

MST foi mobilizada face a dois fatos: a hostilidade demonstrada pelo jornal de São Paulo e a notoriedade que o curso ganhou.

Em 1997, o MST mobilizou as atenções do país com a Marcha pela Reforma Agrária, Emprego e Justiça gerando uma das maiores mobilizações populares da história política brasileira das últimas décadas. Naquele momento, o movimento forçou a entrada da reforma agrária na agenda do Governo, pois essa questão, que nunca teve tratamento adequado no Brasil, há muito tempo tinha deixado de ser uma questão relevante na agenda política nacional - tendo em vista a opção de modelo de desenvolvimento econômico que o país fez nas últimas décadas. Em 1999, o cenário político já estava totalmente distinto daquele de 1997. Era adverso ao MST (que perdeu popularidade no período dos saques na seca do Nordeste e foi muito combatido na mídia durante todo este período) e ao Governo Federal - em declínio de popularidade face ao fracasso da âncora de sua moeda, o Real. E a reforma agrária estava em pauta novamente, de uma forma distinta da que esteve em 1997. Agora o que se discutia era o novo modelo da "Cédula da Terra", o "Novo Mundo Rural Brasileiro". O repertório das demandas do movimento era o mesmo, mas a forma de equacionar respostas ao problema se havia alterado, por parte do Governo Federal.

Tarrow afirma que *estruturas estatais criam oportunidades, mas é a partir da mudança de oportunidades dentro da máquina do Estado que pode-se ter a abertura de recursos que os atores sociais poderão utilizar para criar novos movimentos*. Justamente durante a realização do curso para os jovens do MST na UNICAMP, o Presidente da República recebeu líderes do MST, depois de um jejum de negativas para recebê-los, desde a Marcha de 1997. No caso em tela, a mídia atribuiu a concessão da audiência à persistência do senador Suplicy, que atuou como mediador de uma

reunião entre os sem-terra e o Planalto. Mas, de fato, o próprio Governo Federal, envolvido em denúncias de escândalos, pressionado por todos os lados, em função de supostas vantagens e favorecimentos que estaria dando a montadoras automobilísticas para se instalarem na Bahia, necessitava criar um fato político novo que desviasse as atenções, que demonstrasse algum grau de sensibilidade social do governo. E receber os líderes do MST foi a oportunidade encontrada.

Podem-se criar ciclos de protestos, gerando um processo de criação e difusão de movimentos em que os mesmos poderão ter sucesso ou não. Nos ciclos de protesto, novas oportunidades são criadas por meio de incentivos à formação de novos movimentos, novas alianças são feitas, pois a difusão não ocorre apenas pelo contágio. É importante destacar que as oportunidades são criadas para os movimentos e para as elites opositoras ao movimento. Novas formas de ação coletiva são experimentadas e um denso e interativo setor de movimentos sociais aparece, onde as organizações competem e cooperam, para terem todo tipo de suportes, podendo gerar radicalizações, excessos, divisões e fragmentações, e mesmo represálias e repressões (Tarrow, 1994, p. 24).

O resultado importante a ser assinalado é que o ciclo de protestos

deflagrado pelo MST, já há alguns anos, ganhou notoriedade e se tornou um marco referencial significativo, um *frame* de protesto, independente da simpatia ou não que a população tenha pelo movimento. Devido à crise econômica e à crise política com reflexo na queda de popularidade do Governo, depois da maxidesvalorização de Janeiro de 99, novos protestos se foram agregando: caminhoneiros, pequenos, médios e grandes ruralistas, marcha dos 100 mil, etc. O cidadão/militante/participante do MST, que se formou na luta e no protesto, via as marchas, caminhadas, atos públicos, acampamentos, vigílias, etc., e que criou a bandeira de construir uma identidade a partir de uma ausência- ser "sem" alguma coisa, passou a ser o exemplo, o modelo, por excelência, para todos os outros movimentos e ondas de protestos que lentamente ressurgiram no Brasil urbano, a partir de 1999.

3.2 O MST e a questão das mulheres

Na questão geracional e identitária, destaca-se um outro problema de ordem cultural: o MST não tinha, até há pouco tempo, uma proposta abrangente para a questão de gênero, em especial para as mulheres. Embora elas tenham um papel ativo na fase da luta para a conquista da terra, formando muitas vezes a linha de frente nos confrontos, quando eles são cercados e/ou atacados por forças policiais, usualmente, após a conquista da terra, elas se recolhem aos papéis tradicionais de mãe e donas de casa e auxiliares na lavoura⁹. Há muitas mulheres proprietárias dos lotes e chefes de família, mas elas não têm tido destaque junto aos cargos de direção do MST¹⁰. Em 1996, foi criado

9 Pesquisas realizadas pela UFPB em 1997 junto a grupos de Sem-terra também detectaram este mesmo problema.

10 As duas únicas mulheres do MST que ficaram famosas na mídia, não o foram enquanto lideranças de trabalhadoras rurais mas enquanto papéis tradicionais das mulheres, como ser a esposa de um líder (Díolinda de Oliveira) ou num papel totalmente estereotipado/deturpado- ser um símbolo sexual (Débora Rodrigues, ao posar nua para a Revista Playboy, abandonando o movimento e se tornando modelo e apresentadora de programa popular/vulgar na TV).

o Conselho Nacional de Mulheres Sem-terra. Na ocasião, Diolinda Alves, liderança conhecida na região do Pontal do Paranapanema/SP, encabeçou a nova frente afirmando: *Queremos caracterizar a mulher como o símbolo do desenvolvimento rural. Para isso, vamos nos envolver em outros movimentos femininos* (Folha de São Paulo, Caderno Especial Sem-terra, 30/06/96, p. 7). Observa-se nessa afirmação que a questão da mulher era vista como estando fora do MST, tratada por outros fóruns específicos, e sua valorização e projeção deveria acontecer nos espaços específicos de luta das mulheres, os "movimentos femininos".

Em 1998, ocorrem algumas mudanças. Assume-se que as relações de gênero são importantes. O Coletivo Nacional de Mulheres do MST elabora uma cartilha intitulada *"Compreender e construir novas relações de gênero"*¹¹ com o apoio do INCRA- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, órgão do Governo Federal. Observa-se nos textos da cartilha a preocupação com a participação da mulher nas estruturas de poder do movimento. Destaca-se que as "Normas Básicas do MST"¹² já colocavam - "deve (se) estimular a participação das mulheres em todos os níveis de atuação nas instâncias de poder e representatividade" (Capítulo VII "Da Articulação das Mulheres, itens 51-54). Entretanto o conteúdo dos textos da Cartilha de 1998 é prisioneiro do antigo debate classe/gênero. Reivindica-se que a mulher deve ser preparada "desde o recrutamento das famílias, desde a implementação, dos planos de organização do acampamento, na comissão de negociação [...] Ou seja, em todo momento da luta a mulher deve estar, na capacitação, no recrutamento, conjuntamente com toda uma educação ideológica sobre gênero [...] para acumular forças, acumular qua-

11 Colaboram com artigos na cartilha: Lígia Mendonça, James Petras, Rede Mulher, Isabel Green, Miriam da Silva Pacheco Nobre, Natu Faria Silva e o Coletivo Nacional de Mulheres do MST.

12 Documento de caráter nacional do MST elaborado em 1991.

dros, para serem futuras líderes (Cartilha, op. Cit : 15 e 16). Nota-se que a mulher é vista apenas em seu lado político-militante, com o direito de, também, ser liderança. E para tal, elas precisam ser preparadas, pois

Os homens dizem que a mulher não está preparada e, em geral, têm razão pois elas chegam à instância de poder mais tarde. Mulheres capacitadas tem que vir preparadas desde o começo, desde a ocupação de terra Assim quando chegam à instância de direção têm prática de liderança porque praticaram nos níveis anteriores. Ser líder, só por ser mulher também não é correto. Deve ser líder porque tem prática de liderança no acampamento, na ocupação, na negociação. Em todas as instâncias há necessidade de se ter mulheres na coordenação e em instâncias superiores [...] pois além de fomentar o crescimento da mulher, educa os homens a se acostumar com a presença nas instâncias de decisão (Cartilha, op. cit. p. 16) (sic).

Os problemas específicos da mulher, como os relativos a sua saúde, sexualidade, ou controle de natalidade, relações familiares, divisão do trabalho doméstico, etc. não são objetos de reflexão na Cartilha.

Embora se reconheça que a participação das mulheres não se dará por normas, mas que deve ser um processo educativo, na metodologia do trabalho com as mulheres atribui-se às direções estaduais o papel de Proje-

tar quadros e ir criando condições para que a mulher possa ir se liberando de sua condição de submissão, e na integração nas diversas atividades (Cartilha, p. 51). Esta diretriz apenas reafirma o que já estava presente nas Normas Gerais, apenas transferindo a tarefa para os níveis estaduais. O texto de 1991 diz: *Será de responsabilidade da Equipe Nacional a elaboração de materiais, publicações e assessorias, para subsidiar e orientar o trabalho específico com as mulheres do movimento (Normas Gerais, Cap. VIII, item 55.c).*

A discriminação social resultante de valores culturais que colocam a mulher em situação de inferioridade no mundo do trabalho e da vida, em especial face ao homem, não é destacada, reduzindo-se a questão da dominação a uma espécie de "cultura de submissão", cuja solução reside na integração da mulher nas instâncias de exercício do poder no movimento. O direito à diferença de ser mulher, em sua plenitude, também não é tratado, pois o objetivo parece ser atingir a condição e o patamar até agora tido como privilégio do homem: as posições de mando. Vale lembrar novamente as lições de Boaventura S. Santos quando diz:

deve-se buscar uma nova articulação entre políticas de igualdade e políticas de identidade.[...] temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza.[...] A política de identidade assenta –se em três processos básicos: diferenciação, auto-referência e reconhecimento.[...] Ao contrário do que se passa com o sistema de

exclusão, na identidade o eu necessita, para se constituir plenamente, do reconhecimento do outro (Santos, 1995, p. 41-43).

Na realidade, o eixo que constitui o *frame* do movimento parte de marcos referenciais que se alimentam apenas de questões advindas do coletivo, do geral (classe, poder, luta etc.). Não há nestes *frames* elementos que digam respeito à personalidade das pessoas, que trabalhem com sua subjetividade ou que avancem na direção de um olhar mais culturalista. Com isto, não só as mulheres têm dimensões de suas vidas reduzidas, mas todas as pessoas dos assentamentos, porque se perde a oportunidade de discutir problemas sérios do seu cotidiano.

As péssimas condições de sobrevivência nos acampamentos, os longos períodos de espera, a insegurança, o isolamento, a pobreza nas atividades rotineiras, a ausência de (ou apenas eventual) comunicação com o mundo, a falta de energia elétrica, as péssimas condições de saneamento, a labuta para ter o que comer todo dia, tudo isso faz com que os relacionamentos entre as pessoas seja muito difícil. Entre os casais, as relações tornam-se mais problemáticas ainda. A preservação da intimidade é algo difícil de existir nas condições de vida, com os espaços privados protegidos apenas por lonas plásticas; discussões, desavenças e pequenas brigas privadas passam para o limiar do coletivo; o grande número de mulheres (ou de homens que ficam temporariamente nos assentamentos, em função de tarefas do movimento, sem as suas famílias) muitas vezes ocasiona o desmoronamento dos casamentos antes existentes, geram-se relações extra-conjugais, problemas de assédios, cenas de ciúmes, etc.

Nos acampamentos organizados próximo às grandes cidades, a po-

pulação que aflui para lá não é originária apenas do campo. Forma-se uma turba heterogênea em que é comum a presença de gays, lésbicas, desempregados e outros. As coordenações locais têm dificuldades para tratar estas questões, dadas as lacunas sobre a questão de gênero; lacunas que se refletem na ausência de discussões sobre homens e mulheres em suas dimensões subjetivas, entre elas suas opções de comportamento sexual.¹³

Em suma, a utilização dos princípios da análise culturalista na análise das ações coletivas do MST, a exemplo das propostas de Touraine (1998), contribui para o entendimento das duas dificuldades básicas até agora apontadas na formação dos cidadãos/cidadãs do MST: uma, relativa a conflitos entre culturas societárias - baseadas nas vivências e experiências anteriores; e outra relativa aos conflitos de ordem cultural- identitário (gênero, sexo, idades etc) em que se observam dificuldades para o exercício do discurso igualitário do movimento - enquanto ideal maior, e vivência efetiva no dia-a-dia. Os parâmetros e regras para o desempenho de papéis na vida pública (no espaço do acampamento/assentamento) entram em conflito com os da vida privada (no barraco de lona do acampamento ou casa precária dos assentamentos).

4. A concepção pedagógica das práticas educativas do MST

O último ponto de análise neste *paper* refere-se às concepções envolvidas nas práticas educativas do MST. Objetiva-se delinear algumas hipó-

13 Todo o cenário de problemas aqui delineado são uma síntese das questões que estão sendo abordadas em uma dissertação de mestrado que está sendo desenvolvida na UNICAMP, sob minha orientação, de Denise Mesquita de Melo sobre "Questões da subjetividade entre as mulheres em acampamentos e assentamentos do MST".

teses que contribuam para o entendimento da cultura política que o MST constrói com seus participantes, acrescentando elementos ao desenho que estamos traçando desde o item 2 deste texto, quanto ao tipo de cidadão/cidadã que o MST forma. De uma forma geral, pode-se afirmar que a concepção pedagógica presente nas práticas do MST decorre de um modelo de Educação Popular vigente no Brasil dos anos 80 na qual a organização é, ao mesmo tempo, um objetivo e um meio. Ou seja, são práticas têm como objetivo uma meta, já destacada na citação que fizemos anteriormente do livro de Bogo (1999), a saber: fortalecer a organização do movimento popular de forma a possibilitar a construção de um sujeito coletivo capaz de alcançar sua emancipação.

Essas práticas devem ser vistas como formas possíveis de fazer política junto com os setores populares, dispersos e fragmentados, mas elas são também um processo de reinvenção na arte do ensino e aprendizagem, um processo de conscientizar via o revigoramento de práticas pedagógicas, utilizando-se de formas do agir comunicativo - no sentido habermasiano. Para fazermos essa afirmação, partimos da seguinte indagação:

Será que as práticas pedagógicas perdem o sentido de vigência histórica? Elas são sempre traduzíveis para outros tempos e contextos? Dito de outra forma: a estruturação de cursos para a formação de lideranças, estruturados nos anos 70/80, baseados no paradigma marxista de análise da realidade, complementados por uma leitura bíblica, em que a categoria povo ganha centralidade como sujeito histórico, é ainda a mais pertinente/ou eficaz, no final deste milênio? E acrescentamos outra pergunta: em que as práticas do MST diferem das desenvolvidas na época das Ligas Camponesas? Talvez se buscarmos pelos *frames* organizativos que orientam aquelas práticas e indagarmos sobre as representações que foram construídas, po-

deremos obter algumas respostas. Na perspectiva de Restrepo (1990), que se recusa a ver os movimentos como algo transitório, conjunturais e os apreende dentro de períodos mais longos, inseridos em *determinadas relações sociais que os caracterizam em uma estrutura e não apenas em uma conjuntura* (1998, p. 62), podemos responder que as práticas são ainda eficazes e pertinentes porque há uma universalidade nas mesmas, em seu sentido. Sua vigência histórica é dada pelo contínuo revigoramento dos aspectos políticos do ato educativo, segundo a conjuntura política vigente. Mas elas têm que ser complementadas por outras que contemplem mais especificamente os indivíduos, suas emoções, desejos, aspirações, sonhos, imaginários etc. Novas estratégias de ação tornaram-se imperativos constantes no agir pedagógico do movimento criando demandas permanentes aos formuladores das orientações educativas dos cursos. E neste ponto é que surgem lacunas e dificuldades para o MST.

O MST não estabelece distinção, ou dicotomia, entre educação e política. Ele tem como ponto de partida o aspecto político do ato educativo. Enfatiza a especificidade política da educação, segundo os conceitos gramscianos, de uma relação pedagógica que se insere num universo de luta contra as relações hegemônicas do capital, que desqualificam todo e qualquer saber que não está em consonância com o *status quo*.

Implícita no projeto educativo do MST há uma visão emancipatória de que o caminho para a libertação é a conscientização. Sabemos que a forma e os agentes a realizarem a conscientização não são únicos. Numa vertente mais ortodoxa, passa-se pela idéia de sujeito histórico único e uno - a classe operária, o proletariado - que, após tornar-se consciente de seu papel e destino histórico, daria direção à resistência, politizando suas reivindicações, ancorado pelo partido e por seus intelectuais orgânicos. A denún-

cia e a luta contra as estruturas dominantes são parte do processo de construção dessa consciência, formada a partir da interação com os intelectuais orgânicos, que, com seus esforços, promoveriam a capacitação científica e técnica do proletariado. Em tese, a conscientização possibilitaria aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo, distinguirem interesses antagônicos, e desvelar as contradições sociais. No processo delineado, aparentemente o aprendizado resulta da absorção do aprendizado das informações transmitidas pelos intelectuais. É um processo que vem de fora dos sujeitos/ alunos, pela assimilação das mensagens transmitidas.

Entretanto, como assinala Paoli:

a descoberta da história concreta dos dominados revalida a noção de experiência vivida das condições reais de existência...com isso enterra-se a noção de ideologia como sistema cristalizado de idéias, como introduz na forma de representações com significado real (Paoli, 1985, p. 20).

Ou seja, não é a mera absorção de um pacote de informações que forma a consciência política dos homens e mulheres. Nos cursos do MST, por exemplo, é a partir da relação que se estabelece entre aquelas informações e a realidade vivida, que os participantes articulam os processos e os conhecimentos são gerados. E os próprios cursos também buscam fazer esta articulação em sua própria metodologia. Assim, os alunos de um curso sobre cooperativa têm que "bolar" soluções para certos problemas, durante o próprio curso. Os cursos não são apenas de conteúdo teórico. Colocam situações e desafios, e os alunos são incitados a dar respostas aos

problemas apresentados. A criatividade é acionada a todo momento.

Os cursos de formação política do MST buscam realizar a tarefa do desenvolvimento da consciência dos alunos participantes, ou melhor - da formação de sujeitos políticos com uma determinada cultura política, que contemplem um olhar crítico sobre a realidade. Para tal, utilizam-se métodos que são uma combinação de análises já realizadas por teóricos famosos da esquerda no passado com métodos e técnicas que são muito semelhantes aos preconizados por Paulo Freire, a saber:

1. Parte-se da análise de uma situação concreta codificada numa imagem (um fato da realidade do mundo rural congelada numa foto, num desenho, uma cena de vídeo, etc.).
2. Após a projeção da imagem, inicia-se o processo de distanciamento e decodificação da imagem. Busca-se o todo implícito naquela parte da realidade projetado na imagem, via decomposição de seus elementos constituintes.

Supõe-se que o novo conhecimento adquirido, substrato para conscientização, realiza-se por um processo de acúmulo de informações que se sobrepõem: história de vida de personagens famosos, teorias sobre o trabalho, histórias de lutas de outros povos, histórias de revoluções famosas, etc. Por meio da transmissão de conteúdos, cada vez mais abrangentes, mas todos versando sobre os mesmos temas e problemas - porque a repetição é essencial - realiza-se o processo de confronto com a realidade vivida e a tomada de consciência.

O que é repassado como informação/conhecimento usualmente não é assimilado e tomado como verdade absoluta num primeiro momento porque há um distanciamento entre a razão daqueles que recebem as informações (os alunos) e a razão daquele que transmite o conhecimento (o

professor, apoio, mediador, etc.). Ainda que a direção do processo tenha um só objetivo, voltado para a organização popular que visa um processo emancipatório, o sentido e o significado do saber construído transfiguram-se em uma meta: transformar o mundo pela ótica dos interesses da classe que eles representam - os excluídos. Os professores/assessores do MST estabelecem relações dialógicas com os alunos enquanto sujeitos e objetos na reflexão do trabalho desenvolvido. Todos eles defendem o pressuposto de que o movimento tem, em si mesmo, a capacidade de construir novos conhecimentos a partir da práxis cotidiana. Esses sujeitos reelaboram sua prática e transformam-na em práxis pela mediação que esses assessores/apoios - professores realizam cursos de formação.

O grande elemento nesse processo de aprendizagem é a **motivação**. Os alunos são pré-selecionados por uma série de qualidades, e a motivação não é algo anterior ao processo de aprendizagem, mas ela o permeia o tempo todo, tendo em vista que os alunos se encontram num curso que os prepara para a luta nos acampamentos e nos assentamentos. Tarrow também destacou em seus estudos o papel dos agentes externos na formação dos *frames* cognitivos dos movimentos. Ele assinala que o estudo do potencial e da motivação para a participação foi decisivo para a conclusão de que as instituições políticas têm forte influência sobre as formas e os focos de movimentos. Assim como determinados grupos de pessoas - como a Nova Esquerda nos anos 60/70 na Europa, a Igreja na América Latina nos anos 80, algumas personalidades mobilizam e motivam à participação como Stédile, Gilmar Mauro, Leonardo Boff, Frei Beto, bem como o falecido Betinho quando ainda em vida. Ainda que o movimento destaque em seus documentos a supremacia do coletivo e a luta contra os personalismos, estes são inevitáveis numa sociedade de massas como a atual, em que a

mídia reforça diariamente o mito das personalidades que ela, mídia, elege como culto e referência.

Todo o processo educacional no MST deve ser visto por meio do estudo das estruturas de mobilização e das redes de solidariedade onde aquelas estruturas se constroem e se assentam. Nestas, os indivíduos e grupos têm metas comuns e as oportunidades políticas existentes na estrutura social e na conjuntura sociopolítica; as estruturas provêem a eles – indivíduos, agindo juntos – saídas para a ação coletiva. No desenrolar das ações, criam-se novos significados para as ações mobilizatórias, e esses significados constituirão os novos atores coletivos, agora então organizados em movimentos sociais.

Os cursos são preparados a partir de um acervo de conhecimentos e material que vêm de fora, e seus conteúdos são preparados objetivando ser internalizados pelos alunos. Mas, no processo, o confronto com a realidade vivida pelos alunos acaba interferindo e delineando o conteúdo cognitivo a ser assimilado. Resulta que um conjunto de forças e desejos interiores se manifestam em nível de sensibilização, aumentando a motivação pela causa - a luta pela terra. A cultura política construída no coletivo não é o resultado de um acervo ideológico pré-codificado mas ela é mediatizada pelo acervo de experiências anteriores daqueles sujeitos/alunos.

Se considerarmos que o ato de aprender é um processo de construção de significados onde há relações substantivas entre o que está sendo transmitido e o que já conhecemos, a construção desses significados, nos alunos que participam dos cursos do MST, resulta da articulação entre o que lhes é repassado como leitura do mundo com os *habitus* adquiridos em sua comunidade de origem. O cidadão que resulta deste processo é um sujeito politizado, preparado para ser um militante de uma causa.

Uma vez concluído o curso, o ex-aluno terá que articular e administrar sua nova visão de mundo, ou a *frame* organizativa na qual se inseriu/construiu, com os problemas decorrentes do "mundo da vida", tais como, saber interagir sobre questões de gênero, sexo, idades, nacionalidades, diferenças culturais, identidades regionais e nacionais, etc. É aqui que surgem os problemas apontados no item anterior deste texto. Como os paradigmas que alicerçam a visão de mundo, nos cursos, são recortados por uma leitura exclusiva de diferenças de classes sociais, em tese esses militantes podem vir a ter dificuldades ao se relacionarem com outras pessoas no universo dos assentamentos. Embora os significados construídos tenham sido resultado do confronto entre o recebido e o vivido, o recebido é carregado de objetividade, de uma lógica pautada pelo racionalismo; e o vivido anteriormente é permeado por sentimentos subjetivos. As representações construídas sobre a exclusão e as formas de luta vislumbradas para combatê-las tornam-se hegemônicas, podendo dificultar a construção de outras representações que contemplem a tolerância e a própria visão sobre o "outro". Por isso, muitos militantes do MST são chamados de "arrogantes".

Até bem pouco tempo atrás, os cursos não preparavam os alunos para olhar para o outro como sujeitos com problemas ou dimensões subjetivos. Eles eram preparados para olhar para os problemas que circunscrevem o outro - dados pela exclusão socioeconômica. O universo pessoal muitas vezes acabava sendo arrolado no universo dos "desvios de conduta". Entretanto, nos últimos dois anos, o movimento tem feito um esforço no sentido de orientar seus militantes para olharem para a questão dos valores. Ele produziu um Caderno "A Vez dos Valores" em que destaca a importância da solidariedade, do companheirismo. Em nosso ponto de vista, um novo passo precisa ser dado: que se destaquem não apenas os

novos valores a serem desenvolvidos – no universo de uma sociedade igualitária, mas que se trabalhe a partir dos valores já existentes.

A prática cotidiana nos acampamentos e assentamentos leva à necessidade contínua de gerar inovações e atualizar formas alternativas ou criar novas formas de pensar e ver os problemas, para que as soluções dos pequenos problemas do cotidiano sejam equacionadas. Um pensamento de caráter mais rígido e prescritivo, como o previsto na cartilha sobre os “vícios”, por exemplo, cria barreiras para a emergência de um pensamento novo/criativo que precisa se libertar de constrangimentos.

Conforme nos lembra Boaventura Souza Santos, não bastam as alternativas:

Não podemos contentar com um pensamento de alternativas. Necessitamos de um pensamento alternativo de alternativas. [...] Na teoria crítica moderna foi sempre fundamental a idéia de espera, pois só com esta atitude é possível manter em aberto a possibilidade de alternativas creditíveis. [...] A esperança não reside assim num princípio geral que providencia por um futuro geral. Reside antes na possibilidade de criar campos de experimentação social onde seja possível resistir localmente às evidências da inevitabilidade, promovendo com êxito alternativas que parecem utópicas em todos os tempos e lugares excepto naqueles em que ocorreu efetivamente (Santos, 1999, p. 10).

As reflexões que estamos apresentando foram motivadas pelas leituras e informações sobre um dos acampamentos mais recentes do MST, o "Nova Canudos", estabelecido em 1999, inicialmente em Porto Feliz e depois na região de Piracicaba, ambas cidades do Estado de São Paulo. Esse acampamento foi formado por uma grande horda de excluídos: desempregados, moradores de rua e nas ruas, desajustados com as famílias e com o mundo. O comportamento moral dessas pessoas é um problema para o MST, dada a especificidade de sua composição social: não se trata de um coletivo de agricultores, mas de um coletivo dos excluídos do mundo do trabalho e do mundo de vida. O MST ao agir como Hobin Hood mobilizador dessas hordas de "sujos e malvados", expurgados moralmente do convívio social, tem tido que rever suas práticas de relacionamento interno, dentro do assentamento. Novas linguagens que permitam o entendimento das relações que as pessoas estabelecem entre si têm sido demandadas na prática cotidiana. O entendimento das inter-relações nos grupos exige uma pedagogia mais indagativa, investigativa, que busque explicações, ao invés de uma pedagogia normativa ou prescritiva. Exige novos olhares, talvez algo na linha de Norbet Elias (1990, 1993), ao buscar um entendimento das normas de comportamento e relações entre os indivíduos, partindo do suposto (e da crença) na possibilidade de civilizar estas pessoas, não apenas para emancipá-las da opressão política, mas também para livrá-las da violência cometida: entre elas próprias (nos relacionamentos difíceis), e a si próprias (no caso das drogas), e para com elas (violência física policial, violência da sociedade em geral ao ignorá-las).

Norbet Elias tratou longamente da relação sujeito-objeto e introduziu a noção do distanciamento. Para ele não existem posições do sujeito

totalmente envolvidos ou completamente distanciados. Sempre é possível detectar graus, em escala maior ou menor, dependendo do envolvimento emocional. Sendo assim, Elias (1998) observou que sempre há a possibilidade de os indivíduos controlarem seus afetos de forma a terem uma visão crítica mais realista dos fenômenos ou acontecimentos sociais que estão envolvidos. Mas ele considera também que, em certos casos, um grande envolvimento afetivo, emocional, contribui para um olhar privilegiado sobre a situação. Este último caso Elias denomina de "audácia", a possibilidade de compreensão pelo envolvimento. As pessoas produzem significados que dependem dos padrões compartilhados pelo membros dos grupos. O "olhar" de uma pessoa sobre outra depende de suas experiências passadas. Sua percepção atual depende de suas experiências passadas.

5. Considerações finais

Terminar um texto com "considerações" e não com "conclusões" já denota uma posição: a da incerteza. De fato, este paper é mais o esforço e exercício de aplicação de algumas categorias teóricas do que uma análise concluída. Ele procura aprofundar a reflexão a respeito de alguns pontos que destacamos no paper apresentado na ANPOCs em 1998. Estamos conscientes dos problemas e das dificuldades de trabalharmos com autores de pontos de vistas, argumentos e teorias bastante diferenciados. Mas aceitamos o desafio de tentar/ buscar o novo. Em meio ao turbilhão de informações em que vivemos, mas ao mesmo tempo de crise de idéias novas e certa mesmice nas discussões, vale a pena ousar. No oceano de temas, problemas e indagações em que navegamos destacam-se três pontos.

1º - O conceito de oportunidade política deve ser utilizado associado a outras categorias tais como, a práxis efetiva dos movimentos. Se não fizermos isso, estaremos apenas em busca das condições que determinaram a emergência de um dado movimento. O porquê daquela ação em si mesma não é investigado, ocorrendo uma inversão - as condições passam a determinar ou influenciar as ações e não estas a ser influenciadas pelas condições. Outro ponto é que o olhar das oportunidades políticas está muito dirigido para as condições externas ao movimento, quando se deve olhar também para as condições internas, pois aí podemos encontrar elementos explicativos sobre como as divergências contribuem para o avanço ou o retrocesso do movimento como um todo. As oportunidades políticas poderão ser uma das estratégias dentro deste grande cenário e não "a estratégia", desde que sejam redefinidas para incluir todos os atores e não apenas parte deles. Nesse sentido, pesquisar sobre o tipo de cidadão que o MST forma envolve um olhar externo e outro interno-nas práticas e ideologias da dinâmica do próprio MST.

2º - A cultura política desenvolvida pelo MST junto a seus militantes diz respeito aos valores que desenvolvem em relação à luta pela terra, a partir de uma leitura de uma sociedade dividida em classes, desigual e excludente. A cultura política gerada expressa o resultado do confronto entre a visão de mundo repassada aos alunos e as representações e o imaginário simbólico-cultural incorporado pelos alunos enquanto indivíduos ao longo da trajetória de suas experiências, individuais e coletivas. Como a visão de mundo é permeada por uma leitura muito forte do coletivo, da problemática das classes, do sistema de dominação mais geral, ficam lacunas difíceis de serem preenchidas quando as questões pessoais, culturais ou subjetivas afloram. A igualdade é uma meta e um sonho de todos. Por

ser um sonho (um "dream", como dizia Luther King), ainda não vivenciado como práxis, ela não tem a força suficiente de costurar o *frame* de uma nova cultura política onde as questões objetivas e subjetivas se articulem de forma harmoniosa. Resulta que as relações cotidianas, ainda que solidárias, são difíceis e carregadas de tensões.

3º - A participação dos sujeitos envolvidos num processo de investigação tem sido considerados por alguns autores como a possibilidade de se construir uma concepção nova de racionalidade, construída por elementos sócio-históricos do conhecimento. Os cursos de formação do MST têm, potencialmente, essa possibilidade. A lógica racional-analítica consegue criar explicações para as tensões e os embates que os conflitos do problema geram, ao nível das políticas sociais e das posturas das elites. Mas essa lógica ainda está pouco elaborada para explicar ou resolver os conflitos do dia-a-dia, no interior de um acampamento, por exemplo.

Em síntese, os marcos referenciais criados pelos atores envolvidos nas ações coletivas do MST, especialmente aquelas destinadas à formação dos indivíduos, são construídos a partir de modelos teóricos que privilegiam a análise objetiva da realidade. Utilizam-se fatores subjetivos apenas como estratégias metodológicas para atingir os objetivos últimos da ação: organizar/conscientizar/emancipar. Músicas regionais permeiam as sessões de um curso de formação, seguidas de gritos e gestos de palavras de ordem, por exemplo, ou sessão de tai-chi-chuan, nos acampamentos. Os *frames* criados na luta fornecem instrumentos que capacitam os militantes a exercitarem sua consciência e identidade "ser um sem-terra", sempre que acionados, a partir de eventos que as coordenações do MST constroem, em conjunturas de oportunidades políticas favoráveis (criadas pelo movimento ou por outros agentes/atores, ao longo de sua trajetória). O cidadão que o MST

forma/constrói é parte de um coletivo. Abstraído em sua individualidade é um sujeito permeado de contradições: tem uma visão de mundo, aprende a diagnosticar problemas e males sociais, mas tem dificuldades para entender os problemas inter-subjetivos daqueles que o cercam.

Referências bibliográficas

- BOBBIO, N. et alii. **Dicionário de Política**. Brasília, Ed. UNB, 1991.
- BOGO, Ademar. **Lições da luta pela terra**. Salvador, Memorial das Letras, 1999.
- BOGO, Ademar. **Os desafios atuais do MST: ocupar novos espaços na sociedade**. Salvador, s/ed., 1998.
- CALDART, Roseli. **Educação em movimento**. Petrópolis, Vozes, 1997.
- _____. **O MST e a educação**. IN STÉDILE, J.P. (Org.) **A Reforma agrária e a luta do MST**. Petrópolis, Vozes, 1997.
- ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro, Zahar Ed., 1990.
- _____. **Uma história de costumes**. Rio de Janeiro, Zahar Ed., 1993.
- _____. **Envolvimento e alienação**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1998.
- GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais**. São Paulo, Edições Loyola, 1997a.
- _____. **Os sem-terra, ONGs e cidadania**. São Paulo, Cortez, 1997 b.
- _____. **Educação não-formal e cultura política**. São Paulo, Ed. Cortez, 1999 a.
- _____. **Educação e movimentos sociais**. 3ed. São Paulo, Ed. Cortez, 1999b.
- LARAIA, Roque B. **Cultura- um conceito antropológico**. 11ed. Rio de Janeiro, Zahar Ed., 1997.
- MARTINS, José de Souza. **A questão agrária brasileira e o papel do MST**. IN: STÉDILE, J.P. (Org.) **A Reforma agrária e a luta do MST**. Petrópolis, Vozes, 1997.
- MELO, Denise M. **Elementos para entender as formas atuais de organização da sociabilidade**. Campinas, Ed. Unicamp, 1999.

- MORFIN, Luís. Educación y cultura política. IN: ALONSO, J. (Coord.) **Cultura política e educación cívica**. México, Un. Autónoma do México, 1994.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM-TERRA. **Normas Básicas do MST**. São Paulo, MST, 1991.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM-TERRA. Programa de Reforma Agrária do MST. **Caderno de Formação**, São Paulo, n.23, 1995.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM-TERRA **Manifesto das educadoras e dos educadores da reforma agrária ao povo brasileiro**. Brasília, MST, 1997.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM-TERRA. **Compreender e construir novas relações de gênero**. São Paulo, MST, 1998.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM-TERRA. **Agenda**. São Paulo, MST, 1999
- OLIVEIRA, Gilberto P. **Proposta para organização da juventude do MST**. Brasília, MST, 1998.
- PAOLI, M.C. Os trabalhadores urbanos na fala dos outros: tempo, espaço, classe na história operária brasileira. IN: RIBEIRO, Marlene. **O caráter pedagógico dos movimentos sociais**. **Serviço Social e Sociedade**, n.58, São Paulo, 1998.
- PONTE, V.M.D. Contexto e mudança na cultura política mexicana. **Lua Nova**, São Paulo, n.26, 1992.
- RESTREPO, Luis A. A relação entre a sociedade civil e o estado. **Tempo Social**, São Paulo, v.2, n.2, p.61-100, 1990.
- SANTOS, B. S. **A Construção multicultural da igualdade e da diferença**. Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia, Rio de Janeiro, 1995. Mimeo.
- _____. Os novos caminhos da teoria crítica. Trabalho apresentado na conferência de encerramento do colóquio comemorativo dos 20 anos da **Revista Crítica de Ciências Sociais: Sociedade, Cultura e Política no Fim do Século- A Reinvenção da Teoria Crítica**. Coimbra, 16-17 de Abril de 1999. p. 19.
- _____. **Pela mão de Alice**. Porto, Ed. Afrontamento, 1995.

- STÉDILE, J.P. (Org). **A Reforma agrária e a luta do MST**. Petrópolis, Vozes, 1997.
- UFPB/INCRA-PB/CPT/CEDOP/UNITRABALHO. **A vida na terra conquistada**. Relatório Geral de Pesquisa. João Pessoa, 1997.
- TILLY, C. **European revolutions, 1492-1992**. Oxford, Blackwell, 1992.
- TARROW, Sidney. **The power of movements**. Cambridge, Cambridge Un. Press, 1994.
- _____. The map of contentious politics. **Mobilization**, San Diego, v.1, n.1, 1996.
- TOURAINÉ, Alain. **Podremos vivir juntos?** Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1998.

Resumo

O trabalho analisa algumas modalidades de processos educativos realizados pelo MST -Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-terra, a saber: o trabalho realizado com os filhos dos assentados, nas escolas regulares de educação formal do ensino fundamental; o realizado com jovens e adultos nas escolas de formação política e técnica do movimento; e o trabalho relativo a participação das mulheres no movimento. A partir dos pressupostos básicos que alicerçam aquelas práticas, indaga-se sobre o tipo de cultura política que está sendo gerada e os *frames* organizativos construídos. A noção de *frames* é proveniente da teoria da Mobilização Política utilizada, entre outros, por Sidney Tarrow (1994), e diz respeito aos marcos referenciais criados pelos atores das ações coletivas no processo de desenvolvimento de um movimento social. O trabalho busca relacionar os *frames* com a estrutura de oportunidades políticas que o MST constrói ao longo de sua trajetória.