Na calada da noite, um entrava por um lado, outro por outro lado, porque nem todo mundo podia saber... porque qualquer coisa, qualquer decisão o Néelson Cavalcante poderia ficar sabendo....(EV 4).

... pra justiça (*Fórum*) levemos faixa, chapéu, os rapazinhos fazendo chapéu pra ajudar a mãe... (EV 6).

... não saía só, se a gente precisava de uma lenha, de água, tinha de ir acompanhado... nem a gente se confiava... nem os homens se confiava... (EV 7).

... A gente tava no campo de bola, lá vem o Néelson. Ele foi vendo o movimento do jogo e foi parando o carro e o Ademir, que era o preferido pra eles matarem, estava lá. Aí o povo botou um chapéu

na cabeça dele e o Nélon passou ligeiro e foi embora, foi uma aflição....

Outro aprendizado percebido é a consciência do uso do espaço público, como desenvolvimento da cidadania, que, segundo Gohn (1992):

O espaço público é um discurso. Na realidade ele se constitui mais em zonas de controle e disciplinamento do que em manifestações de apropriação coletiva.

A consciência destas diferenças e a vontade de apropriação de espaços públicos, para atividades grupais ou o mero exercício de manifestações individuais, como uma praça para a prática de esportes, constitui um aprendizado que contribui para o desenvolvimento da consciência de cidadania no sentido do uso da coisa pública. (p. 21).

Vejamos na falas dos atores/sujeitos do movimento.

... toda vez que havia uma audiência, enchia o fórum, vinha todo mundo, dava suporte, a gente fazia das tripas coração...(EV 1).

... um dos momentos mais fortes que eu achei na guerra por aquele pedaço de terra foi a presença da CPI da violência, duas sessões que foram feitas com a presença dos trabalhadores rurais, a caminhada da rua Ceciliano de Carvalho até o Colégio Estadual em Senhor do Bonfim, o poder da mobilização ...(EV 2).

... pra justiça (*Fórum*), levemos faixa, chapéu, os rapazinhos fazendo chapéu pra ajudar as mãe...(EV 6).

Na fala de um ator/trabalhador rural nota-se como a experiência passada de perda, negação de direitos, proporcionou um impulso para tomarem outras iniciativas quanto aos problemas cotidianos.

... em 70 a 76, os trabalhadores perderam parte da terra que chamavam de arenoso por falta de organização ... (EV 1).

... os trabalhadores se organizaram porque já tinham perdido uma parte antes. Então ficaram mais organizados ... (EV 2).

Acredita-se no poder da palavra quando expressa em lugares e ocasiões adequadas.

... uma ocasião, eu me lembro, enfrentamos com palavras – é melhor sair da área agora....(EV 2).

Os depoimentos dos atores/ trabalhadores rurais nos revelam que a cultura política é reelaborada a partir da conscientização quanto aos direitos, o que ocorre no âmbito do processo do movimento pela posse da terra.

A cultura é concebida como modos, formas e processos de atuação dos homens na história onde ela se constrói. Está constantemente se modificando, mas, ao mesmo tempo, é continuamente influenciada por valores que se sedimentam em tradições e são transmitidos de uma geração para outra. A educação de um povo consiste no processo de absorção, reelaboração e transformação da cultura existente, gerando a cultura política de uma nação. (GOHN, 1999, p.98).

Vejamos no depoimento do entrevistado 4:

Apreendi assim... se unir né, porque antes não tinha esse negócio de união para fazer isso, fazer aquilo. Hoje tudo que a gente faz é com união. Qualquer coisa, qualquer decisão que a gente tem que tomar, a gente se junta todo mundo, e antes era tudo individual. Hoje é tudo coletivo, tudo o que você vai fazer é coletivo. A gente aprendeu com os outros e ensinou os outros. Tem uma coisa assim, por exemplo, se tem uma pessoa precisando numa invasão a gente já tem como ir e ajudar.

...quando morava em Santa Rosa, tudo era individual, não tinha isso de fazer isso pra fulano. (EV 4).

Freire (1999) diz:

Percebo que a luta engendra um sabor em certo nível. Sempre que se luta e peleja há uma certa noção, há uma certa claridade sobre aquilo por que se luta, há uma noção de remover obstáculos. Por exemplo: eu luto porque tenho fome e vou à luta para buscar comida. Ou então: eu luto porque percebi que estou sendo explorado e há patrões que se beneficiam com minha exploração.

Mas, vê comigo, há um momento em que se pode descobrir que as necessidades pelas quais se lutam podem ser satisfeitas, podem ser resolvidas; essa descoberta dá conta de que há caminhos possíveis e que as necessidades – as que fazem lutar – não são tão exageradas, e podem ser resolvidas. Estamos em um momento em que vai sendo descoberto o limite da necessidade. Vai se apalpando soluções para a transformação da necessidade popular. O cotidiano sugere essas soluções. Sugere contornos e freios à ganância de quem tem poder.

Há descobertas nisso aí. Descobre-se uma correlação entre a necessidade e a ganância. A diferença nas posições de *resistir à dominação* vai transformando a ação do dominador. As pessoas descobrem, dia após dia, que estão resistindo (por exemplo...) às ameaças de desemprego, estão resistindo à rotatividade de pessoas para manter baixos salários etc.; em seguida, não é difícil descobrir uma atitude uma atitude que aperfeiçoe nos dominados a resistência. Quero dizer, começam a surgir ações coletivas buscando obter algum resultado positivo para todos aqueles que resistem. ... Ocorreu que o grupo reuniu as várias opções individuais. Reuniu e tirou uma postura coletiva. (p.31)

É com base nesta fala de Freire que se constata quanto a percepção dos envolvidos na questão do trabalhar em conjunto foi enriquecedora para a comunidade, a constatação de que estavam resistindo e que de podiam vencer se ficassem unidos.

... Aprendi o que é a gente trabalhar junto (...). Tinha dia aqui que era sagrado, fazia trabalho coletivo, a gente reunia grupo de dez, cada dia ia trabalhar na roça de um, de outro. (...) Agora a coisa melhor foi nós trabalhar junto... (EV 3).

... Eu aprendi que o povo trabalhar junto resolve a causa de qualquer um, ou então não é, porque se não fosse esse povo de fora...

A cultura política gerada neste movimento é construída ao longo da trajetória. Ela se constrói a partir de experiência vivenciada no cotidiano. Esta categoria de análise nos remete a Gohn, (1997) que diz:

A cultura política se constrói ao longo da trajetória e não é mera herança de tradições passadas. É algo vivo e operante. Ela se constrói a partir da experiência vivenciada no cotidiano. O conjunto das práticas sociais, informadas pela ideologia e representações, configurada pelo projeto do movimento, gera sua cultura política. (p. 259).

E aos entrevistados:

... os trabalhadores entenderam que, ou eles passavam a morar lá dentro ou não iam conseguir a desapropriação e iniciaram a construir palhoças... (EV 1).

... partimos para a construção das casas; arrebanhamos gente da redondeza, naquela época era interessante o senso de solidariedade, vinha gente de longe; havia uma solidariedade muito grande... fizemos mutirão, utilizamos para comer umas doações vinda da Europa, de arroz, que depois a Cáritas converteu as doações na compra de feijão, carne do sol. Enquanto um grupo de mulheres trabalhava trazendo água para a construção das casas de adobe, outro grupo preparava a comida. Eram cem, cento e cinquenta pessoas trabalhando. Era bonito... ... a família que fazia o alicerce tinha o direito de receber a casa pronta.

... todo este trabalho com certeza educou, assim na compreensão do direito, educou na questão do conviver. Então, para se conviver tem que se criar condições; no começo a bebida era proibida; teve bastantes conflitos; ameaças de morte; pessoas que não entendiam, não queriam entrar no processo.... mas de qualquer modo ficou claro que o direito você pode garantir quando estão unidos....

... fizemos funcionar lá uma comunidade, umas pessoas mais sensíveis, outras menos....

... eu acho que o processo da juíza Maria de Fátima fez com que tivéssemos convertido a cidade de Senhor do Bonfim em favor da Jabuticaba; nós fizemos mais de um, a coleta de alimentos e de roupas porque Jabuticaba só um e outro era assim remediado, porque você pode contar, de oitenta se tira cinco; são pessoas cuja perspectiva de vida, era viver na miséria e nada mais, dar dia de macaco...

... outro ponto significativo foram os mutirões, a própria Missão da Terra que foi feita em 94, foi um ato de solidariedade para fortalecer os companheiros que estavam lá frágeis, com uma perspectiva de sofrimento sem fim, a Missão da terra deu um suporte, como que dizendo dá pra vencer; tiveram também as mobilizações em Salvador, estiveram no INCRA ...

... em 93, Néelson Cavalcante tentou entrar nas terras da Jabuticaba e tomou tiro. Houve companheiros presos; vereadores realizaram câmara fora da comunidade, que não podia acontecer, mas foi em nosso favor, eu me lembro, numa quinta-feira maior a comunidade mobilizou mais de 5.000 pessoas e tiramos o presidente da câmara de debaixo da cama....(EV 2).

A prática social se constitui numa das condições para o conhecimento humano, pois este não se resume apenas às atividades de produção. Ele envolve várias outras formas, tais como luta de classes, vida política etc.

Esta afirmação explicita-se melhor em Mao apud Gohn, (1999), quando afirma:

Frisamos a importância da prática social dentro do processo do conhecimento porque é somente sobre a base da prática social do homem que pode nascer nele o conhecimento que pode adquirir a experiência sensível oriunda do mundo exterior objetivo. O conhecimento começa com a experiência. (p. 185)

Na fala dos atores/trabalhadores rurais configura-se esta afirmação:

... é um negócio que você aprende muito, tanto a lidar com o outro... (EV 2).

... nós, da Teologia da Libertação diz que o trabalhador é coitadinho, mas o trabalhador não é santinho não, eles brigam entre eles. O que fica é que você aprende tanto com a burguesia como com o trabalhador. Você tem que ter flexibilidade e sabedoria para lidar com essas situações. Hoje, eu não sei se faria mais o que fiz: negociar corpo a corpo juntamente com somente três companheiros, 13 jagunços armados, a gente entra porque tem sangue, mas...

... pra mim, na academia você vai buscar o canudo, sintetiza. A vida é outra coisa, a convivência não apaga na vida da gente. O trabalhador não é santinho, ele é também ambicioso, são seres humanos. Ele também vicia porque recebe cesta básica, tem os espertinho (...). Ninguém é coitadinho, ele falta é oportunidade, falta investimento.

... o ponto positivo disto tudo foi a melhoria da qualidade de vida, a terra que eles conseguiram, mas a luta continua...

... e outra, no futuro a gente devia ter falado que tem os filhos, que já tem moça, rapaz que casaram aqui, não é? E estão aí sem saber pra onde vão, porque eu mesmo deixei de acompanhar, acompanhar não, deixei de ir ao INCRA e já tem outra diretoria, não é? E você tem essa coisa, não pode esquecer, tem que saber do INCRA onde este povo vai ficar, de que jeito vai viver; tem quatro anos que está deste jeito, os caras estão aí, deles sem ter onde morar e tem outra coisa, tem bastante casa aí que está fechada, os dono morando em Santa Rosa, o caro não quer, e os outros sem saber onde ficar; acho que a pessoa tem que saber se quer ou não quer, porque quem assinou o contrato com o Alberto foi eu e lá diz: todo assentado tem que morar na área com sua família..(EV 3).

... a associação pode fazer assembléia para dar a casa como abandono e colocar outra pessoa que queira morar no assentamento, porque que eu saiba: em assentamento não pode ficar casa fechada...(EV 4).

... o que aprendi a gente se reunir, cada um aprende uma coisa ou outra; da minha parte, eu aprendi dentro da justiça com o direito da gente na justiça....(EV 5).

CONCLUSÃO

Estudar o movimento social da Fazenda Jabuticaba, focando o objeto da pesquisa, que é a busca da compreensão da prática educativa nele gestada, foi bastante significativo, uma vez que possibilitou-nos uma melhor compreensão de como o engajamento num movimento social, especificamente neste movimento pela posse da terra, constitui-se em condição essencial para uma práxis libertadora.

No decorrer do processo de investigação, foi de fundamental importância a pesquisa bibliográfica e o embasamento teórico como fontes de informação para concretizar e definir o caminho e o trilhar em busca de apropriação de um campo tão vasto do conhecimento, ou seja, a educação gerada nos movimentos sociais.

Durante a realização das entrevistas, a metodologia foi satisfatória, já que disponibilizou a palavra aos atores/sujeitos da pesquisa para que pudessem exercer a voz e a vez: falando, ouvindo, discordando e produzindo a informação necessária para que chegássemos a constatações convincentes.

Se nada ficar destas páginas, esperamos pelo menos que as lições da experiência analisada sinalizem no sentido do reconhecimento das legítimas conquistas do cidadão e do respeito aos direitos humanos como instrumentos de consolidação do exercício da democracia.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. 1989. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense

_____. 1990. *Origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras.

AVRITIZER, L. O. *Orçamento Participativo: as experiências de porto Alegre e Belo Horizonte*.

BENEVIDES, Maria Vitória. 1996. *A Cidadania Ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular*. Editora Ática, São Paulo.

BERGER, C. 1998. *Campos em confronto: a terra e o texto*. – Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS.

BERGER, P. L. e LUCKMANN, T. 1985. *A construção social da realidade*. Petrópolis, Vozes.

BOBBIO, Noberto. 1992. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. A. 1982. *Qualitative research for education*. Boston, Allyn e Bacon.

BRANDÃO, C.R. 1987. Da educação fundamental ao fundamental da educação, *Cadernos Cedes nº 1*. São Paulo: Cortez.

_____. 1984. *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense.

BUFFA, E.; ARROYO, M. E. NOSSELA, P. 1987. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* São Paulo: CORTEZ.

CASTELLS, Manuel. 1983. *The City and the grassroots*. Califórnia; Ed. University of California Press.

_____. 1999. *O Poder da Identidade*. São Paulo: Paz e terra.

CALDEIRA, Tereza. 1991. *Memória e relato: A Escuta do outro*. In: Revista do Arquivo Municipal – Memória e Ação Cultural v. 200, São Paulo: DPH.

CALDART, S. R. 2000. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. - Petrópolis, RJ: Vozes.

COMISSÃO PASTORAL da TERRA. 1994. *Conflitos no campo: Brasil 93*. Secretaria Nacional da CPT.

DAGNINO, E. 1994. *Movimentos sociais e a emergência de uma nova cidadania*. In Dagnino, Evelina. (org.). 2002. *Anos 90: Política e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra.

_____. (org.). 2002. *Sociedade civil e espaços públicos no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra.

DEMO, P. 1993. *Desafios modernos da educação*. – Petrópolis, RJ: Vozes.

_____. 1991. *Política social, educação e cidadania*. – Campinas, SP: Papyrus.

_____. 2000. *Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. – Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

DRAIBE, Sonia M. *As políticas sociais e o Neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas*. Revista da USP, v.3, n.17, 1991.

FAVERO, C. A. *Divertimento e sofrimento: A Exclusão social na era da globalização*, p. 1-24, 2001

FERNANDES, B. M. 2000. *A formação do MST no BRASIL*. Petrópolis: Vozes.

FREIRE, P. 1979. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. 1996. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. São Paulo.

_____. 1987. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. NOGUEIRA, A 1999. *Que Fazer - teoria e prática em educação popular*. Rio de Janeiro: Vozes.

GANDIN, L. A.(org). 2000. *Educação em tempos de incertezas*. – Belo Horizonte: Autêntica.

GOHN, Maria da Glória. 1999. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez.

_____.1997. *Teoria dos movimentos sociais. Paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Loyola.

GRAMSCI, A. 1968. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira

HELLER, A. 1972. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

HAGUETTE, T. M. F. 1997. *Metodologias qualitativas na sociologia*. Rio de Janeiro: Vozes

JACOBI, P. 1996. *Ampliação da Cidadania e Participação – Desafios na Democratização da Relação Poder Público / Sociedade Civil no Brasil*. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – Livre Docência, SP

KAUCHAKJE, Samira. 1999. *A Academia e Participação Social no Brasil: teses e dissertações sobre movimentos sociais produzidas na UNICAMP e na USP entre 1970 e 1995*. In: COLÓQUIO COMEMORATIVO DOS 20 ANOS DA RCCS – A reinvenção da teoria crítica. Portugal. Campinas: ETD, 2002. p.97- 109.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. 1986. *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. – São Paulo: EPU.

MACHADO, P. *Lês représentations sociales dès enseignant(e)s non diplômé(e)s de l'école publique municipale rurale du nord-est du Brésil à l'école et de leurs conditions de vie et de travail*. Tese (Doutorado em Ciências da Educação do Québec em Montreal, 1999.

MAC PHERSON, C. E. 1978. *Democracia liberal*. Rio de Janeiro, Zahar.

MACEDO, R. S. 2000. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial: nas ciências humanas e na educação*. – Salvador: EDUFBA.

MARTINE, George. 1987. Êxodo rural, concentração urbana e fronteira agrícola. In: Martine, George; Garcia, Ronaldo Coutinho. *Os impactos sociais da modernização agrícola*. São Paulo: Caetés, p. 59-69.

MARTINE, G; BESKOW, Paulo Roberto. 1987. *O modelo, os instrumentos e as transformações na estrutura da produção agrícola*.

In: Martine, George; Garcia, Ronaldo Coutinho. *Os impactos sociais da modernização agrícola*. São Paulo: Caetés, p.19-36.

MARTINS, José de Souza. 1986. *Os camponeses e a política no Brasil*. Petrópolis: Vozes.

_____. 1989. *Caminhando no chão da noite*. São Paulo: Hucitec.

MARSHALL. T.H. 1967. *Cidadania, Classe Social e Status*. Rio de Janeiro, Zahar Ed.

MEDEIROS, Leonilde. 1989. *História dos movimentos sociais no campo*. Rio de Janeiro: FASE.

NAVARRO, Zander. 1990. *Participação Política camponesa no Brasil: 1950-1990* (os trabalhadores rurais e a construção da cidadania. Porto Alegre: UFRGS. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Texto digitado

NETO, J.P. 2001. *Cinco Notas a respeito da "Questão Social"*. In Revista Temporalis/ Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. Ano 2, n.3 (jan/jul.2001). Brasília. ABEPSS, grafline.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. 1994. O campo brasileiro no final dos anos 80. In: Stédile, João Pedro (Coord.). *A questão agrária hoje*. Porto Alegre: Ed. Da Universidade. p. 45-67.

PAOLLI, Maria Célia. 1990. *Memória, História e Cidadania – O Direito ao Passado*. In: O direito à Memória – Patrimônio Histórico e Cidadania. Revista do DPH, São Paulo.

PENIN, Sonia. 1995. *Cotidiano e escola: a obra em construção*. – São Paulo: Cortez.

PIERUCCI, A. F. 2000. *Ciladas da diferença*. São Paulo: USP.

PORTELLI, Alessandro. 1995). *O que faz a história oral diferente*. Trad. Maria Therezinha Janine Ribeiro. Projeto História, PUC-SP, n.14, fev.

SANTOS, Boaventura de Sousa. 1999. Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In: Oliveira, Francisco de e Paoli, Maria Célia. *Os sentidos da democracia. Políticas do dissenso e hegemonia global*. Petrópolis: Vozes; São Paulo: FAPESP; Brasília: NEDIC

_____. 2002. *Democratizar a Democracia. Os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

SANTOS, D. F. 2003. *Experiências de migração de trabalhadores nordestinos – Rondônia*. Salvador, BA: Empresa Gráfica da Bahia.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. 1993. *Matuchos: Exclusão e Luta*. Petrópolis: Vozes

SCHERER-WARREN, Ise. 1993. *Rede de movimentos sociais*. São Paulo: Loyola.

_____. 1999. *Cidadania sem Fronteiras: Ações Coletivas na era da Globalização*. São Paulo: Ed. Hucitec.

SPINK, Mary Jane Paris (org). 1994. *A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar*. – São Paulo: Cortez.

TELLES, Vera da Silva. 2000. *Direitos Sociais: Afinal do que se trata*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.

THOMSON, Alistair. 1997. *Recompondo a memória: Questões sobre as relações entre história oral e as memórias* in: Revista Projeto História n. 15, São Paulo: Educ.

THOMPSON, Edward Palmer. 1981. *A miséria da teoria ou Um planetário de Erros – Uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar.

THIOLLENT, M. 1987. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo: Editora polis.

TOURAINÉ, A. 1994. *Crítica da modernidade*.- Petrópolis,RJ: Vozes.

_____. 1994. *Igualdade e diversidade: o sujeito democrático*. – Petrópolis, RJ: Vozes.

_____. 1996. *O que é democracia*. – Petrópolis, RJ: Vozes.

_____.1998. *Podemos viver juntos? Iguais e Diferentes. – iguais e diferentes.* – Petrópolis, RJ : Vozes.

ANEXOS

ANEXO A
ROTEIRO DA ENTREVISTA

ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Jaboticaba antes do conflito :

Como era a Jaboticaba antes do conflito?

Quem usufruía desta terra?

Que produtos retiravam da terra?

Como as pessoas se organizavam na terra?

2. Surgimento do conflito (pessoas envolvidas/instituições/associação/que posição tomaram em relação ao conflito).

Quando começou o conflito?

Que pessoas envolveram-se no conflito?

Que instituição ou associação tomaram parte no conflito e que opção fizeram em relação ao mesmo?

3. Desenrolar do conflito.

Que momentos foram mais significativos?

Como a comunidade jaboticabense buscou ajuda?

Que iniciativas tomou diante das investidas do « inimigo »?

4. Culminância do conflito.

5. Encaminhamento de soluções.

Como e onde buscou soluções?

6. Jabuticaba hoje.

O que melhorou?

Como você vê a Jabuticaba hoje?

ANEXO B
FIGURAS DE JABUTICABA

FIGURAS DE JABUTICABA



Figura 1 – Entrada de Jabuticaba



Figura 2 – Associação dos moradores de Jabuticaba



Figura 3 – Trabalhadores rurais de Jaboticaba



Figura 4 – Jaboticaba hoje (transporte)



Figura 5 – Artesanato feito com fibra de ouricuri



Figura 6 – Artesanato feito em madeira