

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA**

CLÁUDIO RODRIGUES DA SILVA

**EDUCAÇÃO EM MOVIMENTOS SOCIAIS: PRINCÍPIOS
EDUCATIVOS COMUNS AO MOVIMENTO ZAPATISTA E
AO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM
TERRA (MST)**

MARÍLIA – 2019

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA**

CLÁUDIO RODRIGUES DA SILVA

**EDUCAÇÃO EM MOVIMENTOS SOCIAIS: PRINCÍPIOS
EDUCATIVOS COMUNS AO MOVIMENTO ZAPATISTA E
AO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM
TERRA (MST)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, *Campus* de Marília, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Neusa Maria Dal Ri

MARÍLIA – 2019

S586e SILVA, Cláudio Rodrigues da
 Educação em movimentos sociais: : princípios
 educativos comuns ao Movimento Zapatista e ao
 Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) /
 Cláudio Rodrigues da SILVA. -- Marília, 2019
 410 p. : tabs., fotos, mapas

 Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista
 (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
 Orientadora: Neusa Maria Dal Ri

 1. Educação. 2. Movimentos sociais. 3. Educação e
 Estado. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Neusa Maria Dal Ri
Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista

2ª Examinadora: Dra. Érika Porceli Alaniz
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Campo Grande

3º Examinador: Dr. Candido Giraldez Vieitez
Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista

4º Examinador: Dr. Henrique Tahan Novaes
Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista

5ª Examinadora: Dra. Lia Pinheiro Barbosa
Faculdade de Educação de Crateús - Universidade Estadual do Ceará

Aos bilhões de sem-terra e sem-rosto do mundo, em especial aos Zapatistas e aos Sem Terra.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, registra-se que o fato de serem citadas nesta seção não implica que todas essas pessoas ou organizações compactuem, total ou parcialmente, com o ponto de vista e/ou com o conteúdo desta pesquisa; aliás, muitas delas sequer os conhecem.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001”¹.

Destaca-se a dimensão coletiva que envolve a realização deste trabalho, desde o início até o presente momento, pois, além de ser parte de um projeto mais amplo da orientadora, a sua execução envolveu uma extensa rede de solidariedade no Brasil e no México. Considerando-se a inviabilidade de mencionar todos os nomes, registram-se os agradecimentos a todas as pessoas ou organizações que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa, destacando-se, porém, alguns *dignos* agradecimentos especiais:

Profa. Dra. Neusa Maria Dal Ri – orientadora durante a Graduação, o Mestrado e o Doutorado –, por várias razões, entre elas, pela confiança e pelo *privilégio*, numa acepção paradoxalmente rebelde dessa palavra, de eu poder realizar esta pesquisa, cujo tema decorre de Projeto por ela concebido; pelos constantes apoios, nas diversas fases, desde a concepção até a conclusão formal desta pesquisa. Sem as suas incondicional solidariedade e atenta orientação, inclusive durante os instantes finalíssimos, este trabalho não teria sido concluído.

Prof. Dr. Candido Giraldez Veitez, pela participação nas Bancas Examinadoras de Defesa e de Qualificação, e pelas importantes contribuições para esta pesquisa e para a minha formação, contribuições essas que remontam ao ano de 2006. Dos anais da história oral da educação: “Ave, César!”

Profa. Dra. Érika Porceli Alaniz (Titular, também na Banca de Qualificação),

Prof. Dr. Henrique Tahan Novaes (Titular),

Profa. Dra. Lia Pinheiro Barbosa (Titular)²,

¹ Esse enunciado atende à determinação do artigo 3º da Portaria Capes número 206, de 05 de setembro de 2018.

² Agradecimentos especiais, inclusive pela concessão de prazo e pelos esforços para adequações de agenda, para poder atender ao convite para participar como avaliadora deste trabalho.

Prof. Dr. Julio Cesar Torres (Suplente),

Prof. Dr. Bráulio Roberto de Castro Loureiro – Neto – (Suplente) e

Prof. Dr. Lalo Watanabe Minto (Suplente),

por aceitarem o convite para participar como membros da Banca Examinadora de Defesa, pelos diversos apoios e incentivos durante o processo, bem como pelas contribuições apresentadas para o aprimoramento deste trabalho e para futuras pesquisas sobre temáticas nele abordadas.

Prof. Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas – um professor *muy otro* –, pela cordial acolhida, desde os primeiros contatos, pelas (re)emissões de documentos desde o início processo até a conclusão do estágio referente ao Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), realizado sob sua supervisão, no México. Agradecimentos, também, pelos livros e materiais de pesquisas doados para uso pessoal e para o acervo da biblioteca da FFC, bem como pela *Conferencia Magistral*, intitulada *La situación del neozapatismo mexicano en 2018*, proferida, sem ônus de espécie alguma, no Centro de Documentação e Memória da Unesp (Cedem), em São Paulo – SP;

Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia, pelos instigantes debates, pelos materiais socializados e outras contribuições, especialmente os dados resultantes das pesquisas empíricas realizadas em diversas escolas de assentamentos da reforma agrária em diferentes pontos do país. Um grato especial para Melina Paludeto, pela cessão de materiais de pesquisa, e para Cláudia Aguillar, por ter disponibilizado a versão digital da sua Tese em tempo hábil, para que fosse possível aproveitar os seus resultados na elaboração deste trabalho.

Funcionári@s do Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC, dentre elas, Cintia, Karina, Denise e, em especial, Luciana, responsável pela área da Educação, e Ana Paula, heraclitianamente, sempre Ana;

Profa. Neusa, Coordenação do PPGE, Telma (Biblioteca) e, especialmente, Karina (PPGE), pela compreensão e providências para substituição da versão anterior deste trabalho, haja vista as diversas correções e alterações não processadas, em decorrência de problemas apresentados no computador. Essa postura indica uma concepção de conhecimento para além da dimensão unicamente administrativa, contábil ou burocrática.

Funcionári@s da Biblioteca da FFC, especialmente Telma, Elisa, Satie, Elizabete, Janaina, André e Guilherme, patrimônio d@s estudantes;

Funcionári@s, inclusive @s terceirizad@s, de diversos departamentos da FFC que, direta ou indiretamente, tornam viáveis as atividades acadêmicas;

Funcionári@s do Centro de Documentação e Memória (Cedem), da Unesp;

Henrique, Jefferson Rodrigues Barbosa, Lalo, Neto, Tania Brabo e outras pessoas que ajudaram ou tentaram ajudar, de diversas formas, no processo de tentativas de intermediação de contatos para o estágio e a realização da parte empírica da pesquisa no México;

Julio, inclusive pelas noites-madrugadas culturais, em que se podia calar sobre o tudo, até mesmo falar sobre nada, ao som gelado de espumantes refrescos;

Kalvin, Márcio e André, os homens que copia(va)m digital_mente. André, pelo resgate, aos mais que 65 do 3º tempo! Sem seu apoio, seria Coordenação na certa!

Agnes Iara Domingos Moraes, pelos constantes apoios, desde os preparativos para o processo seletivo para o PDSE e para a viagem ao México, até os momentos finais de elaboração deste trabalho, sem os quais a sua conclusão em tempo (relativamente) hábil seria impossível;

Franciele Ruiz Pasquim, pela disponibilidade e pelos efetivos apoios no Brasil, quando da realização do estágio no México, e depois também;

Prof. Carlos Bauer;

Profa. Jackline Rabelo, pelo apoio de última hora;

Paulo Ricopy, pelas várias operações de emergência;

Paloma Marín Arraiza, pelas assessorias castelhanas;

Neto, Dani, Ana Laura e Nathany, pelas várias fitas, lentas e corridas;

Zefa e suas asseclas, pelos vários apoios e compreensão da ausência, em momentos que demandavam intensa presença;

Divers@s Sem Terra – e também sem-terra – que compartilharam parágrafos de seus capítulos da participação na luta pela terra, que é mais abrangente do que a luta por reforma agrária;

Coordenador@s, educador@s, educand@s, familiares e demais Sem Terra que, cordialmente, abriram espaço para pesquisa, em especial no Assentamento Conquista na Fronteira e no Assentamento “Luiz Beltrame”;

Alejandro Landeros Rocha, pela cordialíssima acolhida na Cidade do México (CDMX), pelos inestimáveis apoios, antes, durante e depois do estágio no México. Agradeço, também, pela

intermediação do contato com David, a quem agradeço pelos esforços para me receber e me auxiliar no momento de chegada na CDMX, e com Lalo, a quem agradeço pela estadia em sua casa. Também foi graças a Alejandro que pude conhecer Iván Luna, que demanda um capítulo específico.

Gualberto Iván Luna Jiménez, *carnal* de efetivos terremotos e de riscos de tsunamis, pelos inestimáveis apoios, durante e depois do estágio no México. Pelas aulas de história, de antropologia, zapotecologia, de artes, de espanhol, de paciência, de sobrevivência, enfim, de México. Ou Méxicos? Conhecer uns poucos fragmentos da CDMX – cidade na qual, diz Villoro, meio de transporte é moradia – foi fundamental para começar a (des)entender alguns aspectos dos diversos Méxicos que há dentro do México. E que a força continue com você. E você com a força!

Trabajador@s callejer@s, em especial da área da alimentação e das artes, da CDMX e de San Cristóbal;

Companheir@s BriCOs;

Companheir@s do Frayba;

Companheir@s da Casa Gandhi;

Companheir@s junaxer@s;

Bastien (Unam);

L. Daniela Luna Mora (Unam);

Edgar, Hugo, Yameli e, em especial, Enrique (Unam), da Casa 160;

Miguel (Unach – Tuxtla);

Trabalhador@s das bibliotecas (e certamente alguma foi esquecida!) d@:

Universidad Pedagógica Nacional (UPN), CDMX;

Universidad Nacional Autónoma de México (Unam), CDMX e San Cristóbal de las Casas;

Centro de Investigaciones e Estudios Superiores en Antropología Social (Ciesas), CDMX e San Cristóbal de las Casas;

Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), CDMX;

Colégio de México (Colmex), CDMX;

Biblioteca Nacional de México, CDMX;

Biblioteca Municipal de San Cristóbal de las Casas;

Universidad Autónoma de Chiapas (Unach), San Cristóbal de las Casas e Tuxtla Gutiérrez, especialmente Francisco e Manuel Antonio de la Cruz Santos, pela sensibilidade e acolhida, em um momento em que a biblioteca apresentava restrições ao acesso, em decorrência dos terremotos;

Rincón Zapatista, CDMX, especialmente Benilde e Irma, pelo cordial acolhimento e apoio;

Nemi Zapata, Sancris, em especial Yolanda e Beatriz Aurora, artista que, com suas “*historias pintadas*”, trabalha por um mundo *muy otro*, desde já;

Junax, Sancris, – Carmita, Patricia, Ivan e Yolanda – pela acolhida e pelos apoios;

Cideci/Unitierra – Centro Indígena de Capacitación Integral/Universidad de la Tierra, Sancris, em especial Dr. Raimundo, educador@s e educand@s, pela sempre cordial recepção;

Sociedad Civil Las Abejas, em especial Antonio Ramirez e integrantes do Coro de Acteal;

Promotor@s de educação, promotor@s de saúde, estudantes, autoridades e demais bases de apoio zapatistas que, conforme as possibilidades, cordialmente receberam-me e se dispuseram a conversar comigo.

Um *digno* mui grato a tod@s!

SILVA, C. R. *Educação em movimentos sociais: princípios educativos comuns ao Movimento Zapatista e ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)*. Marília, 2019. 430 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

RESUMO

Esta pesquisa, documental, bibliográfica e empírica, investiga os projetos educativos do Movimento Zapatista e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com vistas a identificar e cotejar os principais princípios educativos que embasam suas propostas teórico-práticas. Os princípios são: a) elaboração e implantação de um projeto próprio de educação; b) negação, condicional ou incondicional, da educação estatal oficial; c) implementação da gestão democrática nas associações e escolas dos Movimentos; d) formação dos próprios educadores; e) articulação entre educação e trabalho produtivo; f) a constituição e a veiculação de uma ideologia própria. A hipótese é de que os princípios enunciados embasam os projetos educativos do MST e do Movimento Zapatista e são transcendentais e comuns a alguns dos principais movimentos sociais das classes trabalhadoras desde o século XIX, entre eles, o anarquismo, o cartismo britânico, o marxismo e o owenismo. Os procedimentos adotados foram a pesquisa bibliográfica e documental, com leitura, análise e interpretação de textos relacionados aos temas abordados neste trabalho. Já no que se refere à parte empírica, os procedimentos básicos foram a realização de entrevistas e de observações. Esses princípios são parte constitutiva dos projetos educativos do Zapatismo e do MST e apresentam pontos de convergência e de divergência entre si, tanto em termos de concepção quanto em termos de operacionalização.

Palavras-chave: Educação democrática. Educação e trabalho. Educação e movimentos sociais. Autoeducação. Movimento Zapatista. MST.

SILVA, C. R. *Educación en movimientos sociales: principios educativos comunes al Movimiento Zapatista al Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST)*. Marília, 2019. 430 f. Tese (Doctorado en Educación) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

RESUMEN

Esta investigación, documental, bibliográfica y empírica, investiga los proyectos educativos del Movimiento Zapatista y del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST), con el fin de identificar y comparar los principios educativos fundamentales que sustentan sus propuestas teóricas y prácticas. Los principios son a) elaboración e implementación de un proyecto educativo adecuado; b) negación condicional o incondicional de la educación oficial del Estado; c) implementación de la gestión democrática en las asociaciones y escuelas de los Movimientos; d) formación de los propios educadores; e) articulación entre educación y trabajo productivo; f) constitución y difusión de una ideología adecuada. La hipótesis es que los principios enunciados subyacen en los proyectos educativos del MST y del Movimiento Zapatista y son trascendentes y comunes a algunos de los principales movimientos sociales de las clases trabajadoras desde el siglo XIX, entre ellos, el anarquismo, el karma británico, el marxismo y el owenismo. Los procedimientos adoptados fueron la investigación bibliográfica y documental, con lectura, análisis e interpretación de textos relacionados con los temas tratados en este trabajo. Con respecto a la parte empírica, los procedimientos básicos fueron entrevistas y observaciones. Estos principios son parte constitutiva de los proyectos educativos del zapatismo y del MST y presentan puntos de convergencia y divergencia entre ellos, tanto en términos de concepción como de operacionalización.

Palabras clave: Educación democrática. Educación y trabajo. Educación y movimientos sociales. Autoeducación. Movimiento Zapatista. MST.

SILVA, C. R. *Education in social movements: educational principles common to the Zapatista Movement to the Movement of Landless Rural Workers (MST)*. Marília, 2019. 430 f. Tese (Doctorado en Educación) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

ABSTRACT

This documentary, bibliographic and empirical research investigates the educational projects of the Zapatista Movement and the Movement of Landless Rural Workers (MST), with a view to identifying and comparing the main educational principles that support their theoretical and practical proposals. The principles are a) elaboration and implementation of a proper education project; b) conditional or unconditional denial of official state education; c) implementation of democratic management in the associations and schools of the Movements; d) training of the educators themselves; e) articulation between education and productive work; f) the constitution and dissemination of a proper ideology. The hypothesis is that the principles stated underlie the educational projects of the MST and the Zapatista Movement and are transcendent and common to some of the leading social movements of the working classes since the nineteenth century, among them, anarchism, British karma, Marxism and owenism. The procedures adopted were bibliographic and documentary research, with reading, analysis and interpretation of texts related to the themes addressed in this work. Regarding the empirical part, the basic procedures were interviews and observations. These principles are a constitutive part of the educational projects of Zapatismo and the MST and present points of convergence and divergence between them, both in terms of conception and in terms of operationalisation.

Keywords: Democratic education. Education and work. Education and social movements. Self-education. Zapatista Movement. MST.

SILVA, C. R. *Bildung in sozialen Bewegungen: Gemeinsame Bildungsprinzipien der zapatistischen Bewegung der Bewegung der Landarbeiter ohne Boden (MST)*. Marília, 2019. 430 f. Tese (Doctorado en Educación) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

ZUSAMMENFASSUNG

Diese dokumentarische, bibliographische und empirische Forschung untersucht die Bildungsprojekte der Zapatistischen Bewegung und der Bewegung der Landarbeiter ohne Boden (MST), um die wichtigsten Bildungsprinzipien zu identifizieren und zu vergleichen, die ihre theoretischen und praktischen Vorschläge unterstützen. Die Prinzipien sind a) die Ausarbeitung und Durchführung eines geeigneten Bildungsprojekts; b) die bedingte oder bedingungslose Verweigerung der offiziellen staatlichen Bildung; c) die Umsetzung einer demokratischen Verwaltung in den Verbänden und Schulen der Bewegungen; d) die Ausbildung der Erzieher selbst; e) die Artikulation zwischen Bildung und produktiver Arbeit; f) die Konstituierung und Verbreitung einer geeigneten Ideologie. Die Hypothese ist, dass die genannten Prinzipien den Bildungsprojekten der MST und der zapatistischen Bewegung zugrunde liegen und transzendent und einigen der führenden sozialen Bewegungen der Arbeiterklasse seit dem 19. Jahrhundert gemeinsam sind, darunter Anarchismus, britisches Karma, Marxismus und Owenismus. Die angewandten Verfahren waren bibliographische und dokumentarische Forschung, mit Lesen, Analysieren und Interpretieren von Texten zu den in dieser Arbeit behandelten Themen. Was den empirischen Teil betrifft, so waren die grundlegenden Verfahren Interviews und Beobachtungen. Diese Prinzipien sind ein konstitutiver Bestandteil der Bildungsprojekte von Zapatisten und MST und stellen Konvergenzpunkte und Divergenzen zwischen ihnen dar, sowohl in Bezug auf die Konzeption als auch auf die Operationalisierung.

Schlüsselwörter: Demokratische Bildung. Bildung und Arbeit. Bildung und soziale Bewegungen. Selbstbildung. Zapatistische Bewegung. MST.

LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Entidades federativas do México	61
Mapa 2: Divisão municipal de Chiapas	62
Mapa 3: Municípios envolvidos no levante de 1994	63
Mapa 4: Regiões administrativas oficiais de Chiapas	100
Mapa 5: Etnias indígenas em Chiapas	102
Mapa 6: <i>Caracoles</i> zapatistas	107
Mapa 7: Distribuição dos assentamentos pelo território brasileiro	245

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Organização administrativa e territorial dos zapatistas	108
Quadro 2: Municípios autônomos zapatistas e municípios oficiais	109
Quadro 3: Número aproximado de alunos, promotores e escolas zapatistas	147

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Bandeira do EZLN	67
Figura 2: Relações de representação política e de prestação de contas - La Garrucha	128
Figura 3: Cargos civis – municípios da Zona do <i>Caracol</i> de La Garrucha	129
Figura 4: Bandeira do MST	235

LISTA DE FOTOS

Foto 1: Placa sinalizadora de território zapatista	122
Foto 2: Vista parcial (1) da ESRAZ <i>1º de Enero</i> – Oventik	152
Foto 3: Vista parcial (2) da ESRAZ <i>1º de Enero</i> – Oventik	153
Foto 4: Vista parcial (3) da ESRAZ <i>1º de Enero</i> – Oventik	154
Foto 5: Vista parcial (4) da ESRAZ <i>1º de Enero</i> – Oventik	155
Foto 6: Vista parcial (5) da ESRAZ <i>1º de Enero</i> – Oventik	156
Foto 7: Vista frontal da EPRAZ “Moreno Zancheta” – Oventik	157
Foto 8: Vista lateral da EPRAZ “Moreno Zancheta” – Oventik	158
Foto 9: Vista parcial frontal da <i>Escuela Autónoma</i> – La Realidad	160
Foto 10: Vista parcial lateral da <i>Escuela Autónoma</i> – La Realidad	161
Foto 11: Vista parcial da parte frontal da Escola Construindo o Caminho	253

SUMÁRIO

Introdução	21
PARTE I – Educação e movimentos sociais	35
Capítulo I – Educação e movimentos sociais	36
1.1 Educação formal, não formal e informal	36
1.2 Currículo e suas implicações	37
1.3 Sociedade e educação	40
1.4 Estratificações da educação	43
1.5 Notas sobre educação no contexto da Revolução Industrial	46
1.6 Movimentos sociais e educação	52
PARTE II – Zapatismo	59
Capítulo I – O Movimento Zapatista	60
1.1 Levante: os zapatistas vêm à luz	60
1.1.1 Autodenominados Zapatistas	64
1.1.2 Principais símbolos zapatistas	65
1.1.3 Principais objetivos e demandas zapatistas	67
1.1.4 <i>Declaraciones de la Selva de Lacandona</i>	69
1.1.5 Uma década de preparação: a clandestinidade	69
1.1.6 Uma década à sombra: o EZLN no período da clandestinidade	71
1.2 México na conjuntura do levante	73
1.2.1 Tratado de Livre Comércio da América do Norte (TLCAN)	74
1.2.2 Reforma do artigo 27 da Constituição mexicana	75
1.2.3 Aspectos da conjuntura chiapaneca no contexto do levante	76
1.2.4 Mais de cinco séculos de resistência	79
1.3 O Governo Federal contra-ataca: a guerra de contra-insurgência	79
1.3.1 Guerra de baixa intensidade e de longa duração	81
1.3.2 Forças oficiais	82
1.3.3 Algumas outras táticas	84
1.3.4 Forças paramilitares	85
1.3.5 Outras medidas	87
1.3.6 Programas de governo	88
1.3.7 Sociedade civil: a união aumenta a força	89
1.3.8 <i>Acuerdos de San Andrés</i>	92
Capítulo II – Territórios autônomos rebeldes zapatistas	98
2.1 Notas sobre aspectos socioeconômicos de Chiapas	98
2.1.1 Divisão administrativa de Chiapas e concentrações étnicas	100
2.2 Territórios autônomos rebeldes zapatistas	102
2.2.1 Níveis territoriais	103
2.2.2 <i>Caracoles</i>	104
2.2.3 Autoridades autônomas zapatistas	110
2.2.4 Nomeação das autoridades e de outros cargos	111
2.2.5 Níveis de autoridades	115
2.2.6 <i>Juntas de Buen Gobierno</i>	117
2.2.7 Conselhos e Comissões	118

2.2.8 Outros cargos	120
2.2.9 <i>Mandar obedecendo</i>	120
2.2.10 Procedimentos decisórios	123
2.2.11 Áreas da autonomia e atividades econômicas nos territórios zapatistas	129
Capítulo III – Concepção de mundo e de educação do Movimento Zapatista	139
3.1 Concepção de mundo zapatista	139
3.2 O projeto de educação zapatista e suas escolas	143
Capítulo IV – Negação da educação oficial	173
Capítulo V – Gestão democrática	185
Capítulo VI – Formação dos promotores de educação	196
Capítulo VII – Articulação entre educação e trabalho produtivo.....	208
Capítulo VIII – Constituição e veiculação de uma ideologia própria	219
PARTE III – MST	
	229
Capítulo I – Introdução ao MST	230
1.1 Bandeiras do MST	227
1.2 Territórios	237
1.3 Composição do MST	238
1.4 Início do Movimento	239
1.5 Solidariedade da sociedade civil	241
Capítulo II – MST: territórios, organização e atividades econômicas	244
2.1 Estrutura decisória e organizacional do MST	246
2.2 Atividades econômicas	248
2.3 Áreas de atuação do MST	250
2.4 Tipos de atividades econômicas	251
2.5 Atividades econômicas – exemplos de assentamentos	252
Capítulo III – Concepção de mundo e de educação	257
3.1 Concepção de mundo e ideologia próprias	257
3.2 Uma concepção própria de educação	262
3.3 Notas sobre aspectos da operacionalização da educação do MST	274
Capítulo IV – Negação da educação oficial	282
4.1 Notas sobre a operacionalização da negação da educação oficial pelo MST	288
Capítulo V – Gestão democrática	293
5.1 Notas sobre a operacionalização da gestão democrática	301
Capítulo VI – Formação dos próprios educadores	306

6.1 Operacionalização da formação dos próprios educadores	313
Capítulo VII – Articulação entre educação e trabalho produtivo	319
7.1 Operacionalização do princípio da articulação entre educação e trabalho no MST	324
Capítulo VIII – Constituição e veiculação de uma ideologia própria	330
8.1 Aspectos da operacionalização da ideologia no projeto educativo do MST	338
PARTE IV – Cotejamento dos princípios educativos no Zapatismo e no MST	343
Capítulo I – Cotejamento dos princípios educativos no Zapatismo e no MST	344
1.1 Uma concepção própria de mundo e de educação	347
1.2 Negação da educação oficial	356
1.3 Gestão democrática	364
1.4 Formação dos próprios promotores de educação ou educadores	368
1.5 Articulação entre educação e trabalho produtivo	371
1.6 Uma ideologia concernente aos Movimentos analisados	375
Conclusão	381
Referências	385

INTRODUÇÃO¹

Este trabalho investiga os principais princípios teórico-práticos educacionais do Movimento Zapatista do México e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) do Brasil, com vistas a identificar e cotejar os princípios educativos enunciados por Dal Ri (2012, 2015) e que embasam as ações teórico-práticas educacionais desses Movimentos.

Esta pesquisa está integrada a projeto mais amplo denominado Movimentos sociais e educação democrática: antecedentes da pedagogia do trabalho associado Fase I (DAL RI, 2012) e Fase II (2015), que propõe um estudo de movimentos de trabalhadores do século XIX, tais como o cartismo britânico, anarquismo, socialismo utópico e marxismo, realizando um cotejamento com movimentos sociais atuais, como o Movimento Zapatista e o MST, com o objetivo de verificar a existência de proposições comuns e transcendentais nas propostas educacionais desses Movimentos. Durante o Mestrado (SILVA, 2014), vinculado à Fase I do projeto mais amplo, realizou-se pesquisa bibliográfica e documental sobre esses princípios educativos no cartismo britânico, no owenismo e no MST.

A relevância deste trabalho deve-se ao fato de abordar a educação em Movimentos: a) em atuação; b) que envolvem amplos contingentes de trabalhadores de dois dos principais países da América Latina; c) com diferentes perspectivas político-ideológicas; d) com diferentes composições, em termos étnico-culturais.

Para além das particularidades desses Movimentos, eles têm em comum o fato de serem organicamente vinculados a frações das classes trabalhadoras e de lutarem por suas terras. Destaca-se que o objetivo deste trabalho está centrado na temática da educação, em especial nas propostas e experiências por eles levadas a termo.

Os Movimentos citados estão em atividade, propiciando, assim, de maneira contínua, elementos e contribuições empíricas para análises da atualidade. Além disso, dispõem de acúmulo histórico em termos práticos e teóricos, decorrência principalmente das próprias atuações por aproximadamente três décadas.

O Movimento Zapatista e o MST estão entre os movimentos sociais de trabalhadores de maior expressividade na América Latina (AGUIRRE ROJAS, 2012, BARBOSA, 2015, 2016, DAL RI, 2017, DAL RI; VIEITEZ, 2015, ELKISCH MARTÍNEZ, 2007, MENEZES NETO, 2016), com repercussão e reconhecimento nos âmbitos nacional e internacional; em alguma

¹ Esta versão substitui a anterior, que, em decorrência de problemas ocorridos com o computador, teve diversas correções e alterações não processadas.

medida, influenciam outros movimentos sociais ou coletivos de trabalhadores de diferentes localidades e tendências político-ideológicas.

Conforme Barbosa (2016, p. 59),

En las últimas tres décadas observamos la materialización de proyectos educativo-políticos articulados por los movimientos sociales, en los cuales *conocimiento* y *resistencia* son considerados pilares en la formación del sujeto histórico-político y en la disputa política. Entre aquellos más emblemáticos están las experiencias educativas articuladas por el Movimiento Zapatista, el Movimiento de los Sin Tierra (MST) y la Vía Campesina Internacional.

Ainda, em relação à relevância, ressalta-se que propostas e experiências de educação – no sentido *lato* desse termo – alternativas e de resistência, em especial aquelas de iniciativa de trabalhadores e que se contrapõem aos modelos de educação e de sociabilidade hegemônicos vigentes, comumente não encontram espaço na história e nos documentos oficiais estatais (DAL RI; VIEITEZ, 2008)².

Movimentos sociais, inclusive por seus projetos educativos, têm sido um tema candente especialmente na área científica (GOHN, 2011), envolvendo pesquisas a partir de variadas perspectivas político-ideológicas ou teórico-metodológicas. Dal Ri e Vieitez (2008, p. 28) ressaltam que “[...] a práxis educacional [...] do MST é diferenciada tanto em relação à escola oficial quanto em relação a outras proposições críticas existentes”, o que torna significativa e pertinente a pesquisa da experiência educativa deste Movimento, “[...] dada a sua originalidade e possíveis virtualidades teóricas e práticas”. Dados apresentados por Aguirre Rojas (2012), Barbosa (2015, 2016), Baronnet (2009, 2011), Menezes Neto (2016), entre outros autores, também indicam algo análogo em relação à práxis educacional do Movimento Zapatista.

A educação é, historicamente, em especial a educação escolar, objeto de disputas de variadas ordens. No entanto, na atualidade essas disputas acirram-se e a educação passa a ocupar, cada vez mais, espaço privilegiado nas agendas de Estados nacionais, organismos internacionais, organizações não governamentais, movimentos sociais, entre outras organizações. Partindo do que apontam Vieitez e Dal Ri (2011), as disputas pela hegemonia ou pelo controle da educação tendem a se aprofundar, devido à intensificação da presença e da atuação desses ou de novos protagonistas nessa área.

² O artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) afirma que a educação não se restringe ao âmbito escolar, abrangendo também os processos formativos que são desenvolvidos, entre outros espaços, nos movimentos sociais.

Assim, Movimentos como o Zapatista e o MST estão entre os principais protagonistas nesse processo de disputas, que envolve diversos aspectos da educação escolar e da escola, dentre eles as concepções de currículo e de gestão.

Considerando-se o que apontam Gramsci (2002), Martins (2004), Dal Ri e Vieitez (2008), Bauer (2009), entre outros autores, é importante para as classes trabalhadoras o registro dos processos de resistências, em especial das suas experiências de auto-organização e de autoeducação.

A relevância dos movimentos sociais e de seu caráter educativo é destacada por Gohn (2011). Segundo essa autora (2011, p. 334),

A relação movimento social e educação existe a partir das ações práticas de movimentos e grupos sociais. Ocorre de duas formas: na interação dos movimentos em contato com instituições educacionais, e no interior do próprio movimento social, dado o caráter educativo de suas ações.

As pesquisas vinculadas ao projeto amplo (DAL RI, 2012, 2015) podem fornecer subsídios para análises mais amplas e processuais, em especial no que se refere à autoeducação das classes trabalhadoras e aos seus posicionamentos diante da educação oficial, além de contribuir para a sistematização de dados que demonstrem aspectos das origens, dos percursos, das características, enfim, do processo de constituição da pedagogia do trabalho associado³.

Os dados resultantes desta pesquisa, concomitantemente aos de outras pesquisas vinculadas ao projeto amplo, poderão, também, oferecer subsídios para análises quanto à pertinência ou exequibilidade de determinadas proposições e experiências educativas empreendidas no decorrer da história por movimentos sociais de trabalhadores. Podem, ainda, oferecer subsídios para análises, em perspectivas das classes trabalhadoras, sobre políticas educacionais pretéritas, atuais ou vindouras.

Embora haja, no Brasil, significativa quantidade de pesquisas sobre a educação do MST e, em menor medida, do Movimento Zapatista, o projeto amplo (DAL RI, 2012, 2015) e esta pesquisa inovam pelos objetivos a que se propõem, em especial pelo cotejamento de diferentes movimentos sociais de trabalhadores. Assim, essas pesquisas podem contribuir também para o registro sistematizado e análise de aspectos da história da auto-organização, mais especificamente no que se refere à autoeducação de setores das classes trabalhadoras que buscam sua emancipação política. Isso implica, partindo de apontamentos de Barbosa (2015),

³ Por trabalho associado e suas organizações são entendidas iniciativas de trabalhadores visando a criação de formas diferenciadas de trabalho, isto é, um “sistema de cooperação para si” (DAL RI; VIEITEZ, 2008).

reconhecer determinados movimentos sociais das classes trabalhadoras como produtores de diferentes tipos de conhecimentos, inclusive conhecimentos científicos.

Ao demonstrar que os Movimentos mencionados têm princípios educativos comuns e transcendentais, este trabalho contribui também para a produção de dados que podem acrescentar aos resultados de pesquisas apresentados por Dal Ri e Vieitez (2008).

Constatam-se, assim, a atualidade, a pertinência e a relevância de se pesquisar, retomar e cotejar os princípios constitutivos, práticas pedagógicas, ideologias, enfim, suas concepções de educação e de mundo, em especial os posicionamentos desses Movimentos em relação às políticas educacionais oficiais.

O problema de pesquisa sintetiza-se na seguinte questão: há princípios educativos comuns ou gerais entre as proposições educacionais e suas aplicações ou experiências realizadas nas escolas do Movimento Zapatista e do MST?

A hipótese é de que esses Movimentos têm princípios educativos comuns. Esses princípios são: a) elaboração e implantação de um projeto próprio de educação; b) negação, condicional ou incondicional, da educação oficial; c) implementação da gestão democrática nas suas associações e escolas; d) formação dos próprios educadores; e) articulação entre educação e trabalho produtivo⁴; f) a constituição e a veiculação de uma ideologia própria. Esses princípios contribuiriam para a constituição e a veiculação de uma concepção de mundo concernente à classe trabalhadora⁵.

Esta pesquisa tem como objetivo geral verificar os principais princípios teórico-práticos educacionais do Movimento Zapatista e do MST, bem como se estes princípios são comuns a esses Movimentos.

Já os objetivos específicos são: a) verificar a forma de operacionalização dos princípios educativos nas experiências educacionais do Movimento Zapatista e do MST; b) proceder a um cotejamento entre os princípios educativos implementados por esses dois Movimentos; c)

⁴ Neste texto, a aplicação da categoria trabalho produtivo não tem como objetivo estabelecer relações com o debate marxista sobre trabalho produtivo e trabalho improdutivo, mas fazer referência a trabalhos reais, executados pelos educandos nas escolas dos Movimentos pesquisados, visando à participação na economia real ou contribuir, de alguma forma, para as escolas ou para as comunidades nas quais elas estão instaladas. No entanto, isso não implica desconsiderar a importância do debate mencionado.

⁵ “Embora denominados de princípios educativos, esclarece-se que os itens trabalhados foram estabelecidos para fins desta pesquisa, ou seja, determinados a partir da análise inicial efetuada por Dal Ri (2012, 2013, 2015). Isso não significa que esses mesmos itens apareçam nos textos dos Movimentos analisados como princípios, embora possam também ser denominados assim por eles. Não significa também que as categorias utilizadas para nomeação de cada princípio constem nos documentos analisados, nem mesmo que tais categorias tenham uma compreensão unívoca entre todos os Movimentos, não podendo, portanto, serem tomadas nas acepções correntes e atuais, haja vista as especificidades político-ideológicas [...] de cada Movimento.” (SILVA, 2014, p. 13).

analisar a(s) corrente(s) teórica(s) que influencia(m) esses Movimentos; d) analisar principais aspectos das concepções de Estado, política, poder, democracia, educação e de trabalho adotadas por esses Movimentos, assim como as respectivas táticas e estratégias para consecução de seus objetivos. Ressalta-se, no entanto, que todos esses objetivos estão pautados pelo objetivo geral, implicando, assim, delimitações e focos específicos nessas análises.

Foram adotados como procedimentos a pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa empírica (SEVERINO, 2007, TRIVIÑOS, 1987).

São entendidos por documentos os materiais em sua íntegra e sem interpretações ou ainda passíveis de novas interpretações. Por bibliografia são entendidos textos escritos inclusive a partir de documentos. Por pesquisa empírica entende-se a coleta de dados nas organizações selecionadas.

No que se refere às pesquisas documental e bibliográfica, os procedimentos básicos foram o levantamento bibliográfico e documental, a leitura, a análise e a interpretação de bibliografias e documentos relacionados às temáticas deste trabalho. Foram utilizados textos oficiais dos próprios Movimentos, assim como de seus principais intelectuais orgânicos e, também, textos de autores que se dedicam à pesquisa desses Movimentos e temáticas.

Especificamente em relação ao Zapatismo, devido à significativa quantidade de documentos emitidos por esse Movimento, foram selecionados alguns considerados mais importantes para as finalidades desta pesquisa, quais sejam, as *Declaraciones de la Selva de Lacandona* (EZLN, 1994j, 1994k, 1995, 1996b, 1998, 2005), as *Leyes Revolucionarias* (EZLN, 1994a, 1994b, 1994c, 1994d, 1994e, 1994f, 1994g, 1994h, 1994i), os *Cuadernos de texto de primer grado del curso de “La libertad según l@s Zapatistas”* (GOBIERNO AUTÓNOMO I, 2013, GOBIERNO AUTÓNOMO II, 2013, PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES, 2013, RESISTENCIA AUTÓNOMA, 2013), e pronunciamentos dos delegados zapatistas durante o *Primer Encuentro Intercontinental por la Humanidad y contra el Neoliberalismo* (ENCUENTRO..., 2007). No entanto, são utilizados também outros documentos relacionados a outras temáticas e publicados em diversos momentos da história desse Movimento.

No que tange à parte empírica, foram adotados como procedimentos básicos: a) observação; b) aplicação de entrevistas semi-estruturadas, individuais e coletivas, com perguntas abertas e fechadas. As observações e as entrevistas foram baseadas em roteiros estabelecidos, tendo como objetivo identificar os princípios educativos, e nas principais categorias elencadas no projeto inicial. A pesquisa empírica foi realizada entre 2015 e 2018.

Os Movimentos analisados nesta pesquisa apresentam, como pontuado, significativas diferenças entre si. Alguns desses aspectos são ou serão abordados em capítulos ou tópicos específicos ao longo deste trabalho.

Além disso, dadas as suas dimensões, em termos territoriais, bem como as especificidades de cada território, há, também, significativas diferenças no interior de cada um desses Movimentos. Essas especificidades ou diferenças tiveram implicações para a realização da parte empírica desta pesquisa.

O Movimento Zapatista tem seus territórios autônomos distribuídos por cinco regiões administrativas oficiais do Estado de Chiapas. A maior parte – se não a totalidade – dos territórios zapatistas estão localizados em áreas consideradas rurais. Portanto, esses territórios estão dispersos por diferentes pontos dessa Entidade Federativa mexicana, implicando, assim, características geográficas ou econômicas diferenciadas entre eles. Além disso, esses territórios podem estar distantes entre si dezenas ou mais de uma centena de quilômetros.

Os territórios autônomos rebeldes zapatistas são compostos por comunidades, municípios e regiões ou Zonas⁶. São cinco Zonas compostas pelos respectivos municípios que, por sua vez, são compostos pelas respectivas comunidades. Cada território tem seu nível de autoridade; às comunidades corresponde o nível local; aos municípios, o nível municipal; às regiões ou Zonas, o nível regional ou de Zona. Este nível está sediado nos *Caracoles*, nos quais atuam as *Juntas de Buen Gobierno*, nível máximo de autoridade autônoma. *Autoridades autónomas* é a forma como os zapatistas fazem menção ao seu próprio sistema de (auto)governo, autoapresentado como *buen gobierno*, em contraposição ao governo oficial, apresentado por eles como *mal gobierno*. Cada Zona tem o respectivo *Caracol*, território com diversas instalações que se configura como uma espécie de centro administrativo autônomo e que sedia a respectiva *Junta de Buen Gobierno*, que, conjuntamente com Comissões ou Conselhos autônomos, coordena os municípios e as comunidades pertencentes à respectiva jurisdição. Porém, cada nível de autoridade tem autonomia para decidir sobre determinadas questões atinentes aos respectivos territórios. São cinco os *Caracoles*: La Realidad, Oventik, Roberto Barrios, Morelia e La Garrucha.

Já o MST tem seus territórios – assentamentos e acampamentos – distribuídos por diferentes pontos do Brasil, um país de dimensões continentais. Isso tem diversas implicações, pois, aspectos das desigualdades socioeconômicas entre as diferentes Unidades Federativas ou

⁶ Em se tratando desse nível territorial, opta-se, neste trabalho, por fazer, preferencialmente, menção a Zonas, haja vista que foi identificado, em alguns casos – como, por exemplo, Morelia – o uso da categoria região para fazer referência a subdivisões territoriais internas a essa Zona.

regiões do país podem ou tendem, em alguma medida, a refletir nas condições de vida nos assentamentos e nos acampamentos. Isso implica, ainda, uma quantidade expressiva de assentamentos e de escolas – próprias ou do Estado – com significativas diferenças entre si, especialmente no que se refere à aplicação dos princípios educativos enunciados nesta pesquisa ou no que tange aos princípios da Pedagogia do Movimento.

Dessa forma, cada território tem ou pode ter maior ou menor proximidade com o que preconizam os objetivos e os princípios do MST, haja vista um conjunto de fatores, combinados ou não, tais como, localização dos assentamentos; extensões territoriais; densidade demográfica; características geográficas ou climáticas; atividades econômicas, infraestrutura relacionada a diferentes áreas, como, por exemplo, educação e saúde, forma preponderante de organização da produção, isto é, se cooperada ou individual, entre outros fatores. No caso do MST, envolve, ainda, o tempo de existência de cada território, pois há ou pode haver diferença de mais de dezena de anos entre os diversos assentamentos.

Tanto o Zapatismo quanto o MST são movimentos contra-hegemônicos ou antissistêmicos, ou seja, operam em perspectivas de questionamento à ordem social vigente e ao aparelho de Estado. Isso implica que esses Movimentos sejam, de diversas formas, perseguidos ou combatidos, tanto por diferentes aparelhos de Estado, quanto por organizações das classes dominantes, em especial por setores da imprensa, que difundem informações falsas sobre esses Movimentos. Isso tende a repercutir na possibilidade de realização de pesquisas empíricas nesses Movimentos, em especial no Zapatismo, que é composto por uma fração armada, qual seja, o *Ejército Zapatista de Liberación Nacional* (EZLN), fato que demanda desse Movimento algumas precauções em relação ao acesso a seus territórios ou instalações e à divulgação de determinadas informações.

No que se refere ao MST, os dados empíricos são resultantes do Projeto Concepções teórico-práticas de educação e trabalho no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), de responsabilidade da Profa. Dra. Neusa Maria Dal Ri e desenvolvido por uma equipe de pesquisadores e estudantes. Esse projeto envolveu várias escolas de assentamentos de diferentes localidades do país. Foram realizadas observações e entrevistas com estudantes e egressos de escolas do MST, familiares de estudantes, educadores e outros trabalhadores da área da educação, coordenadores, bem como outras pessoas ocupantes de diferentes cargos nos assentamentos pesquisados. Esse projeto foi executado entre os anos de 2013 e 2015.

No entanto, contribuem também para o processo de reflexão outras atividades realizadas anterior ou paralelamente a esse Projeto, em assentamentos ou acampamentos de diferentes pontos do país. Entre essas atividades destacam-se visitas individuais e coletivas, estágios de

vivência, manifestações artístico-culturais, bem como participação em projeto de extensão intitulado Formação de professores e elaboração de projeto político-pedagógico para a Ciranda Infantil do Assentamento “Luiz Beltrame” do município de Gália – SP, também coordenado pela Profa. Dra. Neusa Maria Dal Ri.

No caso da pesquisa empírica no MST, privilegiam-se dados referentes ao Assentamento Conquista na Fronteira, localizado no município de Dionísio Cerqueira, Estado de Santa Catarina, haja vista tratar-se, partindo de apontamentos de Dal Ri e Vieitez (2008), de um dos assentamentos mais antigos do MST, com significativa infraestrutura produtiva e que sedia uma escola de Ensino Fundamental do MST, conhecida em âmbitos nacional e internacional. Isso faz com que esse Assentamento e essa escola propiciem dados de experiências mais próximas do que visa ou defende esse Movimento. No entanto, reitera-se, foram considerados, também, dados referentes a outros territórios. Os dados resultantes da pesquisa empírica nessa Escola são apresentados, remetendo a Silva e Dal Ri (apud DAL RI *et al.*, 2015), especialmente no tópico denominado de operacionalização, constante em cada capítulo sobre o MST. A coleta de dados nessa escola foi realizada por meio de observações e entrevistas com a Coordenação do Assentamento, educadoras, educandos e ex-educandos, assim como seus familiares e outras pessoas da comunidade.

No caso do Movimento Zapatista, por diversas razões, várias delas expostas em diferentes momentos deste texto, foram priorizados, para fins da coleta de dados empíricos, os *Caracoles*. Uma das razões está relacionada à acessibilidade e à logística, pois, como pontuado, esse Movimento tem diversos territórios, vários deles distantes entre si. Outra razão refere-se a questões linguísticas, haja vista que, comumente, nesses territórios as comunidades utilizam as línguas originárias das respectivas etnias; assim, o espanhol configura-se como segunda língua, que não necessariamente é falada ou compreendida por todas as pessoas; há territórios em que raras pessoas falam fluentemente a língua espanhola. Outra razão diz respeito à segurança pessoal – recomendação de diversas pessoas ou organizações vinculadas a iniciativas de resistência –, haja vista tratar-se de territórios em que são registrados conflitos diversos, bem como a atuação de aparelhos de Estado, tais como, Exército e polícias, e agentes ou organizações não estatais, como, por exemplo, paramilitares⁷. Ressalta-se, no entanto, que, durante a pesquisa empírica, as fontes de riscos não foram as comunidades zapatistas; aliás,

⁷ Civis treinados e armados pelo governo oficial mexicano para atuarem em operações de contra-insurgência, no caso de Chiapas, especialmente para combater o zapatismo, seus aliados e simpatizantes (CHRISTLIEB, 2014, LÓPEZ Y RIVAS, 2012, MONTEMAYOR, 2009), temática que é tratada, neste trabalho, na parte sobre esse Movimento.

estar em territórios zapatistas configurava-se como fator de sensação de segurança. Além dessas, outra razão relevante da ênfase nos *Caracoles* decorre do fato de que nesses territórios estão concentradas as autoridades máximas dos territórios autônomos rebeldes zapatistas.

Foram realizados diversos contatos ou visitas, individuais e coletivas, em diferentes ocasiões, a territórios zapatistas. Algumas delas, na condição de estudante vinculado a uma universidade pública brasileira; noutras, como interessado em conhecer aspectos do território e da comunidade; noutros, como participante de atividades – educacionais, artístico-culturais, científicas, entre outras.

Em caráter complementar, foram coletados, também, dados com pessoas ou organizações não zapatistas, principalmente indígenas e em resistência contra o *mal gobierno* ou contra a *hidra capitalista*, de diferentes localidades de Chiapas, bem como de outros pontos do México⁸.

Considerando-se o fato de serem Movimentos antissistêmicos, cujos territórios, instalações e integrantes vivenciam situações de riscos e de efetivas agressões físicas e simbólicas, em dados casos decidiu-se pela não identificação da pessoa ou da localidade, inclusive porque, em determinadas circunstâncias, o sigilo foi demandado por pessoas entrevistadas e por outros interlocutores, isto é, pessoas com as quais foram estabelecidas conversações, porém, não em condições formais de entrevista. Essa decisão visa, também, evitar incorrência em personalismo. Essas entrevistas foram realizadas em *castilla* – forma como os *Compas* fazem referência à língua espanhola –, porém, foram traduzidas para a língua portuguesa pelo autor deste trabalho.

Ainda no que se refere à não identificação dos sujeitos, no caso do Zapatismo, sabendo-se do *modus operandi* desse Movimento em relação à preservação da identidade ou da segurança pessoal de seus integrantes, em determinadas situações optou-se por não perguntar o nome de pessoas envolvidas nas interlocuções⁹. Por exemplo, quando de conversas com *Juntas*

⁸ *Hidra capitalista*, na acepção zapatista, é sinônimo de sistema capitalista e alude à complexidade e à dificuldade de se combater esse sistema, o que não sugere que sua superação esteja fora de cogitação. *Mal gobierno*, na acepção zapatista, significa o governo oficial mexicano, em oposição ao governo autônomo, exercido pelas autoridades zapatistas, autoapresentado como *buen gobierno*. Todavia, são expressões empregadas também por organizações e pessoas não zapatistas em resistência, especialmente aderentes à *Sexta Declaración de la Selva de Lacandona*, documento sobre o qual são apresentadas notas mais adiante.

⁹ Durante a parte empírica desta pesquisa, algumas pessoas, tanto estrangeiras quanto mexicanas, que passaram ou estavam passando, com diferentes objetivos, por territórios autônomos, relataram casos de alguns zapatistas que se recusaram a dizer seus nomes, quando perguntados. Durante a pesquisa para este trabalho, não se perguntou o nome para todas as pessoas com as quais foram realizados contatos. Porém, das pessoas contactadas e para as quais foram perguntados seus nomes, em nenhum momento houve recusa em responder. Não se considera relevante questionar a veracidade do nome informado pelos interlocutores.

de *Buen Gobierno*, considerou-se impertinente ou desnecessário perguntar ou registrar os nomes das pessoas, haja vista que, em ocasiões formais, seus integrantes manifestam-se como autoridades autônomas, e não como indivíduos.

Dados resultantes da pesquisa empírica no Zapatismo são apresentados das seguintes maneiras, quando reproduzidos literalmente. Entrevistas realizadas com três *Juntas de Buen Gobierno*, quais sejam, dos *Caracoles* de La Realidad, de Morelia e de La Garrucha, são apresentadas remetendo diretamente a esses interlocutores, por exemplo: “Segundo a *Junta de Buen Gobierno* de La Garrucha (2018)” ou “(JUNTA DE BUEN GOBIERNO DE MORELIA, 2018).” Os dados literais resultantes das 12 entrevistas com zapatistas apresentados neste trabalho, são identificados no texto como *Compa*¹⁰, seguido de algumas letras maiúsculas para fins de identificação; exemplos: “Segundo o *Compa* BA (2018)” ou “(COMPA DC, 2018)”. Já os dados resultantes de 2 entrevistas com não zapatistas apresentados neste texto, são mencionados apenas com algumas letras maiúsculas – exemplo: “SA (2017)” –, ou seja, não são apresentados como *Compas*. Ressalta-se que as iniciais são aleatórias, isto é, não têm relação com os nomes dessas pessoas.

Apresentam-se, a seguir, algumas informações com vistas a elucidar principais aspectos da pesquisa empírica referente ao Zapatismo. Esses dados foram coletados durante o Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE/Capes), realizado no México, durante o período de setembro de 2017 a fevereiro de 2018, sob a supervisão do Prof. Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas, do *Instituto de Investigaciones Sociales*, da *Universidad Autónoma de México* (Unam).

Durante esse período, foram realizadas visitas a diversos territórios zapatistas – comunidades, municípios e *Caracoles*. No entanto, para fins de entrevistas, os principais territórios foram os *Caracoles*. Exceto o *Caracol* de Roberto Barrios, que, no momento da visita para contato, estava em preparativos para uma atividade especial, foi possível ter acesso aos demais *Caracoles*, sendo que apenas em alguns foi possível conversar com a *Junta de Buen Gobierno* para fins de entrevista relacionada aos princípios pesquisados.

Ao *Caracol* de Oventik que, em termos logísticos, tendo como ponto de referência San Cristóbal de las Casas, era o mais acessível, foram realizadas no mínimo seis visitas. Neste *Caracol* não foi possível o atendimento pela *Junta de Buen Gobierno*, para tratar da temática

¹⁰ *Compa* é a forma reduzida das palavras companheira, companheiro e *compañeroa*, que é explicada mais adiante. Trata-se de expressão recorrentemente utilizada por parte significativa de zapatistas, tanto para tratamento entre si, quanto para tratamento a outras pessoas não zapatistas com as quais têm ou passam a ter uma relação de maior proximidade ou confiança e deixaram, assim, de ser *kaxlan*, expressão em *tsotsil* para fazer referência a quem é estranho à comunidade.

desta pesquisa. No entanto, foi possível conhecer algumas das suas instalações e conversar com diversos *Compas*.

Ainda, neste *Caracol*, foi possível realizar uma estadia de dois dias – de 31/12/2017 a 01/01/2018 –, para participação das comemorações do aniversário do levante zapatista. Nessa ocasião foi possível conversar com diversos *Compas* de diferentes comunidades vinculadas a esse *Caracol*.

Também no *Caracol* de Oventik, realizou-se, em janeiro de 2018, uma estadia de oito dias para participação em atividades no *Centro de Español y Lenguas Mayas Rebelde Autónomo Zapatista* (CELMRAZ). Nessa ocasião foi possível uma aproximação com a educação autônoma, pois esse *Centro* está localizado no mesmo prédio da *Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista* (ESRAZ) *1º de Enero*, o que possibilitou observar aspectos do funcionamento dessa escola e participar de algumas atividades escolares com estudantes e promotores de educação. Durante esse período, foi possível um breve contato com a *Junta*, durante os procedimentos de credenciamento para o *Centro de Lenguas*.

Ao *Caracol* de La Realidad foi possível, na condição de participante das *Brigadas Civiles de Observación* (BriCO), promovidas pelo Centro de Derechos Humanos “Fray Bartolomé de las Casas” (Frayba), situado em San Cristóbal de las Casas, realizar duas visitas. Nessas visitas, como parte das atividades relacionadas às Brigadas, foi possível a realização de dois encontros com as duas equipes da *Junta de Buen Gobierno* desse *Caracol*. Durante esses encontros, as *Juntas* abriram – “*con confianza*” – espaço para a realização de quaisquer perguntas relacionadas ao Zapatismo naquela região. Nesses momentos, foi possível realizar perguntas sobre a educação autônoma nesse território. Após as reuniões com as *Juntas*, foi possível conhecer instalações do *Caracol*. A estadia por duas semanas não consecutivas como brigadista permitiu, além das conversas com as *Juntas*, observar vários aspectos da dinâmica dessa comunidade, em especial da organização e do trabalho comunitário envolvendo atividades, tais como, o *Campamento por la paz* – destinado aos brigadistas e instalado próximo ao *Caracol* e ao lado da Escola Autônoma e da Clínica Autônoma –, a segurança externa, os comércios comunitários, entre outras. Foi possível, ainda, conversar com quantidade significativa de *Compas* – crianças, jovens, adultos e anciões de diferentes gêneros.

No *Caracol* de La Garrucha foi possível realizar uma estadia de dois dias, em janeiro de 2018. Nessa ocasião foram realizados alguns encontros com a *Junta de Buen Gobierno*, especialmente para realização da entrevista sobre os princípios pesquisados.

No *Caracol* de Morelia realizou-se uma visita de três dias, também durante o mês de janeiro de 2018. Foram realizados alguns encontros com a *Junta*, principalmente para realização da entrevista.

Tanto no caso do *Caracol* de La Garrucha quanto no de Morelia, durante a estadia foi possível conhecer e fotografar instalações do *Caracol*, porém, com a clássica condição zapatista, qual seja, pode-se fotografar tudo, exceto os *Compas*. Durante os períodos passados nesses *Caracoles*, foi possível conversar com pessoas da Comissão de Vigilância, da Comissão de Informação, da *Junta*, da área da saúde, da área da educação, com estudantes e egressos da educação autônoma, com pessoas que estavam de passagem ou a trabalho nos *Caracoles*, em especial na cozinha e nas mercearias, de responsabilidade de diversos coletivos zapatistas, tais como, o coletivo de mulheres, o coletivo de promotores de educação, entre outros. Ressalta-se que também nos *Caracoles* de La Realidad e de Oventik foi possível o estabelecimento de contatos como esses mencionados, durante as estadias nesses *Caracoles*.

Em relação ao *Caracol* de Roberto Barrios, mesmo não tendo sido permitida a entrada, foi possível observar aspectos das suas instalações, que são visíveis a partir da rua. Foi possível, também, conversar, ainda que brevemente, com pessoas da Comissão de Vigilância e da venda do coletivo de mulheres. No entanto, a estadia de duas semanas não consecutivas nessa comunidade permitiu contatos com pessoas zapatistas, não zapatistas e ex-zapatistas.

Outra ocasião importante para breves contatos com zapatistas ocorreu durante o evento *ConCiencias por la Humanidad*, ocorrido durante os dias 28, 29 e 30 de dezembro de 2017, no *Centro Indígena de Capacitación Integral/Universidad de la Tierra (Cideci/Unitierra)*¹¹. Nesse evento, literalmente metade do auditório era composto por zapatistas de diferentes gêneros; estavam presentes membros da *Comandancia General*, entre eles, o Subcomandante Insurgente Moisés e o Subcomandante Insurgente Galeano.

Foram realizadas, ainda, visitas a diversas comunidades e municípios autônomos de diferentes Zonas ou *Caracoles*, especialmente aqueles territórios situados às margens de

¹¹ Esse *Centro* ou *Universidad* propicia capacitação técnica – cursos relacionados a temáticas, tais como, cerâmica, costura, criação de animais, datilografia, horta, fabricação de calçados, informática, mecânica de automóveis, música, panificação, saúde, serralheria e tecelagem – a jovens indígenas. O Cideci/Unitierra é aderente à *Sexta Declaración de la Selva de Lacandona* e opera em perspectiva de autoeducação, auto-organização, autossustento e autogestão, não dependendo e nem se reportando ao Estado. Os cursos propiciados pelo Cideci/Unitierra não têm reconhecimento oficial. Conforme informações levantadas com Raymundo Sánchez Barraza, coordenador geral dessa organização, o objetivo principal é capacitar jovens indígenas para que, após a conclusão dos cursos escolhidos, possam retornar e contribuir para o processo de resistência e de autonomia das respectivas comunidades.

*carreteras*¹², isto é, rodovias ou de estradas, pelas quais veículos de transportes coletivos tendem a circular com prioridade. Tomando-se como ponto de referência San Cristóbal de las Casas, o tempo de deslocamento para algumas comunidades era, em transporte coletivo, dependendo de diversos fatores, de aproximadamente duas horas, para as relativamente mais próximas, até aproximadamente oito horas, para algumas mais distantes. Por um lado, essas visitas não resultaram em entrevistas com autoridades ou acessos formais a escolas e outras instalações desses territórios, principalmente porque não havia a autorização expressa das respectivas *Juntas de Buen Gobierno*. Além disso, em determinadas comunidades, a comunicação ocorre nas respectivas línguas originárias, inclusive pelo não domínio da língua espanhola por grande parte dos membros das comunidades. Por outro lado, essas visitas propiciaram dados importantes sobre aspectos dos diferentes territórios rebeldes, inviáveis de serem captados plenamente apenas com base em leituras sobre essa temática. Mesmo que não tenha sido possível visitá-las formalmente, o simples fato de poder visualizar algumas escolas autônomas de comunidades de menor porte foi um dado importante, pois permitiu constatar especificidades de determinados territórios.

Não foi possível acompanhar atividades em nenhuma escola autônoma, exceto na Secundária de Oventik. No caso de La Realidad, durante os períodos como brigadista, a escola estava em férias, pois era o momento de realização de atividades relacionadas à colheita de café. Retornou-se, em outro momento, a esse território, porém, as aulas estavam suspensas por decisão da comunidade, não sendo possível levantar informações sobre a data do retorno das atividades escolares.

No caso do *Caracol* de La Garrucha, a *Junta de Buen Gobierno* sinalizou positivamente em relação ao pedido para acompanhamento da dinâmica de uma escola, no entanto, foram apresentadas ressalvas. A primeira foi de que, para realização dessa observação, seria necessário apresentar o pedido para análise e aprovação da comunidade na qual a escola está localizada, procedimento que demoraria vários dias. A segunda foi de que as atividades nas escolas ocorrem em línguas originárias, o que inviabilizaria a compreensão do que ocorre durante as aulas.

Brancaleone (2015), Christlieb (2014), Gómez Lara (2011), Gutiérrez Narváez (2005), Menezes Neto (2016), Turatti (2005), entre outros autores, destacam dificuldades ou desafios

¹² Palavra recorrentemente utilizada para fazer referência a uma via pública de maior porte que as ruas comuns e que tendem a fazer conexão com outras comunidades ou municípios. Popularmente, o entendimento acerca do que se configura uma *carretera* tende a variar conforme cada enunciador e localidade, especialmente se se trata de área urbana ou de área rural.

de variadas ordens para acesso e realização de pesquisas no Zapatismo e no MST. Durante a pesquisa empírica foi possível, por um lado, conversar com pessoas, inclusive pesquisadores nacionais e estrangeiros, que relataram dificuldades análogas a algumas das apresentadas por esses autores. Por outro lado, foi possível, também, perceber e compreender – empiricamente – algumas das principais razões pelas quais esses Movimentos adotam, em determinados casos, restrições à realização de pesquisas acadêmicas, entre elas, a significativa quantidade de interessados em pesquisar aspectos desses Movimentos, em especial os seus projetos educativos. Considerando-se as dificuldades e os desafios constantes em bibliografia sobre esses Movimentos, bem como as experiências e as condições de realização da pesquisa empírica, considera-se que os dados coletados contribuíram para a consecução dos objetivos desta pesquisa, ainda que não da forma como planejada.

Baschet (2010, p. 201), recomenda certa cautela aos que se dedicam a estudar o Zapatismo: “Por muy molesto y difícil de aceptar que pueda resultar, sería un sano ejercicio de prudencia y de modestia que los estudiosos del zapatismo asuman y hagan constar los límites de su mirada, en el contexto de una guerra que no ha terminado.” Considera-se, ressalvadas as respectivas especificidades, essa recomendação passível de extensão também aos estudos relacionados ao MST.

Assim, reconhece-se o duplo limite desta pesquisa, haja vista a complexidade dos Movimentos e dos princípios pesquisados, bem como a expressiva produção documental e bibliográfica sobre as temáticas relacionadas com este trabalho. Todavia, o trabalho tem que ser concluído no prazo administrativo estabelecido. Ou seja, são diferentes tempos e temporalidades. Dessa forma, recorrendo ao banco de expressões zapatistas, *falta lo que falta*.

Esta pesquisa está estruturada da seguinte forma. Na parte I são apresentados apontamentos sobre educação e movimentos sociais. Na parte II, notas sobre os princípios do Movimento Zapatista. Na parte III são apresentados apontamentos sobre os princípios educativos no MST. Na parte IV apresenta-se o cotejamento dos princípios educativos nesses Movimentos. Por fim, apresentam-se a conclusão e as referências.

PARTE I
EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS

A educação – no sentido *lato* – é uma atividade imprescindível para qualquer projeto societário, seja em execução, seja em estágio de proposição, tanto em perspectivas hegemônicas ou intrassistêmicas, isto é, conservadoras, quanto em perspectivas contra-hegemônicas ou antissistêmicas, ou seja, que se empenham por transformações sociais estruturais, com vistas à superação do sistema do capital.

Para que determinado projeto societário possa ser levado adiante com maiores chances de êxito, a educação precisa estar em consonância, em termos políticos, econômicos e culturais, com a concepção de mundo visada, pois, partindo do que aponta Althusser (1999), a educação é uma das principais instâncias de reprodução social, tanto na dimensão material quanto na simbólica.

A educação, conforme as suas especificidades, envolve variadas modalidades¹³ e pode ocorrer em diferentes locais ou momentos – articulados ou não entre si –, com distintas finalidades, metodologias, filosofias, ideologias e concepções de mundo.

1.1 Educação formal, não formal e informal

Gohn (2006) divide a educação em formal e não formal, destacando, porém, que outros autores fazem distinção entre educação formal, não formal e informal. Além disso, dependendo do autor, a educação não formal é apresentada como sinônimo de educação informal. Essa autora defende a necessidade de se distinguir e demarcar as diferenças entre esses dois conceitos.

Para Gohn (2006), a educação formal é aquela que ocorre em instituições escolares, com o currículo previamente definido. Dessa forma, a educação que ocorre fora dos ambientes escolares, para essa autora, configura-se educação informal. Na educação informal, segundo Gohn (2006, p. 28),

[...] os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados: e a educação não-formal é aquela que se aprende ‘no mundo da vida’, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas.

¹³ Não na acepção da LDB (BRASIL, 1996).

Partindo do entendimento de Gohn (2006), opta-se, neste trabalho, por apresentar a educação formal como sinônimo de educação escolar, com currículo previamente definido e, nos casos do Brasil e do México, regida pelas legislações dos respectivos países. Por educação informal entende-se a educação que ocorre no interior das famílias, uma das principais agências de socialização. Por educação não formal entende-se a educação que ocorre em organizações ou instituições, mas que não se configura como educação escolar oficial.

Dessa forma, considera-se a educação que ocorre nos movimentos sociais como educação não formal. Todavia, determinadas organizações podem atuar simultaneamente com ambos tipos de educação, como ocorre com o Movimento Zapatista¹⁴ e o MST que, além da educação propiciada pela vivência das relações sociais em seus territórios, bem como em cursos não regulamentados por lei, propiciam, também, educação escolar, ou seja, educação formal.

As modalidades formal, não formal e informal podem ocorrer concomitantemente ou não. Além disso, essas modalidades de educação podem estar ou não, dependendo das circunstâncias, articuladas ou consoantes entre si; podem estar presentes ou não em determinada formação econômico-social ou projeto societário, conforme as respectivas especificidades ou momentos históricos.

No entanto, se se considerar a perspectiva institucional, essas modalidades de educação, em tese, são concebidas para serem consoantes entre si, assim como ocorre, partindo do que aponta Althusser (1999), com os diferentes aparelhos repressivos e ideológicos de Estado, que operam articuladamente, conforme as necessidades estatais e as respectivas especificidades desses aparelhos.

A consonância e a articulação entre essas modalidades potencializam as chances de êxito do projeto educativo e, por conseguinte, do projeto societário, pois tendem a envolver todas as faixas etárias, por conseguinte, todas as fases da vida, bem como diferentes instâncias ou espaços sociais.

1.2 Currículo e suas implicações

No processo educativo, todos os fatores envolvidos são importantes. No entanto, em se tratando da educação escolar, um dos principais elementos é o currículo (GIMENO SACRISTÁN, 1998, TORRES SANTOMÉ, 2003).

¹⁴ No caso do Zapatismo, há uma ressalva, qual seja, o Movimento propicia educação escolar, porém, seu sistema educativo não é reconhecido pelo Estado. Isso será abordado na parte específica sobre esse Movimento.

Há diferentes definições e entendimentos acerca do conceito de currículo que, em determinadas circunstâncias, é tomado como sinônimo de um rol de conteúdos ou um programa de ensino (TORRES, 1995).

Porém, numa acepção mais ampla e complexa, o currículo envolve outros fatores, que necessitam ser considerados articuladamente, pois, segundo Torres (1995, p. 14, grifo do autor), “[...] uma definição ampla de *currículo* incluiria conteúdos e objetivos, assim como métodos e critérios de avaliação, não se limitando à instrução, abrangendo as relações e aprendizagens sociais (currículo não-escrito).”

Ainda, segundo Torres (1995, p. 13, grifo do autor), há que se considerar as especificidades do currículo, em sua acepção ampla, que inclui as dimensões formal e oculta:

Temos, além disso, a diferenciação entre *currículo explícito* e *currículo implícito* (não escrito, oculto) e entre *currículo prescrito* (desejado) e *currículo em ação* (posto em prática) e, também, o *tipo de saberes* envolvidos (saber comum, empírico, popular x saber elaborado, científico etc.) e a incorporação ou não da *forma* (métodos, enfoques, organização) como *conteúdo*.

Entende-se por currículo oculto os elementos educativos que estão presentes nas relações sociais que ocorrem no interior de organizações – escolares ou não –, mas que, não necessariamente recebem a devida atenção ou são objetos de análise intencional pelas pessoas que delas participam (DAL RI; VIEITEZ, 2008). Conforme Dal Ri e Vieitez (2008, p. 288), os modelos de organização e gestão da escola são “[...] um importante elemento pedagógico, [...] [configurando-se como] um currículo que, por não fazer parte dos conteúdos programáticos explicitados, encontra-se oculto.”

Assim, ao se tratar da educação, faz-se necessário considerar, articuladamente, as dimensões formal e oculta do currículo, haja vista a necessidade da inter-relação entre ambas, tanto para fins de coerência entre prática e teoria, quanto para fins de potencialização do processo educativo. No entanto, ainda que haja essa inter-relação entre ambas dimensões, elas podem ou não estar em consonância entre si, dependendo da forma de operacionalização do projeto educativo (DAL RI; VIEITEZ, 2008, SILVA, 2015a).

Considerando-se a perspectiva etimológica, currículo significa percurso a que são submetidas, em tese, todas as pessoas que passam pelo processo de escolarização. Em palavras de Berticelli (1999, p. 166, grifo do autor), “[...] é o veículo, numa coincidência feliz com o diminutivo da palavra latina *currus* (carro, veículo), ou seja: *curriculum*. Currículo é veículo que contém a filosofia, a ideologia, a intencionalidade educacional.”

Partindo de apontamentos de Berticelli (1999), Severino (1986) e Torres (1995), destaca-se que esse percurso é, inevitavelmente, vinculado à determinada concepção de educação e de mundo, presente, de forma explícita ou não, tanto no currículo formal quanto no currículo oculto. Ressalta-se que o currículo não é a-histórico nem neutro, aliás, é inevitavelmente veiculador de ideologias.

Segundo Torres Santomé (2003, p. 195),

A educação no contexto das instituições escolares nunca é inocente. Por meio das tarefas e rotinas escolares são tratados determinados temas, são apresentadas certas realidades enquanto outras são excluídas; são valorizadas determinadas atividades humanas, certos pontos de vista, enquanto se negam, deformam ou ocultam outros; são favorecidas atitudes, habilidades e valores enquanto outros são reprimidos ou desalentados.

Conforme Berticelli (1999, p. 165), “Em sentido ainda mais lato, podem-se entender como currículo os conteúdos não expressos, mas latentes da socialização escolar [...]. Em qualquer acepção que se tome o currículo, sempre se está comprometido com algum tipo de poder. Não há neutralidade nessa opção.”

Dessa forma, o currículo é, historicamente, objeto de controles e de disputas, tanto em termos de concepção quanto de execução, pois, como destaca Torres (1995, p. 16), “Toda concepção curricular implica sempre uma determinada proposta pedagógica [...] e reflete uma determinada concepção, não só do educativo, mas do social, do político, do cultural etc.”

Como ressaltado, todos os componentes da educação são relevantes; isso também é válido para o currículo, pois seus elementos fazem parte do processo educativo.

Nesse contexto, os *conteúdos curriculares* seriam o conjunto de discursos (verbais e não-verbais) que entram em jogo no processo de ensino-aprendizagem, incluindo: as informações e os conhecimentos prévios que tanto os alunos quanto os professores possuem e aqueles que são construídos ao longo do processo educativo pela interação entre uns e outros; os conteúdos dos planos e programas de estudo, assim como os dos materiais curriculares e dos trabalhos de aula; os procedimentos utilizados para ensinar e aprender; a organização do espaço ocupado; o clima gerado; e o conhecimento construído resultante da interação entre todos esses elementos. (TORRES, 1995, p. 14, grifo do autor)

No entanto, destaca-se, neste texto, o currículo oculto, haja vista que, por um lado, é um componente com alta potencialidade educativa e, por outro lado, costuma ser ignorado por determinadas instituições ou sujeitos envolvidos no processo educativo (BERTICELLI, 1999, DAL RI; VIEITEZ, 2008, FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, GIMENO SACRISTÁN, 1998).

Dal Ri e Vieitez (2008, p. 288-289, grifo do autor), discorrendo sobre o currículo oculto, argumentam que

A ação desse currículo incide sobre a formação dos educandos de diversos modos. Entretanto, dentre os seus *ensinamentos*, o mais importante é aquele que decorre de que as relações são réplicas, ainda que em *clave escolar*, das relações sociais fundamentais dominantes. Desse ponto de vista, a escola burguesa, uma organização burocrática, transmite aos alunos por meio da vivência das relações escolares, a percepção e a visão de que as relações burocráticas são as relações naturais e eternas da sociedade. Em uma palavra, uma das lições ministradas na escola que decorre imediatamente da vivência consiste na sensação e na visão de que a burocracia é a forma mais racional de organização social, além de ser a única forma eficiente de organização do trabalho.

No caso da educação oficial, a concepção de mundo subjacente e veiculada pelo currículo é a das classes dominantes, que, não sem contradições, tendem, por regra, a deter o controle sobre os aparelhos de Estado, entre eles, o aparelho escolar. No entanto, historicamente, a educação configura-se móbil de disputas, seja entre classes sociais, seja entre suas frações (LOMBARDI, 2011, MANACORDA, 1992, MÉSZÁROS, 2005, PONCE, 1982).

A educação pode assumir perspectivas tanto conservadoras, isto é, que não questionam a ordem social vigente, quanto perspectivas contra-hegemônicas ou antissistêmicas, ou seja, que visam transformações sociais estruturais e, em última instância, a superação do sistema do capital. Todavia, internamente a cada uma dessas perspectivas há variados posicionamentos, com diferenças significativas entre si, que precisam ser considerados, inclusive para se evitar incorrência em determinadas generalizações.

Tensionamentos ou desvios em relação aos objetivos e ao percurso oficialmente estipulados para a educação podem ser tolerados, dependendo, entre outros fatores, da possibilidade de coibi-los ou de evitá-los, da temática em tela, dos sujeitos envolvidos e, principalmente, da correlação de forças em cada conjuntura ou momento histórico.

1.3 Sociedade e educação

Cada sociedade concebe e envida esforços com vistas a preservar as instituições ou as relações sociais necessárias à reprodução da sociabilidade que lhe corresponde, ou, então, da concepção de sociedade visada, no caso de projetos societários. Assim, a educação é determinada pela sociedade que a concebe, e não o inverso.

No entendimento de Luzuriaga (1963, p. 3), “A educação, com efeito, não é algo de isolado, abstrato, mas está relacionada estreitamente com a sociedade e cultura de cada época. Estas produzem ideais e tipos humanos que a educação trata de realizar.” Dessa forma, segundo esse autor, “[...] a educação pública em cada país não é um fato isolado, mas está intimamente

relacionada com a concepção do mundo e da vida predominante em cada momento de sua história.”

Há, portanto, uma relação dialética e necessária entre educação oficial e sociedade. Isso remete à necessidade de se considerar a questão da ideologia, da filosofia e da concepção de educação que, por sua vez, é indissociável da concepção de mundo hegemônica na formação econômico-social que a concebe. Essas são algumas das principais razões pelas quais a educação é, historicamente, uma atividade controlada e disputada, tanto entre classes sociais quanto entre suas frações (ALTHUSSER, 1999, ARANHA, 1996, MANACORDA, 1992, PONCE, 1982).

Assim, conceitos ou categorias aplicadas, direta ou indiretamente, à área da educação necessitam ser analisadas considerando-se a teoria educacional subjacente a elas, bem como a teoria societária subjacente à teoria educacional.

Para se analisar ou explicar os diversos aspectos – história, filosofia, psicologia, sociologia, entre outros – da educação, bem como da relação entre sociedade e educação, há diversos referenciais teóricos, que têm implicações práticas, seja na concepção e na execução de projetos educativos, seja nas atividades envolvendo a análise desses projetos (PETITAT, 1994).

Portanto, inevitavelmente, referenciais teóricos e análises acerca da educação – em seus diferentes aspectos, principalmente administrativos e pedagógicos – têm, ainda que ignoradas ou negadas, subjacentes a si, teorias ou concepções de sociedade.

Os referenciais ou teorias educacionais podem, *grosso modo*, ser classificados – com possibilidade de diversas subclassificações – e agrupados em abordagens hegemônicas e abordagens contra-hegemônicas. Mesmo abordagens situadas em um desses grandes grupos tendem a apresentar especificidades ou diferenças significativas entre si.

Essas abordagens implicam, necessariamente, de forma explícita ou implícita, ideologias, filosofias e concepções de mundo que lhes são correspondentes. Assim, não há educação neutra e universal, ainda que determinados elementos da educação, histórica e condicionalmente, interessem a diferentes classes sociais ou suas frações.

Conforme Luzuriaga (1959, p. IX),

Hasta tiempo muy reciente se creía que los ideales de la educación tenían un carácter universal y permanente, que una vez proyectados podían aplicarse en todo tiempo y lugar. Esta concepción, nacida del racionalismo de los siglos XVII y XVIII, encontró su más aguda oposición en la interpretación historicista de Dilthey, para quien la educación está sometida al mismo proceso histórico que la cultura y la sociedad, y que por tanto no hay ideales educativos válidos para todo tiempo, sino que cada uno tiene los suyos

proprios. Estos ideales de la educación dependen esencialmente de la visión del mundo y de la vida de cada época, y están constituídos por multitud de factores: políticos, filosóficos, religiosos, sociales, etc., los cuales cambian constantemente.

Além disso, o referencial teórico adotado possibilita ou demanda análises específicas ou diferenciadas, haja vista que a aplicação de categorias ou de conceitos específicos pode implicar análises com maior ou menor amplitude, considerando ou não, determinados aspectos ou fatores sociais (PETITAT, 1994).

Exemplifica isso o que ocorre com diferentes interpretações sobre movimentos sociais de trabalhadores. Segundo Dal Ri (2017, p. 168), “Para o funcionalismo os MS [movimentos sociais] são expressões de uma disfunção ou desequilíbrio do sistema social. Para o marxismo os MS emergem das contradições fundamentais da sociedade em seus aspectos econômicos, políticos e culturais.”

Dessa forma, para setores mais conservadores, movimentos sociais contra-hegemônicos são apresentados como uma espécie de perturbação da ordem social, devendo, portanto, ser combatidos e eliminados. Já em abordagens críticas, esses movimentos tendem a ser apresentados como decorrência das contradições sociais e dotados de potencial educativo, em especial das classes trabalhadoras.

Vale mencionar um exemplo de como diferentes referenciais teóricos e categorias analíticas podem resultar em conclusões diversas sobre um mesmo movimento social, qual seja, o MST. Segundo Vieitez e Dal Ri (2015, p. 285),

A maior parte da literatura produzida expõe resultados que são favoráveis ou muito favoráveis ao modelo educacional do MST. No entanto, essa positividade confluyente não significa homogeneidade nas conclusões, ao contrário, pois é comum que o juízo elogioso compartilhado seja derivado de interpretações antitéticas. Podemos reduzir as interpretações antagonistas mais típicas em duas vertentes; por um lado, temos os estudos que chegam à conclusão de que a pedagogia do MST é uma importante contribuição ao aperfeiçoamento da cidadania na ordem social e, por outro lado, há as investigações que chegam à conclusão de que a educação do MST é de teor socialista. Em suma, as duas correntes concordam quanto a excelência da educação do MST, embora por razões contraditórias. A primeira, porque considera a educação do Movimento uma contribuição ao liberalismo educacional hegemônico e, a segunda, porque a vê como uma contribuição à luta pelo socialismo.

Assim, conforme os respectivos referenciais teóricos ou concepções de mundo, há implicações ou desdobramentos teórico-práticos, tais como, a forma de conceber a educação, a relação entre educação e sociedade, a finalidade da educação, entre outros quesitos.

Portanto, os referenciais adotados têm implicações teórico-práticas e a sua escolha – ainda que não seja efetivamente uma escolha consciente, intencional ou livre – implica posicionamentos, inclusive em termos ideológicos, mesmo quando a abordagem é autoapresentada como neutra e objetiva, portanto, pretensamente isenta de viés ideológico.

Dessa forma, todos os projetos educativos, bem como o exercício de análise desses projetos são, necessariamente, mediados por ideologias e concepções de mundo que são, declaradamente ou não, adotadas pelos sujeitos envolvidos.

1.4 Estratificações da educação

Sociedades com estratificações hierárquico-verticais das suas populações implicam, necessariamente, educação específica para diferentes segmentos, em conformidade com as estratificações vigentes em determinado momento histórico. Portanto, na sociedade capitalista, inerentemente dividida em classes sociais, a educação também apresenta divisões correspondentes, em alguma medida, às classes sociais existentes na sociedade que a concebe (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, MANACORDA, 1992, PETITAT, 1994, PONCE, 1982, SNYDERS, 2005).

Há que se considerar também que, ainda que não explicitamente, as formas de estratificação podem estar relacionadas a diversos tipos de – recorrendo a Bourdieu (1989) – capitais, especialmente o capital econômico, que tende a permitir que pessoas possam dedicar-se exclusivamente, permanecerem por maior tempo ou avançar até os mais altos níveis de estudos¹⁵. O capital econômico permite a busca de formações diferenciadas ou com *status* considerado superior, como, por exemplo, cursos, áreas ou instituições consideradas de excelência ou altamente conceituadas, seja no próprio país, seja no exterior. Além disso, há mecanismos de estratificação ou de seleção durante uma ou mais fases da trajetória escolar, como, no acesso, na permanência e na progressão, fases essas que têm inter-relações entre si e com a apropriação dos conhecimentos escolares e técnico-científicos.

Um dos principais fatores de estratificação é relacionado ao dualismo hierárquico-vertical entre trabalho intelectual, relacionado com posições de concepção e de comando, e trabalho manual, relacionado com posições de execução e de obediência (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, MANACORDA, 1992, PONCE, 1982). Esse dualismo e seus

¹⁵ No caso de povos indígenas e de povos do campo, por exemplo, há que se considerar, também, a questão do capital cultural, haja vista as hierarquizações sociais verticais, que implicam na apresentação desses povos e das suas culturas como inferiores, atrasadas e fadadas à extinção.

desdobramentos extrapolam o âmbito estrito do trabalho, reverberando em todas as esferas sociais, em especial no que se refere ao dualismo entre governantes e governados.

A divisão social hierárquico-vertical do trabalho está inter-relacionada com outras formas de hierarquizações verticais sociais, como, a divisão sexual do trabalho e, em alguns países, como, Brasil e México, historicamente marcados pelo racismo, com uma espécie de economia dos fenótipos que, de forma explícita ou não, promove uma espécie de divisão étnica do trabalho (AGUIRRE ROJAS, 2009a, 2015a, ALVES, 2016).

Além de impactos simbólicos, essas hierarquizações implicam, também, em um plano mais imediato, desigualdades materiais, como, por exemplo, em termos de remunerações, além da ocupação ou exercício de posições de comando ou de obediência, em tese, legitimadas pelos níveis de educação escolar. Há que se considerar que tende a haver inter-relação necessária entre cargos de comando e salários mais altos. Esses fatores, concomitantemente, implicam também privilégios, em termos de exercício de algum tipo ou nível de poder em diferentes áreas sociais.

As estratificações sociais passam por mudanças ao longo da história, conforme, principalmente, o modo de produção e outras especificidades de cada formação econômico-social, como, regimes econômicos, sistemas políticos ou configurações do aparelho de Estado. Assim, a educação também passa por transformações em termos de critérios e de operacionalização das estratificações (MANACORDA, 1992, PONCE, 1982).

Conforme Fernández Enguita (1989, p. 184),

[...] a gestão empresarial privada ou burocrática do conhecimento permite sua distribuição desigual, estratificada e hierarquizada, tal como ocorre com a distribuição da renda e do poder sobre si próprio (autonomia) e sobre os demais (autoridade) entre os trabalhadores. A distribuição desigual dos recursos econômicos e do poder político entre os indivíduos e os grupos sociais proporciona-lhes oportunidades diferenciais de acesso aos meios de aprendizagem, sejam estes privados (caso em que dependem dos primeiros) ou públicos (em cujo caso dependem do segundo).

Há diversas formas imbricadas de estratificação social. Desde a perspectiva adotada nesta pesquisa, as estratificações estão relacionadas a aspectos culturais, políticos e econômicos, aspectos esses imbricados entre si.

Contudo, considera-se que, tendencialmente, há a preponderância da esfera econômica sobre as demais, ainda que haja inter-relações necessárias e autonomia relativa entre elas. Essa

preponderância tende a repercutir, em alguma medida, na educação – sentido *lato* –, uma instância-chave para a reprodução social e condicionada por essas esferas¹⁶.

As estratificações na educação podem ocorrer de diversas formas, explícitas ou não, tendo como critérios principais e secundários os mais variados fatores. Estratificações podem estar, por exemplo, presentes no interior de uma sala de aula ou de uma escola. A pesquisa realizada por Lima (2008) evidencia como uma escola promovia a segmentação dos estudantes por sala de aula, tendo como critério principal, ainda que não declaradamente, as diferentes faixas de rendimento econômico de suas famílias.

Na sociedade capitalista, o acesso à educação tende a estar vinculado principalmente à posição (a ser) ocupada na formação social, isto é, recorrendo a Antunes e Alves (2004), entre os que vivem da compra do trabalho alheio e os vivem do próprio trabalho¹⁷.

Da perspectiva desta pesquisa, o principal critério de estratificação de sociedades e da educação é o que se refere ao trabalho intelectual e ao trabalho manual. Essa dicotomia tende a repercutir, de diversas formas, em todas as áreas da vida social, especialmente no dualismo educacional, em conformidade com o dualismo na divisão social hierárquico-vertical do trabalho¹⁸. Destaca-se que o dualismo entre trabalho intelectual e trabalho manual é móbil de debates entre setores das classes trabalhadoras desde o século XIX (ENGELS, 1982, MARX, 1984), e tem relações diretas com os princípios educativos pesquisados neste trabalho.

Estratificações e restrições, com variações decorrentes de especificidades relativas à cada formação econômico-social ou momento histórico, configuram-se como permanências na história da educação oficial.

Entretanto, contraditoriamente, com as progressivas demandas do sistema produtivo e com as reivindicações de setores mais organizados das classes trabalhadoras, passam a ocorrer alterações, em termos de critérios e de possibilidades de acesso, de permanência e de progressão em diferentes níveis e modalidades da educação, bem como cursos e áreas do conhecimento.

No entanto, mesmo com essas alterações que podem, em determinados casos, representar avanços em termos de direito à educação, mecanismos de estratificação nessa área permanecem, ainda que, em algumas situações, de formas relativamente mais veladas ou, em tese, mais sofisticadas, especialmente por intermédio da (auto)responsabilização unicamente

¹⁶ Reconhecer a preponderância da esfera econômica sobre as demais não implica incorrer em economicismo.

¹⁷ Não se ignoram casos de trabalhadores que, não sendo os proprietários dos meios de produção, exercem função/cargo de comando, porém, como prepostos das classes proprietárias.

¹⁸ Ainda que em comunidades tradicionais ou de povos originários possam preponderar outros critérios, na sociedade capitalista, em última análise, é o critério econômico que prepondera.

dos indivíduos pelos seus êxitos ou fracassos na área escolar – como se pode depreender de Bourdieu e Champagne (1990), Fernández Enguita (1989), Lima (2008), Padilha (1997), Patto (1990), entre outros autores –, que justificaria, por conseguinte, seus êxitos ou fracassos na esfera da economia principalmente.

Essa responsabilização pode ocorrer em termos pedagógicos, isto é, de êxito no processo de aprendizagem, e em termos financeiros, isto é, de capacidade de pagamento direto pela educação escolar, cada vez mais impactada pelo processo de privatização e de precarização.

Em suma, um conjunto de fatores políticos, econômicos e culturais faz com que, ao longo da história, o acesso à educação escolar esteja sujeito a maiores ou menores níveis de restrição para determinadas frações das classes trabalhadoras.

1.5 Notas sobre educação no contexto da Revolução Industrial

Cada formação econômico-social tem suas particularidades políticas, econômicas e culturais. Essa configuração está relacionada a diversos fatores, entre eles, os momentos históricos, bem como as características demográficas, geográficas, entre outras. No entanto, o principal fator de configuração de uma sociedade é o modo de produção dominante, assim como o seu nível de sua dominância, já que, conforme aponta Althusser (1999), podem coexistir diferentes modos de produção em determinada formação econômico-social, porém, um deles sendo necessariamente o dominante.

Recorre-se, nesta pesquisa, a experiências de setores das classes trabalhadoras na Inglaterra do século XIX, para fins de exemplificação de aspectos do contexto e do processo de auto-organização e de luta de alguns dos principais movimentos de trabalhadores da história do capitalismo industrial, quais sejam, anarquistas, cartistas britânicos, ludditas, marxistas, owenistas, entre outros.

Ainda que se trate de experiências específicas, em termos geográficos, históricos, societários, entre outros, considera-se que essas experiências propiciam elementos válidos para análises de outras experiências atuais, demandando, inegavelmente, ressalvas e relativizações pertinentes a cada caso. Todavia, há que se considerar que a concepção de educação escolar que, com variações, impera em diversos países do mundo, inclusive na América Latina, é imbricada com o desenvolvimento do capitalismo industrial, dos Estados-nação e com a racionalidade ocidental.

O século XIX, como momento histórico, a Revolução Industrial, como demarcador desse momento, e a Grã-Bretanha, mais especificamente a Inglaterra, como espaço geográfico,

configuram-se como espécies de marcos do surgimento e ascensão do capitalismo industrial, cujos desdobramentos, com as necessárias ressalvas e particularidades, atingiram, progressivamente, com variações em termos de tempo e de intensidade, a maioria dos países do mundo (CASTEL, 1998, MORTON; TATE, 1968, TEIXEIRA, 2002).

Sem desconsiderar essas e outras particularidades, destaca-se, ainda, que a Revolução Industrial foi um acontecimento histórico que, de forma mais imediata ou mediata, com maior ou menor intensidade, impactou significativamente diversas sociedades, afetando inclusive países que não estavam diretamente envolvidos com ela ou que não tinham o modo de produção capitalista como dominante. Exemplificam isso as então colônias, que passaram a sofrer maiores impactos dos desdobramentos dessa Revolução, tanto na condição de consumidoras, quanto na condição de fornecedoras de matérias-primas ou de força de trabalho para as respectivas metrópoles.

Além disso, a Revolução Industrial marca o início do processo de formação da classe operária, num contexto em que as relações de trabalho assalariado passam a se expandir, num primeiro momento, para os principais países da Europa Ocidental (CASTEL, 1998, ENGELS, 2008, MARX; ENGELS, 1997, MORTON; TATE, 1968, WILLIAMS, 1989).

Dentre alguns dos principais desdobramentos da Revolução Industrial, da expansão e do desenvolvimento do capitalismo industrial está a precarização das condições de vida de amplos setores das classes trabalhadoras. Essa precarização afetou principalmente a questão do trabalho e da educação, dois quesitos fundamentais para a reprodução da vida, tanto na dimensão material quanto na simbólica. Isso teve desdobramentos em praticamente todas as áreas ou aspectos da vida social. Esses dados contribuem para a compreensão do processo de escolarização das classes trabalhadoras, inclusive com vistas a identificar e problematizar algumas características estruturais, bem como algumas permanências históricas, em termos de educação escolar dessas classes.

Marcaram esse momento a proibição do livre acesso às terras comunais; a expulsão dos camponeses das terras dos senhores feudais; o progressivo processo de mecanização de diversos setores da produção e da circulação de mercadorias; o surgimento e o crescimento de grandes centros industriais; as altas concentrações demográficas nas imediações das manufaturas ou das maquinofaturas; a fundação e o crescimento das cidades, entre diversos outros desdobramentos secundários ou terciários desses fatos (ENGELS, 2008).

Esse conjunto de fatores provocou mudanças significativas no sistema produtivo e, por conseguinte, na vida das pessoas de regiões afetadas por esses eventos, pois foram sendo alteradas as condições de realização do trabalho. Destacam-se, por exemplo, o trabalho no

período noturno; o prolongamento das jornadas de trabalho; o emprego da força de trabalho de mulheres e de crianças; a substituição de trabalhadores por máquinas; o maior controle sobre a força de trabalho; o aumento da concorrência entre trabalhadores, além de diversos outros desdobramentos (BRAVERMAN, 1974, ENGELS, 2008, HOBSBAWM, 1977, MARX, 1984, THOMPSON, 1987c).

Um dos principais impactos negativos para as classes trabalhadoras foi a progressiva perda do controle sobre os próprios processos de trabalho e de educação, quesitos esses imbricados e cruciais para certo nível de autonomia no trabalho e em outras áreas da vida social (BRAVERMAN, 1974, DAL RI, 2013, LOVETT; COLLINS, 1840, THOMPSON, 1987c).

Em decorrência dos desdobramentos da Revolução Industrial,

[...] os trabalhadores foram destituídos tanto do controle do processo de produção e do produto de seu trabalho, quanto do controle da educação, em especial do ensino, que passou a ser prerrogativa da instituição escolar, quando, antes, a educação e o ensino ocorriam no trabalho e na comunidade. (SILVA, 2014, p. 26)

Para resistir ao agravamento da precarização, setores das classes trabalhadoras passaram a adotar medidas visando constituir ou fortalecer espaços de auto-organização, especialmente associações ou movimentos sociais (BRAVERMAN, 1974, ENGELS, 2008, HOBSBAWM, 1977). Entre esses movimentos destacam-se o anarquismo, o cartismo, o luddismo, o marxismo e o owenismo, que se empenharam para resistir aos impactos do desenvolvimento do capitalismo e para provocar mudanças sociais, inclusive reivindicando direitos nos planos político, econômico e cultural.

No entanto, o próprio ato de auto-organização já se configurava como uma atitude de rebeldia, pois, em dados momentos, tratava-se de uma atividade expressamente proibida, o que colocava essas iniciativas na clandestinidade (ENGELS, 2008, HOVELL, 1925, MORTON; TATE, 1968, VALADARES, 1993).

A auto-organização era imprescindível para o processo de resistência das classes trabalhadoras (DAL RI; VIEITEZ, 2008, ENGELS, 2008).

Ainda no período de formação do modo de produção capitalista, os trabalhadores livres, destituídos de qualquer propriedade mobiliária ou imobiliária, e os trabalhadores proprietários dos próprios instrumentos de trabalho em escala artesanal, procuraram resistir a essa subordinação criando para essa finalidade organizações próprias. (DAL RI; VIEITEZ, 2008, p. 17-18)

Essas organizações visavam atender às demandas de seus membros e incluíam as esferas política, econômica e cultural. Entre as atividades desenvolvidas por essas organizações estavam os fundos mútuos, que visavam tanto impulsionar as lutas dos trabalhadores, quanto

ampará-los em momentos ou em condições de extremas urgências ou necessidades, devido às precárias condições de vida enfrentadas por essas classes (ENGELS, 2008, MORTON; TATE, 1968, THOMPSON, 1987b, 1987c).

Conforme Dal Ri e Vieitez (2008, p. 18),

As primeiras organizações de trabalhadores estiveram voltadas para a ajuda mútua e a luta contra as condições subumanas de trabalho e de vida impostas pelo capital. Subsequentemente, o movimento de oposição expandiu-se a outras esferas da atividade social.

Thompson (1987c, p. 17) destaca que havia diversos tipos de organização de trabalhadores.

Por volta de 1832, havia instituições da classe operária solidamente fundadas e autoconscientes – sindicatos, sociedades de auxílio mútuo, movimentos religiosos e educativos, organizações políticas, periódicos – além das tradições intelectuais, dos padrões comunitários e da estrutura da sensibilidade da classe operária.

Algumas dessas organizações desenvolviam os princípios comunitários, democráticos e solidários, que, não sem contradições ou diferenças entre si, marcaram, historicamente, os movimentos sociais mencionados (DAL RI, 2013, FLETT, 2006, HOVELL, 1925, LINTON, 1895, LOVETT; COLLINS, 1840, THOMPSON, 1987a, 1987c). Esses princípios foram importantes não só para fins de resistência, mas, também, para a busca de alternativas para as necessidades mais imediatas das classes trabalhadoras, nas esferas política, econômica e cultural.

As táticas de resistências adotadas por esses Movimentos variaram conforme suas origens, tradições, bases materiais, objetivos, correlação de forças e, principalmente, suas estratégias. Vários desses Movimentos tinham a educação entre suas iniciativas e táticas de resistência.

A educação – sentido *lato* – é, historicamente, uma das táticas de auto-organização e de resistência empregadas por setores das classes trabalhadoras. Segundo apontamentos de Dal Ri (2013) e de Thompson (1987b, 1987c), setores dessas classes resistiram de diversas formas, inclusive por meio da educação, entendida como potencial para o fortalecimento da auto-organização e, por conseguinte, das lutas políticas, econômicas e culturais.

Com base em apontamentos de Engels (2008), de Marx (1984) e de Thompson (1987b), constatam-se algumas das razões pelas quais alguns movimentos empenharam-se para promover a adequação, em diversos aspectos, da educação às demandas e aos interesses das classes trabalhadoras.

Na Inglaterra, os meios de instrução, comparados à população, são incrivelmente limitados. As poucas escolas que funcionam durante a semana para os trabalhadores só podem ser frequentadas por uma pequena minoria e, além do mais, são péssimas: grande parte dos professores (operários que já não podem trabalhar e pessoas ineptas, que só se dedicam ao ensino para sobreviver) não possui os rudimentares conhecimentos, não dispõem da formação moral necessária ao educador [...]. (ENGELS, 2008, p. 149-150)

Engels (2008) e Thompson (1987b) apontam que, naquele momento, expressivos contingentes de operários não sabiam ler ou escrever. Além disso, segundo Engels (2008), inclusive pessoas consideradas instruídas não sabiam escrever corretamente. No entanto, não obstante as condições adversas, setores das classes trabalhadoras buscavam alternativas para se apropriarem de conhecimentos técnico-científicos e escolares.

Para fins de apropriação de determinados conhecimentos, em especial leitura, escrita e cálculo, trabalhadores recorriam a variadas táticas, como, por exemplo, escolas dominicais vinculadas a instituições religiosas. Ressalta-se, no entanto, que a educação laica era uma demanda de alguns setores de movimentos de trabalhadores, haja vista que essas iniciativas tinham relações com organizações das classes dominantes e o seu objetivo principal era a formação religiosa (FLETT, 2006, LOVETT; COLLINS, 1840, OWEN, 1967a, 1967b, THOMPSON, 1987c).

Conforme Thompson (1987c, p. 259),

Durante os anos contra-revolucionários, [...] a finalidade da educação começava e terminava na ‘recuperação moral’ das crianças pobres. Não só se desencorajou o ensino da escrita, como também muitas crianças deixaram as escolas dominicais sem saberem ler [...].

Havia, entre trabalhadores, contingentes de pessoas com elevados níveis de conhecimentos sobre variadas temáticas. O autodidatismo e a aprendizagem mútua contribuía para isso, especialmente a aprendizagem articulada ao trabalho produtivo, que demandava conhecimentos sobre diferentes áreas (BRAVERMAN, 1974, THOMPSON, 1987c). Segundo Thompson (1987b, p. 304), “Dadas as técnicas elementares de alfabetização, os diaristas, artesãos, lojistas, escreventes e mestres-escolas punham-se a aprender por conta própria, individualmente ou em grupo.” (THOMPSON, 1987b, p. 304). Ainda, conforme esse autor,

Sem sombra de dúvida, entre os tecelões do norte desenvolveu-se um grupo de homens autodidatas e distintos, de consideráveis conhecimentos. Todos os distritos têxteis possuíam tecelões-poetas, biólogos, matemáticos, músicos, geólogos e botânicos; [...] Contam-se histórias de tecelões de aldeias isoladas que aprenderam geometria sozinhos, escrevendo com giz sobre lajes, e que discutiam avidamente problemas de cálculo diferencial. Em algumas atividades mais simples, em que se utilizavam fios fortes, havia aqueles que apoiavam um livro no tear, lendo-o durante o trabalho. (THOMPSON, 1987c, p. 146-147)

Conforme apontam Engels (2008), Marx (1984) e Thompson (1987c), a educação propiciada aos trabalhadores por iniciativas das classes dominantes, em especial pelos industriais, era, recorrendo a uma expressão de Freire (1978, 1996), inerentemente domesticadora. Ou seja, era uma educação para as classes trabalhadoras, e não das classes trabalhadoras.

As classes dominantes adotavam diversas providências para controlar, especialmente em termos ideológicos, a circulação de materiais informativos ou educacionais.

Pode até ser que ele [industrial] tenha aberto uma escola, uma igreja, um salão de leitura; você visitará essas instalações, mas não saberá que ele só tolera no salão de leitura materiais que defendem os interesses da burguesia e despede os trabalhadores que para lá levam jornais ou livros cartistas ou socialistas. (ENGELS, 2008, p. 222)

Diante desse cenário, tornou-se imprescindível a alguns setores das classes trabalhadoras a organização de projetos próprios de educação, que incluíam escolas, associações, salões de leitura, entre outras iniciativas, que visavam não só os conhecimentos técnico-científicos, mas, também, a formação política dos trabalhadores (DAL RI, 2013, FLETT, 2006, HOVELL, 1925, THOMPSON, 1987c).

As diversas frações operárias – membros das associações, cartistas e socialistas –, às vezes em unidade, às vezes isoladamente, fundaram por seus próprios meios uma grande quantidade de escolas e salões de leitura para elevar o nível cultural do povo. Todas as organizações socialistas, quase todas as cartistas e muitas associações profissionais possuem instituições desse gênero; nas escolas, oferece-se às crianças uma educação verdadeiramente proletária, livre das influências burguesas, e nos salões de leitura encontram-se quase exclusivamente livros e jornais proletários. (ENGELS, 2008, p. 271)

Além do aprendizado dos conhecimentos técnico-científicos, entre as atividades promovidas por essas organizações estavam palestras, grupos de leituras e discussões, publicações de periódicos, panfletos, entre outras iniciativas (FLETT, 2006, HOVELL, 1925, LOVETT; COLLINS, 1840, OWEN, 1967a, 1967b).

Silva (2014), fundamentando-se em Thompson (1987b), aponta que o não domínio de determinados conhecimentos, como, a leitura e a escrita, não necessariamente implicava a exclusão dos trabalhadores da discussão ou da participação em questões da política, haja vista as diversas táticas de difusão e de apropriação de conhecimentos empregadas por setores das classes trabalhadoras, em especial pelos movimentos mencionados.

Essas iniciativas educacionais não ficaram restritas aos ambientes das associações, nem mesmo aos setores mais organizados de trabalhadores. Havia o recurso a missionários ou a lideranças, para fins de divulgação dos objetivos dos Movimentos. Era comum a existência de jornaleiros e discursseiros ambulantes vinculados a movimentos de trabalhadores que,

respectivamente, vendiam jornais e faziam discursos em logradouros e outros espaços públicos, sendo também, entre trabalhadores, comum a leitura em voz alta de jornais e de outras publicações para que não alfabetizados pudessem se manter informados sobre questões que afetavam as classes trabalhadoras [...]. (SILVA, 2014, p. 24)

Constata-se, assim, o histórico empenho de setores das classes trabalhadoras para fins de apropriação dos conhecimentos escolares e técnico-científicos, tanto para ampliação do universo cultural e para resolução de questões mais básicas e imediatas da vida material cotidiana dos trabalhadores, quanto para lutas mais amplas e mediatas. Entre esses setores, destacam-se os movimentos anarquista, cartista britânico, marxista e owenista.

Fazendo referência aos cartistas e aos owenistas, Silva (2014, p. 26) aponta que

[...] esses Movimentos de trabalhadores, já nos séculos XVIII e XIX, ainda que não tivessem vivenciado diversas experiências, nem mesmo os desdobramentos de suas mobilizações e conquistas, tinham clareza do caráter estrutural da questão educacional, bem como de sua vinculação com as demais dimensões da vida e com questões sociais mais amplas, isto é, a relação prática entre a educação escolar e a formação econômico-social que a concebe. Em outras palavras, tinham ciência de que o ensino oficial estatal é contrário aos interesses, às ideologias e às visões de mundo das classes trabalhadoras.

Esses movimentos de trabalhadores não só teceram críticas ou negaram, de diferentes formas, a educação oficial, mas também conceberam ou levaram a termo projetos próprios de educação, em conformidade com as respectivas concepções de mundo (DAL RI, 2012, 2013, 2015, SILVA, 2014).

1.6 Movimentos sociais e educação

Há vasta produção bibliográfica acerca da temática dos movimentos sociais, bem como da temática dos movimentos sociais e educação. Entre os autores que se dedicam, a partir de diferentes referenciais teóricos e perspectivas, a analisar essas temáticas, mencionam-se Aguirre Rojas (2012), Alonso (2009), Barbosa (2015, 2016), Boneti (2007), Dal Ri (2004), Dal Ri e Vieitez (2008), Galvão (2008), Gohn (1994, 2011) e Zibechi (1999).

Os entendimentos acerca da definição de movimento social são variados, não havendo, portanto, consenso sobre esse assunto:

Não há um consenso sobre a definição de movimento social. Em geral, os estudiosos concordam que movimento social (MS) é uma expressão usada para denominar organizações estruturadas com a finalidade de criar formas de associação entre pessoas e entidades que tenham interesses em comum, para a defesa ou promoção de certos objetivos perante a sociedade. [...] Os MS atuam no ambiente público, político e representativo e, geralmente, não se submetem às mesmas regras jurídicas e legais que os agentes políticos e

associativos tradicionais, como partidos, sindicatos e cooperativas. (DAL RI, 2017, p. 168)

Movimentos sociais, no entendimento de Boneti (2007), é uma categoria abrangente que inclui as diferentes formas de manifestações coletivas que visam interferir na dinâmica da sociedade. Assim, para esse autor, os movimentos sociais são

[...] uma manifestação coletiva, organizada ou não, de protesto, de reivindicação, luta armada ou como um simples processo educativo. Entende-se que qualquer manifestação ou ação coletiva que se apresente com o objetivo de interferir numa ordem social, possa ser chamada de movimento social. (BONETI, 2007, p. 56)

Todavia, segundo Aguirre Rojas (2012), é importante demarcar a diferença entre uma mobilização social, que, ainda que possa apresentar grandes dimensões, é substancialmente diferente de um movimento social, que se configura como algo organizado e de caráter permanente, trabalhando de forma constante e planejada, com objetivos de curto, médio e longo prazos. Contudo, uma mobilização social pode configurar-se como um gérmen de um movimento social.

Os movimentos sociais apresentam especificidades, conforme as diferentes composições e perfis socioeconômicos de seus membros, concepções de mundo, objetivos, territórios e conjunturas de atuação (AGUIRRE ROJAS, 2012, ALONSO, 2009, GALVÃO, 2011, ZIBECHI, 2010).

Enfatizam-se, nesta pesquisa, movimentos sociais das classes trabalhadoras, pois há, também, movimentos sociais cujas concepções de mundo, filosofias e ideologias não conferem com as perspectivas dessas classes, ainda que estes movimentos contem com a participação de trabalhadores em suas fileiras ou quadros. Além disso, há movimentos compostos por trabalhadores, mas que operam em perspectivas exclusivamente intrassistêmicas ou que assumem posicionamentos que, em última análise, são contrários aos interesses das classes trabalhadoras. Aguirre Rojas (2012) destaca que as classes dominantes também têm seus movimentos sociais.

Há uma relação intrínseca entre movimentos sociais e educação, inclusive porque a participação nesses movimentos é, por si, educativa, pois, conforme Gohn (1994), essa participação resulta num processo de conscientização acerca da dinâmica dos processos sociais.

Nos movimentos sociais ocorre, conforme Gohn (1994, p. 50-51), um processo educativo autoconstruído, resultante de diferentes aprendizagens:

1) Da aprendizagem gerada com a experiência de contato com fontes de exercício do poder.

- 2) Da aprendizagem gerada pelo exercício repetido de ações rotineiras que a burocracia estatal impõe.
- 3) 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.
- 4) Da aprendizagem gerada pelo contato com as assessorias contratadas ou que apóiam o movimento.
- 5) Da aprendizagem da desmistificação da autoridade como sinônimo de competência, a qual seria o sinônimo de conhecimento.

Uma das características potencializadoras do caráter educativo dos movimentos sociais é o aprendizado prático-teórico, decorrente da vivência das suas lutas, bem como das relações sociais que ocorrem em seu interior (DAL RI, 2017, DAL RI; VIEITEZ, 2008).

No entendimento de Barbosa (2015, p. 31),

Indubitavelmente, los movimientos sociales constituyen este sujeto político que pone en evidencia la profunda contradicción estructural subyacente al y propia del capital; que denuncia de par a par las múltiples formas de sojuzgar propias de un modelo político-económico que edificó su dominación más allá del campo económico, hincando raíces profundamente arraigadas a esquemas simbólico-ideológicos que dan sostenimiento a la dominación vivida en nuestros días.

Além disso, esse aprendizado extrapola a dimensão individual, já que as atividades desses movimentos envolvem necessariamente a dimensão coletiva.

O ponto fundamental de alteração que a prática cotidiana dos movimentos populares opera é na natureza das *relações sociais*. Não se trata de um processo apenas de aprendizagem individual, que resulta num processo de politização dos seus participantes. Esta é uma das facetas mais visíveis. Trata-se do desenvolvimento da consciência individual. Entretanto, o resultado mais importante é dado no plano coletivo. (GOHN, 1994, p. 53, grifo do autor)

Conforme Gohn (1994, p. 111), “[...] os movimentos sociais, das diferentes camadas sociais, com suas demandas, organizações, práticas e estruturas, possuem um caráter educativo, assimilável aos seus participantes e à sociedade mais ampla.” Dessa forma, esses movimentos propiciam diferentes aprendizados também a segmentos de populações alcançados por suas atividades teórico-práticas, como, produções discursivas autorais ou sobre eles, suas lutas, conquistas ou derrotas. No entendimento de Gohn (2011, p. 333), o caráter educativo dos movimentos sociais tem potencialidade de alcançar inclusive “[...] os órgãos públicos envolvidos – quando há negociações, diálogos ou confrontos.”

Considera-se que a participação em movimentos sociais das classes trabalhadoras que operam em perspectivas contra-hegemônicas ou antissistêmicas configura-se como iniciativa de autoeducação, já que se trata de projeto orgânico a essas classes.

Determinados movimentos sociais de trabalhadores, para além das características típicas constantes na literatura específica sobre esse tema, podem apresentar pontos de convergência ou de divergência entre si. É o caso, por exemplo, do MST e do Movimento Zapatista, que apresentam pontos de aproximação e também pontos de distanciamento em diversos quesitos, em especial em termos de concepção de mundo, o que repercute nas diversas áreas desses Movimentos, inclusive em seus projetos educativos, temática abordada mais adiante, em capítulos específicos.

Concomitantemente aos aspectos mencionados até então, há que se considerar uma característica que se configura como o principal demarcador da diferença entre os diversos movimentos sociais, qual seja, os respectivos posicionamentos em relação à ordem social vigente na sociedade em que atuam.

Há, por um lado, movimentos que não questionam a ordem social vigente; esses são movimentos intrassistêmicos ou hegemônicos. Há, por outro lado, movimentos que questionam e que se propõem a lutar por transformações sociais estruturais e pela superação da ordem social vigente; esses são movimentos antissistêmicos ou contra-hegemônicos (AGUIRRE ROJAS, 2012).

Todavia, internamente a cada uma dessas grandes categorias, há um gradiente de movimentos que operam na mesma perspectiva – intra ou antissistêmica –, porém, com significativas diferenças entre si.

Há movimentos cujos móbeis ou concepções de mundo são pautados por perspectivas progressistas ou republicanas e, por isso, enfrentam inclusive conflitos ou confrontos com frações mais conservadoras da sociedade. Todavia, considera-se que esses movimentos estão situados na esfera intrassistêmica, pois não visam, em última análise, transformações estruturais da sociedade e, menos ainda, a superação do sistema do capital.

Alguns desses Movimentos atuam, isolada ou concomitantemente, com pautas diversas e também específicas, como, por exemplo, Direitos Humanos, gênero, sexualidade, questões étnico-raciais, entre outras.

Essas temáticas são relevantes, mas, quando tratadas de forma dissociada da questão das classes sociais, além da redução do potencial das lutas, tendem a não tocar em questões estruturais que, não raramente, têm relações, seja no que se refere à geração, seja no que se refere à intensificação de problemas envolvidos com tais temáticas.

Há movimentos que, por um lado, ainda que tenham entre seus objetivos imediatos determinadas pautas que, em certa medida, giram em torno de direitos ou demandas republicanas, por outro lado, têm, articuladamente às primeiras, pautas mais mediatas e amplas,

que implicam transformações sociais estruturais e a superação do sistema do capital. Nesse caso, aquelas pautas configuram-se como táticas, e não como estratégias.

O MST e o Zapatismo, de certa forma, podem, por um lado, ser incluídos nesse espectro, porém, com uma ressalva relevante, pois são Movimentos que, mesmo lutando por pautas imediatas e intrassistêmicas, lutam, também, por pautas mediatas e antissistêmicas. Aliás, não raramente, há uma relação dialética entre pautas imediatas e pautas mediatas. Partindo de formulação de Dal Ri (1997), considera-se que esses Movimentos lutam também por reformas, mas isso não implica que sejam reformistas.

Assim, como apontado, o Zapatismo e o MST são, partindo da interpretação de Aguirre Rojas (2012), Barbosa (2015, 2016) e de Zibechi (1999), contra-hegemônicos ou antissistêmicos. Isso tem, considerando-se apontamentos de Dal Ri (2012, 2015), repercussões na questão da educação, seja no que se refere à concepção de seus projetos educativos, seja no que tange aos posicionamentos desses Movimentos em relação à educação oficial.

Como pontuado, o acesso à educação escolar foi, historicamente, negado ou restringido, de variadas formas, à ampla maioria das classes trabalhadoras. Com o decorrer do tempo, algumas frações dessas classes passam, progressivamente, a ter acesso a conhecimentos técnico-científicos e escolares, porém, em estreita conformidade com as demandas da posição a ser ocupada na produção¹⁹.

Ressalta-se que sistemas estatais de educação franqueados às classes trabalhadoras são, com variações no que se refere a datas ou configurações, algo recente, em termos de tempo histórico, registrando diferenças conforme cada país ou especificidades internas a eles.

Quando passa, progressivamente, a ocorrer a criação ou a ampliação de escolas ou de sistemas estatais de educação e, por conseguinte, a paulatina liberação do acesso a parcelas mais amplas das classes trabalhadoras, os conhecimentos ensinados são voltados exclusiva ou eminentemente para a produção econômica e para a conformação ideológica dessas classes.

¹⁹ Há que se considerar que, quanto mais próximo do momento da Revolução Industrial, menor o contingente de força de trabalho que necessitava de conhecimentos técnico-científicos ou escolares para o exercício das atividades laborais. Braverman (1974), na década de 1970, analisando o contexto dos Estados Unidos da América, apresenta dados que instigam à colocação em xeque do argumento de que na dita sociedade do conhecimento ou da informação fazem-se necessários, de forma indistinta, altos níveis de qualificação para o mercado de trabalho.

No entanto, considera-se importante reiterar que, contraditoriamente, avanços em termos de acesso, permanência e progressão nos estudos não foram decorrência somente das necessidades de conhecimentos imprescindíveis para qualificação de força de trabalho para o sistema produtivo. Houve, também, demandas e mobilizações populares, especialmente setores mais organizados das classes trabalhadoras.

Porém, da parte de alguns setores, como, o Zapatismo e o MST, a demanda não é por uma educação qualquer, mas, por uma educação adequada às respectivas necessidades desses Movimentos. Destaca-se que parte significativa das demandas desses Movimentos interessa também a amplos setores das classes trabalhadoras.

Em diversos países do mundo, o propalado ideário republicano da educação universal e franqueada às massas, ainda nas décadas finais do século XX – com variações, conforme os diferentes países ou suas regiões –, estava restrito ao plano das prédicas ou das promessas. Exemplificam essa situação o Brasil e o México, países que sediam os dois Movimentos analisados nesta pesquisa. Esses Movimentos têm a educação entre suas demandas, além de denunciarem a inexistência, a insuficiência, a inadequação e a precariedade da educação oficial nos respectivos países.

Vale ressaltar, também, que o novo ideário da “educação para todos”, que passou a ser propalado nas últimas décadas do século XX (BRAGA; MAZZEU, 2017, NARRO ROBLES; MOCTEZUMA NAVARRO, 2012, RABELO; JIMENEZ; MENDES SEGUNDO, 2017), ainda que tenha contribuído para alguns avanços, em termos de ampliação do acesso à educação escolar, continua, no caso do Brasil e do México, uma promessa não cumprida. Aliás, com as reformas neoliberais, os indicativos são de retrocessos, haja vista os cortes nos investimentos públicos e as medidas de privatização da educação (MORAES; SILVA, 2018). Isso remete a Dal Ri (1997), que aponta que não há direitos garantidos indefinidamente para as classes trabalhadoras.

Em sociedades capitalistas, a educação oficial é institucionalmente concebida para a reprodução da ordem social vigente, em especial no que se refere à concepção de trabalho, isto é, o trabalho assalariado, e à concepção de participação política, qual seja, a democracia liberal²⁰. Assim, sem desconsiderar a importância das históricas lutas levadas a termo por setores das classes trabalhadoras pelo direito à educação escolar, destaca-se que, por melhor que seja a educação oficial, em termos de qualidade, de acesso, de permanência e de progressão

²⁰ Dados resultantes de pesquisas empíricas (mencionadas na parte II, capítulo V), realizadas no âmbito do Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia, permitem inferir que, em determinadas escolas, sequer a aceção liberal de democracia é praticada.

nos níveis de estudo, essa educação visa, em última instância, a reprodução do sistema do capital, ainda que, contraditoriamente, possam ocorrer lutas de classes no interior do aparelho escolar, como, por exemplo, as levadas a termo pelo MST.

Com algumas variações, decorrentes de diversos fatores, tais como, configurações territoriais e momentos históricos, vários dos problemas denunciados ou enfrentados pelos movimentos pretéritos enunciados nesta pesquisa continuam presentes na educação oficial, mesmo em sociedades grafocêntricas pautadas pela escrita alfabética, como, Brasil e México. Constata-se, na atualidade, a existência de altos contingentes de pessoas analfabetas ou com baixos níveis de escolarização. É importante ressaltar que esses são países cujos sistemas²¹ estatais de educação datam de mais de um século.

Dessa forma, diante da necessidade vivenciada por setores das classes trabalhadoras de se apropriarem de determinados conhecimentos técnico-científicos e escolares para atender suas demandas imediatas e mediatas da vida, nas dimensões material e simbólica; diante das restrições ou negativas de acesso a esses conhecimentos, haja vista as diversas barreiras impostas pelas classes dominantes; e também diante da ideologia e da concepção de mundo veiculadas pela educação oficial, alguns setores das classes trabalhadoras passam a tecer críticas ou a negar, condicional ou incondicionalmente, a educação oficial. Assim, passam, também, a conceber ou a implementar iniciativas de educação alternativa e de autoeducação. Entre esses setores destacam-se o Movimento Zapatista e o MST.

²¹ Não se desconsidera o fato de que há diferentes entendimentos sobre a definição e a configuração de um sistema de educação.

PARTE II
ZAPATISMO

CAPÍTULO I

O MOVIMENTO ZAPATISTA

Neste capítulo tem-se por objetivo apresentar notas introdutórias acerca do Movimento Zapatista, destacando-se alguns dos principais aspectos da sua trajetória, priorizando-se dados que contribuam para elucidar a questão dos princípios educativos, em conformidade com os objetivos deste trabalho.

1.1 Levante: os zapatistas vêm à luz

Na madrugada do dia 1º de janeiro de 1994 diversos contingentes do autodenominado *Ejército Zapatista de Liberación Nacional*, composto por milhares de combatentes, majoritariamente indígenas camponeses, realizaram um levante armado e tomaram as *cabeceras municipales* – isto é, parte central dos municípios, onde comumente estão instalados os aparelhos administrativos governamentais, principalmente os *Palacios Municipales*, sedes da *Presidencia Municipal* (Poder Executivo municipal) – de quatro municípios de Chiapas, Estado localizado na região Sudeste do México (EZLN, 1994j, MONTEMAYOR, 2009, SUBCOMANDANTE INSURGENTE MARCOS, 2003)²².

Quando o relógio marcou exatamente 24 horas do dia 31 de dezembro de 1993, foi dada, pela *Comandancia General*, a ordem para as tropas do EZLN darem início à guerra (SUBCOMANDANTE INSURGENTE MARCOS, 2003). Uma parte desse contingente, na linha de frente, estava equipada com armas de fogo de diferentes tipos, de modernos e potentes fuzis automáticos até armas antigas, de baixo calibre ou mesmo artesanais (FUSER, 1995, MONTEMAYOR, 2009, SUBCOMANDANTE INSURGENTE MARCOS, 2003).

Assim, enquanto parte das populações mexicanas – especialmente governantes, integrantes das classes proprietárias e outros apologetas do Tratado de Livre Comércio da América do Norte (TLCAN) – celebrava a chegada do novo ano e a entrada do México no grupo dos países ditos desenvolvidos, haja vista o início da vigência do TLCAN, milhares de indígenas camponeses, de diversas etnias, faixas etárias e gêneros, tomavam as *cabeceras* de quatro municípios, quais sejam, San Cristóbal de las Casas, Ocosingo, Altamirano e Las Margaritas (SUBCOMANDANTE INSURGENTE MARCOS, 2003).

²² Considerando-se apontamentos de Le Bot (1997), o único remanescente mestiço na *Comandancia General* do EZLN era o então Subcomandante Insurgente Marcos, atual Subcomandante Insurgente Galeano.

Apresenta-se, a seguir, o Mapa 1, no qual constam as diferentes Entidades Federativas do México, sendo que o Estado de Chiapas, onde estão localizados os territórios autônomos rebeldes zapatistas, está destacado com uma estrela vermelha. Já no Mapa 2, apresenta-se o Estado de Chiapas e os respectivos municípios oficiais.

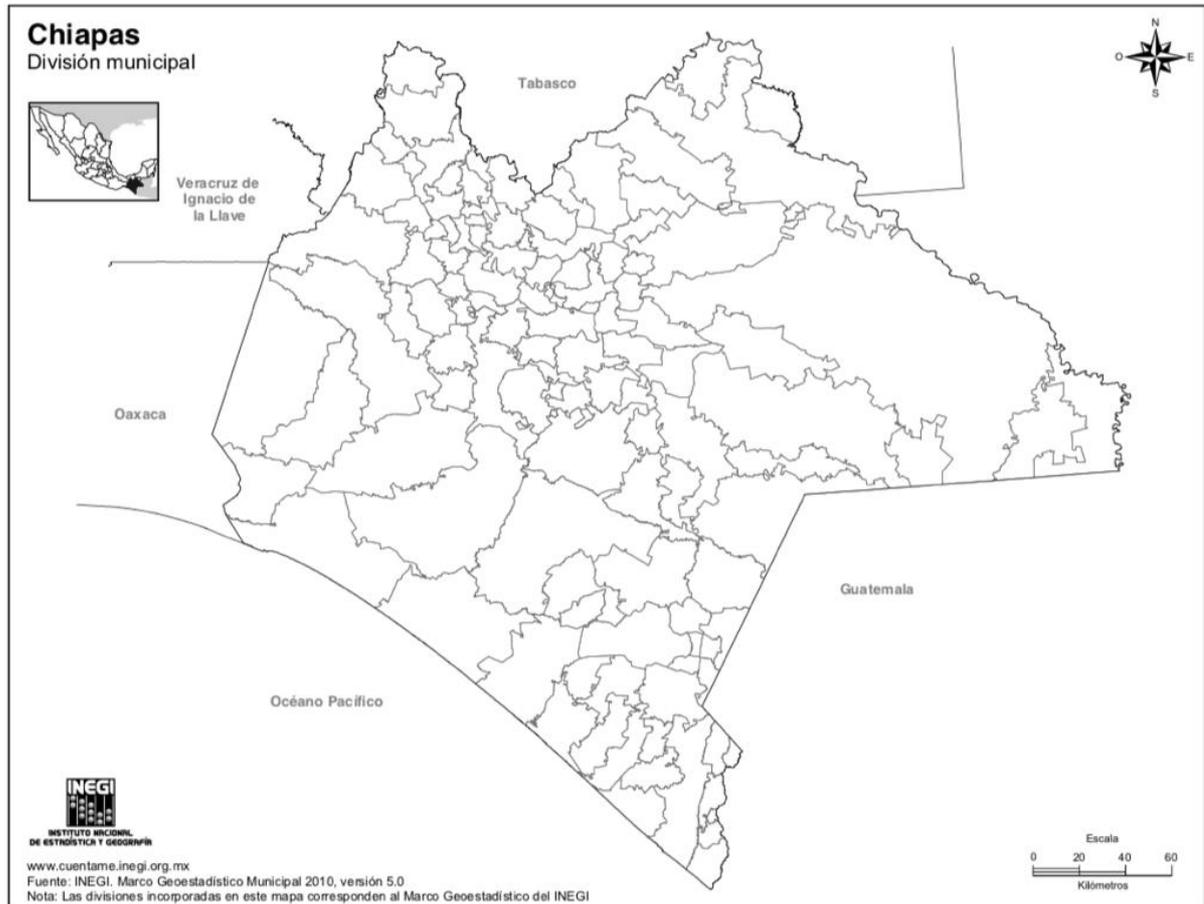
Mapa 1: Entidades federativas do México



Fonte: Inegi²³ (2016)

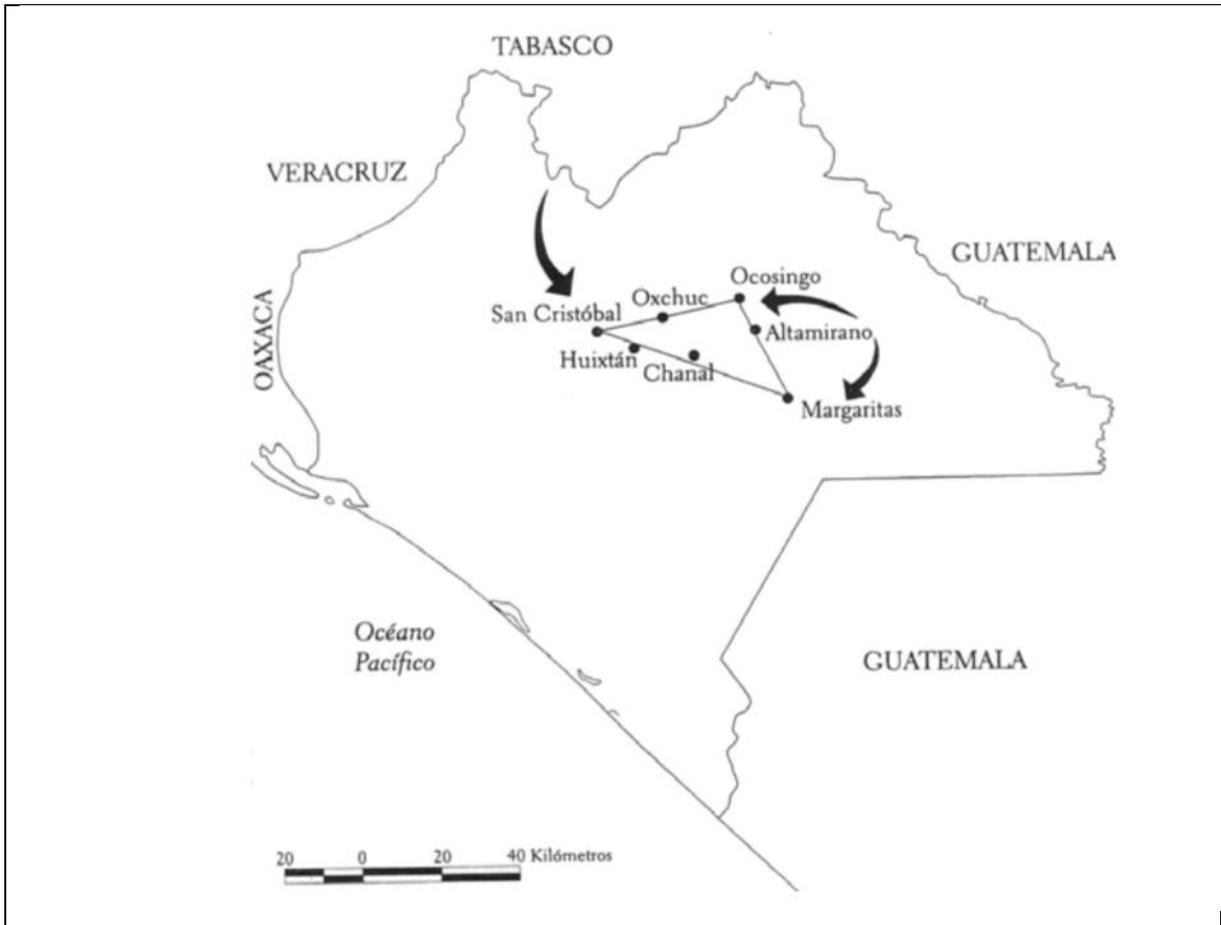
²³ Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi).

Mapa 2: Divisão municipal de Chiapas



Fonte: Inegi (2016)

O levante teve como áreas centrais de atuação os municípios de Altamirano e San Cristóbal de las Casas, na região Altos do Estado de Chiapas; Las Margaritas, na região Fronteriza; e Ocosingo, na região Selva. No entanto, para o momento imediatamente posterior à tomada desses municípios, estava nos planos do EZLN a tomada dos municípios de Chanal, Oxchuc e Huixtán, todos na região Altos, bem como de algumas unidades militares, como, a de Rancho Nuevo, na área de San Cristóbal (SUBCOMANDANTE INSURGENTE MARCOS, 2003). Na sequência, apresenta-se o Mapa 3, no qual constam os municípios oficiais envolvidos no levante de 1994.

Mapa 3: Municípios envolvidos no levante de 1994

Fonte: De Vos (2002 apud SOARES, 2012, p. 255)

Ao realizar o levante, o EZLN declarou guerra ao Governo Federal mexicano, exigindo o reconhecimento e o tratamento dos zapatistas como combatentes de um *ejército en guerra* (EZLN, 1994j). Isso, em tese, conferiria aos zapatistas respaldo para serem tratados em conformidade com os protocolos internacionais de guerra, isto é, a Convenção de Genebra e, por conseguinte, não serem tratados da forma que mais conviesse ao Governo Federal e aos setores conservadores mexicanos, contrários ao Movimento, já que essa Convenção estabelece critérios, por exemplo, para tratamento de prisioneiros de guerra. Além disso, partindo de apontamentos de Montemayor (2009), pode-se inferir que essa decisão dos zapatistas trata, também, de uma tática de antecipação ao histórico *modus operandi* do Governo Federal mexicano de desqualificar movimentos sociais de resistência, especialmente movimentos armados ou indígenas, temática que será abordada mais adiante.

O Governo Federal reagiu de forma imediata, com o envio de expressivo contingente do Exército Federal mexicano a Chiapas, visando acabar com o levante e com os rebelados. A guerra, nas *cabeceras municipales*, durou 12 dias. Entretanto, é importante ressaltar que a ideia

recorrentemente difundida de somente 12 dias de guerra é imprecisa, pois, conforme o Subcomandante Insurgente Galeano (2014, p. 1), “Si hay algún mito en todo esto no es el pasamontañas, sino la mentira que repiten desde esos días, incluso retomada por personas con altos estudios, de que la guerra contra los zapatistas sólo duró 12 días.” Isso porque, após terminados os confrontos nas *cabeceras municipales*, a guerra continuou, de forma intensa, nos territórios em que se concentravam os zapatistas.

Durante esses dias o Exército Federal mexicano executou diversos rebeldes, bem como pessoas que não estavam envolvidas no levante. Além disso, passou a desenvolver numerosas operações militares, de diferentes tipos, nos territórios zapatistas especialmente. Foram empregados inclusive aviões militares para a realização de bombardeios nessas áreas (MONTEMAYOR, 2009, SUBCOMANDANTE INSURGENTE GALEANO, 2014).

Os enfrentamentos entre o EZLN e o Exército Federal foram encerrados após intensas manifestações de expressivos setores da sociedade civil nacional e internacional, que demandavam o estabelecimento de negociações entre o Governo Federal e o EZLN. No entanto, após a finalização dos enfrentamentos nas *cabeceras municipales*, os palcos e as táticas da guerra mudaram (MONTEMAYOR, 2009, SUBCOMANDANTE INSURGENTE GALEANO, 2014).

1.1.1 Autodenominados Zapatistas

Os zapatistas assim se denominam ou se autoapresentam em decorrência da sua vinculação orgânica com o *Ejército Zapatista de Liberación Nacional*, que foi o gérmen desse Movimento.

O Movimento Zapatista é composto por duas partes, uma militar e outra civil, que se configura a ampla maioria. A parte militar é composta pelos denominados insurgentes, em conformidade com a hierarquia típica de organizações militares. A parte civil é composta por bases de apoio zapatistas e por milicianos²⁴. Mais adiante são apresentadas notas sobre esta questão.

Atualmente o EZLN é a parte militar desse Movimento. Essa mudança ocorreu no ano de 2003, quando foram criados os *Caracoles* e as *Juntas de Buen Gobierno* – temáticas sobre as quais são apresentadas notas mais adiante – e foram deliberadas e implementadas algumas

²⁴ O EZLN realiza a seguinte diferenciação, em termos de níveis de participação: *insurgentes*, que são soldados regulares; *milicianos*, que são reservistas mobilizáveis nas comunidades, e *bases de apoyo*, isto é, civis que aderem e apoiam o Zapatismo (LE BOT, 1997).

das principais alterações, em termos de estrutura e organização, ao longo da história do zapatismo (BARBOSA, 2015, MONTEMAYOR, 2009).

A autodenominação EZLN deve-se a vários fatores. O termo *Ejército* decorre, como enunciado, do fato de seus integrantes considerarem-se como tal. No que se refere à *Liberación Nacional*, há que se considerar especialmente os principais objetivos a que se propuseram os insurgentes zapatistas.

No entanto, há que se considerar, também, partindo do que apontam Cedillo Cedillo (2008) e Montemayor (2009), que uma fração do gérmen do que viria a ser a parte nuclear do EZLN eram integrantes das *Fuerzas de Liberación Nacional* (FLN). Além disso, conforme Santana (2010), as forças comandadas por Zapata intitulavam-se *Ejército Libertador del Sur*.

O termo *Zapatista* faz referência a Emiliano Zapata (EZLN, 1994j), importante protagonista da Revolução Mexicana, em 1910, quando o zapatismo originário foi fundamental para diversos fatores, especialmente para a conquista do direito à terra para povos indígenas²⁵ (AGUIRRE ROJAS, 2009b).

O Movimento Zapatista é apresentado, por determinados autores, como, Aguirre Rojas (2008, 2012) e Cedillo Cedillo (2008), como *neozapatista* ou *neozapatismo*. Essa categorização é importante, principalmente para diferenciar o zapatismo primevo – de Emiliano Zapata, do início do século XX – do Movimento da década de 1990, protagonizado pelo EZLN.

No entanto, o Movimento autoapresenta-se como *zapatista*, como se pode constatar em diversos documentos, entre eles, a *Primera Declaración de la Selva de Lacandona* (EZLN, 1994j).

1.1.2 Principais símbolos zapatistas

Entre as principais características, simbólicas ou materiais, do Zapatismo está o uso do *pasamontaña* e do *paliacate*²⁶ pelos seus integrantes, especialmente quando em solenidades

²⁵ Das observações realizadas durante a pesquisa empírica, constatou-se que Emiliano Zapata é um personagem em disputa, sendo utilizado tanto por movimentos ou organizações que operam em perspectivas intrassistêmicas, quanto por organizações que trabalham em perspectivas antissistêmicas, como é o caso do Movimento Zapatista.

²⁶ *Pasamontaña*, também conhecido como *balacava*, e *paliacate* são acessórios com os quais se cobre, parcial ou totalmente, o rosto. O primeiro cobre o rosto todo, deixando à mostra, conforme o modelo utilizado, apenas a região dos olhos e/ou da boca; já o segundo cobre a parte inferior do rosto, abaixo da linha dos olhos. Esses acessórios já eram, no México, utilizados há muito tempo, portanto, antes do levante. É recorrente seu uso por pessoas em situação de protestos ou enfrentamentos com forças oficiais, bem como por paramilitares. Isso, em termos, configura-se um desafio para o Movimento, haja vista os riscos de quaisquer pessoas que façam uso desses acessórios serem, indevidamente, associadas ao Zapatismo. O uso do *pasamontaña* gerou diversas críticas ao

cívicas do Movimento ou em atividades que impliquem presença, bem como aparição ou transmissão de imagens para locais ou públicos não zapatistas²⁷.

Entre os principais significados do uso do *pasamontaña* e do *paliacate* pelos zapatistas está a tese, em termos, paradoxal, de que foi necessário aos indígenas cobrirem o rosto para que passassem a ser vistos, pois, até então, estavam no *olvido*, isto é, esquecimento, termo recorrente na produção discursiva do Movimento. Assim, o ato de ocultar o rosto simboliza, também, a constituição e a assunção de uma identidade coletiva e do pertencimento ao Zapatismo (EZLN, 1994j, MONTEMAYOR, 2009, SUBCOMANDANTE INSURGENTE MARCOS, 2006).

Por outro lado, há que se considerar, também, a questão da segurança pessoal dos zapatistas, que, como apontam Christlieb (2014) e Montemayor (2009), em decorrência da guerra de contra-insurgência levada a termo pelo Governo Federal mexicano contra o Movimento, correm diversos riscos diante das forças oficiais, especialmente militares e policiais, bem como forças paramilitares e de organizações contrárias e que promovem ataques físicos ou simbólicos a pessoas ou territórios zapatistas (MONTEMAYOR, 2009).

Há, ainda, a bandeira do Movimento, que tem, sobre fundo preto, uma estrela vermelha de cinco pontas e a inscrição EZLN. O Movimento apresenta, também, como integrantes de seus símbolos, a bandeira e o hino nacionais mexicanos (SUBCOMANDANTE INSURGENTE MARCOS, 2003). Na Figura 1, apresenta-se a bandeira do EZLN.

Movimento, especialmente no contexto do levante e das negociações ou diálogos com representantes do Governo Federal mexicano.

²⁷ Durante a pesquisa empírica, observou-se que somente no *Caracol* de Oventik alguns *Compas* usavam constantemente *paliacate* ou *pasamontaña*, especialmente os integrantes da Comissão de Vigilância e da *Junta de Buen Gobierno*. Conforme informações levantadas, a situação, em termos de conflitos, estava tranquila, se comparada a outros momentos, em que as comunidades foram colocadas em estado de *alerta rojo*. Porém, desde a destruição da *Escuela Autónoma* e do assassinato do *Compa Galeano*, em 2014, por *partidistas* e paramilitares, a comunidade de La Realidad continua a demandar observadores de Direitos Humanos. Na comunidade de *Agua Clara*, vinculada ao *Caracol* de Morelia, os zapatistas remanescentes nesse local estavam vivendo situação de constantes e graves ameaças de *partidistas* e, por isso, também demandavam observadores de Direitos Humanos. Nos demais *Caracoles* não foi percebido o uso de *pasamontaña* ou de *paliacate* pelos *Compas*.

Figura 1: Bandeira do EZLN



Fonte: EZLN (2014d)

Aliás, a bandeira do México, juntamente com a do EZLN, é apresentada pelo Movimento desde os primórdios de vida pública do Movimento, como, por exemplo, em momentos de pronunciamentos do seu porta-voz, o então Subcomandante Insurgente Marcos, e em momentos de negociações com o Governo Federal mexicano.

Durante a pesquisa empírica observou-se que, ainda na atualidade, durante solenidades cívicas do Movimento, a bandeira mexicana é apresentada e escoltada juntamente com a bandeira do EZLN. Nessas ocasiões, são, também, entoados os hinos zapatista e o nacional mexicano.

A melodia do hino do Movimento, denominado *Himno Zapatista* (CEDOZ, [s.d.]b), é resultado de apropriação de uma antiga canção popular mexicana denominada *Carabina 30-30*. Essa canção remete ao contexto da Revolução Mexicana; a *carabina 30-30* desfrutava de grande prestígio entre os revolucionários (BARBOSA, 2015, GELADO, 2006).

1.1.3 Principais objetivos e demandas zapatistas

As principais demandas do EZLN foram divulgadas por intermédio da denominada *Primera Declaración de la Selva de Lacandona*, datada de 1993, porém, tornada pública no dia do levante, 1º de janeiro de 1994, dirigida ao povo do México, e que começa da seguinte forma: “**HOY DECIMOS ¡BASTA!**” (Hoje dizemos basta!) (EZLN, 1994j, p. 1, grifo do autor)²⁸.

Nessa *Declaración* o Movimento apresenta suas onze demandas básicas, que são: “[...] trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia y paz.”, com vistas a formar “[...] un gobierno de nuestro país libre y democrático.” (EZLN, 1994j, p. 2).

Posteriormente, essas demandas aumentaram de onze para treze, pois foram incluídas outras duas demandas, quais sejam, cultura e informação²⁹. Segundo o Movimento (EZLN, 1996b, p. 5), os onze pontos da *Primera Declaración* foram “[...] enriquecidos a lo largo de dos años de insurgencia.” A ampliação das demandas ocorreu após a *Convención Nacional Democrática*, realizada em agosto de 1994 (SUBCOMANDANTE INSURGENTE MARCOS, 1995).

No momento do levante, além dessa *Declaración*, o EZLN tornou público um conjunto de nove *Leyes Revolucionarias*, que são, na ordem em que constam no documento, a *Ley de Impuestos de Guerra* (EZLN, 1994d); a *Ley de Derechos y Obligaciones de los Pueblos en Lucha* (EZLN, 1994b); a *Ley de Derechos y Obligaciones de las Fuerzas Armadas Revolucionarias* (EZLN, 1994c); a *Ley Agraria Revolucionaria* (EZLN, 1994a); a *Ley Revolucionaria de Mujeres* (EZLN, 1994i); a *Ley del Trabajo* (EZLN, 1994h); a *Ley de Industria y Comercio* (EZLN, 1994e); a *Ley de Seguridad Social* (EZLN, 1994g); e a *Ley de Justicia* (EZLN, 1994f). Como *caput* desse conjunto de leis, há um documento intitulado *Instrucciones para Jefes y Oficiales del EZLN*. Ao final de todas essas leis, consta a consigna “**VIVIR POR LA PATRIA O MORIR POR LA LIBERTAD**”, que, como se pode deprender de Montemayor (2009), remete ao zapatismo primevo.

Na *Primera Declaración*, bem como no conjunto de *Leyes Revolucionarias*, o Movimento apresenta algumas das táticas previstas para levar a termo seus objetivos.

²⁸ A *Primera Declaración de la Selva de Lacandona* e as *Leyes Revolucionarias* foram divulgadas no jornal intitulado “El Despertador Mexicano *Organo informativo del EZLN México*”, edição número 1, de dezembro de 1993 (EZLN, 1993).

²⁹ Ainda que não altere significativamente seus teores, ressalta-se que, em determinados documentos ou ocasiões, algumas demandas são apresentadas com enunciados diferentes.

1.1.4 *Declaraciones de la Selva de Lacandona*³⁰

Posteriormente ao levante e à *Primera Declaración*, o Movimento divulgou outras *Declaraciones de la Selva de Lacandona*. A *Segunda* foi divulgada em 10 de junho de 1994 (EZLN, 1994k). A *Tercera*, em 1º de janeiro de 1995 (EZLN, 1995). A *Cuarta*, em 1º de janeiro de 1996 (EZLN, 1996b). A *Quinta*, em 17 de julho de 1998 (EZLN, 1998). A *Sexta*, em junho de 2005 (EZLN, 2005).

As *Declaraciones de la Selva de Lacandona* são documentos especiais ou extraordinários, se cotejadas, quantitativamente, aos abundantes documentos, especialmente os denominados comunicados, emitidos e divulgados pelo Movimento, seja pela *Comandancia General* seja pelas autoridades autônomas civis dos diferentes territórios zapatistas.

Cada *Declaración* tem os respectivos objetivos e especificidades e, de certa forma, permite acompanhar o Movimento em perspectiva processual, especialmente no que se refere a pontos de permanências e pontos nos quais são perceptíveis alterações, em termos de posicionamentos sobre algumas questões. No entanto, há farta documentação complementar, que contribui para melhor compreensão das *Declaraciones*, bem como da dinâmica do Movimento, inclusive porque, até este momento, a *Sexta* e última *Declaración* divulgada data de 2005.

Todas as *Declaraciones* têm as respectivas motivações. No entanto, sem desconsiderar as anteriores, há que se destacar a relevância da *Sexta Declaración*, que, aliás, também pode ser considerada um dos principais marcos, em termos de mudanças e demarcação de alguns posicionamentos do Zapatismo.

A *Sexta Declaración*, pela sua especificidade, deu origem a duas categorias importantes no Zapatismo, quais sejam, a *Comisión Sexta del EZLN* e *aderentes a la Sexta*, isto é, pessoas ou organizações externas ao Zapatismo que, por concordarem com o enunciado ou com as proposições dessa *Declaración*, passam a se identificar e a se posicionar como *aderentes a la Sexta*. Conforme informações levantadas em territórios zapatistas, a adesão é de livre iniciativa de cada pessoa ou organização e não há um órgão responsável para autorização ou controle dessas adesões.

1.1.5 Uma década de preparação: a clandestinidade

³⁰ Toda vez que, neste trabalho, constar *Declaración* ou *Declaraciones*, acompanhadas ou não do(s) respectivo(s) ordinal(is) – *Primera*, *Segunda*, *Tercera*, *Cuarta*, *Quinta* ou *Sexta* – tem-se por objetivo remeter a esse(s) documento(s).

Ainda que o Movimento Zapatista tenha se tornado mundialmente conhecido em 1994, em decorrência do levante armado do EZLN, seu processo de gestação remonta ao início década de 1980 (MONTEMAYOR, 2009, SUBCOMANDANTE INSURGENTE MARCOS, 2003).

Os primeiros integrantes mestiços³¹ que se radicaram na Selva de Lacandona e que, juntamente com indígenas locais, integraram o grupo que formaria o futuro EZLN, pertenciam às *Fuerzas de Liberación Nacional*.

As *Fuerzas de Liberación Nacional* eram uma organização política armada mexicana, de orientação marxista, fundada em 1969 e que, em meados dos anos 1970, passou por um processo de intensa perseguição, desencadeada pelo Governo Federal contra movimentos de luta armada em território nacional (CEDILLO CEDILLO, 2008, MONTEMAYOR, 2009).

A fundação das *Fuerzas de Liberación Nacional* está relacionada especialmente com a conjuntura política no México, nas décadas de 1960 e 1970.

Como aponta Aguirre Rojas (2012), 1968 foi um marco na história do México, haja vista a *Matanza de Tlatelolco*³², levada a termo pelo Governo Federal mexicano, em 2 de outubro desse ano. Aliás, conforme Aguirre Rojas (2012), 1968 configura-se como um marco na história de movimentos sociais em diferentes pontos do mundo.

Na conjuntura pós-1968, com as diversas medidas repressivas adotadas pelo Governo Federal mexicano, foram criados vários movimentos de resistência, armados ou não (CEDILLO CEDILLO, 2008, LÓPEZ Y RIVAS, 2012, MONTEMAYOR, 2009).

Nessa conjuntura havia diversos Movimentos – de diferentes espectros político-ideológicos, inclusive em termos de táticas e estratégias, armados ou não – de resistência atuando no México, sendo as FLN um deles (CEDILLO CEDILLO, 2008, LÓPEZ Y RIVAS, 2012, MONTEMAYOR, 2009).

Ressalta-se, ainda, que nas décadas seguintes – 1970 e 1980 – registraram-se diversas alterações significativas em posicionamentos de intelectuais ou militantes de setores da esquerda quanto à forma ou à possibilidade de determinadas mudanças na sociedade mexicana pelas vias institucionais (CEDILLO CEDILLO, 2008, LÓPEZ Y RIVAS, 2012, MONTEMAYOR, 2009).

³¹ Categoria que, no contexto mexicano, remete aos descendentes de espanhóis.

³² Nome com o qual ficou conhecida uma das principais medidas repressivas levadas a termo pelo Estado mexicano, em 2 de outubro de 1968, contra o movimento estudantil, na Cidade do México, quando foram assassinados diversos estudantes (AGUIRRE ROJAS, 2012).

Assim, na primeira metade da década de 1980, diante da conjuntura nacional, um grupo de integrantes das FLN radicou-se na Selva de Lacandona, para formar e preparar um contingente para a luta armada (CEDILLO CEDILLO, 2008, MONTEMAYOR, 2009). Entre os integrantes deste grupo estava Marcos, que viria a ser o Subcomandante Insurgente, porta-voz e comandante militar do EZLN.

No entanto, conforme Montemayor (2009), quando da chegada desse grupo que viria a formar o futuro EZLN, diversas organizações em resistência já haviam atuado ou estavam em atuação em Chiapas, em especial na região da Selva de Lacandona.

1.1.6 Uma década à sombra: o EZLN no período da clandestinidade

Segundo o então Subcomandante Insurgente Marcos (2003), o processo que inclui a fundação do EZLN e o levante, em 1994, teve sete etapas.

A primeira etapa, por volta de 1982, envolveu o processo de seleção das pessoas que comporiam o que viria a ser denominado *Ejército Zapatista de Liberación Nacional*. Essa fase envolveu atividades práticas e avaliação de desempenho dos futuros combatentes (SUBCOMANDANTE INSURGENTE MARCOS, 2003).

A segunda etapa foi a fundação do EZLN, em 17 de novembro de 1983, sem “ninguna cerimonia especial”. Nesta etapa havia seis insurgentes – cinco homens e uma mulher, sendo três mestiços e três indígenas (SUBCOMANDANTE INSURGENTE MARCOS, 2003, p. 1).

A terceira etapa, além de atividades de caça, pesca, coleta de frutos e plantas silvestres, para garantir a sobrevivência dos insurgentes, eram realizadas, também, atividades de reconhecimento do território, estudos de técnicas militares em manuais do Exército dos Estados Unidos da América e do Exército do México, uso e manutenção de armas de fogo, artes marciais, estudo da história do México, enfim, “[...] una vida cultural muy intensa.” (SUBCOMANDANTE INSURGENTE MARCOS, 2003, p. 2).

O Subcomandante Insurgente Marcos (2003, p. 2) ressalta que chegou à Selva Lacandona nessa etapa, no ano de 1984, acompanhado de mais dois companheiros, uma indígena da etnia *Chol* e um indígena da etnia *Tsotsil*. Até a chegada desse grupo, o EZLN tinha nove componentes.

A quarta etapa, que ocorre, em termos, concomitantemente à terceira, é marcada pela realização dos primeiros contatos com os povos daquela área. Tratou-se de um trabalho corpo a corpo – atividade nada fácil, segundo o Subcomandante Insurgente Marcos – entre insurgentes e esses povos, que, paulatinamente, tornavam-se difusores das informações sobre a luta para

outras pessoas das comunidades da região. Nesse momento o EZLN já não era mais o mesmo, principalmente em termos de concepções políticas. Conforme o Subcomandante Insurgente Marcos (2003, p. 2),

En esta etapa [...] el EZLN ya no era lo que habíamos pensado cuando llegamos. Para entonces ya habíamos sido derrotados por las comunidades indígenas y, producto de esa derrota, el EZLN empezó a crecer geométricamente y hacerse ‘muy outro’, o sea que la rueda siguió abollándose hasta que, al fin, fue redonda y pudo hacer lo que debe hacer una rueda, es decir, rodar.

A quinta etapa é caracterizada pelo “crecimiento explosivo del EZLN”, devido às condições sociais dos povos indígenas chiapanecos naquele momento. Essa expansão, que extrapolou o âmbito da Selva Lacandona, atingiu as regiões Altos e Norte de Chiapas (SUBCOMANDANTE INSURGENTE MARCOS, 2003).

Na sexta etapa ocorreu a votação para decidir sobre a deflagração da guerra, bem como preparativos para a realização do levante. Nessa etapa registrou-se, também, a *Batalla de la Sierra de Corralchén*, em maio de 1993, quando ocorreram os primeiros combates com tropas do Exército Federal, ou seja, antes mesmo do levante (SUBCOMANDANTE INSURGENTE MARCOS, 2003).

Como ressaltado pelo *Comité Clandestino Revolucionario Indígena – Comandancia General (CCRI-CG)*³³, o EZLN é um *ejército*, portanto, com estrutura e funcionamento baseados na hierarquia vertical, típica de organizações militares, ou seja, não se pauta pela democracia (EZLN, 1994j). Porém, para a deflagração da guerra, a decisão envolveu as bases de apoio zapatistas (SUBCOMANDANTE INSURGENTE MARCOS, 2003).

A sétima etapa corresponde ao momento imediatamente anterior ao levante, em 1º de janeiro de 1994. Esta etapa implicou os últimos preparativos para a deflagração da guerra, especialmente no que se refere a questões logísticas – veículos para transporte dos combatentes, concentração das tropas, repasse ou confirmação dos planejamentos, entre outros procedimentos.

³³ Conforme Le Bot (1997), o CCRI-CG, criado em 1993, é a instância de direção do EZLN. O CCRI-CG reúne representantes dos comitês de base que, por sua vez, são compostos por representantes das comunidades zapatistas. Diversas informações, complementares entre si, sobre o período de clandestinidade do EZLN encontram-se difusas, em variadas produções bibliográficas, documentos e pronunciamentos zapatistas, em especial do então Subcomandante Insurgente Marcos e atual Subcomandante Insurgente Galeano, bem como do Subcomandante Insurgente Moises. As entrevistas realizadas e apresentadas por Le Bot (1997) contribuem para a compreensão de aspectos desse período e do momento do levante.

A sétima etapa marca o fim do período de clandestinidade, sigilo, silêncio ou sombra e também o início da guerra, cujo processo de preparação durou aproximadamente uma década. Segundo Subcomandante Insurgente Marcos (2003, p. 3),

La madrugada del 31 de diciembre de 1993 confirmé la orden de ataque, la fecha y [...] [la] hora. En resumen: el EZLN atacaría simultáneamente 4 cabeceras municipales y otras 3 más ‘al paso’, reduciría a las tropas policíacas y militares en esas plazas, y marcharía después a atacar dos grandes cuarteles del ejército federal. La fecha: 31 de diciembre de 1993. La hora: las 2400.

Com mais de 4.500 combatentes na linha de fogo e com aproximadamente 2.000 combatentes reservistas, o EZLN publicou a declaração de guerra e partiu para a tomada das *cabeceras municipales*.

Considerando-se, por exemplo, as *Leyes Revolucionarias*, as *Instrucciones para los jefes militares*, entre outros documentos do Movimento, pode-se inferir que, por um lado, o EZLN, em tese, não foi, por várias razões, exitoso em tudo o que planejara. Além de não ter conseguido levar a termo, plenamente, o que fora planejado, o EZLN sofreu importantes baixas humanas (SUBCOMANDANTE INSURGENTE MARCOS apud LE BOT, 1997). No entanto, por outro lado, o levante marcou a história das lutas indígenas no México, resultando em diversos desdobramentos políticos, econômicos e culturais que marcaram a história do México, bem como a história dos movimentos sociais de trabalhadores no mundo.

1.2 México na conjuntura do levante

As décadas de 1980 e 1990, que abrangem importantes momentos da história do Zapatismo, foram marcadas por diversos acontecimentos em âmbitos nacional e internacional, alguns deles relacionados ou mesmo determinantes para a ocorrência do levante (FUSER, 1995, MONTEMAYOR, 2009).

Destacam-se, nessa conjuntura, a implementação, na década de 1980, e a intensificação, nos anos seguintes, das políticas de capitalismo neoliberal, que implicaram diversos impactos políticos, econômicos e culturais para os mexicanos (FUSER, 1995, MCMICHAEL, 2016, MONTEMAYOR, 2009). No entanto, um dos mais relevantes fatos da conjuntura do levante foram as negociações e a efetivação do Tratado de Livre Comércio da América do Norte³⁴, que é indissociável das políticas neoliberais em curso naquele momento. Em decorrência do TLCAN, outras reformas estruturais foram implementadas pelo Governo Federal mexicano.

³⁴ Ressalta-se a tentativa fracassada de implementação, naquela conjuntura, de um tratado análogo que abrangeria o continente americano, que seria o Tratado de Livre Comércio das Américas (ALCA) (ARCEO, 2003).

Marcaram essa conjuntura, entre outros fatos, a moratória da dívida externa, alterações na política cambial, privatizações e a abertura irrestrita da economia mexicana para as empresas sediadas nos Estados Unidos da América e no Canadá. Isso resultou, entre outros impactos, em diversos casos de falência, fusão ou aquisição de empresas mexicanas por empresas estrangeiras e no agravamento do desequilíbrio da balança comercial, em decorrência do aumento expressivo das importações (AUBRY, 2017, FUSER, 1995, GÓMEZ LARA, 2011, MONTEMAYOR, 2009).

Essas medidas agravaram a crise econômica e precarizaram ainda mais as condições de vida de amplos setores das classes trabalhadoras, devido, entre outros desdobramentos, ao aumento do desemprego, da precarização das condições de trabalho, da inflação, da elevação do custo de vida e da redução do poder aquisitivo dos salários. Um dos desdobramentos disso foi a intensificação da ocorrência de êxodos ou fluxos migratórios do campo para a cidade, bem como entre cidades, Estados ou regiões do México e, principalmente, para os Estados Unidos da América (FUSER, 1995, GÓMEZ LARA, 2011, MONTEMAYOR, 2009).

Em âmbito internacional, registraram-se, naquele momento, diversos fatos marcantes, em termos de impactos ou de reconfigurações geopolíticas. Um deles foi a derrubada do Muro de Berlim, em 1989, que resultou na reunificação da Alemanha. Outro, foi a dissolução da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), em 1991, que era o principal país do denominado bloco socialista (AGUIRRE ROJAS, 2015a).

Por um lado, esses acontecimentos impactaram negativamente, inclusive desestabilizando setores da esquerda em diferentes países do mundo. Por outro lado, serviram, também, de mote para, em âmbito internacional, setores mais conservadores anunciarem a pretensa derrota definitiva das teorias ou iniciativas situadas no campo da esquerda, o que comprovaria a definitiva vitória e a superioridade do capitalismo. No caso do México, acrescesse a isso a anunciada entrada do país no restrito bloco de países ditos desenvolvidos ou do primeiro mundo (FUSER, 1995, MONTEMAYOR, 2009). Assim, o levante foi importante também em termos geopolíticos, devido à conjuntura internacional.

No contrafluxo do pessimismo de setores da esquerda e do otimismo de setores da direita diante desse cenário, ocorreu o levante do EZLN, um movimento armado, com integrantes influenciados pela teoria marxista e composto, majoritariamente, por indígenas, no México, país vizinho dos Estados Unidos da América, principal potência do capitalismo mundial, num momento decisivo do TLCAN (FUSER, 1995, MONTEMAYOR, 2009).

1.2.1 Tratado de Livre Comércio da América do Norte

O TLCAN foi firmado em 1992 pelos governos do México, Canadá e Estados Unidos da América, idealizador e principal beneficiário desse Tratado, que passou a vigorar em 1º de janeiro de 1994, data do levante zapatista (FUSER, 1995, MCMICHAEL, 2016).

Entre os principais objetivos enunciados do TLCAN estão a progressiva eliminação de todas as restrições alfandegárias e de investimentos entre os países membros, possibilitando a circulação de bens e serviços nos seus territórios, bem como a proteção da propriedade intelectual. Esses e outros fatores garantiriam, em tese, o dito livre comércio em toda a América do Norte. Conforme enunciado no TLCAN, os objetivos visados são:

- a) eliminar obstáculos al comercio y facilitar la circulación transfronteriza de bienes y de servicios entre los territorios de las Partes;
- b) promover condiciones de competencia leal en la zona de libre comercio;
- c) aumentar sustancialmente las oportunidades de inversión en los territorios de las Partes;
- d) proteger y hacer valer, de manera adecuada y efectiva, los derechos de propiedad intelectual en territorio de cada una de las Partes;
- e) crear procedimientos eficaces para la aplicación y cumplimiento de este Tratado, para su administración conjunta y para la solución de controversias;
- y
- f) establecer lineamientos para la ulterior cooperación trilateral, regional y multilateral encaminada a ampliar y mejorar los beneficios de este Tratado. (TRATADO..., [199-], p. 2)

Esses objetivos demandaram e resultaram em reformas estruturais, especialmente alterações na legislação federal mexicana, visando adequar, política, econômica e culturalmente a realidade mexicana às exigências do denominado livre comércio, para fins de expansão ou intensificação do mercado capitalista globalizado. As reformas da legislação federal foram um dos primeiros e mais importantes passos para essa adequação (CHRISTLIEB, 2014, FUSER, 1995, MONTEMAYOR, 2009).

Algumas reformas foram realizadas ainda no contexto de assinatura e início de vigência do Tratado; outras, foram realizadas posteriormente. Essas reformas são, em última análise, articuladas entre si e resultaram em impactos negativos para a ampla maioria das classes trabalhadoras do México.

1.2.2 Reforma do artigo 27 da Constituição mexicana

A reforma que teve maior repercussão entre povos indígenas, especialmente entre os zapatistas, foi a relacionada ao artigo 27 da *Constitución Política* mexicana, que trata do *Marco Legal Agrário*, reformado em 1992, em decorrência do TLCAN (CHRISTLIEB, 2014, EZLN,

1994j, FUSER, 1995, MONTEMAYOR, 2009). A reforma desse artigo garantiu as condições legais para a fragmentação e exploração, em perspectiva capitalista³⁵, das terras *ejidales* – um regime de propriedade de terras no México –, até então, por força da legislação federal, protegidas, inalienáveis, indivisíveis e não comercializáveis, nas quais se trabalhava e se tomavam as decisões coletivamente, conforme as instâncias deliberativas de cada território (EZLN, 1994j, FUSER, 1995, MONTEMAYOR, 2009).

Assim, essa reforma, consoante com os objetivos do TLCAN, foi necessária para tornar essas terras passíveis de serem, de diferentes maneiras, privatizadas e exploradas, direta ou indiretamente, em especial por corporações transnacionais, para fins de execução de megaprojetos³⁶.

Já no contexto de discussões da reforma desse artigo, os zapatistas, bem como outras organizações indígenas em resistência tinham clareza de que essa reforma significaria o fim da remota possibilidade de demandar terras, pelas vias legais, com base no dispositivo da reforma agrária, que teve pífios impactos práticos em Chiapas. Significaria, ainda, o fim das garantias legais de proteção às terras *ejidales*.

1.2.3 Aspectos da conjuntura chiapaneca no contexto do levante

No contexto do levante zapatista, relevadas as especificidades de Chiapas, em relativa consonância com o que ocorria em outras partes do país, expressivos contingentes de povos indígenas chiapanecos estavam vivendo em situação de extrema pobreza econômica ou material (EZLN, 1994j, MONTEMAYOR, 2009, SUBCOMANDANTE INSURGENTE MARCOS, 2003).

O México estava sendo governado, há mais de sete décadas, pelo *Partido Revolucionario Institucional* (PRI), historicamente pautado por práticas antidemocráticas e repressoras dos movimentos sociais de resistência. Esse partido governava também o Estado de

³⁵ Ressalta-se que a produção em perspectivas capitalistas não é necessariamente incompatível com concepções de coletividade ou de cooperação que não se choquem com a lógica do sistema do capital.

³⁶ Durante a pesquisa empírica, ao acompanhar debates sobre a *Ley de Seguridad Interior* levados a termo por organizações de povos em resistência no México, era recorrente o estabelecimento de nexos entre essa lei – aprovada em 2017 – e a reforma do artigo 27. Eram recorrentes, em alguns desses debates, entendimentos de que a *Ley de Seguridad Interior* possibilita, pelo emprego legal da força, a aplicação prática desse artigo reformado, haja vista que existem diversas organizações populares e comunidades mobilizadas, em e para a resistência, inclusive a – ou aos, dependendo de cada caso – *programas de gobierno* e megaprojetos, dificultando ou inviabilizando a livre atuação de agentes do Estado e das corporações nessas regiões.

Chiapas no momento do levante (CHRISTLIEB, 2014, EZLN, 1994j, MONTEMAYOR, 2009)³⁷.

Ressalta-se que a situação de pobreza econômica dos povos indígenas é histórica; no entanto, isso foi agravado significativamente pelas políticas de capitalismo neoliberal e reformas resultantes do TLCAN.

Parcela expressiva dos povos indígenas estava submetida, em termos políticos, econômicos e culturais, a condições de vida incondizentes com a legislação mexicana vigente, com tratados internacionais, como, a Convenção 169, de 1989, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), e com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em especial no que se refere ao racismo e ao trabalho em condições análogas às servis (AUBRY, 2017, CHRISTLIEB, 2014, EZLN, 1994j, GONZÁLEZ CASANOVA, 1995, MONTEMAYOR, 2008, 2009).

Segundo Aubry (2017, p. 81), “Desde 1909, los indígenas no tenían derecho de transitar de día por el Parque Central ni de noche por las calles de la ciudad dual. Durante la Presidencia de Alberto Pineda, debían bajar de las banquetas para ceder el paso a ‘la gente de razón’ [...]”.

Conforme Fuser (1996, p. 50), “Até a eclosão da guerrilha em Chiapas, os índios eram obrigados a ceder o lugar no ônibus aos brancos ou mestiços. Nas calçadas estreitas de San Cristóbal [...] eles tinham que baixar para o meio da rua sempre que um colete cruzava o seu caminho.”

Os indígenas em Chiapas estavam expostos e submetidos a violências psicológicas e físicas – violações sexuais, golpes e assassinatos – praticadas pelos proprietários de grandes extensões de terras – os *finqueros* –, seus familiares e suas guardas brancas, com a conivência tácita ou explícita das autoridades oficiais (CHRISTLIEB, 2014, MONTEMAYOR, 2009). Ou seja, para os indígenas não havia liberdade, não havia justiça e não havia democracia, demandas presentes desde a *Primera Declaración*.

Durante a pesquisa empírica, era recorrente, em conversas com zapatistas de diferentes territórios e gerações, especialmente os ditos adultos ou anciões, ouvi-los dizer que os indígenas eram, à época do levante, tratados “peor que perros de la calle” (pior do que cachorros de rua),

³⁷ Apresentam-se, a seguir, os Presidentes do México, bem como os respectivos períodos de mandato e partidos, a partir do momento da gênese do EZLN: José López Portillo y Pacheco, 1976-1982, *Partido Revolucionario Institucional*; Miguel de la Madrid Hurtado, 1982-1988, *Partido Revolucionario Institucional*; Carlos Salinas de Gortari, 1988-1994, *Partido Revolucionario Institucional*; Ernesto Zedillo Ponce de León, 1994-2000, *Partido Revolucionario Institucional*; Vicente Fox Quesada, 2000-2006, *Partido Acción Nacional*; Felipe Calderón Hinojosa, 2006-2012, *Partido Acción Nacional*; Enrique Peña Nieto, 2012-2018, *Partido Revolucionario Institucional*; Andrés Manuel López Obrador, mandato iniciado em 2018, *Movimiento Regeneración Nacional*.

expressão essa presente também na *Primera Declaración* (EZLN, 1994j)³⁸. Integrantes da *Junta de Buen Gobierno* da Zona do *Caracol* de La Garrucha, em entrevista a Christlieb (2014), fazendo referência à vida dos indígenas como empregados rurais antes de 1994, também apresentam menção a *animales* para fazer analogia à forma como indígenas eram tratados pelos patrões e pelas autoridades oficiais mexicanas.

O TLCAN, além de agravar os desdobramentos das políticas neoliberais já em curso há vários anos, implicou impactos significativamente negativos, em especial para as frações mais precarizadas das classes trabalhadoras, por conseguinte, para amplos setores dos povos indígenas, especialmente os que tinham como principal fonte de recursos financeiros a produção e a venda de determinados produtos agrícolas, como, café e milho, que passaram a ser importados a preços significativamente mais baixos que os correntes, à época, no México, diferença essa resultante, dentre outros fatores, do emprego de tecnologias e de subsídios propiciados pelo governo dos Estados Unidos da América a empresas e produtores estabelecidos nesse país (EZLN, 1994j, FUSER, 1995, GÓMEZ LARA, 2011, MONTEMAYOR, 2009).

As demandas e denúncias apresentadas nos primeiros documentos divulgados pelos zapatistas, em especial nas *Leyes Revolucionarias* e na *Primera Declaración*, são indicativos da situação política, econômica e cultural em que vivia a ampla maioria dos povos indígenas em Chiapas naquela conjuntura.

O excerto da *Primera Declaración*, apresentado a seguir, contribui para inferir essa situação:

Somos producto de 500 años de luchas: primero contra la esclavitud, en la guerra de Independencia contra España encabezada por los insurgentes, después por evitar ser absorbidos por el expansionismo norteamericano, luego por promulgar nuestra Constitución y expulsar al Imperio Francés de nuestro suelo, después la dictadura porfirista nos negó la aplicación justa de leyes de Reforma y el pueblo se rebeló formando sus propios líderes, surgieron Villa y Zapata, hombres pobres como nosotros a los que se nos ha negado la preparación más elemental para así poder utilizarnos como carne de cañón y saquear las riquezas de nuestra patria sin importarles que estemos muriendo de hambre y enfermedades curables, sin importarles que no tengamos nada, absolutamente nada, ni un techo digno, ni tierra, ni trabajo, ni salud, ni alimentación, ni educación, sin tener derecho a elegir libre y democráticamente a nuestras autoridades, sin independencia de los

³⁸ Analisando-se excertos de documento apresentado por Andreo (2007), constata-se que a analogia entre a situação vivenciada por indígenas em Chiapas e o tratamento dispensado a *perros* (cachorros) estava presente no *Primer Congreso Indígena*, realizado em 1974, em San Cristóbal de las Casas, *Congreso* esse importante na história de resistência e de auto-organização dos povos indígenas em Chiapas (AUBRY, 2017, MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, 2017).

extranjeros, sin paz ni justicia para nosotros y nuestros hijos. (EZLN, 1994j, p. 1)

Isso contribui para a compreensão das razões de algumas consignas do zapatismo, como, por exemplo, *¡Ya basta!*, com a qual, como apontado, inicia-se a *Primera Declaración de la Selva de Lacandona*, de 1994, e “*nunca más un México sin nosotros*”, de 1996 (AGUIRRE ROJAS, 2010, EZLN, 1994j).

1.2.4 Mais de cinco séculos de resistência

No México e demais países das Américas, os povos originários foram, historicamente, expostos a situações de violências físicas e simbólicas de variadas ordens. No entanto, essa situação não foi – nem é – passivamente aceita por esses povos (AUBRY, 2017, BROWN, 1970, KOPENAWA; ALBERT, 2015, MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, 2017, MONTEMAYOR, 2008, 2009, ZINN, 1999).

Aliás, como ressalta o Movimento (EZLN, 1994j), são mais de 500 anos de lutas, que continuam, na atualidade, em diferentes partes do continente americano. Recorrendo a Echeverría Andrade (2009, p. 105), trata-se de uma “conquista inconclusa”.

Ao longo da história são registrados diversos movimentos de resistência protagonizados por povos indígenas de diferentes etnias e regiões contra essa situação no México.

Assim como nas suas etapas fundacionais, no momento do levante realizado pelo EZLN também havia outros movimentos de resistência em atuação no México, compostos por indígenas, por mestiços ou por ambos (FIGUEROA IBARRAL; MARTÍNEZ ZAVALA, 2012, LÓPEZ Y RIVAS, 2012, MONTEMAYOR, 2009).

No entanto, entre esses movimentos, o Zapatismo destaca-se pelas suas demandas, táticas e estratégia adotadas ao longo de sua história, bem como pela repercussão, em âmbitos nacional e internacional, do levante e outras medidas adotadas pelos zapatistas ao longo de mais de duas décadas de atuação pública, além do período da clandestinidade, totalizando, assim, mais de três décadas de ininterrupta atuação.

O Zapatismo, concomitantemente à resistência, passa a adotar medidas visando à constituição da autonomia dos povos indígenas que o compõem e implementa diversas medidas com vistas a agregar outros povos indígenas, bem como outros setores das classes trabalhadoras.

1.3 O Governo Federal contra-ataca: a guerra de contra-insurgência

Conforme Montemayor (2009), historicamente uma das primeiras reações do Governo Federal mexicano diante da eclosão de movimentos sociais de resistência, em especial movimentos armados, é tentar desqualificá-los diante da sociedade.

Desqualificar os zapatistas foi uma das reações imediatas do Governo Federal, quando da ocorrência do levante. Essas medidas integram a guerra de baixa intensidade contra os zapatistas.

Os posicionamentos das autoridades mexicanas acerca do Movimento, em especial quando do levante, são os mais variados. Alguns deles chamam a atenção pelo fato de tratarem o Movimento de forma depreciativa ou reducionista, apresentando-o como se fosse uma massa de indígenas camponeses ingênuos e manipulados por pessoas ou organizações não indígenas. Posicionamentos como esses ignoram ou omitem, por vários motivos, entre outras questões, o processo de concepção e de execução do levante, que envolveu, organicamente, as bases de apoio zapatistas (MONTEMAYOR, 2009, SUBCOMANDANTE INSURGENTE MARCOS, 2003).

Durante campanha para a eleição presidencial mexicana de 2000, Vicente Fox comprometeu-se a resolver, em 15 minutos, o conflito com os zapatistas. No entanto, não cumpriu o anunciado (AGUIRRE ROJAS, 2009b). Além disso, Fox apropriou-se da consigna rebelde “Nunca más un México sin nosotros”, dizendo: “Nunca más un México sin ustedes!”.

Na *Primera Declaración* os zapatistas anteciparam-se em relação às previsíveis tentativas de desqualificação do Movimento: “Rechazamos de antemano cualquier intento de desvirtuar la justa causa de nuestra lucha acusándola de narcotráfico, narcoguerrilla, bandidaje u otro calificativo que puedan usar nuestros enemigos.” (EZLN, 1994j, p. 2).

A decisão dos zapatistas de se autoapresentarem como um *ejército en guerra* e de reivindicarem a aplicação, para os *insurgentes*, do Convênio de Genebra parece, também, assumir uma atitude preventiva diante das históricas e previsíveis tentativas do Governo Federal mexicano de desqualificação de movimentos sociais. Essa medida preventiva e, em termos, paradoxal³⁹ do EZLN é compreensível, principalmente se se considerar, entre outras questões, o histórico *modus operandi* do Governo Federal para com pessoas envolvidas com organizações em resistência ou com lutas sociais. Há vários exemplos marcantes na história recente do

³⁹ Paradoxal, pois, reivindicando-se mexicanos, declararam guerra ao Governo Federal mexicano. Além disso, apresentam-se como a guerrilha mais pacífica do mundo e declaram que recorreram às armas para se fazerem ouvir e, ao mesmo tempo, para que não mais sejam necessários soldados e exércitos. Aliás, a produção discursiva do Movimento é eivada de intencionais paradoxos (AGUIRRE ROJAS, 2018b, MONTEMAYOR, 2009).

México, especialmente a denominada *Matanza de Tlatelolco*, em 1968, além dos diversos casos de torturas, desaparecimentos e execuções de pessoas participantes de movimentos de resistência (CEDILLO CEDILLO, 2008, LÓPEZ Y RIVAS, 2012, MONTEMAYOR, 2009).

Medidas relacionadas à desqualificação do Zapatismo não ficaram restritas ao contexto do levante. Com algumas variações, continuaram a perpassar a história do Movimento, inclusive na atualidade, quando os zapatistas recebem severas críticas tanto da direita quanto de setores da esquerda. Aliás, a desqualificação faz parte das táticas da guerra de baixa intensidade levada a termo pelo Governo Federal mexicano contra o Movimento.

1.3.1 Guerra de baixa intensidade e de longa duração

Concomitantemente às medidas visando desqualificar os zapatistas, o Governo Federal, desrespeitando as negociações das quais estava participando e contradizendo seu discurso favorável à paz, enviou para as áreas de confronto um contingente expressivo de tropas do Exército originárias de diferentes pontos do país.

Além disso, terminados os enfrentamentos nas *cabeceras municipales*, o Governo Federal desencadeou uma guerra de contra-insurgência, também denominada guerra de baixa intensidade, que implica o uso simultâneo de força física e força ideológica, visando eliminar o Zapatismo, seus apoiadores e simpatizantes (GONZÁLEZ CASANOVA, 1995, LÓPEZ Y RIVAS, 2012, MONTEMAYOR, 2009, SUBCOMANDANTE INSURGENTE GALEANO, 2014).

Ainda que tenham ocorrido algumas variações, em termos de táticas e de intensidade, a guerra de contra-insurgência passou, desde 1994, a fazer parte do cotidiano dos zapatistas, como se pode inferir, entre outros autores, de Christlieb (2014), de Montemayor (2009), bem como dos numerosos comunicados ou denúncias do *Comité Clandestino Revolucionario Indígena – Comandancia General*, das *Juntas de Buen Gobierno* e de organizações, como, por exemplo, *Centro de Derechos Humanos “Fray Bartolomé de las Casas”* (Frayba) e *Servicios y Asesoría para la Paz* (Serapaz).

Guerra de baixa intensidade, segundo Borstel (2013, p. 5), é um conceito originário da doutrina militar dos Estados Unidos da América. Esse tipo de guerra envolve várias táticas, que combinam força física e força ideológica, com vistas a combater processos revolucionários ou levantes sociais em países periféricos. Depois das diversas derrotas das tropas estadunidenses, em especial no Vietnã, os Estados Unidos da América passaram a defender a necessidade de

envolver, além dos aparelhos civis e militares de Estado, pessoas e organizações não estatais, ou seja, população civil local.

El concepto de Guerra de Baja Intensidad es ampliamente conocido en Centroamérica a partir del proceso de intervencionismo de los EEUU en la región, que se dio durante la década de los 80 y al cual en México, se le dio amplia difusión, a partir del levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional de Chiapas, en 1994 y sus denuncias ante las tácticas represivas del gobierno. Posteriormente diversos movimientos sociales como la APPO [Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca] en Oaxaca y luchas en defensa del territorio como San Salvador Atenco en el Estado de México y la Parota en Guerrero, también son objeto de prácticas similares, no únicamente de violencia física y judicial, ejercida por parte de los cuerpos de seguridad del estado, sino también sujetos a un sin número de tácticas de violencia simbólica, psicológica y de intimidación, que utilizan las diversas autoridades y las corporaciones militares y policiales en contra de la movilización popular, la reivindicación de los derechos humanos o cualquier manifestación que este [sic] en contra de los intereses del propio estado y las corporaciones que lo gestionan. (BORSTEL, 2013, p. 4-5)

1.3.2 Forças oficiais

Desde o início do levante, como pontuado, o Governo Federal mexicano deslocou para Chiapas expressivos contingentes do Exército Federal de diversos pontos do país. Além das forças militares, foram mobilizadas outras forças oficiais, como, por exemplo, a *Procuraduría General de la República* (PGR), a *Policía Federal Preventiva* (PFP) e as polícias do Estado de Chiapas e de municípios chiapanecos. A atuação dessas forças na guerra de contra-insurgência ocorre de forma simultânea ou não.

No entanto, ao longo da guerra de contra-insurgência, o Governo Federal continuou a enviar tropas, promovendo a militarização de Chiapas, que, em dado momento, chegou a ter concentrada em seu território aproximadamente a quarta parte das tropas do Exército Federal. A maior parte desse contingente estava instalada nas imediações ou nos territórios das bases de apoio zapatistas. Porém, em decorrência das mobilizações do Movimento Zapatista e de setores da sociedade civil, algumas bases foram desativadas (MONTEMAYOR, 2009)⁴⁰.

Entre as várias ações, articuladas entre si, praticadas pelos militares estão a construção de instalações do Exército Federal; incursões de tropas e veículos; vôos rasantes de aeronaves

⁴⁰ Durante a pesquisa empírica, em deslocamentos realizados por algumas regiões de Chiapas, constatou-se que, atualmente, há, nas cercanias das regiões dos territórios zapatistas, diversas bases do Exército Federal. Em alguns pontos de caminhos que dão acesso a territórios zapatistas costumam ocorrer patrulhamentos ou fiscalizações militares, às vezes concomitantemente com polícias locais. Há, também, pontos fixos ou permanentes de militares do Exército Federal às margens de *carreteras* que conectam ou permitem acesso a territórios autônomos rebeldes zapatistas.

militares para patrulhamento; bombardeios de determinadas áreas de confrontos; operações (*retenes*) militares em vias de acesso, nas imediações ou em territórios zapatistas. Houve, ainda, numerosos casos de ameaças, torturas, desaparecimentos, assassinatos, prisões, invasões e destruição de casas ou instalações, principalmente dos zapatistas, como, por exemplo, a destruição, pelo Exército Federal, do *Aguascalientes* de Guadalupe Tepeyac (LÓPEZ Y RIVAS, 2012, MONTEMAYOR, 2009, SUBCOMANDANTE INSURGENTE GALEANO, 2014).

Ressalta-se que, em determinados casos, essas medidas são complementares a medidas ou decisões tomadas por outros aparelhos do Estado, tais como, o *Poder Judicial de la Federación* e a *Procuraduría General de la República*. Foram expedidos diversos mandados de prisão contra zapatistas e contra pessoas acusadas de colaboração com o Movimento; um dos mandados que teve maior repercussão e também maiores impactos práticos foi o expedido contra o então Subcomandante Insurgente Marcos (MONTEMAYOR, 2009, SUBCOMANDANTE INSURGENTE GALEANO, 2014).

Os apontamentos do então Subcomandante Insurgente Marcos permitem inferir aspectos do cenário vivenciado pelas comunidades indígenas, em especial as bases de apoio zapatistas, dos territórios afetados pela guerra.

Quando o Governo Federal mexicano afirmou ter descoberto a identidade e expediu ordem de apreensão contra o então Subcomandante Insurgente Marcos, foram iniciadas operações de buscas nas comunidades indígenas, em especial naquelas que, sabidamente, eram bases de apoio zapatistas. Segundo o Subcomandante Insurgente Galeano (2014, p. 2), isso implicou

[...] la persecución con toda la maquinaria de guerra, la invasión de poblados, el ‘peinado’ de montañas, el uso de perros adiestrados, las aspas de los helicópteros artillados alborotando los copetes de las ceibas, el ‘vivo o muerto’ que nació en los primeros días de enero de 1994 y alcanzó su nivel más histérico en 1995 y el resto del sexenio del ahora empleado de una transnacional, y que esta zona de Selva Fronteriza padeció desde 1995 y a la que se suma después la misma secuencia de agresiones de organizaciones campesinas, uso de paramilitares, militarización, hostigamiento.

Algumas dessas operações prejudicaram, direta ou indiretamente, o desenvolvimento da educação autônoma, como, por exemplo, pessoas que estavam passando pelo processo de capacitação para atuarem como promotores de educação e que tinham que se deslocar para outras comunidades. Quando passavam por barreiras ou fiscalizações militares ou policiais, além de outros constrangimentos, corriam riscos ou tinham, efetivamente, materiais de capacitação revistados ou apreendidos (ENCUENTRO..., 2007).

A militarização de Chiapas – seja pelas ações, seja pela presença de tropas do Exército Federal –, implicou diversos impactos negativos para povos indígenas, impactos esses que perduram até a atualidade, já que a presença e a atuação de tropas oficiais continuam expressivas nessa Entidade Federativa do México.

1.3.3 Algumas outras táticas

Além dos contingentes militares e policiais, o Governo Federal passou a utilizar outras táticas inerentes à guerra de baixa intensidade, que provocaram diversos impactos negativos para as comunidades que viviam nessas áreas, especialmente povos zapatistas. No entanto, foram afetados, também, povos não zapatistas, porém, em resistência, bem como simpatizantes do Zapatismo ou suspeitos de sê-lo.

Uma dessas táticas foi a provocação de deslocamentos forçados de contingentes expressivos de povos indígenas das regiões estipuladas como área de operações. Para provocar ou justificar os deslocamentos, recorreu-se a estratégias políticas, econômicas e culturais, inclusive a dimensão religiosa. Partindo de apontamentos de Fernandes (2012), entre outros autores, há que se considerar que as perdas decorrentes dos deslocamentos forçados não se resumiram à terra, mas envolveram um conjunto de fatores simbólicos implicados com o território e com a territorialidade, com impactos físicos e psicológicos para as comunidades afetadas.

Exemplifica isso o ocorrido na comunidade de Guadalupe Tepeyac, em que as populações tiveram – em decorrência da instalação de uma base do Exército Federal, em 1996 –, que fugir para as montanhas, retornando somente em 2001, quando, como resultado de pressões e exigências do Movimento Zapatista, o Governo Federal ordenou a retirada do contingente militar que ali se instalara.

Em algumas situações, concomitantemente ao deslocamento forçado das comunidades locais, o Governo Federal promoveu a reocupação desses territórios por pessoas trazidas de outras localidades, fato que instigou e intensificou conflitos entre civis, servindo como pretexto para, em determinados casos, intervenção das forças oficiais e de paramilitares.

Outro caso de deslocamento forçado que, pelos seus desdobramentos, teve significativa repercussão, foi o da comunidade conhecida como Las Abejas, no município de Chenalló. Essa comunidade foi obrigada, pelas forças oficiais, a sair do seu território, por ser simpatizante do Zapatismo.

1.3.4 Forças paramilitares

Outra tática da guerra de baixa intensidade foi promover a atuação de paramilitares⁴¹ (GALINDO DE PABLO, 2015, LÓPEZ Y RIVAS, 2012, MONTEMAYOR, 2009, SUBCOMANDANTE INSURGENTE GALEANO, 2014).

Paramilitares, partindo de apontamentos de Álvarez Fabela (2008), Galindo de Pablo (2015) e Montemayor (2009), são civis treinados, armados, protegidos e utilizados pelas forças oficiais para a execução de ações com as quais governantes e agentes estatais não podem ou não querem se envolver direta e publicamente.

Conforme Álvarez Fabela (2008, p. 59),

Los grupos paramilitares son un pilar de la denominada ‘guerra de baja intensidad’, puesta en práctica em muchos puntos del orbe, y que plantea la formación de grupos contrainsurgentes para debilitar al adversario, sembrar el terror y la división de las poblaciones en resistencia desde adentro – realizan el trabajo sucio, y evitan que los ejércitos se manchen las manos –, fomentando un ambiente de intolerancia política, religiosa, económica y cultural.

Paramilitares foram – e continuaram a ser – empregados para executar operações que poderiam causar impactos significativamente negativos para a imagem do Governo Federal e, possivelmente, provocar reações contrárias de setores da sociedade civil e de determinados organismos internacionais (CHRISTLIEB, 2014, LÓPEZ Y RIVAS, 2012, MONTEMAYOR, 2009).

Há que se considerar, também, que, em diversos casos, paramilitares são pessoas das próprias comunidades onde atuam. Assim, eles são, no interior das comunidades em que vivem, agentes de cisões, expulsões, assédios, ameaças, agressões físicas, assassinatos, entre outras atividades. Isso torna mais fácil para o Governo Federal alegar isenção de responsabilidades, argumentando que os atos praticados por paramilitares são problemas ou disputas internas às comunidades que, por serem indígenas, tendem a se pautar pelos respectivos usos e costumes, apresentados, em perspectivas conservadoras, como antagônicos à civilização (CHRISTLIEB, 2014, LÓPEZ Y RIVAS, 2012, MONTEMAYOR, 2009).

⁴¹ Destaca-se que paramilitares já eram empregados pelo Estado mexicano antes do levante zapatista (LÓPEZ Y RIVAS, 2012). Concomitantemente ao emprego de paramilitares, há que se considerar, também, no combate às iniciativas de resistências indígenas, a atuação das denominadas “guardias blancas de los finqueros” (SUBCOMANDANTE INSURGENTE MARCOS, 2003, p. 3), encarregadas da execução de ataques ou violências diversas contra camponeses e indígenas que, de alguma forma, eram, pelos patrões, considerados causadores de incômodos ou de problemas. Foram registradas atuações, em público, de integrantes de *guardias blancas*, inclusive durante *Diálogos* ou manifestações populares realizadas em San Cristóbal, no momento imediatamente posterior ao levante.

Ressalta-se que paramilitar não é sinônimo de polícias comunitárias ou grupos de autodefesa populares. Paramilitares são civis armados e patrocinados por diferentes esferas do governo oficial ou por organizações das classes dominantes para atacar e reprimir povos, organizações ou pessoas em resistência e rebeldia. Polícias comunitárias são iniciativas populares visando à autodefesa contra criminosos que, não raramente, em determinadas localidades, são envolvidos e protegidos por autoridades oficiais. Para fins de exemplificação de polícias comunitárias na perspectiva da autodefesa popular no México, citam-se os casos do Estado de Guerrero e do município de Cherán, no Estado de Michoacán (AGUIRRE ROJAS, 2015a, BASCHET, 2017).

Aliás, ressalta-se que, em seus primórdios, a formação do que viria a ser o EZLN estava relacionada à autodefesa dos povos indígenas em relação aos ataques cometidos, em especial pelas guardas brancas dos fazendeiros ou latifundiários.

Destaca-se, ainda, que determinadas organizações paramilitares apresentam-se como defensores das comunidades e adotam como consignas ou títulos de suas organizações termos passíveis de gerar equívocos, como, o grupo paramilitar *Justicia y Paz*, cujo título pode induzir a conclusões ou associações equivocadas quanto aos seus objetivos, uma vez que não raramente organizações populares em resistência, como, por exemplo, o Zapatismo, têm entre seus objetivos e consignas a paz e a justiça.

A utilização de paramilitares pode, em conformidade com a lógica da guerra de baixa intensidade, ocorrer de forma simultânea ou não ao uso de militares, policiais ou outras forças oficiais (GALINDO DE PABLO, 2015, LÓPEZ Y RIVAS, 2012, MONTEMAYOR, 2009).

Em determinados casos, os paramilitares são, direta ou indiretamente, vinculados a partidos políticos, isto é, no léxico zapatista, são *partidistas*⁴².

Ressalta-se que paramilitares e *partidistas* são categorias recorrentes na produção discursiva do Movimento, bem como das bases de apoio zapatistas. Mesmo assim, não raramente, o Movimento faz menção a essas pessoas como “nuestros hermanos indígenas”.

Durante a pesquisa empírica, constatou-se a presença de diversas placas colocadas por zapatistas, especialmente ao longo de estradas ou rodovias e em territórios rebeldes localizados na Zona do *Caracol* de La Realidad, denunciando a atuação de paramilitares, segundo o Movimento, a mando do *mal gobierno*.

Uma pessoa integrante de uma organização em resistência não zapatista, disse, durante a pesquisa empírica, que na região da sua comunidade um contingente expressivo de pessoas

⁴² Pessoas direta ou indiretamente vinculadas a partidos políticos.

foi treinado e atuou como paramilitar. Atualmente, a situação está relativamente calma, se cotejada com momentos mais tensos, como, o final de década de 1990 e anos iniciais da década de 2000, porém, não se sabe se essas pessoas voltarão a atuar como paramilitares nem se elas ainda estão de posse das armas que lhes foram fornecidas pelo *mal gobierno* para fazerem o *trabajo sucio* (SA, 2017).

Zapatistas de diferentes localidades mencionaram a existência de paramilitares em suas comunidades, no entanto, a convivência e os níveis de tensão variam conforme as comunidades e as conjunturas. Alguns *Compas* disseram que, atualmente, em suas comunidades, o nível de tensão é baixo ou inexistente, se cotejado com outros momentos (COMPA BA, 2018, COMPA FE, 2018). O *Compa* HG (2017) informou que em sua comunidade há pessoas que são treinadas para atuarem como paramilitares, porém, não foram registrados casos de grande repercussão, talvez devido a especificidades daquela comunidade; no entanto, é um risco que não deve ser ignorado nem subestimado.

1.3.5 Outras medidas

Como enunciado por Montemayor (2009), diversas táticas integraram guerra desencadeada contra os zapatistas. Para fins de exemplificação, apresentam-se breves notas acerca de outras medidas implementadas para combater o Zapatismo no contexto da guerra de contra-insurgência. Ressalta-se, no entanto, que para levar a termo essas medidas, outras táticas foram mobilizadas.

Uma delas foi a criação de novos municípios oficiais, o que implicou alterações na estruturação da política local e em aspectos do cotidiano das comunidades das regiões afetadas (GÓMEZ LARA, 2011). Isso demonstra a articulação entre os diferentes níveis de governo oficial na guerra de contra-insurgência.

Outra medida foi dificultar a comunicação e o acesso às áreas de concentração de bases de apoio zapatistas, fato que, entre outros desdobramentos, implicou impedimentos ou constrangimentos a integrantes, por exemplo, das caravanas solidárias, que tinham por objetivo propiciar apoios materiais ou simbólicos às comunidades zapatistas. Destaca-se que entre as instruções da guerra de baixa intensidade, consta, por exemplo, impedir a entrada de medicamentos e de aparelhos de comunicação nas zonas de confronto (MONTEMAYOR, 2009).

A perseguição a estrangeiros considerados aliados ou apoiadores do Zapatismo também foi uma das táticas da guerra de contra-insurgência. Entre as organizações ou pessoas que se

dispuseram a contribuir presencialmente com as bases de apoio zapatistas estavam diversos estrangeiros. Um caso de maior repercussão foi a expulsão de Peter Brown, da organização *Schools for Chiapas*, que contribuiu, por exemplo, para a construção da *Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista*, da Zona do *Caracol* de Oventik (SALABERRIA, 2001).

1.3.6 Programas de governo

Todas as táticas tiveram suas funções na guerra de contra-insurgência. No entanto, uma das mais exitosas – mas, não plenamente e permeada por contradições (CHRISTLIEB, 2014) – para as finalidades propostas foram as políticas sociais, que, no léxico zapatista, são denominadas como *programas de gobierno*.

Simultânea e complementarmente às outras táticas, o Governo Federal passou a fazer uso de diversos *programas* para cooptar, dividir ou desmobilizar pessoas, organizações e comunidades bases de apoio zapatistas ou simpatizantes do Movimento, bem como para evitar novos contingentes de aderentes e de apoiadores do Movimento (CHRISTLIEB, 2014).

Segundo informações levantadas com zapatistas de diferentes localidades, diversos recursos, inclusive dinheiro em espécie, foram utilizados para combater o Zapatismo. Essa tática, também apontada por Christlieb (2014), fez com que várias pessoas ou famílias deixassem de fazer parte da *Organización*⁴³.

Conforme o *Compa DC* (2018),

[...] são muitos os *programas de gobierno* depois de 1994 [...] bolsas, pagamentos em dinheiro [...] pagamentos para parteiras para ter controle das populações [...] cesta de alimentos *chatarra* [de péssima qualidade] [...] projetos de turismo [...] megaprojetos [...] fornecimento de químicos [agrotóxicos e outros insumos], que prejudicam nossa agroecologia⁴⁴ [...] o *pinche mal gobierno* tenta de todas as formas acabar com a resistência [...] vários irmãos deixaram a *Organización* e foram com o *mal gobierno* [...] mas não compensa [...].

Ressalta-se que os *programas de gobierno* não têm por objetivo principal atender às necessidades dos povos indígenas chiapanecos, mas, sim, combater o Zapatismo. Um indicativo disso é que vários deles só foram implementados após o levante, em pleno contexto de implementação e de intensificação de políticas de Estado mínimo no México (CHRISTLIEB, 2014).

⁴³ Expressão utilizada pelos zapatistas para fazerem referência ao próprio Movimento.

⁴⁴ Agroecologia contrapõe-se à produção pautada pelos princípios da Revolução Verde e do agronegócio, em especial no que se refere ao uso de agrotóxicos (GUHUR; TONÁ, 2012; NOVAES; PIRES, 2017).

Assim, ao se analisar o processo, compreende-se melhor os motivos pelos quais os zapatistas recusam os *programas de gobierno*, isto é, políticas sociais ou quaisquer outros recursos propiciados pelo Estado.

A título de encerramento deste tópico, vale destacar que, passadas mais de duas décadas do levante, não foi firmado entre o EZLN e o Governo Federal mexicano um acordo definitivo, com vistas a finalizar, em termos formais ou práticos, a guerra iniciada em 1994. O Governo Federal, a pretexto de impor a paz, promove a guerra, provocando e intensificando conflitos e confrontos envolvendo povos indígenas, bem como outros segmentos de populações locais.

Como pontuado, o Governo Federal, desde o levante, predica sobre a paz, mas, contradizendo os seus discursos e ignorando os acordos firmados, leva a termo uma guerra sistemática contra o Movimento Zapatista e outras comunidades ou organizações em resistência (MONTEMAYOR, 2009, SÁMANO R.; DURAND ALCÁNTARA; GÓMEZ GONZÁLES, 2001, SANTOS, 2008).

Considerando-se dados empíricos e bibliográficos (CHRISTLIEB, 2014), constata-se a continuidade da atuação de paramilitares. Chiapas continua a ser um Estado militarizado e tropas do Exército Federal continuam a realizar operações em territórios zapatistas, como, por exemplo, patrulhamento com utilização de equipamentos de fotografia e filmagem, conforme verificação empírica e informações de *Compas*, do Frayba e de *Juntas de Buen Gobierno*. Além disso, os *programas de gobierno*, indissociáveis das demais táticas, continuam a ser uma das principais medidas de combate ao zapatismo e a outras iniciativas de resistência contra o *mal gobierno* e a *hidra capitalista*. Noutras palavras, a guerra de contra-insurgência continua e a luta dos zapatistas pelo direito à autonomia prossegue.

Essa guerra, dita de baixa intensidade e efetivamente de longa duração, teve diversos impactos negativos para comunidades afetadas – ameaças, expulsões, agressões, torturas, desaparecimentos, assassinatos, entre outros procedimentos. A guerra de contra-insurgência implica para o Movimento Zapatista diversos desafios e dificuldades, incluindo perdas materiais e humanas. No entanto, até então, todas essas medidas não foram suficientes para eliminar ou neutralizar o Zapatismo, que continua, simultaneamente, a resistir e a implementar medidas visando continuar a avançar no processo de resistência e de constituição da autonomia rebelde.

1.3.7 Sociedade civil: a união aumenta a força

Quando do levante, o Zapatismo foi, por um lado, alvo de diversas críticas, veiculadas de diferentes formas, em especial pela imprensa, de autoridades oficiais e de setores conservadores – jornalistas, religiosos, acadêmicos, entre outros segmentos, especialmente os ligados, direta ou indiretamente, à defesa dos interesses do capital nacional e internacional. Porém, por outro lado, o Movimento conquistou apoio de diversos setores progressistas ou críticos da sociedade civil, tanto em âmbito nacional quanto internacional.

Desde o levante, o Movimento realizou, por diferentes meios, apelos de solidariedade à sociedade civil nacional e internacional. Esses apelos foram prontamente atendidos por pessoas e organizações de diferentes pontos do México e do mundo (MONTEMAYOR, 2009, SUBCOMANDANTE INSURGENTE GALEANO, 2014).

Uma das primeiras e mais relevantes respostas da sociedade civil⁴⁵ e, ao mesmo tempo, de reconhecimento das demandas do Movimento, foram as massivas mobilizações e manifestações populares exigindo o fim dos enfrentamentos e o estabelecimento de negociações entre o Governo Federal e o Movimento, resultando no cessar-fogo, frisa-se, nas *cabeceras municipales*.

Diversas pessoas e organizações, seja nos respectivos territórios, seja presencialmente nas zonas de confrontos, passaram a realizar protestos em espaços públicos e privados, a realizar manifestações e publicações em diversos meios de comunicação, especialmente na incipiente internet, a estar presentes em eventos, a enviar apoios materiais, entre outras iniciativas.

Há que se considerar que, além da reprovação ou da indignação diante do que estava ocorrendo com os povos indígenas chiapanecos, havia diversos pontos de aproximação entre denúncias ou demandas do Zapatismo e as condições de vida de amplos setores das populações que compõem o México, especialmente os segmentos mais precarizados das classes trabalhadoras, que vivenciavam, de forma mais intensa, os impactos das políticas de capitalismo neoliberal (EZLN, 1994j, 1996b, FUSER, 1995, MONTEMAYOR, 2009).

Isso parece ter contribuído para que as denúncias e as demandas do Movimento fossem tornadas ainda mais relevantes nesse contexto, logrando uma repercussão positiva e conquistando, de setores da sociedade civil, diversas formas de solidariedade ou de apoio, simbólicos e materiais. Todavia, alguns setores apoiaram, com ressalvas, o Movimento, pois não concordavam com o levante armado.

⁴⁵ Categoria aplicada com recorrência por autoridades civis e militares do Zapatismo.

Há que se considerar, também, que o Movimento – mesmo com as medidas adotadas pelo Governo Federal, desde o momento do levante, para dificultar ou impedir a divulgação de informações não oficiais sobre a guerra – foi exitoso e, não sem dificuldades, continua a sê-lo, na mobilização de diferentes meios de comunicação, na mobilização, por diversas razões e de variadas formas, de setores da sociedade civil em ações de solidariedade.

Os apoios ao Movimento Zapatista ocorreram de diversas maneiras. Sem pretensão de esgotar o tema, com base em dados empíricos⁴⁶ e, em especial, documentais (EZLN, 1996b) e bibliográficos (MONTEMAYOR, 2009), enunciam-se algumas iniciativas de solidariedade ou de apoios, materiais e simbólicos, de setores da sociedade civil nacional e internacional ao Movimento Zapatista: a) difusão de comunicados do Movimento, desde os primeiros momentos da sua aparição pública; b) presença física – participação nos cinturões de paz ou de segurança, mais especificamente nos momentos e locais de diálogos, visando proteger as delegações zapatistas, bem como nos *Campamentos por la paz*⁴⁷, em pontos específicos de territórios zapatistas ou de conflitos, visando dissuadir, registrar e denunciar eventuais ameaças ou efetivas agressões contra comunidades em resistência; c) atendimento às convocações para eventos realizados pelos zapatistas para fortalecimento da resistência e de avanços na luta pela consecução dos objetivos – convenções e marchas demandando o fim da guerra, a realização de diálogos, entre outros; d) apoio com conhecimentos técnicos, por exemplo, nas áreas da saúde e da educação, inclusive na capacitação de promotores; e) contribuições financeiras, com materiais ou equipamentos, com destaque para as áreas da saúde e da educação; f) aquisição ou comercialização de produtos das comunidades zapatistas; g) produção de pesquisas voltadas para problemáticas políticas, econômicas ou culturais enfrentadas pelas comunidades zapatistas; h) elaboração e veiculação, na mídia nacional e internacional, de artigos sobre questões relacionadas ao zapatismo, em especial as denúncias sobre a guerra de contra-insurgência; i) realização, em diferentes pontos do mundo, de manifestações em defesa das comunidades zapatistas; j) realização de registros e veiculação de escritos, fotografias, filmagens, entre outros, denunciando os impactos da guerra, especialmente no que se refere às violações dos Direitos Humanos.

⁴⁶ Durante as várias visitas realizadas aos *Caracoles*, em especial Oventik, foram presenciadas tentativas de contatos com a *Junta de Buen Gobierno*, para a realização de ofertas de algum possível projeto, porém, ao menos naquele momento, as pessoas proponentes não foram recebidas.

⁴⁷ Em alguns *Caracoles* foram identificadas instalações que, pelas inscrições nas paredes e pela configuração das instalações, pode-se inferir que foram, outrora, destinadas aos *Campamentos por la paz*.

Há que se considerar que os apoios não ocorriam livremente, pois havia diversas restrições ou impedimentos impostos pelas forças oficiais, como parte da guerra de contra-insurgência. Ou seja, pessoas e organizações que se dispuseram a participar presencialmente, dispuseram-se, também, à exposição aos riscos ou efetivos constrangimentos.

Durante a pesquisa empírica foram realizados contatos com várias pessoas que disseram ter apoiado, inclusive de forma presencial, os zapatistas, durante ou desde os primeiros apelos do Movimento, especialmente nos cinturões pela paz, visando proteger as delegações zapatistas ou assessores do Zapatismo, e nos acampamentos pela paz, com vistas a coibir agressões às bases de apoio. Segundo uma delas,

[...] a situação era de guerra [...] era um *chingo* [grande quantidade] de tropas [...] não passava nada sem revista [...] era guerra. O inimigo eram os zapatistas. Nós estávamos indo ajudar os zapatistas, ou seja, para os militares, éramos inimigos também [...] era tudo *muy cabrón* [...]. (BP, 2017)

O fato de o Movimento, ao longo da sua história, especialmente após o levante, ter conquistado reconhecimento e solidariedade de diversos setores da sociedade civil gera, também, efeitos contraditórios. Registram-se diversos casos de usos indevidos, por pessoas ou organizações não zapatistas, do nome do Movimento para arrecadação de contribuições e outras atividades indevidas ou não autorizadas. Além de comunicados do Movimento, constatou-se, durante a pesquisa empírica, a existência de placa, no portão do *Caracol* de Oventik, informando o uso indevido do nome do Movimento por não zapatistas.

Os apoios recebidos pelo Zapatismo serviram e ainda servem, também, de mote para setores conservadores difundirem falsas informações, com vistas a desqualificar os zapatistas, acusando o Movimento de receber recursos ou ter vinculações com governos ou organizações estrangeiras, organizações terroristas, criminosas, entre outras.

No entanto, nem toda iniciativa de apoios, materiais ou simbólicos, foram aceitas pelo Movimento, ou seja, os apoios não são aceitos *a priori* ou incondicionalmente. Exemplifica isso a recusa ao oferecimento de apoio efetuado pelo Ejército Popular Revolucionario (EPR).

Partindo de categorias zapatistas, pode-se inferir que a perspectiva adotada pelo Movimento parece ser de uma *digna* solidariedade ou uma solidariedade *desde abajo*. Em diversos momentos da sua produção discursiva, o Movimento reitera a importância da solidariedade recebida. No entanto, a solidariedade não é algo unidirecional na história do Zapatismo. Como se pode depreender de Aguirre Rojas (2009b), historicamente os zapatistas, dentro das suas possibilidades, apoiam, de diversas formas, outros setores das classes trabalhadoras.

Os diversos apoios propiciados por setores da sociedade civil nacional e internacional foram fundamentais no processo de resistência e de constituição da autonomia zapatista, fato reiterado publicamente pelo Movimento.

Ressaltar a importância das iniciativas de solidariedade, no entanto, não implica negar ou reduzir o inegável e indispensável papel de sujeitos da própria história desempenhado pelos zapatistas na concepção e na execução do processo de levante, resistência e de constituição da autonomia.

As iniciativas visando promover a união das classes trabalhadoras são, historicamente, combatidas das mais diversas formas pelo Estado e organizações das classes dominantes – com medidas que envolvem tanto a força física quanto a força ideológica –, que tendem a desqualificar apoiados e apoiadores de determinadas causas. No caso do Zapatismo, historicamente, uma das táticas para tentar desqualificá-lo era (e continua a ser) a alegação de que é um movimento comandado, manipulado e apoiado por não indígenas, isto é, os Subcomandantes Insurgentes Marcos e Galeano e parte significativa dos intelectuais nacionais e dos apoiadores estrangeiros, apontados por setores conservadores como *güeros* ou *blanquitos*, para corroborar a desqualificação do Movimento.

1.3.8 *Acuerdos de San Andrés*

Desde o momento do levante, o Movimento buscou saídas negociadas ou pacíficas com o Governo Federal, uma *paz digna*, mesmo com a vigência da declaração de guerra.

Após o cessar-fogo e a finalização, em 12 de janeiro de 1994, dos enfrentamentos nas *cabeceras municipales*, as primeiras iniciativas de diálogo aconteceram, durante o ano de 1994, na Catedral de San Cristóbal de las Casas, com a mediação de Samuel Ruiz, Bispo da Diocese de San Cristóbal. Por isso essa iniciativa ficou conhecida como *Diálogos de la Catedral* – realizados entre 21 de fevereiro e 2 de março desse ano –, que não resultaram em acordos entre o Governo Federal e os zapatistas (GONZÁLEZ CASANOVA, 2001, LE BOT, 1997).

Posteriormente aos *Diálogos de la Catedral*, diversas outras iniciativas foram propostas ou implementadas, até serem estabelecidas novas negociações entre Governo Federal e Zapatistas.

Em outubro de 1994 foi criada a *Comisión Nacional de Intermediación* (Conai), integrada por diversas pessoas de diferentes localidades, sob a coordenação de Samuel Ruiz, e vinculadas a diversas organizações do México (GONZÁLEZ CASANOVA, 2001).

Em 1995, tiveram início os *Diálogos de San Andrés*, dos quais participaram, de um lado, representantes e assessores do Governo Federal e, de outro lado, membros da *Comandancia* do EZLN, representantes de diversos povos indígenas e assessores, entre eles acadêmicos, convidados pelos zapatistas. Esses *Diálogos* – realizados no município autônomo denominado, na geografia rebelde zapatista, de San Andrés Sacamch'en⁴⁸ de los Pobres, e na geografia oficial, Larráinzar⁴⁹ – resultaram nos *Acuerdos de San Andrés*, assinados em 16 de fevereiro de 1996 (GONZÁLEZ CASANOVA, 2001).

Por meio dos *Acuerdos*, o Estado formalizaria o reconhecimento, na *Constitución* mexicana, dos direitos políticos, jurídicos, sociais, econômicos e culturais dos povos indígenas. Assim, o Estado deveria reconhecer o direito à autonomia, à livre determinação e ao autogoverno dos povos indígenas. Nesses *Acuerdos* o Governo Federal “[...] assume como compromisos que el Estado mexicano debe cumplir con los pueblos indígenas [...]” (ACUERDOS..., 1996) os seguintes pontos⁵⁰:

1. Reconocer a los pueblos indígenas en la Constitución general. [...].
2. Ampliar participación y representaciones políticas. [...].
3. Garantizar acceso pleno a la justicia. [...].
4. Promover las manifestaciones culturales de los pueblos indígenas. [...].
5. Asegurar educación y capacitación. [...].
6. Garantizar la satisfacción de necesidades básicas. [...].
7. Impulsar la producción y el empleo. [...].
8. Proteger a los indígenas migrantes. [...]. (ACUERDOS..., 1996)

Segundo Sámano R., Durand Alcántara e Gómez González (2001, p. 105), esses são os primeiros acordos sobre direitos indígenas no México. No entanto, “[...] hoy estos Acuerdos son más conocidos internacionalmente por su falta de cumplimiento, que en el propio país.”

Os *Acuerdos*, se fossem cumpridos, significariam um avanço histórico, em termos de reconhecimento dos direitos dos povos indígenas no México, pois,

Los Acuerdos de San Andrés Larráinzar tienen una importancia política e histórica para México, ya que después de quinientos años se realizaría un pacto con los pueblos indígenas que habían estado marginados políticamente en la construcción de la nación mexicana. Por lo menos desde el punto de vista constitucional nunca se les había mencionado a estos pueblos como parte integrante de la nación mexicana, aunque históricamente han estado presentes en los momentos más álgidos de los conflictos sociales en la construcción del Estado nacional, excepción hecha de los cambios al artículo 4o. constitucional

⁴⁸ Constatam-se variações tanto na pronúncia quanto na grafia dessa palavra; opta-se, neste texto, pela grafia apresentada em documentos disponíveis no *Centro de Documentación sobre Zapatismo* (Cedoz).

⁴⁹ Constatam-se variações na acentuação aplicada na grafia do nome desse município oficial; optou-se, neste trabalho, por adotar a apresentada em documentos oficiais do Estado mexicano, em especial do Inegi.

⁵⁰ Nos originais desses *Acuerdos*, cuja cópia na qual constam as assinaturas das partes envolvidas foi possível consultar na Biblioteca Nacional de México, após cada um desses pontos constam os respectivos detalhamentos.

en 1992. (SÁMANO R.; DURAND ALCÁNTARA; GÓMEZ GONZÁLEZ, 2001, p. 106)

No entanto, o Poder Executivo Federal negou-se a cumprir os *Acuerdos*, negociados e firmados pelos representantes autorizados do poder oficial, alegando problemas técnico-jurídicos que implicavam inconstitucionalidade. Essa justificativa do Poder Executivo Federal mexicano é incoerente, haja vista que o México firmou o Convênio 169, de 1989, da Organização Internacional do Trabalho e, em decorrência desse Convênio, promoveu alterações no artigo 4º da Constituição mexicana. Além disso, por intermédio de seus representantes e assessores, o Governo Federal participou dos *Diálogos* e firmou os *Acuerdos* em tela, o que torna questionável os argumentos apresentados para não cumpri-los (LÓPEZ Y RIVAS, 1998, MONTEMAYOR, 2009).

Vale destacar que as justificativas paradoxais do Governo Federal em relação ao Zapatismo não se resumem ao não cumprimento dos *Acuerdos de San Andrés*. Em janeiro de 1995, o Governo Federal instituiu a *Ley para el Diálogo y la Reconciliación en Chiapas* que, além do reconhecimento da *Comisión Nacional de Intermediación*, resultou na criação da *Comisión de Concordia y Pacificación* (Cocopa). Porém, no mês seguinte a essa lei, o Governo Federal realizou uma intensa ofensiva militar na região dos territórios das bases de apoio zapatistas (LÓPEZ Y RIVAS, 1998, 2004, MONTEMAYOR, 2009).

Após a recusa do Poder Executivo em cumprir os *Acuerdos*, a Cocopa, apropriando-se de discussões resultantes dos *Diálogos*, elaborou uma proposta de alteração de artigos da Constituição mexicana, com vistas a fazer com que os *Acuerdos* passassem a ter efetividade. A proposta elaborada pela Cocopa foi aceita pelo EZLN, porém, novamente o Executivo recusou a proposta dessa *Comisión*. No entendimento de López y Rivas (1998, p. 1 apud SÁMANO R.; DURAND ALCÁNTARA; GÓMEZ GONZÁLES, 2001, p. 109),

San Andrés simboliza ya a nivel mundial el incumplimiento de la palabra de un Estado para con los pueblos indígenas que conviven en su territorio, expresa las contradicciones del Estado nacional actual con relación a las etnias que luchan por sus derechos específicos.

A participação nos *Diálogos* e a assinatura dos *Acuerdos de San Andrés* são algumas das evidências da disposição do Movimento para a busca da solução definitiva para o conflito. Em vários momentos, o Movimento, apoiado por amplos setores da sociedade civil, cobrou do Estado medidas para levar a termo as negociações, várias vezes postergadas ou interrompidas. Após firmados os *Acuerdos*, o Movimento passou a demandar o seu cumprimento pelo Estado.

A relevância desses *Acuerdos* e os impactos do seu não cumprimento pelo Estado mexicano podem ser inferidos por, entre outras, duas expressivas evidências.

A principal evidência é que, em entrevista concedida em 09 de maio de 2006 ao programa *Primero Noticias*, do canal *Televisa Chapultepec*, o então Subcomandante Insurgente Marcos apontou o cumprimento dos *Acuerdos* como condição imprescindível para a paz em Chiapas e foi incisivo: se o Estado mexicano cumprisse os *Acuerdos de San Andrés*, o EZLN autodissolver-se-ia. No entanto, Marcos foi taxativo: o Estado não cumpriria os *Acuerdos*, pois, isso implicaria que nada poderia ser feito em territórios indígenas sem o consentimento das suas comunidades (SUBCOMANDANTE INSURGENTE MARCOS, 2006). Ou seja, isso inviabilizaria iniciativas estatais e privadas, especialmente os megaprojetos e, por conseguinte, o cumprimento do TLCAN, o que teria repercussões e implicações internacionais para o México.

Outra evidência é que, após reiteradas tentativas e demandas dos zapatistas para que fossem cumpridos os *Acuerdos* e diante da inegável indisposição do Estado mexicano de cumpri-los, o Movimento decidiu romper os diálogos e as negociações com o Estado e adotar medidas para cumpri-los unilateralmente. Alguns zapatistas, durante a pesquisa empírica, disseram que a ênfase do Movimento no cumprimento desses *Acuerdos* decorre inclusive do fato de que o Movimento só promete ou empenha sua palavra quando tem condições de cumprir o compromisso assumido. Assim, cumprir os *Acuerdos* visa não só lutar pelos interesses do Movimento e dos povos indígenas, mas, também, honrar a palavra empenhada. Aliás, isso é também ressaltado em documentos do Zapatismo.

Aguirre Rojas (2018b), em Conferência proferida no Centro de Documentação e Memória da Unesp, em 12 de julho de 2018, destaca que, até então, o que o Movimento prometeu, cumpriu; exemplifica isso o fato de que o Movimento prometeu, em 1994, não mais usar as armas para fins ofensivos e, apesar das muitas agressões de variados tipos – tanto de aparelhos estatais quanto de organizações não estatais – sofridas pelos zapatistas nos anos seguintes, o Movimento não respondeu com a utilização de armas de fogo.

Assim, em decorrência do posicionamento do Governo Federal, o Movimento passou a adotar medidas mais efetivas para avanços no processo de constituição da autonomia e do autogoverno zapatista, fato que repercutiu em todas as áreas do Zapatismo – política, econômica e cultural –, especialmente na educação escolar.

A luta pela autonomia dos povos indígenas é uma questão recorrente na história do Zapatismo. Por isso, inclusive, o empenho do Movimento no cumprimento, ainda que unilateralmente, dos *Acuerdos de San Andrés* (BASCHET, 2015, MONTEMAYOR, 2009).

A título de encerramento deste capítulo, vale reiterar que o não cumprimento, pelo Governo Federal mexicano, dos *Acuerdos de San Andrés* foi um marco determinante para a

mudança de posicionamento e para a adoção de novas táticas pelo Movimento Zapatista, que, considerando o não cumprimento uma traição cometida pelo Governo Federal, passou a implementar diversas medidas, com vistas a cumprir, unilateralmente, pontos previstos nos *Acuerdos*, especialmente no que se refere ao direito à autodeterminação e à autonomia, buscando respaldo em Convenções internacionais, como, por exemplo, a 169, da Organização Internacional do Trabalho (MONTEMAYOR, 2009).

Especificamente na área da educação, isso implicou a necessidade e a decisão do Movimento de não mais utilizar a educação oficial, concebendo e executando um projeto próprio de educação, qual seja, a educação autônoma.

CAPÍTULO II

TERRITÓRIOS AUTÔNOMOS REBELDES ZAPATISTAS

Neste capítulo apresentam-se alguns apontamentos introdutórios sobre aspectos da questão da autonomia no Zapatismo – especialmente acerca da organização territorial, dos níveis de autoridades e das áreas da autonomia –, com vistas a propiciar elementos básicos para melhor compreensão das discussões apresentadas sobre a educação autônoma neste trabalho.

2.1 Notas sobre aspectos socioeconômicos de Chiapas

O Movimento Zapatista tem, em termos territoriais, como área de atuação o Estado de Chiapas, na região Sudeste do México, país que é composto por 31 Entidades Federativas ou Estados, além do Distrito Federal, isto é, a Cidade do México, também apresentada como CDMX. Chiapas está situado entre os estados mexicanos de Tabasco, ao norte, Oaxaca e Vera Cruz, ao oeste, a República de Guatemala, ao leste, e o Oceano Pacífico, ao sul (BRANCALEONE, 2015).

Na década de 1990, Chiapas era – e, com algumas variações, continua a ser – o Estado com os mais altos índices de desigualdades sociais do México (AUBRY, 2017, FUSER, 1995, GÓMEZ LARA, 2011, MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, 2017, MONTEMAYOR, 2009).

Um dado importante a se considerar é que Chiapas foi pouco impactado pela reforma agrária, decorrente do processo revolucionário mexicano de 1910. Isso contribuiu para a existência ou a permanência de um expressivo contingente de povos indígenas e camponeses⁵¹ sem terra (AGUIRRE ROJAS, 2009b, FUSER, 1995, MONTEMAYOR, 2009).

Por outro lado, Chiapas é um dos estados mais ricos do país, em termos de – recorrendo a uma categoria desenvolvimentista – recursos naturais (AGUIRRE ROJAS, 2009b, CEDOZ, [s.d.]a, MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, 2017, MONTEMAYOR, 2009, SIPAZ, [s.d.]).

Entre os principais recursos naturais – ou produtos deles decorrentes ou atividades a eles relacionadas – de Chiapas estão: água, para diversas finalidades, como, por exemplo, potável, turismo e hidroeletricidade; minerais; petróleo; gás natural; agricultura; florestas; agrocombustíveis e biodiversidade (SIPAZ, [s.d.]).

Segundo o *Servicio Internacional para la Paz* (Sipaz),

Chiapas dispone de cuantiosos y estratégicos recursos naturales en sus 73.311 km² de extensión, que corresponden al 3,7% de la superficie nacional y al 10

⁵¹ Categoria aplicada pelo Movimento (EZLN, 1994j).

lugar respecto a la superficie de las demás entidades federativas. Tiene más de 300 km de litoral, una plataforma continental de 67.000 Km², un vasto sistema hidrológico y una gran riqueza de flora y fauna. (SIPAZ, [s.d.], p. 1)

Esse Estado tem vários atrativos turísticos, tanto pelas suas características geográficas quanto pelas características históricas, e pontos classificados como *Pueblos Mágicos*, identificador oficial de localidades consideradas de alto potencial turístico (MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, 2017).

Em alguma medida, os interesses dos diversos segmentos do mercado coadunam-se, contribuindo para atrair ou demandar megaprojetos e outros empreendimentos, tais como, aeroportos, agronegócio, complexos turísticos, extrativismo, represas, rodovias, ferrovias, geração de diferentes tipos de energia, entre outros – concebidos em perspectivas desenvolvimentistas e que visam atender a demandas de acumulação de capital, que, não raramente, determinam, direta ou indiretamente, os investimentos em equipamentos públicos – a rigor, estatais – de uso coletivo (CHRISTLIEB, 2014, MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, 2017, MONTEMAYOR, 2009, SUBCOMANDANTE INSURGENTE MARCOS, 2017).

Algumas das características-chave e comuns aos megaprojetos são diversos impactos negativos, principalmente para as populações que vivem nas áreas afetadas ou no seu entorno imediato: deslocamentos forçados (a rigor, expulsões), destruição da natureza, intensificação dos níveis de exploração da força de trabalho, danos à saúde, assédios e violências psicológicas ou físicas, assassinatos, entre outras diversas ilegalidades ou violações dos Direitos Humanos. (SILVA, 2018, p. 128)

Em suma, Chiapas figura, por um lado, entre os mais ricos estados mexicanos e, por outro lado, entre os estados com os maiores índices de desigualdades sociais. Assim, conforme o Sipaz ([s.d.], p. 1), Chiapas é “[...] un estado rico con una población mayoritariamente pobre”.

E, contraditoriamente, as riquezas naturais desse Estado implicam ameaças aos povos em resistência. Por um lado, isso, em tese, resulta em determinados benefícios ou vantagens, em condições, fato inegável, extremamente desiguais, para populações desse Estado, em especial para povos indígenas. Porém, por outro lado, as riquezas naturais implicam sérios e constantes desafios, especialmente para comunidades ou organizações indígenas em resistência. Isso porque a existência dos recursos naturais torna essa região cada vez mais suscetível a invasões de corporações, especialmente para fins de realização de megaprojetos (MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, 2017, MONTEMAYOR, 2009).

Vale destacar que os territórios zapatistas abrangem ou estão localizados próximos a diversos desses pontos de atrativos turísticos ou de recursos naturais, o que potencializa os desafios enfrentados pelo Movimento, haja vista os impactos diretos ou indiretos do turismo,

em especial no que se refere à atuação dos aparelhos de Estado e de corporações nacionais ou transnacionais. Há que se considerar, ainda, conforme apontado por Baschet (2010, 2015) e Christlieb (2014), a atuação de organizações indígenas ou camponesas, alinhadas à perspectiva hegemônica, bem como de paramilitares, que são instigados pelo Governo Federal a invadir terras recuperadas no contexto do levante pelos zapatistas.

2.1.1 Divisão administrativa de Chiapas e concentrações étnicas

Apresentam-se, a seguir, alguns dados oficiais sobre a divisão administrativa do Estado de Chiapas. Mais adiante são apresentados dados territoriais na perspectiva zapatista.

Chiapas é composto por nove regiões administrativas. A região I – Centro, que inclui Tuxtla Gutiérrez, a Capital do Estado; a região II – Altos; a região III – Fronteriza; a região IV – Frailesca; a região V – Norte; a região VI – Selva; a região VII – Sierra; a região VIII – Soconusco; e a região IX – Istmo Costa. No Mapa 4, apresentam-se as regiões administrativas oficiais do Estado de Chiapas.

Mapa 4: Regiões administrativas oficiais de Chiapas



Fonte: Harvey (1995 apud SOARES, 2012, p. 217)

Os territórios autônomos rebeldes zapatistas estão concentrados nas regiões II – Altos, III – Fronteriza e região VI – Selva.

A região II – Altos é composta por 18 municípios oficiais, que são Altamirano, Aldama, Amatenango del Valle, Chalchihuitán, Chamula, Chanal, Chenalhó, Huixtán, Larráinzar, Mitontic, Oxchuc, Pantelhó, Las Rosas, San Cristóbal de las Casas, Santiago el Pinar, Tenejapa, Teopisca e Zinacantan.

A região III – Fronteriza é composta por nove municípios, quais sejam, Chicomuselo, Comitán de Domínguez, Frontera Comalapa, La Independencia, Maravilla Tenejapa, Las Margaritas, Socoltenango, La Trinitaria y Tzitimol.

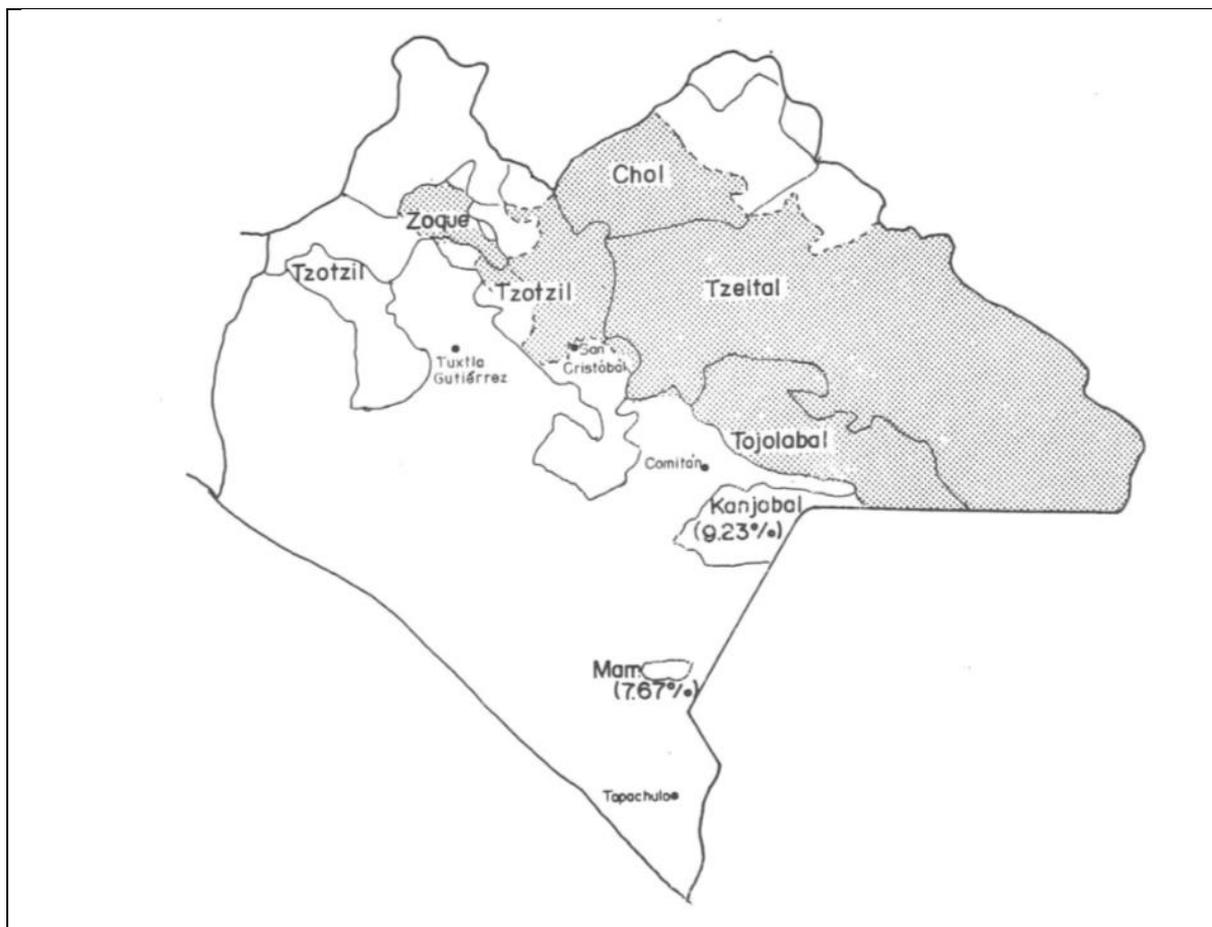
Já a região VI – Selva é composta por 14 municípios, que são Benemérito de las Américas, Catazajá, Chilón, La Libertad, Marqués de Comillas, Ocosingo, Palenque, Sabanilla, Salto de Agua, San Juan Cancuc, Sitalá, Tila, Tumbalá y Yajalón.

Em cada uma dessas regiões do Estado de Chiapas preponderam diferentes etnias.

Según el censo del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) de 2005, Chiapas tiene con 4.293.459 habitantes, siendo el séptimo de los Estados más poblados de México. Según el INEGI (2005), 957.255 personas pertenecen a un pueblo indígena en Chiapas, aunque ese número puede variar según qué criterios se utilicen para realizar los censos. La mayoría de la población indígena se concentra en tres regiones: los Altos, el Norte y la Selva y se agrupan en los pueblos Tzeltal (37,9% de la población indígena total), Tzotzil (33,5%), Chol (16,9%), Zoque (4,6%), Tojolabal (4,5%) y Mame, Chuj, Kanjobal, Jacalteco, Lacandón, Kakchikel, Mochó (Motozintleco), Quiché e Ixil que juntos conforman el 2,7% de la población indígena del estado. (CEDOZ, [s.d.]a, p. 1)

Os indígenas que compõem o Movimento são das etnias – apresentadas em ordem alfabética – *Chol*, *Mame*, *Tojolabal*, *Tzeltal* e *Tsotsil*⁵² (BRANCALEONE, 2015). Essas etnias estão distribuídas por regiões específicas do Estado de Chiapas, conforme Mapa 5.

⁵² A grafia do nome de algumas dessas etnias pode variar, conforme os documentos ou autores analisados. Uma das principais possibilidades de variação é a troca da letra z pela letra s na grafia de *tsotsil* e *tseltal*.

Mapa 5: Etnias indígenas em Chiapas

Fonte: Ruz (1995 apud SOARES, 2012, p. 219)

2.2 Territórios autônomos rebeldes zapatistas

Os territórios autônomos rebeldes zapatistas são compostos por terras *ejidales* e terras *recuperadas*. Terras *ejidales* referem-se a *ejido*, um regime de propriedade de terras decorrente da Revolução Mexicana, em 1910, que o instituiu na *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Segundo Le Bot (1997, p. 15), *ejido* significa a

[...] comunidad agraria surgida de la Revolución Mexicana. Las tierras son propiedad del Estado, que las cede en usufructo a una colectividad (con carácter de inalienables hasta 1992), pero el cultivo de parcelas se realiza, esencialmente, de manera individual. En general, las comunidades indígenas tienen el estatus de ejidos.

Já as terras *recuperadas* foram (re)tomadas, por ocasião do levante, realizado em 1994 (BASCHET, 2010). As iniciativas de recuperação de terras pelos zapatistas fundamentou-se na legislação mexicana, que previa a reforma agrária. No entanto, há que se considerar que, quando do levante e das iniciativas de recuperação das terras, já havia sido reformado, em 1992, em

função do TLCAN, o artigo 27 da *Constitución Política* mexicana, que trata da questão das terras. Porém, os zapatistas consideram que a legislação da reforma agrária não fora cumprida em Chiapas (EZLN, 1994j).

O Movimento Zapatista tem seus territórios autônomos distribuídos por cinco regiões administrativas oficiais do Estado de Chiapas. A maior parte – se não a totalidade – dos territórios zapatistas está localizada em áreas oficialmente consideradas rurais.

Esses territórios estão dispersos por diferentes pontos dessa entidade federativa mexicana, implicando características geográficas, culturais e econômicas diferenciadas entre eles. Por outro lado, há, também, questões afins entre esses territórios e seus povos. Além disso, esses territórios podem estar distantes entre si dezenas ou mais de uma centena de quilômetros.

Portanto, os territórios zapatistas não são necessariamente contíguos. Assim, em determinados casos, entre territórios zapatistas há diversos territórios oficiais.

Aliás, os territórios zapatistas estão situados dentro do território de municípios oficiais, também apresentados, em determinados documentos ou bibliografias, como *municipios constitucionales*. Dessa forma, ocorre, por exemplo, de existir, dentro de um determinado município oficial, áreas específicas do território habitadas, exclusivamente ou não, por zapatistas, que têm suas próprias organizações – saúde, educação, justiça, entre outras – autônomas, não recorrendo, assim, aos aparelhos de Estado. Pelo fato de terem suas próprias autoridades – as autoridades autônomas – os zapatistas não recorrem às autoridades oficiais.

2.2.1 Níveis territoriais

Os territórios autônomos rebeldes zapatistas são compostos por comunidades, municípios e Zonas⁵³. Esses territórios têm, entre si, níveis de inter-relação e níveis de autonomia em termos políticos, econômicos e culturais.

Comunidades são unidades territoriais básicas em que vivem os zapatistas. Municípios são a congregação de comunidades sob sua jurisdição.

A criação, em dezembro de 1994, dos *municipios autónomos rebeldes zapatistas*, também apresentados como Marez em documentos ou bibliografias atinentes à temática, foi um dos principais marcos no processo da conquista da autonomia territorial.

⁵³ Sabe-se que há polêmicas quanto à aplicação de determinadas categorias para se fazer referência a povos indígenas e a suas formas de organização. No entanto, comunidades, municípios e Zonas ou regiões são categorias êmicas ou endógenas ao Zapatismo.

Vale ressaltar que, no contexto da criação dos municípios autônomos, os zapatistas estavam cercados por expressivos contingentes militares e policiais. Sem disparar sequer um tiro, até porque, como apontado, comprometeram-se a não mais usar armas de fogo, exceto para fins defensivos, os zapatistas romperam o cerco militar e declararam a autonomia dos municípios rebeldes, que têm as respectivas autoridades autônomas (EZLN, 1994a, LE BOT, 1997).

Zonas ou regiões configuram a congregação dos municípios autônomos situados nos respectivos territórios. Cada Zona possui o respectivo *Caracol*.

2.2.2 *Caracoles*

Os *Caracoles* configuram-se como espécies de centros administrativos dos territórios autônomos rebeldes e realizam, também, a mediação e a interlocução entre os territórios zapatistas e pessoas ou organizações não zapatistas.

Os *Caracoles* foram criados em 2003. Anteriormente aos *Caracoles* havia os *Aguascalientes*⁵⁴, criados na década de 1990 e que cumpriam, em parte, funções análogas às dos *Caracoles*.

A escolha do termo *Caracol*, eivada de intencionalidade política, tem relação com a cultura Maia, da qual o Movimento é legatário. Conforme Aubry (2003, p. 3),

La bella concha marina [...] es otro símbolo del caracol. Omnipresente en el arte maya, se multiplica porque une los tiempos (un motivo iconográfico repetitivo es aquél de un anciano canoso que sale de las espirales caracoleras del laberinto del Xibalbá, es decir la muerte, para asomarse a nuestro mundo), y también reúne a la gente. Por la boca (ti) del caracol de concha, quien lo toca (el tiwanej) emite un sonido prolongado y solemne que es la convocación del colectivo para deliberar. Sigue siendo su equivalente el cuerno que anuncia en los pueblos la asamblea comunitaria, donde se cosechará la palabra colectiva para dar la respuesta del ejido o de los comuneros a las solicitudes de la realidad. Ahí, en este laberinto caracolero, la palabra del pueblo da mil espirales hasta que, bien reciclada, sale en forma de acuerdo.

Ressalta-se que, em 1994, no *Aguascalientes* localizado na comunidade de Guadalupe de Tepeyac, foi realizada a *Convención Nacional Democrática*, organizada pelo EZLN e cuja convocatória foi firmada, além dos zapatistas, por diversas outras organizações da sociedade civil de diferentes pontos do México. Participaram dessa *Convención* pessoas de diversas

⁵⁴ *Aguascalientes*, assim como outras categorias e consignas adotadas pelos zapatistas, remete ao Zapatismo primevo. Em 1914 foi realizada, no contexto do processo revolucionário mexicano, a *Convención de Aguascalientes*, no município de Aguascalientes, capital da unidade federativa mexicana homônima.

organizações da sociedade civil. Esse *Aguascalientes* foi destruído pelo Exército Federal, quando da ofensiva militar desencadeada pelo Governo Federal em fevereiro de 1995. O Exército Federal construiu, como apontado, nesse território um grande acampamento militar e nele permaneceu por seis anos. Durante esse período, os povos indígenas locais abandonaram o povoado e se refugiaram nas montanhas, só retornando após a retirada das tropas, por ordem do Poder Executivo, haja vista as diversas iniciativas de mobilização e de resistência, tanto dos zapatistas quando de setores da sociedade civil.

A criação dos *Caracoles*, para além da mudança nominal, implicou alterações significativas na forma de autogoverno dos territórios zapatistas, pois, concomitantemente, foram criadas as *Juntas de Buen Gobierno*, sobre as quais são apresentadas notas mais adiante.

Assim, a criação dos cinco *Caracoles*, em 2003, configura-se como outro marco importante, em termos de reorganização e de avanços no processo de constituição e consolidação da autonomia zapatista, tanto em termos territoriais quanto em termos de governo (AUBRY, 2003).

Dicha ‘asociación’ la formalizan los caracoles, y la función de ‘coordinación’ la desempeñan las Casas de las Juntas de Buen Gobierno. Éstas tienen ante sí mucha tarea, después de lo que ha brotado en el tiempo del silencio: la educación en las escuelas alternativas, la salud (las clínicas y sus ramificaciones comunitarias), la producción agroecológica y su comercialización alternativa, y las muchas iniciativas que van naciendo sobre la marcha en los municipios autónomos. Este derecho de asociación y coordinación se ejerce de manera regional porque, dentro de las autonomías, la dimensión de los problemas, por ejemplo de autodesarrollo, no es comunitaria sino subregional (como ya lo reconocían, pero de manera ineficaz, los coplades). (AUBRY, 2003, p. 4)

Cada Zona tem o respectivo *Caracol*, território com diversas instalações, que variam conforme as especificidades ou deliberações de cada Zona. Alguns dos elementos estruturais comuns aos *Caracoles* são, por exemplo, os escritórios da *Junta de Buen Gobierno*, da Comissão de Vigilância, da Comissão de Informação, entre outras instalações.

Os territórios autônomos rebeldes zapatistas são compostos por 29 municípios⁵⁵ autônomos e cinco Zonas (BARBOSA, 2015, SOARES, 2012). As Zonas são compostas pelos respectivos municípios, que, por sua vez, são compostos pelas respectivas comunidades.

Ressalta-se que os territórios zapatistas têm diferentes configurações ou especificidades, em diversos aspectos, tais como, autoridades, Comissões, áreas da autonomia, etnias, geografia,

⁵⁵ No que se refere aos municípios zapatistas, encontram-se divergências entre informações disponíveis no *site* do Cedoz, na *Lista de los Municipios Autónomos*, e dados apresentados por Barbosa (2015) e Soares (2012). Há, também, diferenças em termos de grafia do nome de alguns municípios. Destaca-se que os dados apresentados por Barbosa (2015) são os mais recentes e foram obtidos diretamente com a *Junta* de cada *Caracol*.

o que demanda, partindo tanto de dados empíricos quanto de dados documentais (ENCUENTRO..., 2007, GOBIERNO AUTÓNOMO I, 2013, GOBIERNO AUTÓNOMO II, 2013, PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES..., 2013, RESISTENCIA AUTÓNOMA, 2013) e bibliográficos (BARBOSA, 2015, BASCHET, 2010), certa cautela no que se refere a determinadas generalizações acerca de alguns aspectos para todos os territórios rebeldes.

Há, conforme informações levantadas durante a pesquisa empírica, casos de territórios cujas dimensões são relativamente grandes e com expressiva presença ou concentração de bases de apoio zapatistas, como, por exemplo, Ricardo Flores Magón, pertencente à Zona do *Caracol* de La Garrucha, e casos de territórios com presença de poucas famílias zapatistas, como, por exemplo, Agua Clara, território vinculado ao *Caracol* de Morelia.

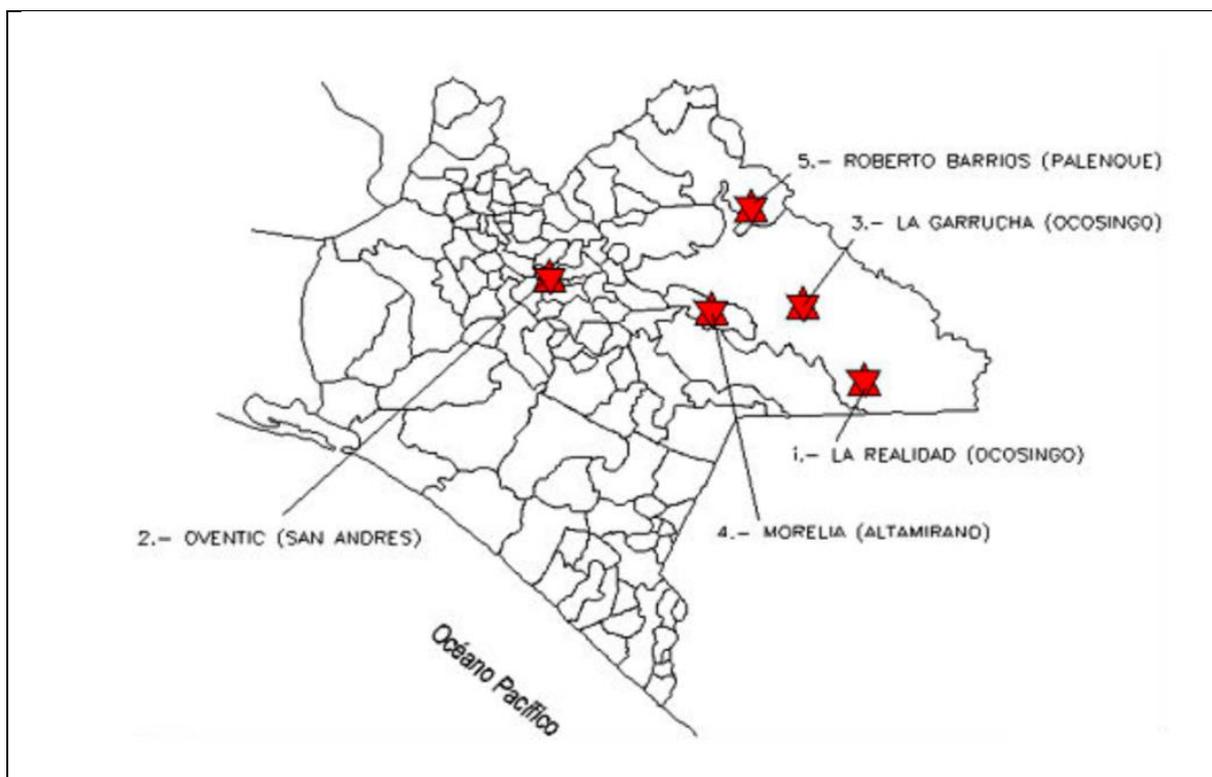
Há que se considerar, também, casos de zapatistas que vivem em territórios – comunidades ou municípios – oficiais⁵⁶, nos quais não há a figura das autoridades autônomas, bem como outras formas de organização típicas dos territórios autônomos rebeldes zapatistas (BRANCALEONE, 2015).

Em decorrência especialmente da guerra de baixa intensidade levada a termo pelo Governo Federal contra o Zapatismo, houve alterações significativas em determinados territórios. Há, por exemplo, territórios que antes eram compostos exclusivamente por bases de apoio zapatistas e que, atualmente, são compostos também por não zapatistas. Em alguns territórios, os zapatistas configuram-se minoria, em termos demográficos (CHRISTLIEB, 2014).

As populações não zapatistas podem assumir diversas configurações, em termos de posicionamento político em relação ao Zapatismo, como, por exemplo, pessoas que deixaram de ser zapatistas principalmente para aderirem a *programas de gobierno*; pessoas que pertencem a organizações contrárias ao Zapatismo e que inclusive perpetraram ataques de variadas ordens contra os zapatistas e suas instalações, como, por exemplo, *partidistas*, a *Central Independiente de Obreros Agrícolas y Campesinos* (CIOAC), organizações paramilitares, entre outros segmentos (BASCHET, 2010).

Apresentam-se, na sequência, alguns mapas e quadros, com o objetivo de propiciar elementos para uma espécie de visualização de aspectos dos territórios autônomos rebeldes zapatistas, em especial a sua localização e a sua organização administrativa.

⁵⁶ Não foram levantadas informações sobre os procedimentos, em casos como esses, no que tange à educação, à saúde, ao pagamento de impostos oficiais e a outros quesitos que implicam ou podem implicar relações diretas com aparelhos de Estado. Até mesmo pelas suas especificidades, zapatistas nessa condição têm, por força das circunstâncias, procedimentos diferenciados quanto a alguns quesitos, como, por exemplo, vinculação aos territórios autônomos, participação em assembleias, entre outros quesitos (GOBIERNO AUTÓNOMO I, 2013).

Mapa 6: *Caracoles zapatistas*

Fonte: Ciepac⁵⁷ (199[-] apud SOARES, 2012, p. 261)

⁵⁷ Centro de Investigaciones Economicas y Politicas de Acción Comunitaria (Ciepac).

Quadro 1: Organização administrativa e territorial dos zapatistas

Caracol	Anterior Aguascalientes	MAREZ	Zona	JBG	Grupos Étnicos
Madre de los Caracoles del Mar de nuestros Sueños	I La Realidad	- General Emiliano Zapata - San Pedro de Michoacán - Libertad de los Pueblos Mayas - Tierra y Libertad	Selva Fronteriza	Hacia la Esperanza	Tojolabales Tseltales Mames
Resistencia y Rebeldía por la Humanidad	II Oventik	- San Andrés Sacamch'en de los Pobres - San Juan de la Libertad - San Pedro Polhó - Santa Catarina - Magdalena de la Paz - 16 de Febrero - San Juan Apóstol Cancuc	Altos de Chiapas	Corazón Céntrico de los Zapatistas delante del Mundo	Tzotziles Tseltales
Resistencia hacia un nuevo Amanecer	III La Garrucha	- Francisco Gómez - San Manuel - Francisco Villas - Ricardo Flores Magón	Selva Tseltal	El Camino del Futuro	Tseltal
Torbellino de nuestras Palabras	IV Morelia	- 17 de Noviembre - Primer de Enero - Ernesto Che Guevara - Olga Isabel - Lucio Cabañas - Miguel Hidalgo - Vicente Guerrero	Tzotziles Choj	Corazón del Arcoiris de la Esperanza	Tseltales Tzoltziles Tojolabales
Que Habla para Todos	V Roberto Barrios	- Vicente Guerrero - Del Trabajo - La Montaña - San José en Rebeldía - La Paz - Benito Juárez - Francisco Villa	Zona Norte de Chiapas	Nueva Semilla que va a Producir	Ch'oles Zoques Tseltales

Fonte: Barbosa (2015, p. 187-188)

Quadro 2: Municípios autônomos zapatistas e municípios oficiais

JBG	Sede	Municípios Zapatistas	Municípios Constitucionais
Hacia la esperanza	La Realidad	San Pedro Michoacán	Las Margaritas
		Gral Emiliano Zapata	Ocosingo
		Libertad de los Pueblos Mayas	Ocosingo
		Tierra y Libertad	Las Margaritas, La Independencia y La Trinitaria
Corazón céntrico de los zapatistas delante del mundo	Oventik	San Andrés Sakamch'én de los Pobres	San Andrés Larráinzar
		Magdalena de la Paz	Chenalhó
		San Pedro Polhó	Chenalhó
		San Juan de la Libertad	El Bosque
		16 de Febrero	San Juan Cancuc
		San Juan Apóstol Cancuc	San Juan Cancuc
		Santa Catarina	Pantelhó e Sitalá
El camino de futuro	La Garrucha	Francisco Gómez	Ocosingo
		San Manuel	Ocosingo
		Ricardo Flores Magón	Ocosingo
		Francisco Villa	Ocosingo
Corazón del arcoíris de la esperanza	Morelia	17 de Noviembre	Altamirano
		Vicente Guerrero	Altamirano
		Ernesto Che Guevara	Ocosingo
		Primero de Enero	Ocosingo
		Lucio Cabañas	Oxchuc e Huixtan
		Olga Isabel	Chilón
		Miguel Hidalgo	Las Margaritas e Comitán
Nueva semilla que va a producir	Roberto Barrios	Vicente Guerrero	Palenque
		El Trabajo	Palenque e Chilón
		San José en Rebeldía	Chilón
		La Montaña	Tumbalá
		La Paz	Tumbalá
		Benito Juárez	Tila
		Francisco Villa	Huitiupan

Fonte: Soares (2012, p. 276-277)

2.2.3 Autoridades autônomas zapatistas⁵⁸

Não se aborda, neste trabalho, a questão das autoridades militares do EZLN, que se pautam, internamente, pela lógica hierárquico-vertical típica de organizações militares. As autoridades civis pautam-se pelos princípios democráticos do *mandar obedecendo*. A principal razão para essa delimitação é que o foco deste trabalho é a esfera civil do Movimento, que é responsável pela educação autônoma. Contudo, há que se considerar, também, as restrições ao acesso a informações sobre a parte militar.

Os zapatistas têm seu próprio sistema de (auto)governo (*buen gobierno*) e, por conseguinte, as suas próprias autoridades civis, apresentadas como *autoridades autónomas* ou *gobierno autónomo*, em contraposição às autoridades oficiais, denominadas pelos zapatistas como o *mal gobierno* (RESISTENCIA AUTÓNOMA, 2013, SUBCOMANDANTE INSURGENTE MOISÉS, 2015).

Los diferentes niveles de autoridades deben cumplir los trabajos que nos toca hacer en los diferentes MAREZ como delegados, consejos municipales o autoridad local de la Zona Norte. Convocamos asambleas cuando se necesita discutir asuntos o problemas importantes en los municipios y vemos el cumplimiento de los acuerdos. Organizamos a nuestros pueblos para resolver las necesidades, por ejemplo en salud, educación, agroecología, mujeres, necesidades de alimentación, todo lo que compone los municipios. Es nuestra responsabilidad cumplir nuestros turnos de trabajo durante el periodo de gobierno que nos toque. Los diferentes niveles de autoridades deben convocar a reunión, asistiendo en las asambleas extraordinarias que hace la zona para los asuntos que tratar y participar también en las reuniones de las comunidades y los MAREZ. (GOBIERNO AUTÓNOMO I, 2013, p. 82)

Em termos de configuração do governo autônomo, há, por um lado, aspectos comuns a todos os territórios; por outro lado, há, também, especificidades. Para fins de exemplificação de especificidades no que se refere a autoridades autônomas, destaca-se que, no caso município autônomo de San Andrés, da Zona do *Caracol* de Oventik, além das autoridades autônomas, há, também, as *autoridades tradicionales*, que são responsáveis por questões ligadas às tradições, como, por exemplo, a realização das festas tradicionais (GOBIERNO AUTÓNOMO I, 2013, SUBCOMANDANTE INSURGENTE MOISÉS, 2015). Isso contribui para reiterar a questão da cautela metodológica no que se refere a generalizações também em relação às autoridades civis zapatistas, devido às diversas especificidades políticas, econômicas e culturais de cada território.

⁵⁸ Apresentadas pelos *Compas* apenas como *autoridades autónomas*; acrescenta-se, neste texto, *zapatistas*, como uma forma de ressaltar e, ao mesmo tempo, evitar ambiguidades.

2.2.4 Nomeação das autoridades e de outros cargos

Todos os cargos de autoridade, inclusive das Comissões, são decididos em assembleias pelas bases de apoio zapatistas, isto é, pelas comunidades.

Qualquer pessoa que preencha requisitos formais pode, em tese, ser eleita para ocupar cargos de autoridade (BRANCALEONE, 2015, HILSENBECK FILHO, 2007). Entretanto, um dos principais critérios para a eleição para cargos de autoridade é o histórico de envolvimento e de comprometimento das pessoas com as comunidades e com os princípios da *Organización*, até porque não interessa às comunidades eleger pessoas que não têm compromisso com o bem da coletividade.

Conforme o *Compa JI* (2017),

[...] a comunidade nomeia o jovem para um trabalho ou cargo. Se ele realizou bem o trabalho, vai conquistando a confiança da comunidade e vai tendo outros cargos de mais responsabilidade. [...] Você vai conversar com a *Junta*, você vai ver, tem umas *Compas muy jovencitas* que são autoridades [...].

Na Zona do *Caracol* de Morelia, a idade mínima para ocupar cargos de autoridade é de 16 anos. Além da idade, há também outros critérios que costumam ser relevados pelas comunidades, entre eles, a conduta e o comprometimento dos candidatos com a luta zapatista. Além disso, para os níveis mais elevados de autoridade, costuma-se, também, considerar a experiência em outros cargos e o desempenho do candidato nas atividades anteriores.

La forma en que elegimos nuestras autoridades en el Caracol IV, es a través de la asamblea. Si en los pueblos se va a elegir una autoridad local, ya sea comisariado, comisariada, agenta, agente, consejo de vigilancia o conseja de vigilancia o alguna otra autoridad local, lo hacemos mediante una asamblea general local, se elige ahí entre las compañeras y compañeros, se nombran a dos o tres compañeros como propuesta para ser autoridad, ya una vez que hay esa propuesta se lleva a cabo una votación, la asamblea va a defender quién le gusta que sea su autoridad. (RESISTENCIA AUTÓNOMA, 2013, p. 61)

O Movimento adota medidas visando promover a rotatividade, para evitar que as mesmas pessoas voltem a ocupar o mesmo cargo de autoridade. Isso tem relação com alguns fatores: evitar a criação de privilégios; preparar a maior quantidade possível de pessoas para o exercício dos cargos de autoridade; evitar a sobrecarga de trabalho para as mesmas pessoas, já que as autoridades zapatistas têm alta carga de demanda de trabalhos.

Hasta ahorita ése es el plan que se tiene de darle continuidad a esa preparación y eso es para todos, no solamente vamos a preparar a las autoridades, porque como decimos que somos democráticos y el pueblo es quien decide quién va a ser autoridad, no va a escoger a alguien nada más porque ya se capacitó. Cuando el pueblo elija a un compañero o una compañera que sea porque así lo vio conveniente, pero sabe que esa compañera está preparada, por eso es

que la preparación va a ser para todos. Esa es lo que se está haciendo para que las generaciones futuras tengan idea y experiencia para cuando sean autoridad, ya sea como Junta de Buen Gobierno o como consejos municipales, o inclusive como autoridad local de su pueblo. (GOBIERNO AUTÓNOMO I, 2013, p. 18)

Ainda, no que se refere à rotatividade nas *Juntas de Buen Gobierno*, os territórios adotam diferentes medidas para que as trocas de integrantes ocorram parcialmente, de forma que o contingente de novos membros possa trabalhar um tempo com um contingente de antigos membros das *Juntas* que, além da experiência, conhece os processos em andamento e os problemas existentes nas respectivas Zonas.

Durante a pesquisa empírica foi possível obter informações com vários zapatistas, que relataram aspectos de suas trajetórias de ocupação de diferentes cargos e trabalhos comunitários. A rotatividade pode ocorrer por iniciativa das comunidades, das autoridades ou da pessoa que exerce determinado cargo.

O depoimento da *Compa* LK (2018), que estava trabalhando numa *tienda colectiva*, contribui para exemplificação desse assunto:

Estou aqui no *Caracol* por um tempo. [...] A comunidade nomeou-me. [...] Durante esse tempo, alterno com outros *Compas* para que todos possamos estar também com nossas famílias e comunidades, trabalhar a terra, cuidar dos animais [...]. Depois desse tempo, a comunidade e as autoridades verão outras áreas que necessitam e vamos alternando as áreas.

Alguns aspectos dos requisitos para ocupação de cargos podem variar, conforme cada Zona, município ou comunidade.

Com base em informações levantadas, pode-se inferir que, ainda que todas as áreas sejam acessíveis a todas as pessoas, algumas áreas tendem a uma espécie de estabilidade ou práticas diferenciadas, como, por exemplo, educação e, especialmente, saúde, uma vez que determinados trabalhos, tais como, *yerbolaria*, *parteras*, *hueseros* – respectivamente, relativos às ervas medicinais, aos partos e à parte óssea –, demandam um aprendizado prático, específico e relativamente processual ou prolongado. Assim, se, por um lado, a área da saúde, em tese, não tem restrições formais para acesso, por outro lado, por demandar um aprendizado prático, que, não raramente, ocorre desde tenra idade, ajudando familiares adultos ou anciões⁵⁹ que já

⁵⁹ Conforme o *Compa* JI (2017), em ordem crescente de idade, as pessoas são classificadas da seguinte forma: *niños* (crianças), *jóvenes* (jovens), *mayores* (adultos) e *ancianos* (idosos). Um dos principais demarcadores de mudança de *status* social é o casamento, tradicionalmente associado à geração de filhos. Ainda que estejam ocorrendo mudanças no que se refere a determinadas tradições, inclusive pela postura do Movimento de combater a hierarquização vertical entre diferentes gêneros, a tendência é de que homens casem por volta dos 16 anos e mulheres, em torno dos 15. Ao se casar, altera-se o *status* de *joven* para *mayor*, independentemente da idade (COMPA JI, 2017). Durante a pesquisa empírica constatou-se que diversas pessoas, tanto homens quanto mulheres, não seguiram ou não seguem determinadas tradições, especialmente no que se refere a relacionamentos

têm experiência, a rotatividade tende a não ocorrer com base nos mesmos critérios e com a mesma frequência que em outras áreas. Contudo, isso não implica que pessoas que atuam nessa área estejam isentas do cumprimento dos princípios zapatistas.

Além disso, a saúde parece ser uma área em que trabalham majoritariamente mulheres e na qual ocorre algum nível de inter-relação entre práticas das áreas da saúde e determinadas tradições religiosas das comunidades e etnias que compõem o Movimento, ainda que o Zapatismo apresente-se como laico. Isso remete a apontamentos de Sylvia Marcos (2014) sobre, entre outros aspectos, a inter-relação entre espiritualidade, saúde e mulheres na cosmovisão dos povos originários mesoamericanos.

Há, ainda, outro objetivo igualmente importante na participação e na rotatividade sistemáticas, que é preparar o maior número possível de pessoas para exercerem a função de autoridades, bem como outros cargos, como, por exemplo, de promotores das diversas áreas da autonomia, até porque, como apontado, promotores de educação também costumam ser incumbidos pelas comunidades para exercerem outros cargos, entre eles, de autoridades.

Conforme o *Compa* II (2017), a ocupação de cargos de autoridade propicia, também, condições para o aprendizado prático dos princípios do *mandar obedecendo*, pois, não basta decorá-los; é necessário um aprendizado prático, decorrente da vivência cotidiana, durante a vida toda. Ainda, segundo esse *Compa*, é fácil decorá-los e repeti-los, mas, o desafio está em colocá-los em prática no cotidiano, até porque as autoridades autônomas precisam aplicá-los, mesmo quando os interlocutores não o fazem. Destaca-se que, além disso, as autoridades lidam, também, em determinadas situações, com pessoas ou organizações não zapatistas, que não se pautam por esses princípios. Há que se considerar, ainda, que o exercício de determinados cargos pode implicar diversas demandas para a pessoa investida na função, para a sua família ou para a sua comunidade.

O exercício dos cargos, independentemente do nível de autoridade ou da área, não implica recebimento de salário ou remuneração em espécie. Os membros das comunidades realizam *aportaciones*⁶⁰, principalmente com alimentos e com trabalhos coletivos ou

afetivos ou a geração de filhos. Essas pessoas parecem configurar um percentual minoritário, porém, simbolicamente significativo. A *Ley Revolucionaria de las Mujeres* e as diversas iniciativas do Movimento, inclusive no âmbito da educação autônoma, para combater o machismo e o patriarcalismo parecem fundamentais nesse processo de mudança. Há que se considerar o papel da educação escolar e a atuação das promotoras de educação nos tensionamentos e em algumas mudanças, em termos de tradições relacionadas à questão de gênero.

⁶⁰ Expressão utilizada por alguns *Compas* para fazerem referência às contribuições estipuladas pelas comunidades para fins de manutenção, por exemplo, da educação, da saúde e das autoridades autônomas. Trata-se de uma contribuição para a sustento de outras pessoas, quando estão a trabalho em prol das comunidades ou do Movimento. Doravante, apresenta-se como sinônimo de *aportaciones* a expressão contribuições.

comunitários para as pessoas que estão em atividade em prol da coletividade ou da *Organización*.

Os alimentos são os comumente mais produzidos e também mais consumidos pelas comunidades, com destaque para o feijão e o milho, que, conforme Brotherson e Medeiros (2007), para além da dimensão material, tem, também, significado simbólico-transcendental para povos indígenas mesoamericanos.

Já os trabalhos envolvem, por exemplo, o cuidado das terras, das *milpas*⁶¹ e dos animais dessas pessoas, entre outras atividades relacionadas à produção econômica dos respectivos territórios.

Assim, seja quando alguém está exercendo algum cargo ou trabalho em prol da comunidade, seja quando alguém está trabalhando em prol dessas pessoas, em ambas situações estão sendo realizados trabalhos comunitários. Dessa forma, durante o exercício do mandato, as autoridades estão isentas de outros trabalhos coletivos ou comunitários.

Los compañeros y compañeras que trabajan en distintos cargos como autoridades, lo hacen por conciencia, por voluntad, no reciben un sueldo. Pero estos compañeros también viven en pueblos donde viven otros compañeros, entonces también existen trabajos comunales para organizar la resistencia, aparte de sus trabajos como autoridades. Según el acuerdo de las comunidades, algunos de estos compañeros autoridades, tienen el derecho de desempeñar en su tiempo libre su propio trabajo, entonces a estos compañeros no se les cuenta en este trabajo de colectivos y trabajos comunales. (GOBIERNO AUTÓNOMO I, 2013, p. 21)

Ainda que o não recebimento de salário e a realização das contribuições comunitárias sejam um princípio do Movimento, há especificidades típicas de cada território, conforme os acordos realizados.

A configuração atual dessa questão é resultado de um processo de experimentações e adequações, cujo debate ainda continua em determinados territórios.

Se dieron diferentes tipos de apoyo después de eso. A algunos compañeros los apoyaban en su trabajo, fue diferente lo que cada pueblo acordó. Si al compañero hay que darle los 15 días que se va a cubrir su turno, pues 15 compañeros se van a trabajar en su milpa, o si hay que darle el 50% pues le daban 7 u 8 días, y los 8 días los tenía que aportar para el servicio del pueblo. A otros no, se les apoyaba con sus granos, su maíz, su frijol. Y cabe decirles también que algunos compañeros no recibieron ningún tipo de apoyo, su pueblo no llegó a ningún acuerdo, pero el compañero no se echó pa atrás y sacó adelante su trabajo. (GOBIERNO AUTÓNOMO I, 2013, p. 10)

⁶¹ Espaço no qual são cultivadas, de maneira combinada, algumas plantas de diferentes espécies, especialmente milho, feijão, abóbora, pimenta, entre outros. Trata-se, segundo uma *Compa*, de uma técnica ancestral de cultivo e de produção de alimentos por povos originários da América Central principalmente. Em palavras de Marielle (2015, p. 153), “La milpa es una verdadera hazaña agronómica [...]”.

Em determinado momento, na Zona do *Caracol* La Realidad, implementou-se uma contribuição em espécie, como forma de ajuda para autoridades autônomas.

Cuando ya estábamos en función, los pueblos y los municipios empezaron a discutir cómo hay que apoyar a ese grupo de compañeros, porque son permanentes en su trabajo. Se empiezan a organizar y los pueblos deciden aportar una cooperación de 10 pesos cada uno, 10 pesos por cooperante en la zona, para darle un apoyo de 30 pesos diarios a esos compañeros mientras estén en su turno. (GOBIERNO AUTÓNOMO I, 2013, p. 9)

Porém, após discussões entre diferentes setores e instâncias do Movimento, essa prática foi abolida.

Así se trabajó unos meses, cada compañero que cubría su turno tenía que recibir sus 30 pesos diarios, éstos fueron los acuerdos de los pueblos, pero unos meses después, uno de los mandos militares, junto con los mandos políticos nos explicaron las ventajas y desventajas de un apoyo de ese tipo. Analizando las ventajas y desventajas que ellos nos explicaron, como equipo de la Junta de Buen Gobierno decidimos suspender ese apoyo y se le informó al pueblo por qué decidimos suspenderlo. (GOBIERNO AUTÓNOMO I, 2013, p. 9)

A questão das contribuições para a manutenção das autoridades, bem como das demais pessoas que realizam trabalhos que demandam dedicação exclusiva e/ou por períodos prolongados, como é o caso das autoridades e dos promotores das áreas da agroecologia, da educação e da saúde, parece configurar-se um desafio para o Movimento, sendo que alguns territórios têm discutido formas de resolver ou atenuar as dificuldades enfrentadas em relação a essa questão.

2.2.5 Níveis de autoridades

Como pontuado, os níveis de autoridades autônomas zapatistas são três, quais sejam, local, municipal e regional ou de Zona, ou seja, cada nível territorial tem o respectivo nível de autoridade. Dessa forma, às comunidades corresponde o nível de autoridade local; aos municípios, o nível de autoridade municipal; já às Zonas ou regiões corresponde o nível de autoridade regional ou de Zona.

Recorre-se à Zona do *Caracol* de Oventik para exemplificar aspectos dos três níveis de governo. Nessa Zona, o primeiro nível de governo autônomo ocorre no âmbito das comunidades, também conhecido como autoridade local: “En el primer nivel están los agentes y comisariados autónomos que hay en cada comunidad zapatista, ellos son autoridades directas de la comunidad.” (GOBIERNO AUTÓNOMO I, 2013, p. 26).

O segundo nível de governo autônomo ocorre no âmbito dos municípios, sendo denominado como autoridade municipal: “En el segundo nivel están las autoridades autónomas del municipio, son las autoridades que controlan y vigilan las comunidades que integran su municipio autónomo.” (GOBIERNO AUTÓNOMO I, 2013, p. 26).

O terceiro nível de governo autônomo ocorre no âmbito das Zonas. Esse nível é também conhecido como autoridade de Zona, exercido pelas respectivas *Juntas de Buen Gobierno*. “En el tercer nivel está la *Junta de Buen Gobierno*, que es responsable de las otras instancias de gobierno y que gobierna toda la zona, pero la máxima autoridad son los pueblos.” (GOBIERNO AUTÓNOMO I, 2013, p. 26).

Cada nível de autoridade tem autonomia para decidir, observando-se os princípios do *mandar obedeciendo*, sobre determinadas questões atinentes aos respectivos níveis territoriais. No entanto, há inter-relações entre esses níveis de autoridades. Os três níveis de governo autônomo estabelecem relações coordenadas entre si, especialmente por intermédio de assembleias em âmbito de Zona.

No entanto, a assembleia é a autoridade maior, ou seja, em última instância, é a assembleia que decide:

Antes lo que hacía la Junta de Buen Gobierno es que lo lleva a la asamblea, como se sabe que la asamblea es la mayor autoridad, la Junta no puede suplantar, no puede tomar su propia decisión de avalar o sellar un documento, sino que hasta que diga el pueblo, hasta que diga la asamblea. Si la asamblea dice o el pueblo dice que sí pues la Junta lo hace. (GOBIERNO AUTÓNOMO II, 2013, p. 47)

Assim, no caso de decisões de alçada da *Junta de Buen Gobierno*, quando necessário, pode-se convocar a “asamblea máxima”, isto é, “[...] *asamblea general de la zona, la asamblea [que] es el autoridad máxima [...]*” (GOBIERNO AUTÓNOMO I, 2013, p. 12, grifo do autor).

Christlieb (2014), ao abordar a questão da justiça autônoma no território da região do *Caracol* de La Garrucha, também faz menção à *Asamblea General* ou *Máxima*, passível de convocação, em caráter de exceção, em decorrência, por exemplo, da complexidade da questão envolvida⁶².

⁶² Quando das viagens por áreas próximas ou vinculadas à região do território do *Caracol* de La Realidad, foram vistas diversas placas denunciando o assassinato do *Compa Maestro* Galeano (que não é o Subcomandante Galeano, que adotou esse nome inclusive como um tributo ao *Compa* assassinado), da comunidade de La Realidad. Várias dessas placas apresentavam, entre outros dizeres, “Justicia y no venganza”. Ao se perguntar para um *Compa* sobre como e o que seria, no entendimento dos zapatistas, a justiça em relação aos assassinos de Galeano, a resposta, de caráter informal e pessoal, foi de que ele não sabia responder pela *Organización*, mas que, provavelmente, seria uma questão cuja decisão extrapolaria o âmbito daquele *Caracol*, devido ao significado desse assassinato para toda a *Organización*. Além de documentos do Movimento, o livro de autoria de Christlieb (2014), contribui para a compreensão da concepção de justiça do Zapatismo.

Conforme as especificidades e os acordos de cada território, o governo autônomo envolve diferentes cargos, que podem ser exemplificados com o caso da Zona do *Caracol* de La Garrucha:

Formamos nuestras propias autoridades autónomas en diferentes áreas de trabajo como agentes, agentas, comisariados y comisariadas, consejos y consejas, comisiones agrarias, honor y justicia, juntas de buen gobierno, consejos de salud y consejos de educación. Creamos nuestras autoridades para administrar nuestras demandas de la autonomía, que son la tierra, techo, salud, educación, trabajo, alimentación, justicia, democracia, cultura, independencia, sin la intervención ni relación con los funcionarios del mal gobierno. (RESISTENCIA AUTÓNOMA, 2013, p. 38)

2.2.6 *Juntas de Buen Gobierno*

Todos os níveis de autoridades autônomas são importantes, até porque, como apontado, são interdependentes e fazem parte do sistema de autogoverno zapatista. Porém, para fins desta pesquisa, destacam-se as *Juntas de Buen Gobierno*, pois, além da sua representatividade, por ser o nível máximo de autoridade, sua dinâmica permite compreender aspectos elementares das dinâmicas dos demais níveis de autoridades, quais sejam, o municipal e o local.

As *Juntas de Buen Gobierno* configuram-se o terceiro nível de autoridade autônoma e têm como sede os respectivos *Caracoles*.

A criação das *Juntas de Buen Gobierno* foi um dos principais pontos de mudança do e no Movimento, pois resultou na divisão e na definição das prerrogativas e atribuições da esfera civil, isto é, as bases de apoio zapatistas, e da esfera militar, ou seja, o EZLN (BRANCALEONE, 2015).

Uma das razões para essa alteração foi o fato de que a presença constante dos integrantes do EZLN, isto é, os *insurgentes*, nas comunidades resultava em interferências da parte militar no cotidiano das populações civis. Essa alteração foi uma forma de promover avanços nas relações democráticas e na autonomia das bases de apoio zapatistas, sem a constante presença ou intervenção dos zapatistas militares, cujo *modus operandi* é inerentemente hierárquico-verticial e impositivo, típico de uma organização militar, o que tendia a implicar autoritarismo da parte de contingentes do EZLN presentes nas comunidades. Conforme o Subcomandante Insurgente Marcos (2003), as autoridades civis não devem estar submetidas às autoridades militares.

Entre as atribuições e prerrogativas das *Juntas de Buen Gobierno* estão as seguintes atividades, que podem apresentar variações, conforme os territórios e as conjunturas: mediação de contatos com pessoas e organizações não zapatistas; negociação e gestão dos apoios ou dos

projetos realizados com pessoas ou organizações não zapatistas; promoção do desenvolvimento equilibrado entre os diferentes territórios zapatistas; coordenação das diferentes áreas da autonomia e de trabalhos coletivos no âmbito da respectiva Zona; criação e promoção de áreas de trabalhos coletivos, respeitando os princípios zapatistas, inclusive no que se refere à aplicação dos princípios da agroecologia, incompatível com agrotóxicos; fiscalização do trânsito pelos territórios zapatistas, emitindo e controlando licenças, quando necessário, e tomando providências em relação a casos que infringem as *Leyes Revolucionarias*; levantamento e atualização de dados censitários sobre os territórios, as atividades e as comunidades zapatistas; realização da justiça autônoma, que resolve conflitos tanto entre pessoas e territórios zapatistas, quanto entre pessoas, organizações e territórios não zapatistas; realização de denúncias públicas sobre agressões, ataques ou provocações às autoridades, às comunidades ou aos territórios zapatistas; coordenação das diferentes Comissões no âmbito das respectivas Zonas; gestão e prestação de contas às comunidades sobre o uso dos recursos financeiros ou materiais, bem como sobre o andamento dos trabalhos, problemas ou outras questões relevantes identificadas nos respectivos territórios; busca de soluções, conjuntamente com outros níveis de autoridade e com as comunidades, para as dificuldades e os problemas enfrentados; contribuição para o avanço das diferentes áreas da autonomia zapatista.

Além das atividades mais relacionadas à administração, em determinadas situações, integrantes da *Junta* também realizam outras atividades no interior do *Caracol*, como, por exemplo, o atendimento na venda cooperativa (GOBIERNO AUTÓNOMO II, 2013).

Numa tentativa de síntese, a principal atribuição das *Juntas de Buen Gobierno*, parafraseando um dos membros da *Junta* de La Realidad (2017), é fazer cumprir as decisões tomadas nas assembleias, respeitando e promovendo os princípios do *mandar obedecendo*.

As atividades do governo autônomo são levadas a termo pelas *Juntas de Buen Gobierno* conjuntamente com as diversas Comissões e ocupantes de outros cargos, que variam conforme as diferentes Zonas. Dentre essas Comissões destacam-se as de Informação e de Vigilância, que, assim como as *Juntas*, possuem salas específicas e separadas no interior dos respectivos *Caracoles*.

2.2.7 Conselhos e Comissões

Cada nível de autoridade é apoiado por diversos *Consejos* ou *Comisiones* e por outros cargos, conforme as deliberações e as especificidades de cada território.

As Comissões realizam acompanhamento e informes sobre o andamento dos trabalhos nas respectivas áreas, buscando contribuir para a resolução dos problemas identificados.

En cada área están nombrados compañeros y compañeras para llevar esos trabajos porque como autoridades de la Junta de Buen Gobierno no podemos trabajar en todas las áreas, tenemos que nombrar autoridades para que ellos trabajen, administren y llevan el control de esas áreas, ellos van viendo si funciona o no funciona. (RESISTENCIA AUTÓNOMA, 2013, p. 39)

Entre esses *Consejos* ou *Comisiones* destacam-se a *Comisión de Información* e a *Comisión de Vigilancia*.

As Comissões de Informação são integradas por zapatistas que fazem a interface entre os *Caracoles* e a *Comandancia General* do *Comité Clandestino Revolucionario Indígena* (GOBIERNO AUTÓNOMO I, 2013).

As Comissões de Vigilância, existentes em cada Zona, foram criadas em 2003, juntamente com os *Caracoles* e com as *Juntas de Buen Gobierno*. Elas são compostas por bases de apoio zapatistas e realizam diversas atividades, tais como, o acompanhamento dos trabalhos da *Junta* da respectiva Zona e, caso identifiquem irregularidades, informam as comunidades. Além disso, essas Comissões são responsáveis pela identificação e pelo controle de entrada e saída de pessoas e veículos, verificação das condições de organização no interior do *Caracol*, bem como do trabalho dos milicianos, entre outras atribuições (GOBIERNO AUTÓNOMO I, 2013).

Na Zona do *Caracol* de Oventik, a Comissão de Vigilância tem por função “[...] vigilar a las autoridades en la administración, en la impartición de justicia y en todo tipo de trabajo. Eso fue la función de la vigilancia para que así no tomemos otro camino que no sea el de nuestra autonomía.” (GOBIERNO AUTÓNOMO I, 2013, p. 48).

Durante a pesquisa empírica, nos momentos de reunião com as *Juntas de Buen Gobierno*, sempre estava presente uma pessoa integrante da Comissão de Vigilância que, em alguns casos, participava ativamente das conversas, assim como os membros das *Juntas*.

Além das Comissões de Vigilância, foram criadas, em 2012, as Comissões Gerais de Vigilância, que funcionam como uma espécie de “filtro”, isto é, revisam as contas das *Juntas de Buen Gobierno*.

Como gobierno autónomo acatamos la recomendación de la Comandancia General, de formar la Comisión General de Vigilancia, esto se llevó a cabo el día 1 de julio de 2012, la comisión está integrada por 18 personas bases de apoyo, agentes autónomos, comisariados autónomos y miembros del núcleo de resistencia. Esta comisión se formó con el objetivo de vigilar y controlar la administración económica y el buen funcionamiento de la Junta de Buen Gobierno, gobiernos autónomos municipales y las diferentes áreas de trabajo, como salud, educación, agroecología, las distintas cooperativas de la zona.

Esto es con el fin de llevar información para los bases de apoyo zapatistas, de cómo está el funcionamiento de los gobiernos y sus respectivas áreas de trabajo. (GOBIERNO AUTÓNOMO I, 2013, p. 39)

A fiscalização dos trabalhos comunitários parece ser praxe, especialmente quando estão envolvidos, direta ou indiretamente, recursos financeiros. Durante a pesquisa empírica presenciaram-se momentos de troca de equipes que estavam trabalhando em lojas coletivas. Segundo uma das pessoas que estava encerrando o seu turno de trabalho, há conferências periódicas das contas por pessoas encarregadas da fiscalização. No entendimento dessa pessoa, a vigilância é necessária para evitar que as pessoas envolvam-se em corrupção, ademais, trata-se de dinheiro do povo.

2.2.8 Outros cargos

Os territórios podem criar cargos específicos, conforme as necessidades ou decisões das comunidades. Esses cargos têm por objetivo apoiar as autoridades autônomas e estão, em alguma medida, inter-relacionados.

Vale mencionar, como exemplo, o caso da Zona do *Caracol* de Oventik, mais especificamente no que se refere aos cargos de agentes e comissariados autônomos:

En nuestra zona Altos de Chiapas la mayoría de nuestras comunidades zapatistas cuenta con su agente autónomo y comisariados autónomos, que son autoridades directas de la comunidad, estas instancias de gobierno se encargan de resolver los problemas de la comunidad, el comisariado autónomo se encarga de resolver los problemas agrarios en las comunidades. Si estas instancias de gobierno no encuentran la solución de algún problema se trasladan al municipio autónomo de donde pertenecen; las autoridades autónomas del municipio hacen todo lo posible para solucionarlo, pero si algún problema no lo pueden solucionar se trasladan a la Junta de Buen Gobierno, que es la última instancia del gobierno autónomo. (GOBIERNO AUTÓNOMO I, 2013, p. 36)

A intenção é de que os problemas sejam tratados e resolvidos prioritariamente no âmbito das comunidades e que somente sejam encaminhados ao nível de governo superior após esgotadas as possibilidades de resolução nas instâncias anteriores (CHRISTLIEB, 2014).

2.2.9 *Mandar obedeciendo*

O governo autônomo zapatista é exercido com base nos princípios do *mandar obedeciendo*. O *mandar obedeciendo* configura-se como uma espécie de síntese da concepção de poder, por conseguinte, de política e de democracia do Movimento Zapatista. Na perspectiva

do *mandar obedeciendo*, quem manda, manda obedecendo a quem lhe outorgou o mandato para exercer a função de autoridade (AGUIRRE ROJAS, 2008, 2012, BASCHET, 2015, 2017).

Cuando ejercen su cargo los gobiernos autónomos, para poder gobernar bien, toman en cuenta nuestros siete principios: servir y no servirse, representar y no suplantar, construir y no destruir, obedecer y no mandar, proponer y no imponer, convencer y no vencer, bajar y no subir. Esa es la ideología que hay en el gobierno autónomo. (RESISTENCIA AUTÓNOMA, 2013, p. 73)

Assim, as autoridades são pessoas das bases de apoio zapatistas, autoridades essas que mandam, porém, obedecendo ao povo, único e legítimo detentor do mandato outorgado. Exemplificam isso os enunciados das emblemáticas placas afixadas nos territórios rebeldes: “Está usted en territorio zapatista. Aquí el pueblo manda y el gobierno obedece.” (Você está em território zapatista. Aqui o povo manda e o governo obedece).

Foto 1: Placa sinalizadora de território zapatista⁶³



Fonte: Arquivo pessoal do autor⁶⁴

⁶³ As inscrições e os formatos das placas tendem a variar, conforme cada território, porém, permanece o aspecto-chave, qual seja, a referência ao *mandar obedecendo*. Outras placas recorrentes em territórios zapatistas são as que avisam sobre a proibição de atividades ilegais e as que registram denúncias contra o *mal gobierno* e os paramilitares.

⁶⁴ Fotografia realizada em 2018 pelo autor deste trabalho.

Em conformidade com esses princípios, as autoridades, independentemente dos níveis de governo, não podem suplantar a decisão das comunidades: “Como autoridades de la Junta de Buen Gobierno, municipales y regionales no podemos realizar ningún plan o acuerdo si el pueblo no está de acuerdo, por eso antes de hacer algún plan o acuerdo primero se le pregunta a los pueblos.” (GOBIERNO AUTÓNOMO I, 2013, p. 63).

No entanto, conforme Baschet (2017), não necessariamente todas as iniciativas emanam das comunidades, já que cabe às autoridades autônomas também propor, porém, conforme os princípios do *mandar obedeciendo*, jamais impor. Esse autor (2017, p. 98), apresenta a explicação de um zapatista sobre essa questão: “No es siempre todo horizontal. No todo nace del pueblo. Hay una parte vertical, que viene de la autoridad, pero como representante. Alguien tiene que dar las iniciativas. Pero la decisión, si, es del pueblo.”

Ressalta-se que todos os cargos da esfera civil são ocupados por pessoas eleitas ou nomeadas pelas comunidades e que devem seguir os princípios do *mandar obedeciendo*.

Em consonância com a perspectiva do Movimento, principalmente no que se refere aos princípios do *mandar obedeciendo*, as deliberações tendem a ser decorrência de consenso, tomadas em assembleias, o que demanda lógicas diferenciadas, especialmente em termos de forma e de tempo para discussões, planejamentos e tomada de decisões (AGUIRRE ROJAS, 2008, BASCHET, 2017).

Essas práticas estão relacionadas também a outros fatores, entre eles as concepções de poder e democracia, bem como as tradições dos povos que compõem o Movimento, que têm concepções diferenciadas de tempo, temporalidades, participação, entre outros quesitos (AGUIRRE ROJAS, 2008, BARBOSA, 2015, 2016, BASCHET, 2017). Essas práticas repercutem na educação autônoma e se configuram como fatores-chave de diferenciação em relação à educação oficial, que se pauta pela lógica burocrática.

Ainda que o princípio do *mandar obedeciendo* seja comum para todos os territórios e instâncias civis do Movimento Zapatista, podem ocorrer variações, em termos de sua operacionalização (CHRISTLIEB, 2014, EZLN, 1996a, GOBIERNO AUTÓNOMO I, 2013). Entre essas variações podem estar, por exemplo, aspectos dos critérios – eleição, tempo de mandato, atribuições, entre outros – para exercício de cargos de autoridade, membros de Comissões, promotores e outros cargos, conforme as diferentes comunidades, municípios e Zonas.

2.2.10 Procedimentos decisórios

As assembleias são as principais instâncias e a principal forma de tomada de decisões nos territórios zapatistas. Nas assembleias busca-se chegar a acordos sobre os temas postos em determinado momento no respectivo território. As assembleias, que podem ser ordinárias e extraordinárias, ocorrem nos âmbitos das comunidades, dos municípios e das Zonas.

Determinados temas a serem decididos circulam entre os diferentes níveis de governo e as comunidades. Assim, as propostas e as decisões circulam em ambas as direções, isto é, das comunidades para as autoridades e vice-versa, de forma que as decisões sejam tomadas em conformidade com os princípios do *mandar obedeciendo*.

A veces, la Asamblea puede indicar a la Junta cuál decisión asumir: pero, si se trata de proyectos importantes o bien si no se logra un acuerdo claro, el tema tiene que llevarse a consulta en todas las comunidades. Es entonces tarea de los representantes de cada comunidad recoger el parecer de sus respectivos pueblos para hacer valer, en la siguiente asamblea, su acuerdo, su rechazo o bien propuestas de modificaciones. En su caso, éstas se discuten y la Asamblea elabora una nueva propuesta, que se manda nuevamente a consulta en las comunidades. Varias idas y vueltas pueden ser necesarias para que un proyecto, un reglamento o un plan de trabajo se considere como aprobado. (BASCHET, 2017, p. 93)

Nas assembleias ordinárias são apresentados informes, tratados e assuntos regulares ou que possam ser decididos em momento oportuno. Na Zona do *Caracol* de Morelia são realizadas assembleias ordinárias a cada dois meses (GOBIERNO AUTÓNOMO I, 2013). Na Zona do *Caracol* de La Realidad as

[...] asambleas ordinarias, que nosotros normalmente las estamos haciendo cada tres meses en la Zona, donde se juntan los consejos municipales y todas las autoridades y también las diferentes áreas de trabajo para planear, para analizar, discutir, proponer cómo van a funcionar mejor los trabajos. (GOBIERNO AUTÓNOMO I, 2013, p. 15)

Já as assembleias extraordinárias são convocadas em casos especiais ou emergenciais. “Cuando son casos urgentes también como Junta de Buen Gobierno se convocan asambleas extraordinarias, cuando urge hacer algo, un acuerdo o un plan de trabajo, se convocan asambleas extraordinarias.” (GOBIERNO AUTÓNOMO I, 2013, p. 15).

Os trabalhos e as decisões coletivas são fundamentais, especialmente em se tratando de casos muito polêmicos ou complexos, que podem envolver, além das Comissões, em especial de Informação e de Vigilância, outras instâncias do Movimento, como, por exemplo, a *Comandancia General*.

Dentro del grupo de la Junta estamos repartidos en diferentes áreas de trabajo, unos coordinan salud, otros coordinan educación, tránsito, pero el que lleva la educación no es el que resuelve todas las cuestiones educativas. El trabajo del gobierno lo llevamos en colectivo porque los asuntos los resolvemos entre todos, por ejemplo si llega un problema de justicia, pues no solamente el que

coordina los asuntos de justicia lo va a resolver, sino intervienen las demás áreas de trabajo para solucionar ese asunto. (GOBIERNO AUTÓNOMO I, 2013, p. 16)

No entanto, em casos emergenciais, em que não é possível convocar a assembleia, as *Juntas*, em conjunto com outras autoridades passíveis de serem consultadas no momento, tomam as decisões necessárias, o que se configura um desafio, em termos de cumprimento dos princípios do *mandar obedeciendo*:

La verdad es que no hay ningún plan, pero cuando se dan problemas así se decide qué hacer, a lo mejor sí se violan algunos principios, pero no es porque se haga de mala intención, como decir que se quiere suplantar al pueblo, se decide porque son casos de emergencia. Pero como tenemos a mano los consejos municipales se hace emergentemente, urgentemente, una asamblea entre los consejos que tenemos a la mano en su oficina en el caracol y la Junta, y se toman algunas decisiones inmediatas, rápidas. (GOBIERNO AUTÓNOMO I, 2013, p. 12)

Para exemplificar a operacionalização de aspectos do funcionamento da *Junta de Buen Gobierno*, vale mencionar o caso de Oventik:

Todos los integrantes de la Junta tienen que cubrir turnos de una semana de trabajo. Tenemos tres turnos de trabajo y cada turno tiene su coordinador, cuando hay algún problemita entra el grupo, se reúnen los integrantes del turno para ver cómo resolverlo; actualmente son nueve compañeros en cada turno y hay un turno de diez compás. Los coordinadores de cada equipo se tienen que reunir cuando hay un problema y buscar cómo solucionar ese asunto. (GOBIERNO AUTÓNOMO I, 2013, p. 25)

A *Junta* de cada Zona organiza-se internamente conforme os próprios acordos para realizar os trabalhos que lhe são atinentes. No caso da *Junta* da Zona de Oventik,

Los 28 integrantes de la Junta de Buen Gobierno nos hemos organizado internamente para poder controlar las diferentes áreas de trabajo, como la salud, educación, agroecología, pro medios, radios comunitarias, reserva ecológica de Huitepec, los talleres de hueseras, yerberas, parteras. Cada área de trabajo tiene su respectiva comisión quien se encarga de recoger informaciones de los trabajos y acompañar en las reuniones. (GOBIERNO AUTÓNOMO I, 2013, p. 39)

Comumente a duração do mandato das *Juntas de Buen Gobierno* é de três anos. O número de equipes, bem como o número de integrantes de cada equipe de autoridades – *Juntas*, Comissões e outros cargos – e a duração dos turnos de cada equipe, variam conforme os acordos de cada território. Um critério comum aos territórios é a paridade em termos de gêneros para composição das *Juntas*; no entanto, a questão da participação das mulheres configura-se um desafio para diversos territórios, ainda que se registrem avanços relevantes nesse quesito.

A coordenação entre os diferentes níveis de governo e as comunidades ocorre por meio de assembleias, ordinárias e extraordinárias, bem como reuniões. Nesse processo são envolvidos também as diferentes comissões e cargos dos diversos níveis de governo.

Las autoridades hacen sus coordinaciones de trabajos para hacer una asamblea general del municipio y dan sus propuestas, los comisariados o comisariadas llegan a esa asamblea. Hay puntos que se pueden definir en esa asamblea pero también hay puntos que no se pueden determinar ahí, entonces los comisariados y comisariadas llevan ese punto de tarea al pueblo. El pueblo analiza esa tarea y da su respuesta que se lleva a la próxima asamblea. (RESISTENCIA AUTÓNOMA, 2013, p. 62)

Assim, as propostas e as decisões circulam em diferentes sentidos, entre comunidades e autoridades e vice-versa, até chegarem a um acordo, preferencialmente em perspectiva consensual, pois a “[...] Junta no tiene que auto mandarse, como decimos, si queremos hacer un trabajo siempre hay que consultar con los pueblos [...]” (GOBIERNO AUTÓNOMO I, 2013, p. 78).

As iniciativas relacionadas ao processo de autonomia são fundamentais para que o Movimento, não sem dificuldades e contradições, seja exitoso em sua decisão de resistir aos *programas de gobierno*:

Lo más grande y lo más valioso con lo que venimos resistiendo políticamente a todo lo que el sistema del mal gobierno está tratando de hacer en nuestra zona son los trabajos de nuestras autoridades, nuestros pueblos autónomos, las agentas municipales, comisariadas, comisariados, nuestras autoridades municipales, la creación de los municipios autónomos, el nivel de la Junta de Buen Gobierno. Ellos son el arma principal de nosotros, todos los zapatistas, para contrarrestar todos esos planes de gobierno. (RESISTENCIA AUTÓNOMA, 2013, p. 21)

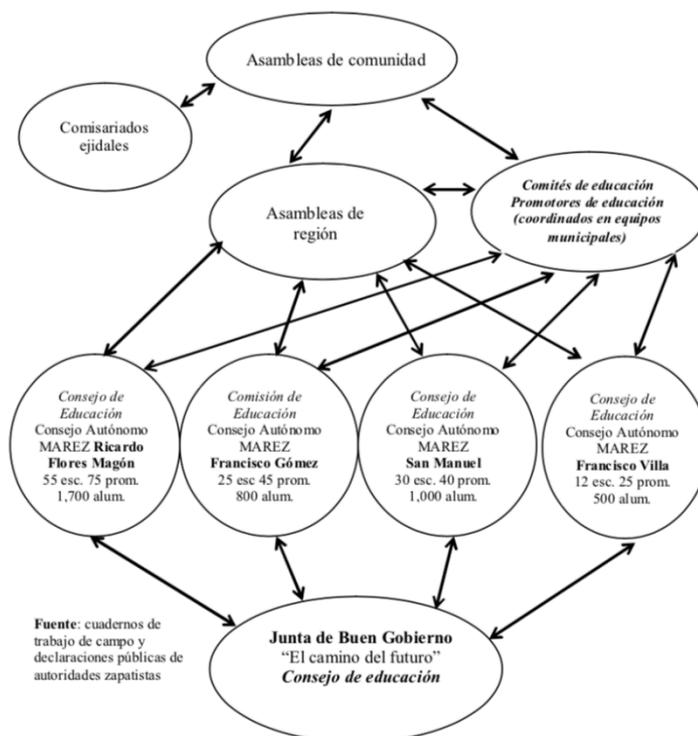
As medidas implementadas pelo Movimento são inter-relacionadas entre si e contribuem para o processo de resistência e avanço da autonomia zapatista. No entanto, como os próprios zapatistas apontam (SUBCOMANDANTE INSURGENTE MARCOS apud LE BOT, 1997), bem como autores, entre eles, Barbosa (2015), Baschet (2015, 2017), Brancalone (2015), Christlieb (2014) e Hilsenbeck Filho (2007), os desafios são vários e envolvem tanto as autoridades quanto as bases de apoio. No que se refere às autoridades, entre os principais desafios está o respeito aos princípios do *mandar obedeciendo* e o cumprimento integral dos mandatos. Já no que se refere às bases de apoio, um dos principais desafios é contribuir para o êxito do governo autônomo, aceitando cargos de autoridades, realizando adequadamente os trabalhos coletivos e as contribuições para a manutenção das áreas da autonomia.

Durante a pesquisa empírica foi possível presenciar a demanda, tanto por zapatistas quanto por não zapatistas, por atendimento pela *Junta*, com variados objetivos. Em Oventik,

durante as diversas visitas, que implicaram dezenas de minutos para o atendimento pela Vigilância, autorização e entrada no *Caracol*, bem como o tempo de espera de transporte coletivo para retorno, às vezes, superior a uma hora, foi possível constatar a recorrência da procura e entender algumas das razões das negativas para atendimento para concessão de autorização para pesquisa. Numa das diversas ocasiões em que se tentou conversar com a *Junta* ou com algum membro da Comissão de Educação em Oventik, o *Compa* NM (2017), da Comissão de Vigilância, disse que não era possível autorizar a pesquisa, pois “[...] muitas pessoas querem fazer pesquisa sobre a educação autônoma e não temos como receber todos os pesquisadores [...]”. Em La Garrucha e Morelia, além dos momentos de interlocução com as *Juntas*, foi possível observar, a uma certa distância, a procura pelas *Juntas*, bem como os diversos momentos em que as autoridades pareciam estar em reunião. Quando dos atendimentos pelas *Juntas*, foi possível verificar, também, aspectos da dinâmica de trabalho, comumente apontados em bibliografia atinente; entre esses aspectos destacam-se: a questão da diversidade linguística, das concepções de tempo, trabalho coletivo e decisão conjunta para respostas, a interlocução entre as *Juntas* e membros de Comissões, entre outros aspectos.

Apresenta-se, a seguir, na Figura 2, esquema – elaborado por Baronnet (2009, p. 210, tradução nossa), com base em seus apontamentos de cadernos de trabalho de campo e em declarações públicas de autoridades zapatistas – que ilustra os fluxos das “Relações de representação política e prestação de contas” na Zona do *Caracol* de La Garrucha.

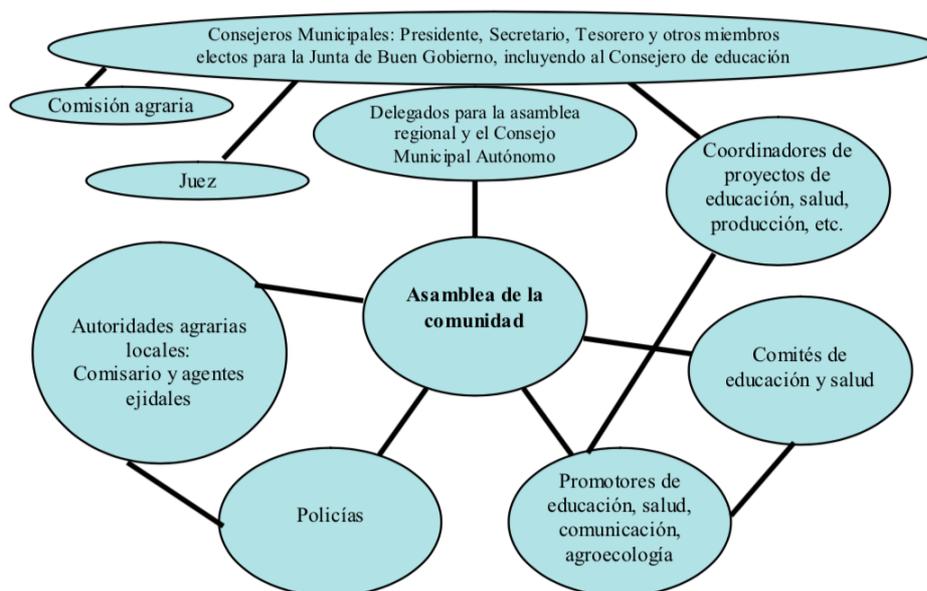
Figura 2: Relações de representação política e de prestação de contas – La Garrucha



Fonte: Baronnet (2009, p. 210)

Na Figura 3 apresenta-se esquema – elaborado por Baronnet (2009, p. 211) – no qual constam os cargos civis nos municípios autônomos rebeldes da Zona do *Caracol* de La Garrucha e que também contribuem para a ilustrar os fluxos dos processos decisórios nesse território.

Figura 3: Cargos civis – municipios da Zona do *Caracol* de La Garrucha



Fonte: Baronnet (2009, p. 211)

2.2.11 Áreas da autonomia e atividades econômicas nos territórios zapatistas

Ainda que a temática principal desta pesquisa seja a educação, considerada pelo Movimento como uma área fundamental para o processo de resistência e de constituição da autonomia rebelde, a educação não é um fim em si mesma e não se sustenta por si. Aliás, sua execução depende e está em função das lutas políticas, culturais e da produção econômica, que viabiliza a autonomia financeira, fundamental para suprir as necessidades nas dimensões simbólicas e materiais de vida e que, por conseguinte, viabiliza a resistência e a autonomia em relação ao Estado. Há, portanto, uma relação de interdependência entre as esferas política, cultural e econômica.

Assim, considera-se pertinente enunciar, sem pretensão de apresentar todas e nem mesmo de discuti-las, algumas áreas e atividades relacionadas com a produção econômica zapatista. Essas atividades variam conforme os territórios, em decorrência de características geográficas e de outros fatores, dentre eles, as decisões e as condições políticas, econômicas e culturais – equipamentos, instalações, qualidade e quantidade de terras para produção, contingentes de bases de apoio zapatistas em cada território, em especial o número de cooperantes, entre outros fatores.

Considerando-se que os zapatistas não se valem dos aparelhos de Estado, necessitam conceber e executar trabalhos para atender às suas necessidades materiais e simbólicas cotidianas, seja em âmbito comunitário, seja em âmbito familiar ou individual.

Algumas áreas de trabalhos são comuns aos diferentes territórios. No entanto, o fato de serem comuns não necessariamente implica que sejam idênticas em todos os aspectos, isto é, pode haver variações seja entre as diferentes Zonas ou municípios, seja internamente a esses territórios.

As atividades econômicas estão, em última análise, relacionadas ao posicionamento político do Zapatismo e às especificidades culturais das etnias que o compõem. Assim, conforme as especificidades, as decisões e os acordos levados a termo em cada território, as atividades econômicas envolvem trabalhos familiares, comunitários ou ambas modalidades.

Os trabalhos comunitários ou coletivos podem ser vinculados ao âmbito das comunidades, dos municípios ou das Zonas, com vistas a propiciar condições de sustentação financeira das atividades desses níveis de governo que, como ressaltado, têm inter-relações entre si (GOBIERNO AUTÓNOMO II, 2013, RESISTENCIA AUTÓNOMA, 2013).

Várias atividades desenvolvidas pelos zapatistas contaram ou contam com diferentes níveis ou tipos de apoio de pessoas ou organizações da sociedade civil nacional e internacional. No entanto, várias atividades não contam com nenhum tipo de aporte externo, sendo concebidas e mantidas exclusivamente pelos zapatistas (GOBIERNO AUTÓNOMO II, 2013, RESISTENCIA AUTÓNOMA, 2013).

As atividades enunciadas a seguir, necessariamente comunitárias, ocorrem em âmbito de Zona, de município ou de comunidade, dependendo de cada território.

Essas atividades são comuns a todas as Zonas, porém, com algumas variações, em termos de operacionalização: Agroecologia, Educação, Informações, Justiça, Registro civil, Saúde (hospital-escola, clínicas, microclínicas, casas de saúde) e Vigilância (GOBIERNO AUTÓNOMO II, 2013, RESISTENCIA AUTÓNOMA, 2013).

Há, ainda, as atividades a seguir, porém, não é possível – haja vista a especificidade desta pesquisa – afirmar se são ou não exclusividade de territórios específicos, conforme as respectivas deliberações: Bancos (exemplos: Banco Autónomo Comunitario; Banco Autónomo Zapatista; Banco Autónomo de Mujeres Autoridades Zapatistas; Banco Popular Autónomo Zapatista), Rádios comunitárias, Segurança (civil, desarmada e com objetivos de observação e dissuasão de ataques em áreas específicas de determinado território), Polícia, Trânsito, entre outras (GOBIERNO AUTÓNOMO II, 2013, RESISTENCIA AUTÓNOMA, 2013).

Essas áreas são necessariamente comunitárias e, portanto, sustentadas coletivamente. A sustentação dessas áreas pode, conforme os acordos de cada território, ocorrer tanto por meio de contribuições em espécie, quanto por intermédio de trabalhos coletivos ou fornecimento de determinados produtos, como, por exemplo, alimentos comumente cultivados nos respectivos territórios. Assim, a sua concepção, execução e gestão envolvem a participação das comunidades, que são responsáveis pelo autossustento das áreas da autonomia.

Atualmente, a possibilidade de pessoas não zapatistas fazerem uso dos trabalhos das áreas da autonomia, tais como, educação, saúde, registro civil e justiça, necessita ser analisada de forma particular, pois alguns territórios, por várias razões, têm adotado medidas restritivas, no que se refere ao atendimento a não zapatistas.

Exemplifica isso a comunidade de La Realidad, na qual, em decorrência dos ataques de paramilitares à escola e à clínica de saúde autônomas, bem como do assassinato do *Compa Maestro Galeano*, ocorreu uma ruptura incondicional nas relações de quaisquer espécies entre zapatistas e não zapatistas (COMPA JI, 2017).

A Clínica Guadalupana, situada no *Caracol* de Oventik, no momento da pesquisa empírica, atendia apenas zapatistas (COMPA PO, 2018). Vários fatores parecem estar implicados nessa decisão. Um deles é que, nessa clínica, cobra-se apenas o preço dos insumos utilizados para os procedimentos realizados pelos usuários, que já realizam as contribuições regulares para a manutenção dos promotores de saúde; já os não zapatistas não realizam essa contribuição. Além disso, a capacidade de atendimento dessa clínica parece inviável para atendimento amplo e irrestrito a públicos não zapatistas, haja vista o limite das instalações físicas, a quantidade de ambulâncias, o número e a escala de promotores de saúde, entre outros fatores. Essa clínica tem inclusive uma escala de dias da semana para a realização de determinados procedimentos, pois, segundo o *Compa PO* (2018), a rede de energia elétrica não suporta o funcionamento simultâneo de alguns equipamentos.

Outro exemplo das implicações dos atendimentos a públicos não zapatistas pode ser inferido dos apontamentos de Christlieb (2014). Essa autora, ao investigar a justiça autônoma da Zona do *Caracol* de La Garrucha, aponta que a justiça é uma das demandas históricas dos zapatistas. A justiça autônoma tem uma demanda alta, especialmente de pessoas não zapatistas, inclusive de pessoas vinculadas a organizações antizapatistas. Diversas são as razões dessa procura, entre elas, o fato de que a justiça autônoma respeita os usos e costumes indígenas; é realizada na língua originária; busca resolver os conflitos por intermédio de reparações e acordos entre as partes litigantes; é mais rápida que a justiça oficial; não envolve advogados e outros procedimentos burocráticos; e não cobra honorários. No entanto, o atendimento a

peças ou organizações não zapatistas implica sobrecarga de trabalho para a *Junta de Buen Gobierno*, que além da alta demanda de atividades referentes à *Organización*, precisa dedicar tempo para atender ou procurar as partes envolvidas e fazer investigações. Em determinados casos, as investigações demandam deslocamentos, implicando custos que são assumidos pelos zapatistas, já que a justiça autônoma é gratuita.

Foram apresentadas, até então, atividades necessariamente comunitárias. As atividades enunciadas a seguir podem ocorrer em âmbito familiar – tanto para consumo próprio quanto para venda –, bem como em âmbito comunitário – em nível de comunidade, de município ou de Zona –, dependendo das condições e decisões de cada território. Quando em âmbito comunitário, comumente essas atividades são realizadas por intermédio das diversas *cooperativas* ou *colectivos* existentes em territórios rebeldes.

As atividades econômicas, para fins de apresentação nesta pesquisa, foram divididas em produção – agricultura, pecuária e outros –, comercialização, seja de produtos fabricados por zapatistas, seja de produtos fabricados por não zapatistas, e serviços. A produção pode ser tanto para consumo próprio dos zapatistas quanto para venda para sujeitos externos à *Organización*. A comercialização e a prestação de serviços também podem ser destinadas tanto ao público zapatista quanto a públicos não zapatistas (GOBIERNO AUTÓNOMO II, 2013, RESISTENCIA AUTÓNOMA, 2013).

No que se refere à pecuária, destacam-se a criação e a venda de animais, tanto abatidos quanto vivos, bem como de seus derivados: bovinos, frangos, ovinos, suínos, entre outros. Há, em determinados territórios, trabalhos com apiários (GOBIERNO AUTÓNOMO II, 2013, RESISTENCIA AUTÓNOMA, 2013).

Ainda, no que tange à produção, destacam-se materiais artísticos, roupas, calçados, alimentos prontos para consumo, por exemplo, café, doces, pães, *tamales*, *tortillas*, salgados, sorvetes e refrescos (GOBIERNO AUTÓNOMO II, 2013, RESISTENCIA AUTÓNOMA, 2013).

Em relação à agricultura, destaca-se o cultivo de abacate, abacaxi, abóbora, arroz, banana, cacau, café, cana, chuchu, feijão, laranja, milho, pimenta, tomate e de *zacate*, para alimentação de animais. O Movimento opera na perspectiva da agroecologia, combatendo, assim, o uso de agrotóxicos. Isso contribui para que determinados produtos zapatistas tenham acesso a circuitos restritos, como, por exemplo, a exportação para determinados países e a venda para nichos de consumidores de produtos diferenciados (GOBIERNO AUTÓNOMO II, 2013, RESISTENCIA AUTÓNOMA, 2013).

No que tange à comercialização ou à prestação de serviços, destacam-se ecoturismo (balneários), artes, roupas e acessórios, tipicamente indígenas ou não (bolsas, calçados, saias, blusas, camisetas, cintos, bonés, materiais audiovisuais, entre outros), além de itens, produzidos ou não por zapatistas; transporte de cargas ou de pessoas, oficina mecânica de automóveis, serralheria, pequenos restaurantes populares; alimentos prontos para consumo, produzidos ou não por zapatistas (GOBIERNO AUTÓNOMO II, 2013, RESISTENCIA AUTÓNOMA, 2013).

Há, ainda, em alguns territórios, a comercialização de produtos de extrativismo, como, por exemplo, areia, cascalho, madeira e lenha (RESISTENCIA AUTÓNOMA, 2013).

Em relação à comercialização, destacam-se as mercearias, que vendem produtos variados, como alimentos, materiais de limpeza, de higiene pessoal, entre outros. Nelas também são vendidos produtos zapatistas e não zapatistas, inclusive fabricados por corporações nacionais ou transnacionais.

No caso do *Caracol* de Oventik, atividades de comercialização ocorrem tanto em áreas abertas a públicos não zapatistas, quanto em áreas cujo acesso é restrito, pois a venda ocorre em instalações no interior do *Caracol*, controlado pela Comissão de Vigilância.

Para exemplificar algumas especificidades de diferentes territórios, em termos de trabalhos comunitários, vale destacar aspectos do *Caracol* de Oventik. Esse *Caracol*, se cotejado com outros, possui quantidade significativamente superior de *tiendas colectivas*⁶⁵, ou seja, lojas coletivas, que vendem diversos produtos, fabricados ou não por zapatistas. Uma das razões dessa característica pode ser o alto fluxo de visitantes nacionais e internacionais, seja em dias ditos ordinários, seja em dias de festividades ou eventos. No entanto, aventa-se que haja outros motivos internos para essa diferença, talvez pela configuração específica desse *Caracol*, que tem – considerando-se quesitos passíveis de observação –, em seu interior, a *Clínica de Salud Guadalupeana*, a *Escuela Secundaria*, o *Centro de Lenguas*, cooperativas, o acesso à *ermita*⁶⁶. Essas características implicam significativos fluxos de *Compas*.

O café é um dos principais cultivos em determinados territórios zapatistas. Esse produto é vendido nos próprios territórios, bem como noutras localidades do México e do exterior. No

⁶⁵ Espécies de estabelecimentos comerciais, nos quais são vendidos produtos diversos, fabricados ou não por zapatistas, visando, entre outros objetivos, arrecadar recursos financeiros para coletivos zapatistas específicos, tais como, mulheres, promotores, entre outros.

⁶⁶ Expressão utilizada por *Compas* para fazerem referência à relativamente pequena capela de matriz católica existente em território zapatista, cujo acesso é possível pelo território desse *Caracol*. Vale ressaltar que, conforme a *Junta de Buen Gobierno* da Zona de La Realidad (2017), o Zapatismo é um “movimiento laico”; assim, não interessa se a pessoa tem ou não religião, nem mesmo que religião tem; o que importa é que a pessoa respeite os princípios zapatistas e lute.

território mexicano, há diversos pontos que vendem o café, bem como outros produtos zapatistas. O café zapatista *Mut Vitz*, agroecológico, é exportado para países, como, por exemplo, Alemanha, França, Grécia e Itália. Como parte do processo da autonomia zapatista, a (auto)certificação de produto agroecológico é efetuada pelas *Juntas de Buen Gobierno*, e não por empresas especializadas em emissão de certificados (GOBIERNO AUTÓNOMO II, 2013).

Os apoios de pessoas ou de organizações solidárias com o Movimento ocorrem na compra e na comercialização de produtos zapatistas, em perspectiva de reciprocidade ou de comércio justo, e são fundamentais para a ampliação das possibilidades de comercialização. Algumas organizações contribuem para a comercialização de produtos, bem como para a difusão do zapatismo, como é o caso do Rincón Zapatista, localizado na Cidade do México. Em San Cristóbal de las Casas, diversos estabelecimentos comercializam produtos zapatistas, entre eles, a casa Nemi Zapata.

Várias dessas atividades, se não todas, têm, em alguma medida, inter-relações entre si. No entanto, especialmente em se tratando das áreas da autonomia – autoridades, agroecologia, saúde, vigilância, entre outros – a educação escolar configura-se como uma área-chave, pois propicia suporte para outras áreas, que demandam entre outros conhecimentos, o domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

O Movimento, inclusive considerando determinados aspectos das tradições dos povos originários que o compõem, adota medidas visando conciliar as dimensões individual e coletiva, com prevalência da segunda (BARBOSA, 2015, LE BOT, 1997).

Na comunidade de *La Realidad*, segundo o *Compa* II (2017), são dois dias de trabalho comunitário por semana, para que as pessoas possam dedicar a maior parte do tempo para atividades individuais ou familiares. O objetivo é não sobrecarregar as pessoas nem a *Organización*. Assim, as pessoas não ficam na dependência financeira da *Organización*, que não pode assumir determinados problemas, como, por exemplo, tratamentos de saúde muito caros e o sustento de famílias, em casos de doenças que demandam tratamentos prolongados ou incapacitantes. Se a *Organización* assumir muitos problemas particulares, pode gerar conflitos ou problemas que poderiam impactar negativamente na viabilidade do Movimento. Conforme o *Compa* II (2017), “[...] o trabalho coletivo [...] é obrigatório [...] a falta ao trabalho coletivo gera sanção de três dias de trabalho [...]”. Porém, “[...] a maior parte do trabalho é individual [...] pois o coletivo não assume despesas pessoais; cada família deve arcar com suas despesas, exemplo, o tratamento da saúde [...]”.

Assim, há uma carga horária semanal, acordada coletivamente, de trabalho comunitário, destinada à manutenção da comunidade e da *Organización*. Esse trabalho ocorre por períodos

determinados e com rotatividade, em termos de áreas, conforme as deliberações e as necessidades da comunidade e da *Organización*.

No restante do tempo, cada pessoa ou família realiza as atividades que preferir, isto é, os trabalhos individuais, conforme as respectivas possibilidades. Porém, essas atividades não podem infringir os princípios do Movimento, como, por exemplo, envolver relações com o *mal gobierno*, ou então, como destacam o *Compa JI* (2017), o *Compa HG* (2018) e Brancalone (2015), a produção, o consumo, a venda e o tráfico de drogas – exceto o tabaco –, e outras atividades ilegais. Aliás, essa questão fica patente em diversas placas colocadas em territórios zapatistas, especialmente nos pontos de entrada, informando a proibição do consumo, venda ou tráfico de drogas ilícitas e álcool⁶⁷, bem como da realização de atividades ilegais.

Entre alguns dos exemplos levantados de trabalhos individuais realizados por zapatistas, seja para o próprio consumo seja para negociações, isto é, venda ou troca, estão o cultivo e a produção de alimentos – milho, feijão, café, abóbora, entre outros –; a produção de pães, doces, biscoitos ou outros alimentos; a criação de animais, tais como, vacas, porcos, ovelhas, galinhas, abelhas, bem como o processamento e a negociação de seus derivados, como, leite, carne, peles e outros produtos; a fabricação de produtos artesanais, como, tecidos, roupas, bolsas e outros acessórios, não raramente bordados ou pintados com temas zapatistas, indígenas e de lutas sociais; a venda de lenha; o transporte de cargas e de pessoas; a revenda de pequenos produtos industrializados, especialmente para alimentação ou outros usos cotidianos, tais como, pães, biscoitos, refrigerantes, doces, cigarros, macarrão, óleos, materiais para limpeza doméstica ou pessoal, lâminas e baterias, que são muito consumidas, especialmente em locais sem energia elétrica.

Caso a pessoa queira realizar, para si, trabalhos que demandem ausência prolongada do respectivo território, é necessário submeter pedido às autoridades, que avaliam e estipulam as

⁶⁷ A questão das drogas é uma polêmica no zapatismo. Há informações de casos de transgressão dessa regra. O tabaco é livre e aparentemente configura um desafio, especialmente no que se refere ao seu consumo por jovens. Segundo informações levantadas em Oventik, a proibição do álcool resultou na proibição do *pox*, bebida tradicional de povos descendentes da matriz Maia e utilizada em rituais religiosos, que foi substituído por coca-cola. A relação entre zapatistas e a cola-cola suscita várias críticas de simpatizantes do zapatismo. Os zapatistas têm ciência disso e não parecem incomodados com essas críticas; em algumas situações, replicam de forma provocativa. Vários zapatófilos também criticam o Movimento pelo seu posicionamento em relação às drogas, pois entendem que a proibição resvala em uma postura típica de determinadas instituições religiosas. No entanto, há que se considerar as várias razões, pretéritas e atuais, pelas quais o Movimento adota essa postura em relação às drogas, especialmente ao álcool. Brancalone (2015) apresenta notas sobre o projeto de “tabaco autônomo”, desenvolvido em uma comunidade zapatista, do qual ele participou.

condições de afastamento, haja vista que, durante a ausência, a pessoa não realizará trabalhos comunitários⁶⁸.

Há preocupação do Movimento com vistas a propiciar ou ampliar possibilidades de atividades econômicas nos territórios autônomos, visando evitar saídas de zapatistas para buscar trabalho em outras localidades, em decorrência da insuficiência da renda para necessidades básicas. Há que se considerar inclusive os riscos implicados com atividades agrícolas, cuja produção e o preço nem sempre são previsíveis, controláveis ou garantidos. Essa preocupação do Movimento é uma iniciativa fundamental, pois, ao mesmo tempo que fortalece a economia autônoma, evita a redução do contingente de zapatistas no território, quesito-chave no processo de resistência. Além disso, se, por um lado, resulta em ingressos financeiros, há que se considerar que, do ponto de vista de alguns zapatistas, saídas recorrentes ou prolongadas para trabalho assalariado em áreas não zapatistas podem resultar em diversas implicações negativas para as comunidades e para a *Organización*.

Entre os trabalhos comunitários, que variam conforme os diferentes territórios, realizados pelos zapatistas, estão, por exemplo, atividades de atendimento ou manutenção nas cooperativas ou nas lojas coletivas: “O trabalho nas lojas coletivas já é um trabalho coletivo, para a comunidade [...]” (COMPA JI, 2017). As lojas coletivas são organizadas por diferentes coletivos, tais como, das mulheres rebeldes, dos promotores de educação, de saúde e de agroecologia. Essas lojas visam levantar recursos para contribuir para determinadas despesas desses coletivos, como, por exemplo, pagamento de passagens para deslocamentos relacionados às atividades dos respectivos coletivos.

Outros tipos de trabalhos comunitários são: vigilância; informação; cozinha; refeitório; limpeza; coleta e preparo da lenha; cuidado dos animais; cuidado das plantações; manutenção de equipamentos ou de instalações; transportes; coordenação de atividades coletivas, entre outros.

⁶⁸ Há relatos de casos de *Compas* que, em situação de necessidade, foram trabalhar para terceiros em cidades próximas, bem como de *Compas* que foram trabalhar em centros turísticos mexicanos, como, por exemplo, Playa del Carmen. Há, também, relatos de casos de *Compas* que vão trabalhar alguns dias para outros na lavoura ou que têm algum equipamento, como, por exemplo, motosserra, e que trabalham para outros cortando árvores ou cortando madeiras para lenha. Um integrante de uma organização em resistência que não adere a programas de governo, disse que quando não consegue produção de alimentos ou renda suficiente para manter a sua família, precisa, mesmo que a contragosto, ir para a cidade para procurar emprego, geralmente braçal e em condições precarizadas. Além disso, nessas situações, há que se considerar o histórico racismo em relação aos povos indígenas, ainda muito marcante entre *coletos*, isto é, descendentes de espanhóis em San Cristóbal de las Casas.

O Movimento enfrenta desafios em relação aos trabalhos comunitários; entre esses desafios está o fato de que não necessariamente todas as pessoas cumprem, conforme estipulado nos acordos, os trabalhos comunitários.

Além de o Governo Federal implementar vários programas sociais que, direta ou indiretamente, implicam recursos financeiros, visando combater o Zapatismo, há, ainda, várias implicações legais ou formais que afetam negativamente ou mesmo chegam a colocar em risco ou inviabilizar determinadas iniciativas das áreas da autonomia do Movimento.

Em algumas áreas, o Movimento pode, até determinado ponto, ignorar exigências legais. Exemplifica isso o comércio local, que, aparentemente, é feito sem os trâmites tributários oficiais. Porém, quando da exportação, necessariamente implica fiscalização federal de diferentes aparelhos de Estado. Conforme os *Compas* (GOBIERNO AUTÓNOMO II, 2013), o Movimento teve problemas com a *Hacienda* – equivalente à Receita Federal no Brasil – com questões burocráticas e contábeis, resultando em multas e bloqueio da conta bancária da cooperativa.

O Movimento tem o próprio sistema de registro civil; assim, os zapatistas não registram casamentos e nascimentos no sistema oficial. No entanto, isso tem implicações, em caso de necessidade inevitável de atendimento de emergência em hospitais estatais. Tem, também, implicações para zapatistas que querem realizar rituais religiosos para seus filhos, pois algumas igrejas exigem documentos oficiais de registro das crianças.

Para resistir a esos problemas tenemos los proyectos, la educación autónoma, la salud autónoma, pero hay puntos débiles donde nos ataca el gobierno, porque el gobierno tiene trampa donde quiera. Por ejemplo, en el caso de las religiones, muchos de nosotros somos católicos y vamos todavía a la iglesia, pero si queremos hacer un bautizo en la iglesia nos piden el acta de nacimiento, si los compañeros no tienen acta de nacimiento oficial porque estamos en resistencia, la tienen que sacar para que se pueda hacer el bautizo, la primera comunión o la necesidad que cada quién tenga. El ministro, el presidente en la iglesia, exige a los compás [*sic*] que saquen el acta de nacimiento para que pueda bautizar a sus hijos. Yo veo en mi municipio de Benito Juárez, yo he visto que hay compañeros que todavía tienen cargo de catequista o presidente, por eso ahí el gobierno sabe que a nosotros nos falta entender esa parte, todavía creemos lo que nos dicen que si no llegamos a la iglesia estamos en contra de Dios, pero no es así, nos falta entender eso. (RESISTENCIA AUTÓNOMA, 2013, p. 76)

O registro autônomo implica, também, riscos com fiscalizações do *Instituto Nacional de Migración* do México que, diante da não apresentação de documentos oficiais, pode aplicar a lei, como se os zapatistas fossem estrangeiros indocumentados:

Que no haya mucha participación de las compañeras también se debe a la distancia del lugar del que viene cada una de las compañeras y el peligro que corren en el camino cuando se trasladan al municipio o al caracol. Este es el

caso de las compañeras que tienen que viajar en la carretera de Villahermosa a Palenque porque hay retenes de la migración que las intimidan pidiéndoles sus papeles. (PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES..., 2013, p. 74)

Esses são alguns apontamentos que contribuem para apresentar aspectos sobre os territórios autônomos rebeldes zapatistas e a sua forma de organização, em especial no que se refere ao governo autônomo.

CAPÍTULO III

CONCEPÇÃO DE MUNDO E DE EDUCAÇÃO DO MOVIMENTO ZAPATISTA

Neste capítulo tem-se por objetivo apresentar discussão acerca de aspectos da concepção de mundo e da concepção de educação do Zapatismo.

3.1 Concepção de mundo zapatista

Da análise da produção discursiva, oral e escrita, do Zapatismo, especialmente as *Leyes Revolucionarias* (EZLN, 1994a, 1994b, 1994c, 1994d, 1994e, 1994f, 1994g, 1994h, 1994i) e as *Declaraciones de la Selva de Lacandona* (EZLN, 1994j, 1994k, 1995, 1996b, 1998, 2005), bem como de bibliografia atinente (AGUIRRE ROJAS, 2012, 2017), constata-se que se trata de um Movimento contra-hegemônico.

No entanto, ao longo da sua história, o Movimento passou por diferentes fases, marcadas por transformações diversas, em termos de estrutura interna e de posicionamento acerca de determinados assuntos, como, diálogos, negociações e relações com o Estado, inclusive no que se refere aos denominados *programas de gobierno* e à política institucional.

Entre os principais objetivos do Zapatismo está a luta por democracia, liberdade e justiça, que integram as demandas do Movimento e estão entre as categorias mais recorrentes na sua produção discursiva. Aliás, são as categorias com as quais o Movimento encerra a *Segunda*, a *Tercera*, a *Quinta* e a *Sexta Declaraciones de la Selva de Lacandona*.

Considera-se que os objetivos e as demandas do Movimento são indissociáveis, ou seja, o atendimento às suas demandas implica democracia, justiça e liberdade, que, por sua vez, para que sejam tornadas realidade, implicam a consecução ou atendimento a todas as suas demandas, em tese, inexecutáveis no sistema do capital, se consideradas na acepção zapatista.

Considerando-se a produção discursiva e a práxis do Movimento, constata-se que a concepção zapatista de liberdade, democracia e justiça não confere com as acepções hegemônicas, concebidas em consonância com a visão das classes dominantes, portanto, com a manutenção da sociedade de classes. Evidência disso são as recorrentes críticas e a sua recusa em participar, em conformidade com a lógica hegemônica, da política oficial ou institucional; exemplificam isso algumas iniciativas do Movimento, tais como, a *Convención Nacional Democrática*, em 1995, a *Otra Campaña*, em 2005, a *Campaña Firma por Marichuy*, para a eleição presidencial mexicana de 2018, e a criação, em 2003, das *Juntas de Buen Gobierno*,

que em seu próprio título explicita a concepção do Movimento em relação ao governo oficial, denominado pelos zapatistas como *mal gobierno* (AGUIRRE ROJAS, 2018a).

Também contribuem para evidenciar o rechaço à política oficial, as demandas zapatistas, bem como algumas categorias ou consignas recorrentes nos discursos do Movimento, especialmente a denúncia dos impactos negativos do sistema capitalista⁶⁹ sobre as condições de vida das frações mais precarizadas das classes trabalhadoras, mais especificamente dos povos indígenas chiapanecos.

O Movimento aplica, em sua produção discursiva, diversas categorias ou consignas, que contribuem para difundir suas demandas, seus móveis, sua ideologia, enfim, sua concepção de mundo.

Os zapatistas apresentam algumas demandas ou consignas que, se consideradas isoladamente, estão mais relacionadas à dimensão étnico-cultural. Enunciam-se, como exemplos, algumas categorias: índio, indígena, movimento indígena, cultura, tradições, povos originários, entre outras⁷⁰.

Além dessas ideias mais específicas ou mais relacionadas à dimensão étnico-cultural, o Movimento difunde, também, categorias que, direta ou indiretamente, tematizam questões relacionadas a classes sociais e modo de produção. Entre essas categorias estão: capitalismo, neoliberalismo, poder, poderosos, explorados, humildes, entre outras.

É recorrente, na produção discursiva do Zapatismo, a denúncia ou a crítica ao neoliberalismo. Entretanto, considera-se que o Movimento não é crítico apenas ao neoliberalismo, um momento do sistema do capital. Ressaltar isso é importante, inclusive como forma de frisar que não se trata de um movimento unicamente antineoliberalismo. O Zapatismo não é crítico apenas em relação a alguns aspectos, mas ao sistema do capital em sua totalidade⁷¹.

⁶⁹ Em dados momentos, parecem indissociáveis *mal gobierno* e *hidra capitalista* no discurso zapatista.

⁷⁰ Toda categoria tem implicações teórico-práticas e envolvem, invariavelmente, escolhas ou decisões. Sabe-se que há diferentes interpretações em relação à aplicação das categorias povos originários, indígenas e índios. Durante a pesquisa empírica ocorreram contatos ou vivências com pesquisadores que apontam a tendência de a categoria índio assumir conotações depreciativas. Em diversos momentos da produção discursiva do Movimento Zapatista constata-se a aplicação, de forma indistinta, das categorias indígena e índio. Setores que operam em perspectivas críticas também aplicam a categoria índio, como, por exemplo, os vinculados à *Teología Índia*. Constatou-se, em determinados casos, a recusa ou a crítica tanto à categoria índio quanto à categoria indígena, e a preferência por povos originários. Verifica-se, em documentos e bibliografias, a aplicação dessas categorias, em especial índio e indígena, aplicação essa que, em determinados casos, ocorre de forma indistinta num mesmo texto ou por um mesmo autor (AGUIRRE ROJAS, 2009a, ECHEVERRÍA ANDRADE, 2009, POZAS; POZAS, 2006, VILLORO, [s. d.], WALLERSTEIN, 2009).

⁷¹ Recorrentemente integrantes das bases de apoio zapatistas atribuem ao neoliberalismo diversos problemas que não necessariamente são originados no ou pelo neoliberalismo, ainda que essas políticas possam, direta ou indiretamente, tê-los agravado.

Considera-se que, na perspectiva do Zapatismo, inclusive as temáticas étnico-culturais têm abordagem contra-hegemônica, pois, em diversos momentos, ainda que de forma implícita, estão articuladas à questão das classes sociais e do modo de produção.

O Movimento faz menções a algumas pessoas ou obras que se configuram, em alguma medida, como espécie de referências para os zapatistas. Essas menções propiciam indícios sobre aspectos da concepção de mundo desse Movimento. Destacam-se, além de Emiliano Zapata, que é mencionado em diversos documentos, Villa⁷² (EZLN, 1994j, 1994k), Che Guevara⁷³ e Bolívar⁷⁴ (EZLN, 2005), Vicente Guerrero⁷⁵ (EZLN, 1994k), entre outros. Há, ainda, na *Quinta Declaración* (EZLN, 1998), menção ao *Popol Vuh*⁷⁶.

O Zapatismo reconhece-se como herdeiro de outras lutas, principalmente, do Zapatismo primevo, de Emiliano Zapata, do início do século XX (EZLN, 1994j). Em documento posterior, o então Subcomandante Insurgente Marcos, comentando sobre o pensamento zapatista, mais especificamente sobre a questão do poder, apresenta alguns apontamentos sobre a influência marxista nos primórdios do EZLN:

El Ejército Zapatista de Liberación Nacional entonces está en la montaña, formado por un grupo que viene con toda la tradición de las guerrillas latinoamericanas de los setenta, grupo de vanguardia, ideología marxista-leninista, que lucha por la transformación del mundo buscando la llegada al poder en una dictadura del proletariado. (EZLN, 1996a, p. 66)

No entanto, como enunciado, o Movimento passou por diversas transformações, teóricas e práticas, ao longo das várias fases de sua história, especialmente nos seus primórdios, quando passaram a ocorrer as primeiras aproximações ou diálogos entre os militantes ligados às *Fuerzas de Liberación Nacional* que chegaram à Selva de Lacandona e os indígenas que viviam nessa região (EZLN, 1996a, MONTEMAYOR, 2009, SUBCOMANDANTE INSURGENTE GALEANO, 2014).

Dos vários e instigantes aspectos acerca desse Movimento, destacam-se alguns mais relevantes para as finalidades deste trabalho, que são: concepção de mundo, caráter contra-

⁷² Pancho Villa foi uma das principais lideranças da Revolução Mexicana (LUNA JIMÉNEZ, 2014).

⁷³ Ernesto Guevara de la Serna teve importante participação na Revolução Cubana (AMARO CANO, 2015).

⁷⁴ Simón José Antonio de la Santísima Trinidad Bolívar y Palacios, popularmente conhecido como Simón Bolívar, teve importante atuação na luta pela Independência da Venezuela (SCARTEZINI, 2013).

⁷⁵ Insurgente que teve destacada participação nas lutas pela Independência mexicana (BALLESTEROS PÁEZ, 2011).

⁷⁶ Livro que, segundo Brotherson (2018, p. 11), configura-se uma espécie de Bíblia do continente Americano e que “[...] foi escrito em meados do século XVI pelos quichés na sua própria língua, pertencente à família maia.” Ressalta-se, no entanto, que há polêmicas acerca de diversos aspectos dessa obra.

hegemônico ou antissistêmico, posicionamento em relação ao Estado, relação entre etnias e classes sociais, além de outros aspectos políticos, econômicos e culturais, que têm relações necessárias, diretas ou indiretas, com a educação – sentido *lato* –, especialmente com a educação escolar zapatista.

Em contraposição à concepção de mundo capitalista, o Movimento Zapatista adota medidas e apresenta proposições que, não sem contradições, pautam seu projeto político de autonomia, que tem como um de seus principais componentes o sistema de educação autônomo rebelde.

Já nos seus primórdios, o Movimento apresentava como uma de suas principais características a defesa da democracia:

No estamos proponiendo un mundo nuevo, apenas algo muy anterior: la antesala del nuevo México. En este sentido, esta revolución no concluirá en una nueva clase, fracción de clase o grupo en el poder, sino en un ‘espacio’ libre y democrático de lucha política. Este ‘espacio’ libre y democrático nacerá sobre el cadáver maloliente del sistema de partido de Estado y del presidencialismo. Nacerá una relación política nueva. Una nueva política cuya base no sea una confrontación entre organizaciones políticas entre sí, sino la confrontación de sus propuestas políticas con las distintas clases sociales, pues del apoyo real de éstas dependerá la titularidad del poder político, no su ejercicio. Dentro de esta nueva relación política, las distintas propuestas de sistema y rumbo (socialismo, capitalismo, socialdemocracia, liberalismo, democracia cristiana, etcétera) deberán convencer a la mayoría de la Nación de que su propuesta es la mejor para el país. Pero no sólo eso, también se verán ‘vigilados’ por ese país al que conducen de modo que estén obligados a rendir cuentas regulares y al dictamen de la Nación respecto a su permanencia en la titularidad del poder o su remoción. El plebiscito es una forma regulada de confrontación Poder-partido político-Nación y merece un lugar relevante en la máxima ley del país. (EZLN, 1994k, p. 2)

Os zapatistas admitem sua consideração pelo pensamento anarquista, porém, ressaltam:

Es claro que no somos anarquistas, pero sus planteamientos son de los que provocan y alientan, los que hacen pensar. Y créeme que el pensamiento crítico ortodoxo, por llamarlo de alguna forma, tiene mucho que aprender en ese aspecto, pero no sólo en eso, del pensamiento anarquista. Por ponerte un ejemplo, la crítica al Estado como tal, es algo que en el pensamiento anarquista lleva ya mucho camino andado. (SUBCOMANDANTE INSURGENTE GALEANO, 2015, p. 194)

Segundo o Movimento (EZLN, 1996a, p. 53), o Zapatismo configura-se como uma síntese, ou seja, uma união do velho com o novo:

Lo que caracteriza al zapatismo es su apertura a otras ideologías; es algo refrescante porque en él no hay una ideología *oficial*; al contrario, incorpora nuevos aspectos en una ideología revolucionaria en la que caben muchos mundos y donde se manda obedeciendo. El zapatismo es la ideología libre de una cultura particular que tiene en común con otras ideologías revolucionarias la búsqueda del cambio; y es tan amplia que abarca todo: las viejas ideologías revolucionarias y agrega lo nuevo. En cierta manera, el zapatismo no es algo

participar porque nos abarca a todos, lo viejo y lo nuevo. Es una síntesis. En ese sentido, el zapatismo aporta un conjunto notable de ideas para la revolución en todo el mundo, que ya, en este mismo momento, ha escrito un capítulo muy importante en la historia del pensamiento revolucionario.

Em 2014, essa polêmica é retomada pelo Subcomandante Insurgente Galeano, que mantém o posicionamento inicial, ou seja, de não reivindicar a filiação do Movimento a nenhuma das concepções de mundo clássicas.

Así para unos éramos comunistas, para otros trotskistas, para otros anarquistas, para otros maoístas, para otros milenaristas, y ahí les dejo varios ‘istas’ para que pongan lo que sea de su conocimiento.

Así fue hasta la Sexta Declaración de la Selva Lacandona, la más audaz y la más zapatista de las iniciativas que hemos lanzado hasta ahora.

Con la Sexta al fin hemos encontrado quien nos mira de frente y nos saluda y abraza, y así se saluda y abraza. (SUBCOMANDANTE INSURGENTE GALEANO, 2014, p. 4-5)

Nos documentos pesquisados, o Movimento não nomeia o sistema ou regime por ele visado. O Zapatismo, recorrentemente, apresenta a consigna *abajo y a la izquierda* e manifesta a defesa da necessidade da resistência e da luta contra o *mal gobierno* e contra a *hidra capitalista*, com vistas a *un mundo donde quepan muchos mundos*, ou seja, outro mundo, que não o do capital (EZLN, 2003b, 2003c, SUBCOMANDANTE INSURGENTE MARCOS, 2003).

Em decorrência da concepção de mundo veiculada pela educação oficial, o Movimento Zapatista, inclusive como uma das táticas para enfrentar a guerra de baixa intensidade contra ele desencadeada pelo Governo Federal, e também visando combater a concepção de mundo do capital e difundir a sua concepção de mundo, concebeu um projeto próprio de educação, em consonância com seus objetivos e princípios.

3.2 O projeto de educação zapatista e suas escolas

Neste tópico tem-se por objetivo apresentar os principais aspectos relacionados ao princípio da concepção e da execução de um projeto próprio de educação pelo Movimento Zapatista.

A questão da educação integral, com variações decorrentes principalmente das diferentes fases do Movimento, as táticas do Zapatismo, desde seus primórdios. Uma das evidências disso são as demandas constantes na *Primera Declaración de la Selva de Lacandona*, entre as quais figura a educação (EZLN, 1994j, GÓMEZ LARA, 2011, GUTIÉRREZ NARVÁEZ, 2005).

Na *Ley Agraria Revolucionaria* (EZLN, 1994a, p. 2), datada de 1993, porém, tornada pública em 1994, o Movimento também menciona a questão da educação, que, como apontado, figura entre as suas demandas.

En beneficio de los campesinos pobres, sin tierra y obreros agrícolas, además del reparto agrario que esta ley establece, se crearán centros de comercio que compren a precio justo los productos del campesino y le vendan a precios justos las mercancías que el campesino necesita para una vida digna. Se crearán centros de salud comunitaria con todos los adelantos de la medicina moderna, con doctores y enfermeras capacitados y conscientes, y con medicinas gratuitas para el pueblo. Se crearán centros de diversión para que los campesinos y sus familias tengan un descanso digno sin cantinas ni burdeles. Se crearán centros de educación y escuelas gratuitas donde los campesinos y sus familias se eduquen sin importar su edad, sexo, raza o filiación política y aprendan la técnica necesaria para su desarrollo. Se crearán centros de construcción de viviendas y carreteras con ingenieros, arquitectos y materiales necesarios para que los campesinos puedan tener una vivienda digna y buenos caminos para el transporte. Se crearán centros de servicios para garantizar que los campesinos y sus familias tengan luz eléctrica, agua entubada y potable, drenaje, radio y televisión, además de todo lo necesario para facilitar el trabajo de la casa, estufa, refrigerador, lavadoras, molinos, etc.

Segundo Barbosa (2016, p. 62-63), a concepção de educação zapatista é ampla e extrapola os limites da educação escolar convencional:

Para el Movimiento Zapatista la concepción de un proyecto autonómico necesita construir otra educación, la Educación Autónoma Zapatista. Ello significa ir más allá del acceso a la escuela y del logro de una formación educativa limitada al proceso de escolarización, de adquisición de la escritura y de la lectura. La defensa de una otra educación representa demarcar lo educativo en tanto elemento central en la consolidación de la identidad sociocultural y política Zapatista. Significa destacar su importancia en la valoración de la cosmovisión, lengua y cultura indígenas, así como su papel estratégico en el proceso de lucha hacia la autonomía.

Em um determinado momento da sua história, com variações, em termos de datas e de razões, mais especificamente entre fins da década de 1990 e início da década de 2000, o Movimento, de forma articulada e simultânea, decidiu negar incondicionalmente a educação oficial e constituir um projeto próprio de educação, a educação autônoma, denominada *La Otra Educación*.

No entanto, considera-se que os germens da educação autônoma datam dos primórdios do Movimento, pois, entre outras ações levadas a termo pelos zapatistas, estava a educação política nos territórios em que atuavam.

O projeto educativo do Movimento Zapatista configura-se como um abrangente sistema próprio, composto por cinco subsistemas regionais, correspondentes a cada uma das cinco Zonas. O sistema de educação zapatista é composto pelas diversas escolas próprias existentes nos diferentes territórios autônomos rebeldes.

Considera-se que o projeto educativo zapatista configura um sistema próprio de educação escolar pelo fato de que foi – e continua a ser – concebido, executado, gerido e sustentado em perspectiva de autogoverno, com um complexo próprio de edificações, de diferentes portes, e com um contingente de promotores de educação – categoria aplicada pelo Zapatismo para fazer referência aos seus educadores – próprios e uma concepção de educação com características próprias, em conformidade com a concepção de mundo zapatista.

Não foi possível, durante a pesquisa empírica, levantar a quantidade de escolas, de promotores de educação e de educandos que compõem o sistema de educação zapatista. Em alguns casos, resolveu-se, por diversas razões, não perguntar. Em outros casos, quando perguntado, as respostas, com algumas variações, eram que se tratava de informação restrita ou, então, que os interlocutores não tinham conhecimento desses dados. Noutros casos, devido à limitação de tempo para entrevista e da limitação do número de perguntas, foram priorizadas aquelas mais diretamente relacionadas ao objetivo principal desta pesquisa, quais sejam, os princípios educativos.

O Movimento, principalmente por questões de segurança, não divulga determinadas informações, especialmente as quantitativas que tratam da composição do EZLN ou das bases de apoio zapatistas. Em determinadas situações, integrantes do Movimento informam alguns números referentes a aspectos da educação autônoma, no entanto, esses dados referem-se a uma comunidade, a um município ou a uma Zona.

Algumas pesquisas apresentam alguns dados quantitativos sobre a educação autônoma, como, por exemplo, Baronnet (2009) e Elkisch Martínez (2007), porém, considerando-se os momentos de sua realização, provavelmente esses dados não mais confirmam com a realidade. No entanto, para fins de exemplificação, apresentam-se, a seguir alguns dados.

Elkisch Martínez (2007, p. 7) apresenta quantidade de escolas, promotores de educação e alunos da Zona do *Caracol* de La Realidad, bem como de escolas primárias autônomas da Zona do *Caracol* de Oventik⁷⁷:

Por su parte, en los MARZ que se articulan en torno al Caracol I, ubicado en la comunidad de la Realidad, existen 52 nuevas escuelas autónomas con 147 promotores (131 hombres y 16 mujeres) que dan atención a un total de 1,726 alumnos zapatistas (884 niños y 842 niñas). En el caracol II, ubicado en

⁷⁷ Chama a atenção a expressiva diferença entre a quantidade de homens e de mulheres na educação autônoma, especialmente em se tratando de promotores de educação. Porém, considerando-se o momento a que se referem esses dados e as diversas iniciativas quem vêm sendo implementadas pelo Movimento com vistas a combater a desigualdade entre os gêneros, fica a dúvida sobre a configuração atual desse quesito. Quando da realização da parte empírica desta pesquisa, ao menos visualmente, isto é, sem pretensão de apresentar dados estatísticos ou exatos, não se observou essa desproporção na Escola Secundária de Oventik, no que se refere ao corpo discente, que registra expressiva presença de mulheres.

Oventik, opera una escuela secundaria que funciona como centro de capacitación de los promotores que enseñan en las 62 escuelas primarias autónomas de la región. Asimismo, a partir del año 2000, se fundó un centro de lenguas en el que se imparte tanto a nacionales como a extranjeros la lengua tzotzil y el castellano.

Essa autora apresenta, também, dados referentes ao *Caracol* de La Garrucha, apresentado como *Caracol III*, e dados relativos ao *Caracol* de Roberto Barrios, mencionado por ela como *Caracol IV*⁷⁸.

En el Caracol III, ubicado en Ricardo Flores Magón, más de 3065 niños se han visto beneficiados por los proyectos de educación autónoma mientras que en el Caracol IV, ubicado en Roberto Barrios, durante los 8 años que han funcionado los proyectos de educación se han apoyado a 38 comunidades en la construcción de escuelas y se han equipado 146 escuelas con materiales didácticos, algunos de ellos producidos por los propios promotores de educación [...] que suman 252 (83 mujeres y 169 hombres), beneficiando a más de 2826 niños zapatistas. (Cfr. EZLN, diciembre, 2006). (ELKISCH MARTÍNEZ, 2007, p. 7-8)

Baronnet (2009) enuncia diversos dados referentes ao sistema educativo rebelde autônomo zapatista. Apresenta-se, a seguir, no Quadro 3, elaborado por esse autor, quantidade aproximada de escolas, promotores de educação e alunos dos cinco *Caracoles*.

⁷⁸ A rigor, *Caracol V* (GOBIERNO AUTÓNOMO I, 2003).

Quadro 3: Número aproximado de alunos, promotores e escolas zapatistas

Caracol	Zona territorial	Nombre Junta de Buen Gobierno	Nombre sede regional	Nombre de los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (MAREZ)	Grupos étnicos	Núm. aprox. escuelas, promotores y alumnos
Madre de los Caracoles del Mar de Nuestros Sueños	Selva Fronteriza	Hacia la Esperanza	La Realidad	- General Emiliano Zapata - San Pedro de Michoacán - Libertad de los Pueblos Mayas - Tierra y Libertad	tseltales, tojolabales y mames	50 esc. 150 prom. 1,800 alum.
Resistencia y Rebeldía por la Humanidad	Altos de Chiapas	Corazón Céntrico de los Zapatistas delante del Mundo	Oventik	- San Andrés Sacamch'en de los Pobres - Santa Catarina - San Juan de la Libertad - San Pedro Polhó - Magdalena de la Paz - 16 de Febrero - San Juan Apóstol Cancuc	tsotsiles y tseltales	60 esc. 300 prom. 3,300 alum.
Torbellino de Nuestras Palabras	Tzots Choj	Corazón del Arcoiris de la Esperanza	Morelia	- 17 de Noviembre ³⁶⁹ - Lucio Cabañas - Comandanta Ramona	tseltales, tsotsiles y tojolabales	120 esc. 300 delega. 3,000 alum.
Resistencia Hacia un Nuevo Amanecer	Selva Tseltal	El Camino del Futuro	La Garrucha	- Ricardo Flores Magón - Francisco Gómez - San Manuel - Francisco Villa	tseltales, choles, tsotsiles y tojolabales	120 esc. 200 prom. 4,000 alum.
Que Habla para Todos	Norte de Chiapas	Nueva Semilla que va a Producir	Roberto Barrios	- Benito Juárez - El Trabajo - La Paz - Francisco Villa (II) - Akabalná - Vicente Guerrero - Rubén Jaramillo - El Campesino - La Dignidad	choles, tseltales y zoques	160 esc. 350 prom. 4,000 alum.
TOTALES:						<u>500 escuelas</u> <u>1,300 prom.</u> <u>16.000 al.</u>

Fonte: Baronnet (2009, p. 211-212)

Constata-se certa proximidade entre alguns dados – quantidades de escolas, de promotores de educação e de estudantes – apresentados por Elkisch Martínez (2007) e Baronnet (2009).

Apresentados esses dados, que contribuem para uma espécie de visualização da quantidade das escolas, dos promotores de educação e dos alunos, apresentam-se, a seguir, dados sobre aspectos da organização e da estrutura do sistema de educação zapatista.

O *Caracol* de Oventik, também autoapresentado como Zona Altos, denomina seu projeto educativo como *Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional – Zona de los Altos de Chiapas* (SERALZN-ZACH).

As consignas do Sistema Educativo desse *Caracol*, além das clássicas do Movimento Zapatista, são:

¡¡EDUCACIÓN EN RESISTENCIA, ESA ES NUESTRA CIENCIA!!
 ¡¡NO TENER EDUCACIÓN ES COMO ESTAR MUERTOS!!
 ¡¡LA EDUCACIÓN NO PUEDE ESTAR AJENA A LAS LUCHAS DE LOS
 PUEBLOS DEL PLANETA TIERRA!! (SERALZN, [s. d.]b, p. 1, grifo do
 autor).

A *Coordinación General* reitera que o sistema de educação zapatista é autônomo, isto é, “no depende del gobierno oficial.” Ainda, segundo a Coordenação, “Nosotros entendemos que la autonomía ya la estamos armando en base a las necesidades. Una de ellas es la educación autónoma de nuestros pueblos indígenas y no indígenas de todo México y del mundo.” (SERALZN, [s. d.]b, p. 1).

No entendimento do Sistema do *Caracol* de Oventik, “A educação coletiva dos povos é um direito.” e “A educação autônoma é semeadora de consciências.” (SERALZN, [s.d.]b, p. 1, tradução nossa).

Diferentemente da educação oficial, a educação autônoma não visa preparar para o mercado de trabalho, mas, sim, para o trabalho nas comunidades zapatistas, ou, expressão recorrente no léxico zapatista, para *servir al pueblo*. Noutras palavras, a educação autônoma rebelde tem entre seus principais objetivos contribuir, em termos práticos e teóricos, para o atendimento às demandas – materiais ou simbólicas, imediatas ou mediatas – das comunidades zapatistas e da *Organización*.

Pero antes de todo esto se discutía en los pueblos sobre cómo hay que comprobar su estudio de ese niño, de ese joven que iba a la escuela autónoma, se hablaba de los certificados de estudio, las boletas de calificación. Finalmente nosotros llegamos a concluir que eso para nosotros no era necesario, que lo importante para nosotros era que nuestros hijos aprendieran a leer y escribir, a hacer cuentas y hacer muchas cosas, que aprendieran a llevar y a dirigir todos los trabajos que sean necesarios para nuestro pueblo. (GOBIERNO AUTÓNOMO II, 2013, p. 5)

Alguns pronunciamentos levantados durante a pesquisa empírica contribuem para exemplificar os objetivos esperados da educação autônoma pelos zapatistas. Segundo alguns entrevistados,

[...] queremos que nossas crianças e jovens sirvam à *Organización*, ao povo [...] não queremos uma educação do *pinche*⁷⁹ *mal gobierno*, que não ensina [os conhecimentos escolares], só ensina a vender as consciências [...] a trair o povo [...] [e] a ir com os projetos do *mal gobierno* [...]. (COMPA RQ, 2018)

[...] não estamos preocupados com muitos anos de estudo, altos níveis de estudos, papeis e [mais] papeis [certificados ou diplomas] [...] queremos uma educação que nos ajude a entender nossos direitos [...], a não cair nas

⁷⁹ No México o termo *pinche* tem vários significados e é utilizado em diferentes situações. Em geral, trata-se de um xingamento. Em sentido mais específico, significa algo que é depreciado, mesquinho e que tem baixa qualidade.

armadilhas do *mal gobierno*, nos trabalhos coletivos, promotores de saúde, de educação, agroecologia, nossas autoridades [...] não precisamos de inglês [...] queremos resgatar e preservar nossa cultura, nossa língua [...]. (COMPA JI, 2017)

Conforme a *Junta de Buen Gobierno* de Morelia (2018), “[...] o objetivo principal da educação autônoma é aprender a ler e a escrever para ocupar cargos nos *pueblos*, municípios ou Zona, pode ser de um conselho autônomo ou membro da *Junta* [...] temos que aprender nossos direitos [...]”.

Essa *Junta* destaca alguns fatores que diferenciam a educação autônoma da educação oficial:

[...] a educação do *mal gobierno* é diferente da educação autônoma [...] porque o objetivo da educação autônoma não é ter uma carreira, um trabalho na cidade [...] a educação autônoma busca o benefício do povo, o trabalho para o povo, para o que é a sua necessidade [...] a educação do *mal gobierno* ensina a buscar trabalho na cidade [...]. (JUNTA DE BUEN GOBIERNO DE MORELIA, 2018)

O pronunciamento da *Junta de Buen Gobierno* da Zona de La Garrucha (2018) ressalta que, entre os objetivos estipulados para a educação rebelde, está a contribuição para o processo de constituição e avanço da autonomia zapatista:

[...] porque é o mais importante, porque é como sabemos o que vai fazendo o sistema [...] e assim vai se desenvolvendo [...] aí podemos também defender nossa autonomia, saber o que está passando, informar às crianças o que ocorre, o que há, vão se inteirando desses casos e vão explicando [...].

Considera-se que, para isso, a educação precisa estar articulada organicamente com as comunidades e operar, tanto em termos do currículo formal quanto do currículo oculto, em consonância com os princípios e com a concepção de mundo do Zapatismo.

As escolas autônomas são organicamente vinculadas às comunidades e ao Movimento, gozando de autonomia relativa em relação a outras escolas do sistema, apresentando, assim, aspectos diferenciados e aspectos comuns, conforme as diversas realidades e decisões das comunidades, municípios ou Zonas (BARONNET, 2009, GÓMEZ LARA, 2011, GUTIÉRREZ NARVÁEZ, 2005).

No que se refere a aspectos diferenciados, destacam-se elementos estruturais, organizacionais ou de funcionamento das escolas autônomas, como, por exemplo, contribuições, aspectos arquitetônicos, detalhes quanto à operacionalização do currículo, áreas do conhecimento ou matérias, avaliação, idade para ingresso, critérios de progressão, calendário letivo, atividades práticas, entre outros aspectos (AGUIRRE ROJAS, 2015b, BARONNET, 2009).

No que tange a aspectos comuns, destacam-se a vinculação orgânica com demandas das comunidades, bem como a conformidade com os objetivos e princípios do Movimento.

Ainda, em relação a aspectos comuns e diferenciados, considera-se importante reiterar que, pelas razões expostas em diversos pontos deste texto, é inviável fazer determinadas generalizações para os diferentes territórios ou escolas autônomas rebeldes zapatistas. No entanto, há um núcleo de aspectos comuns entre os subsistemas educativos e escolas das diferentes Zonas, municípios e comunidades, até porque o processo de concepção do projeto de educação autônoma foi, desde sua gênese, coletivo e envolveu esses territórios (AGUIRRE ROJAS, 2015b, ENCUENTRO..., 2007, GOBIERNO AUTÓNOMO II, 2013, GÓMEZ LARA, 2011, GUTIÉRREZ NARVÁEZ, 2005).

Entretanto, como pontuado, mesmo esse núcleo comum tende a apresentar diferenças entre os diversos subsistemas e escolas, haja vista as especificidades políticas, econômicas ou culturais de cada território, bem como a prática de cada promotor, que tende a variar em decorrência das experiências, conhecimentos e metodologias adotadas, entre outros fatores (BARONNET, 2009, GÓMEZ LARA, 2011).

Ressalta-se que, inicialmente, a capacitação dos promotores de educação contou com o apoio de diferentes organizações e pessoas externas à *Organización* (BARBOSA, 2015, BARONNET, 2009, ENCUENTRO..., 2007, GOBIERNO AUTÓNOMO II, 2013, GÓMEZ LARA, 2011, GUTIÉRREZ NARVÁEZ, 2005). Destaca-se que os apoiadores no processo de capacitação de promotores e de elaboração de materiais didáticos variaram, também, conforme os territórios e os diferentes momentos da história da educação autônoma. Isso coloca em tela a necessidade de se considerar, também, a probabilidade de circulação de diferentes referenciais teóricos educacionais ou pedagógicos entre promotores de educação autônoma, especialmente no momento inicial do processo de capacitação. Aguirre Rojas (2015b), por exemplo, faz menção às influências de Michel Foucault e de Paulo Freire na educação autônoma.

Das observações empíricas, constata-se que as escolas zapatistas, assim como os territórios autônomos e as instalações do Movimento – *Caracoles*, auditórios, clínicas, lojas coletivas, entre outras, têm nomes relacionados a temáticas, pessoas, locais, datas ou eventos considerados significativos ou relacionados, de maneira direta ou indireta, principalmente ao Movimento Zapatista e a elementos da cultura Maia. Citam-se alguns nomes de escolas e de territórios, para fins de exemplificação: *1º de Enero*, data do início do levante, em 1994; *Emiliano Zapata*, uma das principais lideranças da Revolução Mexicana e principal referência para o Movimento; e *17 de noviembre*, data de fundação do EZLN. Aliás, esses e outros nomes e datas de maior expressividade para o Movimento costumam ser utilizados para intitular

diversas outras iniciativas, tais como, lojas coletivas, turmas escolares, auditórios e outras instalações zapatistas.

Em termos de estrutura arquitetônica e de equipamentos, as escolas autônomas apresentam diferenças significativas entre si, pois esses quesitos dependem das condições de cada território, especialmente financeiras.

Ao se transitar por diferentes regiões de Chiapas onde estão localizados territórios zapatistas, constata-se, por exemplo, a existência de pequenas escolas, construídas em madeira e, aparentemente, com apenas uma sala ou, em palavras de Villoro e Navarro (2013) “sencilla contrucción”. Por outro lado, constata-se, também, a existência de escolas com instalações mais amplas e construídas em alvenaria. Esse é o caso, por exemplo, das escolas Primária e Secundária localizadas no território do *Caracol* de Oventik.

A *Escuela Secundaria 1º de Enero*, localizada no interior do *Caracol* de Oventik, possui diversas salas. Nessa escola há salas destinadas a outras atividades ligadas à educação, mas não necessariamente para aulas ou configuradas como sala de aula nos moldes comuns, isto é, com carteiras. Algumas salas são usadas, por exemplo, para os equipamentos de informática, pelo *Centro de Lenguas* e para a *tienda colectiva* dos promotores de educação.

Conforme Barbosa (2015, p. 208),

El Caracol II constituye una de las zonas Zapatistas con mayor desarrollo del Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista. En el año de 2006 contaba con más de 20 Promotores y Promotoras de Educación y atendía alrededor de 3.392 alumnos, entre niños, niñas y adolescentes, de 6 a 16 años. La estructura física de la Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista comprende 9 aulas, 1 biblioteca, 1 sala de cómputo, 1 comedor general, 1 pequeña cocina, baños y 3 dormitorios.

Há, ainda, nessa escola, outros blocos de instalações destinadas a outras atividades, tais como, alojamentos para alunos⁸⁰, alojamentos para promotores, alojamentos para visitantes, sanitários, banheiros, tanques para lavar roupas, quadras para prática de esportes e que também são usadas, em diferentes momentos, para outras atividades, como, por exemplo, solenidades cívicas, comemorações, apresentações artísticas e festividades das comunidades. Algumas instalações têm configuração flexível e são utilizadas para mais de uma finalidade, conforme as necessidades.

⁸⁰ A categoria mais recorrentemente aplicada por zapatistas é aluno, seguida de estudante.

Foto 2: Vista parcial (1) da ESRAZ 1º de Enero – Oventik



Fonte: Arquivo pessoal do autor⁸¹

⁸¹ Fotografia realizada em 2018 pelo autor deste trabalho. Destaca-se, como pontuado, que a principal condição estipulada para realização de fotografias autorizadas nos territórios autônomos rebeldes zapatistas é não captar imagens dos *Compas*, especialmente quando sem *pasamontaña* ou *paliacate*.

Foto 3: Vista parcial (2) da ESRAZ 1º de Enero – Oventik



Fonte: Arquivo pessoal do autor⁸²

⁸² Fotografia realizada em 2018 pelo autor deste trabalho.

Foto 4: Vista parcial (3) da ESRAZ 1º de Enero – Oventik



Fonte: Arquivo pessoal do autor⁸³

⁸³ Fotografia realizada em 2018 pelo autor deste trabalho.

Foto 5: Vista parcial (4) da ESRAZ *1º de Enero* – Oventik



Fonte: Arquivo pessoal do autor⁸⁴

⁸⁴ Fotografia realizada em 2018 pelo autor deste trabalho.

Foto 6: Vista parcial (5) da ESRAZ 1º de Enero – Oventik



Fonte: Arquivo pessoal do autor⁸⁵

⁸⁵ Fotografia realizada em 2018 pelo autor deste trabalho.

Foto 7: Vista frontal da EPRAZ⁸⁶ “Moreno Zancheta” – Oventik



Fonte: Arquivo pessoal do autor⁸⁷

⁸⁶ *Escuela Primaria Rebelde Autónoma Zapatista.*

⁸⁷ Fotografia realizada em 2018 pelo autor deste trabalho.

Foto 8: Vista lateral da EPRAZ “Moreno Zancheta” – Oventik



Fonte: Arquivo pessoal do autor⁸⁸

⁸⁸ Fotografia realizada em 2018 pelo autor deste trabalho.

Na maior parte das escolas cujas instalações foram visitadas ou que, pelo fato de estarem situadas às margens ou próximas de *carreteras*, foram, durante a pesquisa empírica, visualizadas de dentro dos veículos de transporte coletivo, não foram identificados muros, cercas ou outras formas de barreiras físicas de separação entre escola e comunidade. A escola da comunidade de Roberto Barrios possui alambrado, no entanto, essa escola está instalada em um prédio em que funcionou uma escola oficial de educação infantil e que foi, há vários anos, ocupado pelo Movimento.

Outro exemplo é a Escola Primária de La Realidad, localizada próximo ao *Caracol* homônimo. Essa escola foi construída pelos zapatistas, segundo informações da *Junta de Buen Gobierno* (2017), após a destruição, por paramilitares e *partidistas*, da escola autônoma e da clínica de saúde autônoma que existiam anteriormente nessa comunidade. Essa escola está instalada em prédio de alvenaria com dois pavimentos e várias salas. O piso superior é destinado à escola e no piso térreo está instalada a *Clínica de Salud Autónoma*. Conforme informações levantadas no local, no piso inferior foi destinada também uma sala para os alunos menores, devido aos riscos de acidentes implicados no uso do pavimento superior por crianças de tenra idade.

Foto 9: Vista parcial frontal da *Escuela Autónoma – La Realidad*



Fonte: Arquivo pessoal do autor⁸⁹

⁸⁹ Fotografia realizada em 2017 pelo autor deste trabalho.

Foto 10: Vista parcial lateral da *Escuela Autónoma* – La Realidad



Fonte: Arquivo pessoal do autor⁹⁰

⁹⁰ Fotografia realizada em 2017 pelo autor deste trabalho.

A escola de *La Realidad* também está circundada por instalações zapatistas, entre elas, a *tienda* do coletivo de mulheres rebeldes e o *Campamento por la paz*, destinado aos integrantes das *Brigadas Civiles de Observación* de Direitos Humanos⁹¹, além do olhar recorrente da vigilância externa, comumente realizada por *Compas* a partir de um ponto estratégico na *carretera* diante dessa escola.

Destaca-se que algumas escolas zapatistas têm estrutura arquitetônica significativamente maior do que as de determinadas escolas estatais. Exemplificam isso a Escola Primária de *La Realidad* e a Escola Secundária de *Oventik*⁹².

Não raramente os prédios das escolas, assim como outras instalações zapatistas, são decorados com grafites e murais alusivos às demandas, lutas ou resistências zapatistas – bandeiras, figuras, símbolos, lemas, rostos de pessoas, poemas ou consignas.

Na Escola Secundária *1º de Enero*, várias salas de aula têm também suas paredes internas decoradas com murais e grafites. Em dados casos, há referências, também, a demandas de outros movimentos de resistência, indígenas ou não. A Escola Primária de *La Realidad*, bem como a Primária e a Secundária de *Oventik* têm as partes externas decoradas com grafites e murais.

Foram identificados, durante a pesquisa empírica, alguns casos em que escolas estatais estão instaladas nas proximidades de *Caracoles* ou de escolas autônomas. No caso da comunidade de Roberto Barrios, onde está sediado o *Caracol* homônimo, a escola autônoma está a poucas quadras do *Caracol* e da escola oficial. Nas comunidades *1º de Enero*, vinculada ao *Caracol* de Morelia, e de *Tepeyac* de Guadalupe, vinculada ao *Caracol* de *La Realidad*, as escolas autônomas e as escolas estatais estão, literalmente, instaladas lado a lado. A poucos metros da linha limítrofe do território do *Caracol* de *Oventik* há uma escola oficial.

⁹¹ Essas *Brigadas* são organizadas pelo *Centro de Derechos Humanos* “Fray Bartolomé de las Casas” e são compostas por voluntários nacionais e internacionais, visando dissuadir, registrar e denunciar ameaças e violações dos Direitos Humanos em comunidades em situações de risco, que demandam e são atendidas por essas *Brigadas*.

⁹² Algumas escolas estatais avistadas durante viagens ou estadias em territórios zapatistas são, aparentemente, compostas por uma ou duas salas de aula. Nem sempre foi possível descer ou conferir, haja vista questões de segurança ou de logística – horário, disponibilidade, recorrência de transporte, além dos riscos de não ser recebido, de não haver alguém para recepção na escola, da impossibilidade de comunicação, em decorrência de não domínio do idioma originário local e, principalmente, da dificuldade de inserção para um estrangeiro sem referências, em uma comunidade rural indígena. Há, ainda, riscos de assédio ou ameaças da parte de pessoas em condição de embriaguez, que podem exigir dinheiro ou cometer ofensas, provocações ou mesmo agressões. É recorrente, da parte de organizações em resistência, a recomendação de cuidados com a segurança pessoal quando se está em comunidades em que ocorrem conflitos. Essa recomendação é reforçada, especialmente quando se está envolvido com organizações em resistência ou com organizações de defesa de Direitos Humanos. Nesses casos, há que se precaver também em relação a policiais, a militares e a paramilitares.

No entendimento dos zapatistas, a desqualificação da educação autônoma, bem como a instalação de escolas estatais ao lado ou próximo dos *Caracoles* ou de escolas autônomas são intencionais e fazem parte das táticas do Governo Federal para combater o zapatismo. Como apontado por Montemayor (2009), uma das táticas da guerra de baixa intensidade⁹³ é afastar as populações da influência zapatista e promover medidas para difundir imagem de superioridade em relação ao inimigo.

Segundo informações levantadas com zapatistas de diferentes localidades, não necessariamente há, em todos os territórios, conflitos em decorrência de essas escolas estarem instaladas lado a lado. Há que se considerar que existem comunidades cujo nível de tensão inviabiliza a convivência entre zapatistas e não zapatistas. Essa tensão deve-se principalmente à atuação de paramilitares e *partidistas*. *Partidistas*, como se pode depreender de Montemayor (2009), são, de alguma forma, apoiados e insuflados pelo aparelho de Estado, que se vale de programas sociais para instigar ou intensificar divisões ou tensões nas comunidades em resistência. No entanto, há comunidades em que a convivência ocorre sem problemas; porém, isso varia conforme os territórios, os momentos, os móveis e sujeitos envolvidos, bem como a conjuntura política (COMPA DC, 2017, 2018, COMPA RQ, 2018, COMPA TS, 2018).

Todavia, é recorrente a alegação, entre zapatistas, de que as escolas autônomas e seus promotores são alvos de manifestações depreciativas por parte de professores de escolas oficiais. Isso pode configurar-se uma espécie de tentativa de desqualificação da educação autônoma diante de públicos não zapatistas e, em alguma medida, também diante dos zapatistas. Trata-se de uma das táticas da guerra de baixa intensidade levada a termo pelo Governo Federal contra os zapatistas.

A localização das escolas varia conforme as especificidades das comunidades, municípios ou Zonas. Por exemplo, na Zona Altos, município autônomo de San Andrés Sacamch'en de los Pobres, no território do *Caracol* de Oventik, a Escola Primária está localizada em território pertencente ao *Caracol* – mais precisamente, quase em frente ao portão do *Caracol* –, porém, do outro lado da via pública existente nessa localidade. Já a Escola Secundária está localizada no interior do *Caracol*, isto é, em área cujo acesso depende da autorização da Comissão de Vigilância. Inegavelmente, ainda que não esteja na área formal e ostensivamente controlada, a Escola Primária está ao alcance do olhar da vigilância, bem como de outras pessoas da *Organización* que estão em trânsito ou a trabalho no *Caracol*, haja vista

⁹³ Também apresentada pelo Movimento como *guerra de contrainsurgencia*.

que a escola está circundada por outras instalações zapatistas, como, por exemplo, a cantina, a loja de artesanatos, entre outras.

Segundo informações levantadas, nos *Caracoles* de Oventik, Morelia e La Garrucha o nível Primário é de frequência obrigatória. Em uma comunidade vinculada ao *Caracol* de La Realidad, existe, segundo o Compa JI (2017), um registro das crianças e o acompanhamento do promotor. Dessa forma, as famílias que não enviam seus filhos à escola podem ser chamadas a prestar esclarecimentos às autoridades. No caso da Zona de Morelia, “[...] todas as crianças e jovens estão estudando, obrigatoriamente [...]” (JUNTA DE BUEN GOBIERNO DE MORELIA, 2018).

Ainda, no que se refere à obrigatoriedade, conforme a *Junta de Buen Gobierno* de La Garrucha (2018),

[...] as crianças, sim; já os jovens, quando estão terminando seu terceiro nível, já passam a exercer seus conhecimentos que obtiveram dentro destes três níveis [...] os que querem seguir estudando, podem seguir, porém, o principal são os três níveis [...].

Contudo, como apontado, há que se considerar as especificidades referentes a cada território. Conforme Barbosa (2015, p. 53),

[...] el proceso de participación del acto educativo objetiva, primeramente, desarrollar su autonomía en tanto sujeto individual (en el sentido de ‘individuo’). En el ámbito de la educación, el referente autonómico del sujeto se expresa desde el momento mismo de decidir si quiere o no ir a la escuela y permanecer en ella. Para citar un ejemplo, en algunos relatos de Promotores y Promotoras de la Educación Autónoma Zapatista, afirman que las niñas y los niños permanecen en la escuela mientras tengan el deseo de hacerlo. Cuando deciden no participar de las actividades escolares tienen la autonomía para irse de la escuela. Cabe al Promotor o la Promotora de Educación pensar creativamente el proceso educativo, de manera que los niños, niñas y adolescentes se vean motivados a participar en la escuela y en el proceso educativo como un todo. No obstante, es válido subrayar que el proceso creativo del quehacer educativo implica, igualmente, trabajar pedagógicamente la centralidad de la Educación Autónoma en la lucha Zapatista.

Não foi possível, durante a pesquisa empírica, levantar informações sobre a existência de alguma norma que trate da obrigatoriedade de frequência que valha para todos os territórios zapatistas. Fazendo inferências a partir de outros aspectos da educação autônoma, o mais provável é que essa seja uma decisão de alçada de cada território.

O critério de ingresso na escola é ter a idade mínima estipulada, que também é decidida por cada comunidade. Assim, a tendência é de preponderar certas faixas etárias em determinados níveis de educação. No *Caracol* de Morelia, por exemplo, a idade mínima para

ingresso na Primária é de seis anos: “[...] de três a cinco anos [...] nível de *maduración* [...] aos seis anos passam para a Primária [...]” (JUNTA DE BUEN GOBIERNO DE MORELIA, 2018).

No que se refere à avaliação, pode-se inferir que há variações entre os diferentes territórios. Porém, um critério que parece valer para todas as escolas autônomas é de a avaliação ser usada para acompanhamento da aprendizagem, não para gerar hierarquizações ou concorrências entre os alunos.

Concluimos que no es necesaria una boleta de calificación o un certificado de estudio, se pensó que era lo mismo en el caso de una evaluación, un examen, que se le va a extender una cierta cantidad de preguntas a los alumnos y que si lo pasaban y contestaban bien eso ya pasaba por bueno, también concluimos que eso no era correcto. Lo correcto era que lo demostrara en los hechos, o sea en su trabajo, en el desempeño de algún cargo, entonces ese joven sí está aprendiendo, consideramos nosotros que eso iba a ser la mejor evaluación. (GOBIERNO AUTÓNOMO II, 2013, p. 5)

A progressão, em termos de níveis de educação, não ocorre necessariamente pelo término do ano letivo ou pela idade, mas, conforme o desempenho ou o avanço de cada estudante.

Segundo a *Junta de Buen Gobierno* de Morelia (2018), “[...] o avanço depende da capacitação, do desempenho de cada um [...]”. Assim, “[...] ao terminar a Primária passa para a Secundária, conforme o desempenho de cada um [...] geralmente ficam um ano em cada nível [...]”.

Já no caso da Zona do *Caracol* de La Garrucha,

[...] os avanços nos estudos é por nível, não depende da idade [...] as crianças vão escolhendo, nas bibliotecas, se querem estudar mais [...] ou um capacitador que possa ajudar mais a criança a entender as coisas de outros livros [...] temos que estudar e aí se vai desenvolvendo mais [...] até agora não temos trabalhado muito, mas alguns *Caracoles* têm trabalhado mais a Secundária, inclusive nós já estamos construindo umas escolas Secundárias. (JUNTA DE BUEN GOBIERNO DE LA GARRUCHA, 2018)

Os dias, horários, carga horária de aulas, períodos de férias, avaliação, entre outros quesitos, variam conforme as especificidades ou decisões de cada comunidade, município ou Zona.

No caso da *Escuela Primaria* de La Realidad, “[...] as aulas acontecem somente três dias por semana [...] segundas, terças e quartas-feiras [...]” (COMPA JI, 2017).

Já na Zona de Morelia,

[...] há aulas quatro dias por semana [...] das oito da manhã às duas da tarde [...] cada comunidade, cada região planeja seus horário e dias de aulas [...] por exemplo, três dias de estudo e três dias de trabalho de campo, para que as crianças prossigam aprendendo [e praticando?] [...] essa é a ideia [...]. (JUNTA DE BUEN GOBIERNO DE MORELIA, 2018)

Na Zona do *Caracol* de La Garrucha, conforme a *Junta de Buen Gobierno* (2018), “[...] há aulas todos os dias, de segunda à sexta-feira [...]”, sendo que “[...] as aulas começam às oito da manhã e encerram às duas da tarde [...]”.

As escolas podem funcionar em regime de internato ou de externato. As Escolas Primárias funcionam em regime de externato, ou seja, os estudantes vão à escola e regressam para suas casas diariamente: “[...] na Primária regressam todos os dias as suas comunidades [...]” (JUNTA DE BUEN GOBIERNO DE LA GARRUCHA, 2018).

Já escolas Secundárias tendem a funcionar em regime de internato, pois, diferentemente das Primárias, não estão instaladas em todas as comunidades. Isso pode implicar deslocamentos dos estudantes para territórios mais próximos que disponham desse nível de escolarização. Há que se considerar que, com base nas observações empíricas, em áreas rurais não necessariamente a comunidade mais próxima é tão próxima, a ponto de ser possível percorrer, rapidamente, o trajeto casa-escola-casa diariamente a pé. Assim, é fundamental considerar, para fins de deslocamentos, a questão logística, por conseguinte, fatores, tais como, as distâncias, o tempo necessário para a realização dos trajetos, bem como a existência ou não de transportes coletivos, seus horários de ida e de volta, itinerários e custo, além das diferentes capacidades financeiras das famílias⁹⁴. Isso pode impactar de maneira negativa, em especial na educação das mulheres, haja vista a tendência de haver maior controle ou preocupação com questões de segurança da parte de algumas famílias.

As escolas podem ter um ou mais promotores, conforme os respectivos portes ou características, tais como, número de alunos, níveis de educação e de estrutura arquitetônica. Há escolas Primárias e Secundárias. Tanto as escolas Primárias quanto as Secundárias são compostas por três níveis de estudos, que são o primeiro, o segundo e o terceiro níveis, porém, a distribuição das crianças nos níveis não segue o critério da idade⁹⁵.

Segundo Aguirre Rojas (2015b, tradução nossa), “[...] o que há, segundo eles [os zapatistas], são níveis de conhecimento que correspondem ao primeiro grau, ao segundo grau e ao terceiro. Porém, cada criança vai na velocidade que quer, e o professor supervisiona e atende a todas as crianças juntas [...]”.

⁹⁴ Há que se considerar a tendência de famílias indígenas ou rurais terem, segundo alguns *Compas*, em torno de três ou quatro filhos, o que, dependendo da capacidade financeira da família, pode tornar inviável ou muito onerosa a manutenção de todas as crianças ou jovens na escola por longos períodos. Em escolas oficiais, segundo informações de pessoas zapatistas e também de não zapatistas, a situação torna-se mais desafiadora, haja vista a necessidade de compra de materiais exigidos por escolas ou por professores.

⁹⁵ Constatou-se, durante a pesquisa empírica, que o uso dos termos *grado* e *nivel* não ocorre de maneira padronizada por todos os sujeitos com os quais foi possível tratar da questão da educação escolar,

Apontamentos de Barbosa (2015, p. 199) contribuem para exemplificar essa questão, com base na organização da educação Primária na Zona do *Caracol* de Morelia:

La Educación Primaria Autónoma [...] está organizada en los siguientes niveles: 1. Nivel primaria: están los niños y niñas de nuevo ingreso, que todavía no saben leer y escribir. Ellos portan un listón de color verde; 2. Nivel medio superior: están los niños y niñas que poseen algún conocimiento de lecto-escritura. Portan un listón de color blanco; 3. Nivel superior: están los niños y niñas que dominan la lectura y la escritura, entre otros conocimientos básicos de matemática. Ellos portan listón rojo.

As escolas autônomas são instaladas em diferentes pontos dos diversos territórios autônomos rebeldes. As Zonas, municípios e comunidades autônomas podem dispor de escolas autônomas de níveis Primário e Secundário, conforme diversos fatores. Entre esses fatores estão as necessidades, a disponibilidade de recursos financeiros, de infraestrutura e de promotores, bem como a demanda existente de estudantes e, principalmente, a decisão das comunidades.

No caso da Zona de Morelia, segundo a *Junta de Buen Gobierno*, “[...] na Educação Primária os níveis são Primário, Médio e Superior [...]”, e “[...] tanto na Primária quanto na Secundária são três níveis [...]” (JUNTA DE BUEN GOBIERNO DE MORELIA, 2018).

Na Zona de La Garrucha a educação também está estruturada de forma análoga: “[...] aqui, dentro de nossa educação autônoma há três níveis [...]” (JUNTA DE BUEN GOBIERNO DE LA GARRUCHA, 2018).

O Sistema da Zona Altos é composto pelas *Escuelas Primarias Rebeldes Autónomas Zapatistas*, pela *Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista* e pelo *Centro de Español y Lenguas Mayas Rebelde Autónomo Zapatista*, também conhecido como *Centro de Lenguas*, vinculado à *Escuela Secundaria*. O *Centro de Lenguas* é um espaço para intercâmbio entre os diversos povos e culturas do mundo, para aprendizagem de *tsotsil* e *catellano* (SERALZN, [s. d.]a).

Segundo a *Junta de Buen Gobierno* de Morelia (2018), “[...] em cada região há uma [escola] Secundária [...] temos três municípios [...] cada município tem suas regiões [...]”. Ressalta-se que “regiões”, nessa citação, são divisões internas ao território da jurisdição do *Caracol* de Morelia.

O currículo formal das escolas autônomas é organizado por áreas de conhecimento, também apresentadas, com menor recorrência, como *matérias*, *programa*, *asignaturas* ou *planes de estudio*, dependendo do território e dos interlocutores.

Um dos principais pontos de debate sobre a configuração da educação autônoma foi a composição do currículo.

Nos vimos obligados a empezar nuestra propia educación aunque en algunos pueblos ya de por sí lo estaban haciendo. Para formar la educación autónoma teníamos que pensar si se daban los mismos planes de estudio de la SEP o cambiábamos, decidimos cambiar. En una reunión de consejos, compañeros del CCRI y compañeros mandos, todos reunidos en lo que hoy es la sede del Caracol de La Realidad, se empieza a pensar qué tienen que aprender nuestros hijos, qué tiene que cambiar del sistema educativo del gobierno. (GOBIERNO AUTÓNOMO II, 2013, p. 4)

Outro ponto de debate foi em relação às terminologias utilizadas para denominar as diferentes áreas de conhecimento:

Después de que se tenía armado el plan de estudio se vio cómo hay que dividir esos temas, esas cosas que se iban a enseñar, así es como nacen las áreas de estudio en nuestra zona. Salió que no le íbamos a llamar ‘español’ a lo que era español en la SEP. Se le llamó ‘lenguas’. Historia y matemáticas quedaron con el mismo nombre, se incluyó un área que se llama ‘Vida y medio ambiente’ donde se ve también sobre la naturaleza, sobre la vida de los animales, todo lo que en la SEP era Ciencias Naturales. (GOBIERNO AUTÓNOMO II, 2013, p. 4-5)

Ainda que se visasse uma educação diferente da oficial, alguns de seus aspectos foram apropriados pela educação autônoma.

Tiene que empezar una escuela autónoma, tiene que ser diferente, hay muchas cosas que no las vamos a cambiar aunque sea lo que se da en las escuelas oficiales, podemos inventar otra matemática pero todavía no llegamos a ese nivel, mientras usamos la matemática que hay en todas partes. Así empezó con esa claridad de que hay cosas que no vamos a poder cambiar de por sí, que no es necesario, por ejemplo las matemáticas, vamos a tener que aprender mejor, mejorarlo porque hay muchas veces que lo que se da no es que sea malo sino que los que manejan ese plan de estudios tienen otro interés, pero hay cosas que de por sí son buenas. (GOBIERNO AUTÓNOMO II, 2013, p. 19)

A configuração atual das áreas de conhecimento resulta de um processo de concepção e reformulações que envolveu autoridades, comissões específicas e as bases de apoio zapatistas. Como pontuado, em determinados momentos e aspectos, envolveu, também, na condição de assessores e capacitadores de promotores de educação, pessoas ou organizações da sociedade civil.

Como ressaltado, com algumas variações, inclusive em termos de nomenclaturas, conforme os diferentes territórios e os níveis – *Primaria* ou *Secundaria* –, os currículos na educação autônoma incluem matérias, tais como, *Matemáticas, Lectoescritura, Historia, Vida y medio ambiente, Salud, Cultura, Geografía e Ciencias Naturales*.

Os componentes curriculares das escolas autônomas podem variar conforme as necessidades, especificidades ou decisões de cada território. Porém, considerando-se os dados

levantados, pode-se inferir que há mais proximidade que distanciamento nesse quesito, seja entre escolas de uma mesma Zona, seja entre escolas de diferentes Zonas.

Na Escola Secundária *1º de Enero*, da Zona do *Caracol* de Oventik, conforme informações constantes no documento intitulado “Horario de clases <<ESRAZ>>”, afixado nas salas de aula, as áreas de conhecimento – apresentadas, neste trabalho, em ordem alfabética –, para o 1º, 2º e 3º *grados* são: *Ciencias naturales, Ciencias sociales, Comunicación, Ecoproducción, Humanismo, Matematica e Salud*.

Conforme Barbosa (2015, p. 205),

La Educación Secundaria Autónoma Zapatista está planeada para durar un periodo de tres años, con un mapa curricular organizado conforme las siguientes áreas del conocimiento: Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Humanismo, Ciencias Sociales, Tzotzil y Producción. En la materia de Humanismo se reflexiona colectivamente acerca de la trayectoria de la lucha Zapatista, los principios que orientan su proyecto político, los símbolos de la resistencia y de la rebeldía, articulando la educación como uno de los ejes fundamentales en la construcción de la autonomía de los pueblos indígenas en los territorios rebeldes autónomos.

No que se refere às áreas de conhecimento, conforme informações levantadas em La Realidad, “[...] as matérias da Primária são *Matemáticas, Lectoescritura, Historia e Vida y medio ambiente* [...]” (COMPA JI, 2017).

Na educação Primária na Zona de Oventik, conforme Barbosa (2015, p. 206), “Entre las áreas del conocimiento abordadas están los contenidos de Lenguas, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Política y Humanismo.”

Na Zona de Morelia, conforme a *Junta de Buen Gobierno* (2018), “[...] na Primária são cinco matérias [...] *Lectoescritura, Matemáticas, Historia, Salud e Cultura* [...]”.

Já na escola Secundária, no caso da Zona de Morelia, acrescentam-se duas matérias às da Primária: “[...] na Secundária há sete matérias [...] as da Primária mais *Geografía e Ciencias Naturales* [...]” (JUNTA DE BUEN GOBIERNO DE MORELIA, 2018).

Ao fazer menção às matérias que compõem o currículo da educação autônoma na Zona de Morelia, a *Junta de Buen Gobierno* (2018) destaca, citando, como exemplo, a Geografia: “[...] mas, não é a Geografia do governo, a Geografia [da escola autônoma] é a que abarcamos como Zona de Morelia [...]”. Essa diferença envolve tanto o conteúdo quanto a metodologia de ensino.

Conforme o *Compa JI* (2017), de La Realidad, “[...] os conteúdos das matérias são totalmente diferentes da escola do Estado, exceto as matemáticas, que os conteúdos são iguais,

mas o ensino é diferente [...]”. O entendimento de que na área da matemática não há espaço para alterações significativas também está presente no discurso de *Compas* de outros territórios.

Empezamos a ver muchas cosas y llegamos a concluir que donde no podemos cambiar nada es en lo que son las matemáticas, cuestiones muy exactas que ahí no le podíamos cambiar nada, lo teníamos que enseñar tal y como es. Otro es en lo que es la lectura y la escritura, nada se le podía cambiar porque eso era como universal. (GOBIERNO AUTÓNOMO II, 2013, p. 4)

Todavía, há margem para se ensinar a matemática, assim como outras áreas do conhecimento, de forma crítica e voltada para as necessidades das comunidades ou da *Organización*, como se pode depreender de apontamentos de Barbosa (2015, p. 219):

Igualmente el eje transversal –la demanda– era el tema del ‘trabajo’. El Promotor de Educación escribió en el pizarrón lo que se sembraba en la milpa y pidió a las y los estudiantes que dijeran cuántas hectáreas eran necesarias para cada siembra. En seguida, calcularon los valores de venta de los productos cosechados en la ciudad y compararon con los valores de aquellos que son vendidos por las cooperativas Zapatistas o en las tiendas apoyadas por la Solidaridad Internacional.

No entanto, há áreas de conhecimento, como, por exemplo, *Historia e Integración*, que, pelas suas especificidades, a questão da ideologia recebe maior destaque. Em relação à área da História,

Pero sí se discutió y analizó qué cosas se tenían que ver en la cuestión de historia, se pensó que había que cambiar muchas cosas y había que seleccionar en el área de historia de la SEP qué cosas son buenas para nuestros niños y jóvenes y qué cosas no. Se fueron sacando y se fueron poniendo otros temas de historia, incluida nuestra propia historia como EZLN y de otros movimientos sociales que se habían dado durante la historia. Así se fueron haciendo los planes y programas de estudio. Después de eso se llevó a los pueblos para que los padres de familia vieran qué otras cosas necesitaban ellos que se aprendieran en la escuela autónoma. (GOBIERNO AUTÓNOMO II, 2013, p. 4)

Na área da História, assim como noutras, o processo de ensino ocorre do particular para o geral. Assim, uma das principais ênfases nessa área é a “[...] la historia de nuestra organización.” (GOBIERNO AUTÓNOMO II, 2013, p. 40).

Na área de conhecimento denominada *Integración*, realiza-se a integração ou a articulação entre as diferentes áreas de conhecimento do currículo autônomo e as treze demandas zapatistas. No que se refere à área da *Integración*,

Se vio otra área que se llamó ‘Integración’, o sea que todas las cosas que eran necesarias estudiar y que no cabían en ninguna de las demás áreas tenían que caber ahí, por ejemplo el estudio de nuestras 13 demandas (techo, tierra, trabajo, salud, alimentación, educación, independencia, democracia, libertad, justicia, cultura, información y paz). (GOBIERNO AUTÓNOMO II, 2013, p. 5)

Conforme informações levantadas em La Realidad, “[...] nas matérias incluímos as nossas lutas [...] a *Integración* articula as treze demandas da Organização [...] em *Vida y medio ambiente*, o ensino da natureza abarca os agrotóxicos, a destruição da natureza pelo *mal gobierno* e pelos capitalistas [...]” (COMPA JI, 2017).

Conforme a *Junta de Buen Gobierno* de Morelia (2018),

[...] nós, como zapatistas, temos as treze demandas, e os alunos estudam, também o *mandar obedeciendo* [...] aprendem a história das nossas lutas, como estamos hoje [...] aprendem história da América Latina, os espanhóis, a conquista [...] a história ajuda a amadurecer o pensamento dos jovens [...].

Outras temáticas também são abordadas no currículo da educação autônoma, como, por exemplo, a questão das mulheres, um tema prioritário para o Movimento.

Se está aplicando la ley revolucionaria en la escuela secundaria, ahí se estudia la ley, ya cuando salgan los compañeros y compañeras van a saber cómo es la ley de la mujer, que tiene su derecho pero también tiene su obligación. No solamente puro derecho y derecho, sin su obligación esto no es justo, debe tener su derecho y obligación, tiene que hacer algo también la mujer. (PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES..., 2013, p. 25)

Além dos conhecimentos mencionados, há que se considerar, também, a convivência que ocorre no interior da escola, que é perpassada pelos princípios, demandas e lutas zapatistas. Como pontuado, as instalações das escolas autônomas – ao menos as das visitadas ou visualizadas – são decoradas com murais e grafites com temas relacionados ao Zapatismo especialmente. O Movimento preza pela articulação entre a sua concepção de mundo e as diferentes linguagens da arte.

En lugar que se eche para atrás, la educación autónoma sigue, en ella se festejan los aniversarios de los compañeros caídos, subimos la bandera, hacemos obras de teatro en nuestros municipios. Con esas cosas ven los de la escuela oficial que no nos estamos echando para atrás, sino que seguimos resistiendo, aunque están con las críticas, con las burlas. Así hemos resistido hasta donde se ha podido. (RESISTENCIA AUTÓNOMA, 2013, p. 50)

As escolas autônomas são sustentadas financeiramente pelas comunidades zapatistas, não dependendo de recursos estatais de qualquer espécie, financeiros, materiais ou outros. No entanto, fato que o Movimento reconhece publicamente, ao longo do processo de constituição e consolidação da educação autônoma, setores da sociedade civil, tanto nacional quanto internacional, contribuíram, simbólica e materialmente, para a constituição e a manutenção da educação autônoma⁹⁶.

⁹⁶ Isso também ocorreu e ocorre na área da saúde. Em Oventik, por exemplo, ambulâncias foram doadas pela *Associazione Ya Basta* (Itália), segundo informações de *Compas*, bem como inscrições constantes em um desses veículos. Há, também, segundo informações de zapatistas de La Realidad e de Oventik, o apoio de médicos, os

Assim, as escolas zapatistas não se reportam ao Estado ou às autoridades oficiais, mas, às autoridades autônomas locais, municipais ou de Zona, bem como às comunidades zapatistas, em conformidade com os princípios do *mandar obedecendo*.

Todos os aspectos – estrutura, organização e funcionamento – da educação autônoma são, não sem desafios, dificuldades ou contradições, concebidos e executados pelos zapatistas. Entretanto, reiterando, há diversas especificidades, relativas a cada território, especificidades essas que repercutem na execução do projeto educativo rebelde.

Diferentemente da educação oficial, concebida e executada em consonância com a concepção de mundo do capital, a educação autônoma é concebida totalmente em conformidade com a concepção de mundo do Zapatismo, o que implica a negação incondicional da educação oficial pelo Movimento, tema tratado no próximo capítulo.

denominados *doctores solidários*, na capacitação de promotores de saúde e na realização de mutirões de cirurgias, como, por exemplo, de cataratas.

CAPÍTULO IV

NEGAÇÃO DA EDUCAÇÃO OFICIAL

Apresenta-se, neste capítulo, discussão sobre o princípio que trata da negação da educação oficial pelo Movimento Zapatista.

O Zapatismo tem uma concepção de mundo que se contrapõe à do sistema do capital. O Movimento concebeu e executa um projeto próprio de educação, qual seja, a educação autônoma. Em decorrência disso, o Movimento nega incondicionalmente a educação oficial, pois ela é incompatível com a sua concepção de mundo e seus objetivos educacionais.

Uno de los pilares fundamentales de la reproducción del sistema político es la educación, la cual se ha utilizado como instrumento para legitimar la gobernabilidad a través de una dinámica que busca formar una masa de población productiva, pero no reflexiva o crítica; que impulsa la homogeneización y anula las diferencias culturales y de género, ignorando absolutamente la idiosincrasia de los medios rurales y las lenguas autóctonas; que fomenta el individualismo y la competencia reforzando el sistema de mercado, la desigualdad y la discriminación; que no respeta ni considera las necesidades vitales ni el derecho de elección del tipo de vida. En último término, se trata de un planteamiento político al que nos oponemos por las repercusiones negativas ya mencionadas. Ejemplo fehaciente y llamativo es la anulación de las poblaciones indígenas en México como grupo cultural, y por lo tanto de su identidad y de sus necesidades. (EZLN, 1996a, p. 123)

As palavras do Comandante Salvador, na Mesa intitulada *Educación y ciencia con rostro humano*, durante o *Primer Encuentro Intercontinental por la Humanidad y contra el Neoliberalismo*, ocorrido em território zapatista, em 1996, contribuem para elucidar o posicionamento do Movimento em relação a vários aspectos da educação oficial.

Sobre los maestros como domador: sí, así, los vemos, y así salen los niños, como fieras domadas que fomentan el egoísmo y éste es el principal obstáculo de la humanidad.

Para nosotros, lo importante es aprender a trabajar, no lo que ustedes llaman educación universal. La educación se aprende desde el hogar, que no requiere de documentación. ¿Por qué preocuparnos con la escuela tradicional? Ésta cuesta y no vamos a esperar. Tenemos que actuar desde ahora con la ayuda de ustedes. Se logra con foros, con música, sin egoísmos, con armonía.

[...] Los niños salen competitivos por las calificaciones, egoísticas. Considerar la educación no como una serie de lecturas, sino desde el hogar, aprender a vivir. Como los maestros enseñan debe ser lo que se vive [...]. (EZLN, 1996a, p. 126)

O Zapatismo nega, incondicionalmente, não apenas a educação oficial, mas todas as políticas governamentais, apresentadas pelo Movimento como *programas de gobierno* (BASCHET, 2015, CHRISTLIEB, 2014, MONTEMAYOR, 2009).

Os pronunciamentos de alguns zapatistas reiteram isso com outras palavras: “[...] não dependemos do governo, não recebemos nada do *mal gobierno*, por isso podemos fazer a resistência, com autonomia [...]” (COMPA JI, 2017). No entendimento do *Compa RQ* (2018), “[...] tudo o que temos na *Organización* é resultado dos nossos trabalhos na autonomia e dos apoios dos nossos irmãos solidários [...]. Não aceitamos as migalhas do *pinche mal gobierno* [...]”.

Sem pretensão de realizar uma síntese da história da educação autônoma zapatista, apresentam-se, a seguir, com base em dados empíricos, bibliográficos e documentais, apontamentos com vistas a exemplificar alguns aspectos, tanto comuns quanto específicos, de diferentes territórios rebeldes zapatistas (AGUIRRE ROJAS, 2015b, BARBOSA, 2015, BARONNET, 2009, ENCUESTRO..., 2007, GOBIERNO AUTÓNOMO II, 2013, GÓMEZ LARA, 2011, GUTIÉRREZ NARVÁEZ, 2005, RESISTENCIA AUTÓNOMA, 2013).

A educação autônoma, considerando-se o Movimento Zapatista em sua totalidade, envolve uma ampla extensão territorial, com expressivo número de comunidades que, ao longo da história do Movimento, foram sendo organizadas em municípios e Zonas autônomas.

Assim, a história da educação autônoma, para além de aspectos comuns aos territórios, é eivada de particularidades, em especial em termos de críticas à educação oficial, que envolvem aspectos políticos, econômicos e culturais, aspectos esses imbricados, e no que se refere a condições e datas de início da educação rebelde (ENCUESTRO..., 2007, GOBIERNO AUTÓNOMO II, 2013, RESISTENCIA AUTÓNOMA, 2013).

Há, por exemplo, o caso de Oventik, em que a implementação da educação autônoma começou pela Escola Secundária, antes mesmo de se constituir uma rede própria de escolas Primárias, pois a ideia foi, primeiramente, constituir um quadro de promotores autônomos, que pudessem dar início à Educação Primária nas comunidades (GOBIERNO AUTÓNOMO II, 2013).

Villoro e Navarro (2013, p. 13, grifo dos autores) comentam sobre essa decisão do Movimento Zapatista de, em determinados casos, iniciar pela Escola Secundária:

Si ponemos atención en la forma en que se ha ido desarrollando su sistema educativo autónomo, podemos advertir datos sorprendentes, comenzando por la decisión de concentrar sus esfuerzos primeramente, en construir, condicionar y activar tres escuelas Secundarias, **antes** que las Primarias, muchas de las cuales seguían existiendo desde tiempos anteriores al levantamiento, auspiciadas por la SEP. Pasado un tiempo, comprendimos la razón: esas Secundarias, levantadas primero en 3 comunidades claves, con distintas geografías (La Realidad, Oventic y Roberto Barrios), tenían la finalidad de capacitar, formar y entrenar a los promotores de educación de las **primarias**, asegurando así la nueva, la propia, la Otra educación zapatista, elaborada por ell@s mism@s.

No que se refere às instalações utilizadas para o início da educação autônoma, destaca-se que há casos de territórios em que a educação teve início sob árvores, em casas emprestadas pela comunidade, em instalações autoconstruídas – com materiais que poderiam ser conseguidos sem ônus financeiro, como, por exemplo, palha e madeira. Em determinadas comunidades, prédios de escolas estatais foram tomados. Em alguns casos, contou-se com a solidariedade de setores da sociedade civil para esse quesito, que demanda, eminentemente, recursos materiais e financeiros, como foi o caso da Secundária de Oventik (ENCUENTRO..., 2007, GOBIERNO AUTÓNOMO II, 2013, VILLORO; NAVARRO, 2013).

Ressalta-se que a inexistência, a inadequação ou a insuficiência das estruturas arquitetônicas ou de recursos materiais não necessariamente implicam impedimento para que ocorra a educação autônoma, que tende a ser realizada conforme as condições objetivas, ainda que não necessariamente em conformidade com o que o Movimento ou as comunidades concebem como desejável ou adequado (ENCUENTRO..., 2007, GOBIERNO AUTÓNOMO II, 2013).

As razões da negação da educação oficial e da implementação da educação autônoma, como apontado, foram, articuladamente, de diversas ordens – políticas, econômicas e culturais. Entre as razões destacam-se, por exemplo, a desvalorização e a repressão ao uso das línguas e dos trajes típicos das etnias indígenas, bem como a discriminação e o racismo recorrentes entre professores oficiais. Além disso, constatam-se recorrentes queixas em relação ao perfil, à atuação e à postura inadequada desses professores: ausências constantes ao trabalho, comparecimento em estado de embriaguez etílica, práticas de violências psicológicas e físicas contra estudantes, como, por exemplo, castigos e violações sexuais, entre outras (ENCUENTRO..., 2007, GOBIERNO AUTÓNOMO II, 2013).

Constata-se, também, que havia descontentamentos das comunidades em relação à educação oficial, como, por exemplo, pela sua inexistência, insuficiência, inadequação ou precariedade, em termos de currículo, de localização, entre outros quesitos (ENCUENTRO..., 2007, GOBIERNO AUTÓNOMO II, 2013, GÓMEZ LARA, 2011).

Em algumas comunidades, os zapatistas decidiram retirar seus filhos das escolas oficiais, transferindo-os para escolas autônomas. Em outras, os zapatistas foram impedidos de frequentar a escola oficial ou, então, os professores oficiais foram rechaçados pelas comunidades zapatistas (ENCUENTRO..., 2007, GOBIERNO AUTÓNOMO II, 2013).

Todavia, após o levante, as razões para a negação da educação oficial foram intensificadas, pois, a partir de então, zapatistas e Governo Federal estavam em guerra, e os

professores oficiais eram vistos, por algumas comunidades, como uma espécie de agentes de espionagem, que levavam informações sobre os zapatistas para o Exército Federal, uma vez que professores oficiais, em determinadas situações, eram transportados pelos militares (ENCUENTRO..., 2007, GOBIERNO AUTÓNOMO II, 2013).

A categoria necessidade – que envolve aspectos políticos, econômicos e culturais – permeia parte significativa dos pronunciamentos de zapatistas, ao tratarem das razões da negação da educação oficial e, por conseguinte, da implementação da educação autônoma.

No que se refere a datas, constata-se que não há uma data única e precisa, válida para todos os territórios autônomos. O momento-chave de implementação da educação autônoma ocorre entre a segunda metade da década de 1990, em especial no contexto de realização dos *Diálogos* e dos *Acuerdos de San Andrés*, e os anos iniciais da década de 2000, especialmente a partir de 2003, quando o Movimento decidiu, após o não cumprimento, pelo Governo Federal, dos *Acuerdos de San Andrés*, implementar diversas iniciativas para cumprir, unilateralmente, esses *Acuerdos*, deixando de dialogar, negociar e de receber quaisquer recursos do Estado, independentemente da esfera de governo – federal, estadual ou municipal. Essa decisão resultou numa demanda dos zapatistas, de implementação e expansão da rede de escolas do sistema autônomo de educação (ENCUENTRO..., 2007, GOBIERNO AUTÓNOMO II, 2013).

Constata-se, assim, que há, conforme cada território autônomo rebelde zapatista, especificidades no que se refere a datas, razões da negação da educação oficial, bem como das condições de implementação da educação autônoma.

Várias das razões que levaram a essa negação perpassam parte significativa da história da educação oficial mexicana, marcada, conforme análises em perspectivas críticas, pela restrição do acesso e pela oferta de uma educação inadequada, em termos quantitativos e qualitativos, aspectos esses imbricados, aos povos indígenas (GÓMEZ LARA, 2011, GUTIÉRREZ NARVÁEZ, 2005).

No entendimento do zapatismo, especialmente para os povos indígenas de Chiapas, a inexistência, a insuficiência, a precariedade e a inadequação perduravam – principalmente no que se refere ao caráter excludente e discriminatório da educação oficial –, quando do levante, em 1994 (EZLN, 1994j).

Durante a pesquisa empírica, diversos zapatistas, ao comentarem sobre a educação oficial, além de ressaltarem a sua configuração antes do levante, comentaram, também, a permanência da baixa qualidade e de práticas discriminatórias em relação às culturas indígenas.

Conforme a *Junta de Buen Gobierno* da Zona de Morelia (2018), “[...] antes de 1994 [...] nesse tempo não nos ensinavam [...] não ensinavam as crianças [...] os professores

chegavam bêbados [...] em 1994 começa a formar a nova educação autônoma [...] já não dependemos do governo [...]”.

Alguns dos fatores apontados configuram-se uma espécie de permanência histórica, ocorrendo, com variações, ainda na atualidade. Pronunciamentos de zapatistas contribuem para a elucidação dessa questão. Ressalta-se que a educação oficial propiciada a esses povos visa, historicamente, a sua integração ou assimilação à cultura dita mexicana, ou seja, ao Estado-nação mexicano (GÓMEZ LARA, 2011, GUTIÉRREZ NARVÁEZ, 2005, MONTEMAYOR, 2009, OROZCO LÓPEZ, 2017).

Para levar adiante sua decisão de constituir a educação autônoma, o Movimento enfrentou – e continua a enfrentar – várias adversidades e desafios, internos e externos, de diferentes espécies.

Entre os desafios internos destaca-se a questão da necessidade de capacitação dos promotores de educação, que demandou a arregimentação imediata de pessoas, não raramente sem o necessário ou desejável preparo acadêmico ou pedagógico para exercer o cargo de promotor. Isso resultou na necessidade de o Movimento solicitar apoio de organizações da sociedade civil para contribuir com o processo de capacitação dos promotores (ENCUENTRO..., 2007, GOBIERNO AUTÓNOMO II, 2013, GÓMEZ LARA, 2011, GUTIÉRREZ NARVÁEZ, 2005).

Há que se considerar que Chiapas era um dos estados com os piores índices de alfabetização do México e que, além disso, algumas regiões de Chiapas eram ainda mais afetadas nesse quesito, como, por exemplo, a Região Selva, o que implicou, em determinados casos, maior dificuldade para o Movimento compor seu quadro de promotores.

Outro desafio foi a questão da inexistência, insuficiência ou inadequação material, como, por exemplo, materiais didáticos, prédios para instalação das escolas autônomas, entre outros quesitos, que demandam, necessariamente, recursos financeiros. Também nesses quesitos o Movimento contou com apoio de setores da sociedade civil (ENCUENTRO..., 2007, GOBIERNO AUTÓNOMO II, 2013, GÓMEZ LARA, 2011, GUTIÉRREZ NARVÁEZ, 2005).

Durante a pesquisa empírica, em conversas com zapatistas de diferentes territórios, a questão dos irmãos solidários, isto é, dos apoios propiciados pela sociedade civil, foi destacada, especialmente na área da educação, da saúde e dos Direitos Humanos⁹⁷. Esses apoios são

⁹⁷ Das observações, bem como de dados bibliográficos (GÓMEZ LARA, 2011, GUTIÉRREZ NARVÁEZ, 2005), constata-se que houve – e continua a haver – organizações ou pessoas que têm interesse em realizar variados projetos em territórios zapatistas. No entanto, as perspectivas subjacentes a esses projetos nem sempre conferem

reiterados em determinados documentos do Movimento (ENCUENTRO..., 2007, GOBIERNO AUTÓNOMO I, 2013, GOBIERNO AUTÓNOMO II, 2013, RESISTENCIA AUTÓNOMA, 2013).

Já no que se refere aos desafios externos, destaca-se a guerra de baixa intensidade, que, de diversas formas, impactou negativamente no processo de implementação da educação autônoma, como, por exemplo, na capacitação de promotores, que, como pontuado, enfrentaram dificuldades para realizar deslocamentos para participarem dos cursos de capacitação. Isso porque, além das dificuldades financeiras para os deslocamentos e dos riscos à integridade física ou mesmo de vida, estavam sujeitos a diversos constrangimentos, haja vista a intensa presença e atuação de paramilitares, de policiais e de militares, resultando inclusive em apreensão de materiais referentes à capacitação (ENCUENTRO..., 2007, GOBIERNO AUTÓNOMO II, 2013, GÓMEZ LARA, 2011, MONTEMAYOR, 2009, RESISTENCIA AUTÓNOMA, 2013).

Como parte das táticas da guerra de baixa intensidade, o Governo Federal mexicano perseguiu, também, de diversas formas, pessoas e organizações que, de alguma maneira, contribuíam com as comunidades zapatistas. Além da realização de operações de controle ou de restrição do acesso ou da circulação em áreas com presença de bases de apoio zapatistas, ocorreram operações policiais e militares para identificar e deportar estrangeiros que atuavam com essas comunidades. Exemplifica isso a deportação de Peter Brown, radicado nos Estados Unidos da América e envolvido no apoio à educação autônoma zapatista. Peter Brown foi um dos principais articuladores e viabilizadores da construção da *Escuela Secundaria 1º de Enero*, em Oventik (GÓMEZ LARA, 2011, GUTIÉRREZ NARVÁEZ, 2005, SALABERRIA, 2001).

Mesmo contando com apoios – materiais ou simbólicos – externos, o Movimento não abdicou da efetiva participação e gestão do processo, buscando, progressivamente, conquistar a hegemonia e a autonomia, principalmente no que se refere à formação dos próprios

com as demandas ou com a perspectiva do Movimento. Há alguns anos o Movimento passou a ser, por várias razões, mais criterioso na aceitação de projetos. Durante a pesquisa empírica foi possível presenciar, em um dos *Caracoles*, uma espécie de discreta recusa a algumas propostas de projetos ou de ajudas; em outro *Caracol* constatou-se a presença de um *compañero internacional* que estava passando alguns dias com os *Compas*, realizando um trabalho artístico nas novas instalações onde passaria a funcionar esse *Caracol*. Dadas as precárias condições socioeconômicas de amplas parcelas dos povos indígenas em Chiapas, há várias organizações ou pessoas, nacionais ou estrangeiras, operando projetos sociais, bem como estudantes de diversas instituições ou países realizando *trabajos sociales*, especialmente na perspectiva do voluntariado ou como atividade curricular. Porém, ao lidar com o Movimento, é imprescindível considerar que os zapatistas são declaradamente avessos a esmolas e a migalhas, até porque permeia sua produção discursiva a luta pela dignidade dos povos indígenas, historicamente tratados pelo Estado e pelas classes dominantes como objetos, e não como sujeitos da própria história.

promotores de educação, quesito-chave para avanços na conquista da autonomia e a da hegemonia em todos os níveis ou instâncias do seu sistema de educação.

Así se fueron dando las generaciones, después vinieron más necesidades y se fueron dando otras capacitaciones a otras generaciones, pero los primeros compañeros que recibieron la capacitación con los solidarios que vinieron del DF fueron los que empezaron a dar las capacitaciones a las siguientes generaciones promotores. Así nace lo que hoy es el grupo de formadores de educación, así hemos venido hasta la fecha. (GOBIERNO AUTÓNOMO II, 2013, p. 5)

A constituição de um sistema próprio de educação e a negação da educação oficial pelo Zapatismo foi um processo que teve como um dos principais marcos a decisão tomada pelo Movimento, em 2003, de romper quaisquer diálogos ou negociações, bem como de não receber recursos provenientes do Estado. Essa decisão implicou diversos impactos e dificuldades para o Zapatismo. Considera-se que, nesse momento, o Movimento passa a negar incondicionalmente a educação oficial.

O Movimento tem autonomia sobre seu sistema educativo, decidindo todos os aspectos a ele atinentes. Porém, as escolas autônomas não são reconhecidas pelo Estado. Isso implica que os estudos realizados nas escolas zapatistas não são reconhecidos pela *Secretaría de Educación Pública* (SEP), órgão do Governo Federal mexicano responsável pelo sistema oficial de educação. Isso implica a inviabilidade, para pessoas que tenham estudado em escolas zapatistas, de transferência ou de continuidade dos estudos em escolas oficiais, tanto públicas quanto privadas⁹⁸.

Porém, para os zapatistas isso não se configura um problema, pois o Movimento não tem interesse no reconhecimento oficial das escolas autônomas, nem que seus integrantes frequentem a educação oficial, nem mesmo para fins de prosseguimento dos estudos em níveis superiores ou não propiciados pelo Movimento: “[...] no lo necesitamos un reconocimiento. Dice, porque si no hay reconocimiento oficial no se puede seguir adelante con la... con una carrera, dice. Como que no, si no es necesario tener títulos para ser hombres inteligentes, mujeres íntegros... [...]” (ENCUENTRO..., 2007, p. 55).

Porém, isso não significa que o Movimento não tenha interesse em ampliar os níveis de estudos do seu sistema educativo. Alguns zapatistas manifestam interesse em constituir uma universidade autônoma rebelde (ENCUENTRO..., 2007).

⁹⁸ Há que se considerar que, legalmente, é possível realizar exames em instituições oficiais para aferir o domínio dos conhecimentos escolares e, se aprovado, obter a certificação oficial, mesmo sem ter cursado regularmente a educação escolar (AGUIRRE ROJAS, 2015b).

Todavia, o não reconhecimento oficial pode representar um problema para pessoas – especialmente familiares de crianças ou jovens – não zapatistas⁹⁹ que tenham, por um lado, interesse ou necessidade de frequentar a educação autônoma, mas que, por outro lado, tenham intenção de prosseguir com os estudos em níveis superiores, ou que pretendam utilizar os estudos como capital cultural para inserção no mercado de trabalho ou outras finalidades que demandam apresentação de credenciais reconhecidas ou domínio de conhecimentos escolares e técnico-científicos em conformidade com a concepção oficial¹⁰⁰.

Para o Zapatismo interessa o reconhecimento das comunidades zapatistas, que conferem legitimidade à educação autônoma (BASCHET, 2015, GÓMEZ LARA, 2011, GUTIÉRREZ NARVÁEZ, 2005). Com base em análises de documentos do Movimento, observações e entrevistas, parece não haver, da parte dos zapatistas, a intenção de disputar com o Estado a educação escolar das pessoas não zapatistas, até porque isso seria, por várias razões, inviável.

Durante a pesquisa empírica constatou-se que é recorrente que não zapatistas, inclusive declaradamente simpatizantes ou aderentes da *Sexta Declaración*, nacionais ou estrangeiros, questionem, direta ou indiretamente, autoridades autônomas – civis e militares – sobre o fato de o Movimento não investir em *Bachilleratos*, em *Escuelas Preparatorias* ou universidades próprias, bem como pelo fato de o Movimento não obter o reconhecimento oficial do sistema educativo rebelde, o que inviabiliza aos zapatistas o prosseguimento dos estudos em universidades oficiais. Há, ainda, questionamentos pelo fato de o Movimento não enviar seus integrantes para estudar em universidades públicas mexicanas ou de outros países, ainda que isso seja possível.

O que se pode inferir de alguns posicionamentos é que várias das pessoas que interpelam o Movimento parecem manifestar uma espécie de alto apreço pela educação escolar, porém, em perspectivas ocidentais, em que a certificação oficial é imbricada com a possibilidade de ingresso no mercado de trabalho, isto é, com a denominada empregabilidade, e a educação

⁹⁹ Quanto à frequência à escola autônoma por pessoas não zapatistas, numa comunidade a informação foi de que é permitido, desde que atendidas as condições estipuladas pelas autoridades autônomas. No entanto, é raro que isso ocorra, pois se a família não faz parte da resistência contra o *mal gobierno*, é mais cômodo enviar os filhos para a escola oficial. No entanto, pode-se inferir que há diversas outras variáveis que impactam na decisão ou opção de famílias não zapatistas pela educação autônoma. Noutra comunidade, La Realidad, a informação é de que a escola autônoma é somente para zapatistas. Isso porque, como apontado, nessa comunidade há, declaradamente, cisão incondicional entre zapatistas e não zapatistas, haja vista os conflitos pretéritos, que continuam a reverberar.

¹⁰⁰ Ainda que determinados conhecimentos sejam, em tese, os mesmos, como, por exemplo, matemática, outros apresentam significativas diferenças, como, por exemplo, história, geografia e línguas. No entanto, há que se considerar as inter-relações entre o currículo formal e o currículo oculto, o que coloca em tela a não neutralidade das metodologias de ensino, que extrapolam a dimensão da técnica, bem como as implicações ideológicas também nas áreas das ciências Biológicas e Exatas.

escolar é apresentada, por determinados setores, como uma espécie de panaceia social (SILVA, 2015b). Em determinados casos, a impressão é de que esse apreço pela educação incorre ou resvala em perspectivas que enfatizam o enciclopedismo, a ilustração, a titulação ou mesmo a educação como panaceia. A questão-chave é que o Zapatismo preza pelos conhecimentos socialmente úteis. Pode-se inferir de posicionamentos do Movimento que há, da sua parte, demanda ou interesse na ampliação dos seus níveis de educação, porém, isso envolve questões complexas que precisam ser consideradas, especialmente no que se refere ao ônus financeiro e possíveis impactos em termos de riscos de hierarquias sociais verticais no interior do Movimento.

Um dos principais desafios históricos enfrentados pelo Movimento para a manutenção da educação autônoma é de caráter financeiro. Pelo fato de não receberem recursos do Estado, os zapatistas precisam prover todas as necessidades das escolas rebeldes, que são autossustentadas financeiramente.

Ainda que historicamente tenha contado com apoios, materiais e simbólicos, de setores da sociedade civil nacional e internacional, o Movimento empenhou-se para continuar avançando, em termos de autossustento financeiro, uma vez que já detém a hegemonia, em termos de concepção, de operacionalização e de gestão do seu projeto educativo.

Uma das principais – se não a principal – maneiras de autossustento da educação autônoma ocorre por intermédio das contribuições ou cooperações, estipuladas coletivamente e realizadas pelas famílias que têm filhos na escola. Para os zapatistas, as contribuições justificam-se, pois isso faz parte da postura rebelde necessária para a autonomia. Já para pessoas não zapatistas, a contribuição direta para a manutenção das escolas rebeldes pode representar um ônus evitável, já que, em tese, isso não ocorre nas escolas oficiais.

O levante zapatista teve importantes repercussões, especialmente para a área da educação escolar em Chiapas e, em alguma medida, para todo o México. Após o levante, diversas iniciativas foram implementadas, tanto pelo Estado, em suas diferentes esferas de governo, quanto por organizações da sociedade civil, visando propiciar educação escolar para povos rurais ou indígenas (GÓMEZ LARA, 2011, GUTIÉRREZ NARVÁEZ, 2005).

Foram implementadas, ainda, diversas políticas sociais em outras áreas, como, por exemplo, saúde, habitação, alimentação, entre outras. Foram construídas, também, diversas vias pavimentadas que atravessavam ou terminavam em territórios rebeldes. Essas políticas visavam mais o combate ao Movimento do que a efetiva solução dos problemas enfrentados pelos povos indígenas (MONTEMAYOR, 2009).

Mais especificamente no caso de Chiapas, as políticas oficiais e parte das iniciativas levadas a termo por determinadas organizações não governamentais integram as táticas da guerra de baixa intensidade contra o zapatismo, bem como contra outras comunidades ou organizações não zapatistas, porém, em resistência (MONTEMAYOR, 2009).

Em decorrência do levante, da sua repercussão e dos seus desdobramentos, foram estabelecidos, entre 1995 e 1996, os *Diálogos* e os *Acuerdos de San Andrés*, que têm relações diretas com a questão da cultura e da educação dos povos indígenas (SANTOS, 2008, MONTEMAYOR, 2009).

Os *Acuerdos de San Andrés* configuram-se como quesito-chave para o Zapatismo. Mesmo após a assinatura desses *Acuerdos*, conforme informações de alguns zapatistas, o caráter discriminatório e excludente em relação aos povos indígenas continua a permear a educação oficial. A escola oficial afeta negativamente, de várias formas, a autonomia e as culturas dos povos indígenas.

Das passagens ou estadias por diferentes *pueblos* ou cidades, constatou-se que estudantes de escolas oficiais utilizam uniformes completos, cuja configuração é significativamente diversa das roupas tradicionais utilizadas habitualmente por indígenas, especialmente mulheres¹⁰¹. Conforme informações levantadas com alguns desses estudantes ou

¹⁰¹ Das observações realizadas, constata-se que o mais comum é que mulheres indígenas usem trajes típicos ou tradicionais. É raro ver homens com trajes típicos ou tradicionais, pois costumam usar roupas ditas ocidentais – calças, camisa ou camiseta e tênis ou sapatos. Segundo informações levantadas com indígenas de diferentes municípios e etnias, o mais comum é que homens utilizem roupas típicas ou tradicionais apenas em ocasiões especiais, como, por exemplo, solenidades cívicas, festas das comunidades ou atos de protestos em que se deseja, por exemplo, reiterar o pertencimento ou a identidade indígena. Conforme um indígena que estava exercendo função de autoridade numa organização não zapatista, ele, além de não se sentir confortável, disse que sentia vergonha de usar a roupa tradicional, pois utilizou, desde tenra idade, calças, camisa ou camiseta e sapatos, porém, como membro do corpo de autoridades, necessitava, em algumas ocasiões, usar trajes típicos. Constata-se, ainda, que entre zapatistas isso também acontece, no que se refere aos homens. As autoridades, em solenidades cívicas e, em alguns casos, homens que participam, como protagonistas, de apresentações artísticas, usam trajes tradicionais. No dia a dia as autoridades não costumam usar trajes típicos. Já entre mulheres zapatistas, observou-se o uso cotidiano de ambos os trajes, conforme as possibilidades ou a decisão de cada pessoa; comumente as gerações mais velhas usam trajes tradicionais, isto é, saia e blusa; já entre as gerações mais novas, há mulheres que usam trajes tradicionais, trajes ocidentais ou que mesclam, por exemplo, calça *jeans* com blusas tradicionais. Ainda, no que se refere às mulheres, partindo de observações realizadas e de interlocuções, tanto com zapatistas, quanto com não zapatistas de diferentes pontos do México, parece necessário considerar diversos fatores, isolada ou concomitantemente, conforme cada circunstância, especialmente a inter-relação entre tradições indígenas, gênero e território. A impressão é de que as mulheres, especialmente as de gerações mais velhas, são responsáveis por preservação de parte significativa de aspectos das tradições indígenas, tais como, trajes tradicionais (no caso das regiões de Chiapas visitadas, comumente longas saias pretas e blusas decoradas artesanalmente, especialmente com bordados coloridos, conforme as respectivas etnias) e sandálias; cabelos longos, com tranças e fitas entrelaçadas; alimentação típica; língua inerente à cada etnia, entre outros aspectos. Há que se considerar, também, o fator território, pois pode ter implicações diferentes falar as línguas originárias e utilizar trajes tradicionais entre pares, especialmente nos respectivos territórios ou em localidades onde há uma quantidade significativa de indígenas, e fazê-lo em localidades, como, por exemplo, Cidade do México. No caso de cidades ou comunidades turísticas, há que se considerar, também, que os trajes e outras tradições indígenas pode servir como diferencial, inclusive para vendas de produtos, tradicionais ou não. Várias mulheres disseram que usam com orgulho os trajes tradicionais das respectivas etnias. Algumas delas disseram que o levante zapatista foi um marco importante para

com seus familiares, o uso de uniforme completo é obrigatório, não havendo margem alguma para negociações. Concomitantemente à questão cultural, há que se considerar o aspecto financeiro, pois, principalmente para famílias de baixa renda ou com vários filhos em idade de frequentar a escola, as exigências das escolas oficiais implicam despesas inviáveis. O ônus financeiro dos uniformes foi destacado por zapatistas, que estudam nas escolas autônomas, e não zapatistas que estudam ou que têm filhos matriculados em escolas oficiais.

O cumprimento dos *Acuerdos de San Andrés* configura-se como uma demanda importante não apenas dos zapatistas, mas também de diversas comunidades indígenas no México.

O não cumprimento, pelo Governo Federal mexicano, dos *Acuerdos de San Andrés* é um demarcador-chave para a compreensão dos principais aspectos história do Movimento e, por conseguinte, do processo de constituição, bem como da configuração atual da educação autônoma.

A rigor, a educação autônoma, que tem vários momentos importantes ao longo de sua história, possa, talvez, ser esquematicamente dividida em antes e depois dos *Acuerdos de San Andrés*. Isso porque, como apontado, após o seu não cumprimento, o Movimento passou a adotar medidas para cumprir unilateralmente esses *Acuerdos*, rompendo diálogos ou negociações com o Estado, o que implicou na recusa de recebimento de recursos estatais, inclusive resultantes de políticas sociais, denominadas pelo Movimento *programas de gobierno*.

Diante dessa decisão, o Movimento teve que adotar medidas para dar início a um dos passos mais importantes ou desafiadores da sua história, qual seja, implementar um projeto integralmente próprio de educação escolar¹⁰².

a autovalorização das culturas indígenas e para que muitas pessoas passassem, contrariando inclusive a educação ou as instruções familiares, a assumir publicamente a identidade indígena. Conforme conversas com diversos indígenas, zapatistas ou não, de diferentes etnias ou perfis socioeconômicos, a questão do uso ou não dos trajes tradicionais precisa ser avaliada com cuidado, para evitar conclusões equivocadas. Os trajes tradicionais têm variações, conforme as etnias e nem sempre são os mais apropriados para determinados tipos de trabalho ou ocasiões. Além disso, há a questão do preço de um traje tradicional artesanal, significativamente superior ao de roupas ditas mais populares e produzidas em larga escala. A produção industrial de trajes tradicionais tem reduzido essa diferença de preço, no entanto, isso resulta em polêmicas entre indígenas, haja vista os impactos para as culturas dessas comunidades. O turismo também tem impactado na economia de algumas comunidades que ainda produzem tecidos e bordados artesanalmente, pois a produção com máquinas aumenta a produtividade e pode incrementar o rendimento econômico. Há diversos outros produtos tradicionais produzidos artesanalmente por comunidades indígenas que atualmente enfrentam a concorrência de similares, fabricados em escala industrial.

¹⁰² No entanto, isso não implica desconsiderar outras medidas anteriores, concomitantes ou posteriores implementadas em diversas áreas da economia, da política e da cultura pelo Movimento.

Considera-se que o projeto educativo zapatista passou por diferentes fases articuladas entre si e decorrentes de fatores internos e externos. Entre os fatores internos, destacam-se alterações em aspectos da *Organización*, capacitação de promotores, recursos materiais e financeiros, entre outros. No que se refere a fatores externos, destaca-se o posicionamento do Zapatismo em relação ao Governo Federal, após o não cumprimento dos *Acuerdos de San Andrés* e, por conseguinte, a decisão do Movimento de cumpri-los unilateralmente e de interromper os diálogos ou negociações com o Governo Federal.

A educação é uma atividade fundamental para o Movimento Zapatista. Aliás, é uma das demandas presentes desde os primórdios do Movimento. Além disso, configura-se também como uma das denominadas áreas da autonomia zapatista.

El EZLN concibe a la educación como uno de los elementos medulares de la lucha por la autonomía, una vez que enlaza procesos de conformación de subjetividades, de identidades colectivas e individuales, que pueden ser sometidas a relaciones de dominación y poder propios de una sociedad marcada por la colonialidad y el antagonismo de clase. (BARBOSA, 2016, p. 63)

Assim, o Movimento vê-se na necessidade de negar incondicionalmente a educação oficial, por conseguinte, de conceber e de executar seu próprio projeto educativo, composto por diversas escolas de diferentes níveis, que se configuram como sistema rebelde autônomo zapatista de educação.

No próximo capítulo aborda-se a questão da gestão democrática no projeto educativo zapatista.

CAPÍTULO V

GESTÃO DEMOCRÁTICA

Neste capítulo apresenta-se discussão sobre a aplicação do princípio da gestão democrática no projeto educativo do Movimento Zapatista.

Como apontado, uma das razões pelas quais o Movimento Zapatista nega a educação oficial é devido ao caráter inerentemente antidemocrático dessa educação, tanto no âmbito da escola quanto no âmbito das instâncias administrativas superiores, principalmente aquelas responsáveis pela concepção das políticas educacionais oficiais, que refletem concepções específicas de democracia, de poder, de governo, enfim, de mundo.

A história da educação oficial mexicana é marcada pelo caráter discriminatório e excludente, principalmente em relação aos povos indígenas, historicamente ignorados e tratados como objetos, e não como sujeitos, especialmente no que se refere aos processos decisórios acerca da educação escolar (GÓMEZ LARA, 2011, MONTEMAYOR, 2008).

O Estado mexicano historicamente ignorou as necessidades, as demandas, os descontentamentos e as especificidades políticas, econômicas e culturais dos povos indígenas. Assim, a educação escolar foi concebida e imposta pelo Estado a esses povos, sem considerar essas especificidades (GÓMEZ LARA, 2011, GUTIÉRREZ NARVÁEZ, 2005, MONTEMAYOR, 2008).

A questão da democracia perpassa a história do Zapatismo e se configura como uma das suas principais demandas, o que repercute, necessariamente, no seu projeto educativo, assim como noutras áreas da autonomia. Segundo Dal Ri (2017, p. 175), “O Movimento Zapatista defende uma gestão democrática do território, a participação direta da população nos assuntos públicos, a partilha da terra e da colheita com uma organização autônoma da produção, ou seja, por meio do trabalho associado.”

O projeto educativo zapatista, diferentemente da educação oficial, foi, desde seus primórdios, concebido com a participação das comunidades, que decidiram sobre a estrutura, a organização e o funcionamento das escolas autônomas (BARONNET, 2009, ENCUESTRO..., 2007, GÓMEZ LARA, 2011, GUTIÉRREZ NARVÁEZ, 2005).

Conforme Villoro e Navarro (2013, p. 12-13, grifo dos autores),

[...] la Educación Autónoma Zapatista se convierte en un desafío total a la política educativa indigenista del Estado-Nación mexicano, transformando así las relaciones de Poder. Fue a partir de 1997 que lograron plasmar y adecuar sus ideas básicas en un primer ‘programa’ para lo cual resultaba indispensable, otra vez, la **autonomía**. Tenían claro que apostaban por la función transformadora/liberadora de la educación, como la de Paulo Freire (entre

otras) frente a la función adaptativa (al sistema) cuyo fin es controlar, domesticar, a través de la obediencia y la sumisión a la autoridad, llámese maestro, padre, cura etcétera.

As comunidades zapatistas, conjuntamente com as autoridades autônomas e com as Comissões por elas eleitas, decidiram todos os aspectos da educação, como, por exemplo, níveis, currículo – inclusive conteúdos e metodologia de ensino –, formação dos promotores, dias e horários de funcionamento, períodos de férias, arquitetura e locais de instalação das escolas, critérios de acesso e de promoção dos educandos, formas de avaliação tanto dos educandos quanto dos promotores, contribuições destinadas à manutenção das escolas, entre outros quesitos.

A educação autônoma é coordenada por Comissões de Educação¹⁰³. Há Comissões locais, municipais e de Zona. Portanto, não há, nas escolas zapatistas, o cargo ou a figura do diretor, ou seja, de uma pessoa que manda na escola. Assim, assuntos relacionados à educação são decididos sempre coletivamente, conforme as respectivas alçadas de deliberação, que se inter-relacionam em determinados momentos.

Segundo a *Junta de Buen Gobierno* de Morelia (2018), na educação autônoma dessa Zona “[...] todos os assuntos são decididos no coletivo, há Comissões de *Compas* [...]”. Há Comissões referentes aos diferentes níveis de governo autônomo. A “[...] a Comissão de Zona é que elabora o plano de trabalho, apresenta à assembleia; os *asambleistas* e as autoridades é que levam ao *pueblo*, para que as famílias e as autoridades julguem [...] uma vez que está aprovado, se divulga aos *pueblos* [...]” (JUNTA DE BUEN GOBIERNO DE MORELIA, 2018).

A questão da tomada de decisões em assembleias também é destacada pela *Junta de Buen Gobierno* do *Caracol* de La Garrucha (2018):

[...] todos os problemas, necessidades ou planos que os coordenadores ou os promotores fazem na [área da] educação são apresentados diante da assembleia e a assembleia decide [...] se toma a decisão em assembleia. Na assembleia se juntam todos *los pueblos*, as autoridades e tudo isso, se fazem os planos, se leva às comunidades, se aprova e pronto, já se começa a colocar em prática o que foi decidido.

Conforme o *Compa* JI (2017), de La Realidad, “[...] nossa escola é coordenada por assembleia, pelas autoridades e pela Comissão de Educação [...]”. Ainda, segundo esse *Compa*, “[...] os Comitês de Educação fazem o acompanhamento do trabalho dos promotores,

¹⁰³ Alguns *Compas* fazem menção também a *Consejo* e a *Comité de Educación*.

coordenam os promotores, verificam se os promotores estão trabalhando corretamente, se necessitam de apoio, se necessitam contato com alguma família [...]”.

As pessoas integrantes das Comissões são eleitas pelas comunidades: “[...] os membros do Comitê são eleitos em assembleia [...]” (COMPA JI, 2017). A atuação dessas pessoas é acompanhada pelas autoridades, conforme os respectivos níveis – local, municipal e de Zona – a que estão vinculadas essas Comissões, e pelas comunidades, que podem requerer a destituição e a substituição dos seus integrantes a qualquer momento, caso a pessoa não cumpra adequadamente com as suas atribuições. Esses critérios, como ressaltado, valem para todos os cargos, inclusive para os promotores de educação.

O Sistema Educativo da Zona Altos é gerido por uma coordenação, a *Coordinación General del Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional de los Altos de Chiapas* (CGSERAZLN) (SERALZN, [s. d.]b).

Neste território, há também as Comissões de Zona, as comissões municipais e os comitês de educação, vinculados à autoridade local. Nessa Zona, na área da educação autônoma, há os seguintes cargos: coordenação geral na Zona; coordenação da Secundária; promotoras da Secundária ou capacitadoras da Zona; subcoordenação de promotores de Primária; promotoras do Centro de Línguas; coordenação de trabalho da Zona (SERALZN, [s. d.]b).

A coordenação da Zona tem entre suas incumbências levantar os problemas e as dificuldades na área da educação, realizar informes e, conjuntamente com as autoridades e com as comunidades, buscar formas coletivas de solucionar eventuais problemas existentes (SERALZN, [s. d.]b).

Gutiérrez Narváez (2005) acompanhou, durante a pesquisa, o cotidiano da *Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista* (ESRAZ), localizada no *Caracol* de Oventik, e apresenta alguns detalhes da operacionalização da gestão dessa escola.

A gestão dessa escola é efetuada, de forma articulada, pela *Coordinación General de Educación*, pelo *Comité de Educación*, pelo *Colectivo de Acompañantes* e pela *Coordinación Colectiva* da ESRAZ. Esses coletivos são eleitos por tempo determinado e têm suas atribuições estipuladas pelas assembleias (GUTIÉRREZ NARVÁEZ, 2005).

Na Escola Secundária de Oventik, a Coordenação Geral efetua o controle das escolas e dos alunos, e realiza a articulação com a área da educação e a *Junta de Buen Gobierno* (GOBIERNO AUTÓNOMO II, 2013). A *Junta*, a rigor, faz parte da estrutura da educação.

A Escola Secundária de Oventik é coordenada por um coletivo formado por promotores de educação, que é responsável, também, pela articulação com os outros coletivos incumbidos da coordenação da educação autônoma.

Cada año nombran a una Coordinación Colectiva de la ESRAZ, conformada por tres promotores(as) que se encarga de coordinar los trabajos generales de la escuela y de establecer las relaciones con otras instancias como la Coordinación General de Educación, el Comité de Educación, el Colectivo de Acompañantes, las organizaciones que visitan la escuela, etc. (GUTIÉRREZ NARVÁEZ, 2005, p. 177)

O *Colectivo de Acompañantes* tem como objetivo principal realizar o acompanhamento e o apoio aos promotores de educação.

La función de este Colectivo es la de apoyar y trabajar conjuntamente con los promotores para resolver las dificultades que enfrentan en su práctica docente, sean referentes a los contenidos o a los métodos pedagógicos y también están organizados en equipos conforme a las áreas del curriculum. (GUTIÉRREZ NARVÁEZ, 2005, p. 176)

Há, ainda, o *Comité de Educación*, que “[...] está conformado por bases de apoyo zapatista de la región, comisionados por sus propias comunidades, independientemente de si tienen o no hijos estudiando en la escuela [...]” (GUTIÉRREZ NARVÁEZ, 2005, p. 176).

Esse *Comité* é o que articula diretamente as pessoas das comunidades a outras instâncias executoras e decisórias da educação autônoma e tem efetiva capacidade de interferência na organização e no funcionamento das escolas autônomas (COMPA VU, 2018).

Conforme Gutiérrez Narváez (2005, p. 176),

Los miembros del Comité [de Educación] permanecen en el cargo durante dos años y tienen el trabajo de velar por el buen funcionamiento de la escuela, administran los recursos destinados por la Junta de Buen Gobierno para los gastos de alimentación, tramitan la solución a problemas de infraestructura, están encargados del cuidado del cafetal, para lo que organizan el trabajo periódico de promotores y alumnos, tienen a su cargo una tienda colectiva en la escuela que es atendida por los alumnos y participan en reuniones de tipo académico con promotores y acompañantes y reuniones de padres de familia.

Gómez Lara (2011) pesquisou a educação autônoma na Zona do *Caracol* de Morelia e apresenta dados que contribuem para a compreensão de principais aspectos da forma de gestão das escolas rebeldes nessa Zona.

Gómez Lara (2011) destaca que a criação das diferentes instâncias de gestão foi decorrência das necessidades surgidas durante o processo de implementação e de expansão da educação autônoma nessa Zona. Assim, conforme a educação autônoma nessa Zona foi sendo expandida e foram ocorrendo mudanças, criaram-se cargos e instâncias para coordenar os

promotores de educação e as escolas zapatistas, considerando-se inclusive o provimento das despesas com transportes para que as comissões pudessem realizar suas atividades¹⁰⁴.

Conforme Gómez Lara (2011, p. 288-289), as mudanças ocorridas no processo requereram

[...] la creación de una instancia directiva que coordinara, vigilara, evaluara sus trabajos y sirviera de enlace entre ellos, sus pueblos y autoridades, pues esta primera figura de la educación (los delegados) se ha mantenido hasta la actualidad. Así se concibió la formación de las Comisiones Municipales de Educación y, posteriormente, de la Comisión de Zona, y que a su vez, por cuestiones económicas relacionadas a su transportación, requería de subcomisiones, conformadas por cuatro personas, dos hombres y dos mujeres, de tal forma que se llegaron a tener entre 34 y 40 comisiones que tuvieron la tarea de coordinar los encuentros y asambleas en los pueblos y en la zona.

Na Zona desse *Caracol* as escolas autônomas são geridas pelas *Comisiones Municipales de Educación* e pela *Comisión Directiva de Zona*, também conhecida como *Comisión de Zona* (GÓMEZ LARA, 2011).

As *Comisiones Municipales* têm como principal incumbência apoiar e resolver problemas cotidianos mais imediatos enfrentados pelos promotores ou pelas escolas autônomas. Ou seja, essas Comissões

[...] tienen en primera instancia, la responsabilidad de atender las demandas y resolver todo tipo de problemática que presenten los delegados y delegadas, promotores y promotoras, educadores y educadoras, pero cuando una Comisión Municipal no cumple con su trabajo pueden acudir directamente a la Comisión de Zona para plantear su problemática y encontrarle solución. (GÓMEZ LARA, 2011, p. 288-289)

À época da realização da pesquisa por Gómez Lara (2011), a Zona do *Caracol* de Morelia contava com doze *comisionados de Educación de Zona*, que são representantes de cada uma das *Comisiones Municipales de Educación*. Enquanto as comissões municipais têm como jurisdição os respectivos municípios, a *Comisión de Zona* é responsável pela coordenação dos

¹⁰⁴ Das observações realizadas, é possível inferir que há algum nível de desigualdade socioeconômica, especialmente no que se refere ao poder aquisitivo, entre zapatistas de um mesmo território. Essa desigualdade parece decorrer de vários fatores: configuração familiar (maior ou menor número de membros na família; no entanto, a maior ou menor quantidade de membros pode significar ora mais ônus, ora mais bônus, dependendo dos aspectos e das circunstâncias envolvidas); qualidade das terras, para fins de produção; tipos de produtos cultivados; atividades econômicas desenvolvidas, dentre outros fatores. De forma geral, as pessoas parecem ter ao menos condições de garantir, em decorrência principalmente das lutas e da resistência levadas a termo pelos zapatistas, demandas mais elementares de vida (terra, casa, alimentação básica, saúde, educação, entre outras), porém, determinadas despesas parecem inviáveis para determinadas famílias, como, por exemplo, despesas de transporte. Pode-se inferir que o trabalho dessas comissões implica despesas relativamente expressivas, haja vista as longas distâncias entre diversos municípios ou comunidades de uma mesma Zona. Além das despesas, há que se considerar, ainda, o tempo de deslocamento, a existência e a disponibilidade de transportes coletivos para determinadas localidades. Brancalione (2015) e Hilsenbeck Filho (2007) apresentam, respectivamente, alguns apontamentos sobre desigualdade econômica e sobre distinção social entre zapatistas.

promotores e das escolas de toda a Zona desse *Caracol*. No entanto, cada nível tem suas atribuições e alçadas, em última análise, imbricadas entre si.

Conforme Gómez Lara (2011, p. 289), os *comisionados* ou *servidores* da *Comisión de Zona*

[...] son quienes coordinan y dan dirección al proyecto educativo, ‘son móviles, van a los municipios, van a los pueblos y están en constante comunicación con las autoridades’ [...] Esta estructura organizativa ha sido avalada por los pueblos y municipios en las asambleas y ha sido percibida como necesaria y ‘el pueblo lo siente, porque se acerca, se involucra’ [...].

A participação das comunidades zapatistas ocorre desde os primórdios da educação autônoma, tanto na eleição ou na aprovação das pessoas que exercem os diferentes cargos na área da educação autônoma, quanto na configuração do sistema educacional dessa Zona, como, por exemplo, na definição da matriz curricular (ENCUENTRO..., 2007).

Segundo Gómez Lara (2011),

La construcción de las materias fue un proceso de ida y vuelta, junto con los pueblos definían las materias y sus contenidos y en los encuentros en Moisés Gandhi ordenaban el material por temas y subtemas. Por ejemplo, en lo que respecta a la cultura e historia de los pueblos los que más participaron fueron los ancianos mediante asambleas en los pueblos y municipios autónomos. En lo referente a los números en las lenguas tseltal, tojolabal, tsotsil, etc., participaron tanto ancianos como promotores que saben la numeración; para la traducción de la historia del zapatismo del castellano a las lenguas indígenas, participaron delegados y delegadas, mientras que para la edición de los folletos en que se organizaron las materias, y que sería el instrumento de trabajo de los delegados, se conformó una Comisión Técnica que con apoyo de asesores de la sociedad civil trabajaron su redacción, edición e impresión.

No que se refere à autonomia dos promotores para realização do trabalho docente, Gutiérrez Narváez (2005, p. 177) aponta que,

En general, el trabajo de los promotores al interior de la escuela es bastante autónomo. Ellos tienen capacidad de decisión sobre todos los asuntos relacionados con la misma, desde cuestiones organizacionales, logísticas o académicas.

Portanto, o fato de os trabalhos serem realizados coletivamente não implica que os promotores não tenham determinado nível de autonomia e que não ocorram marcas pessoais no trabalho docente, tais como, experiências docentes, experiências em diferentes trabalhos individuais ou comunitários, gêneros, nível de conhecimentos técnico-científicos e tradicionais, perfis dos educandos, a formação e, principalmente, a realidade – condições políticas, econômicas e culturais – de cada escola ou comunidade em que atua cada promotor de educação (BARONNET, 2009, GÓMEZ LARA, 2011, GUTIÉRREZ NARVÁEZ, 2005).

Entretanto, há que se considerar que, no Zapatismo, – recorrendo à formulação de Elias (1994) – a “balança nós-eu” pende mais para o nós, ou seja, os aspectos comunitários prevalecem. Em última instância, prevalecem as decisões da comunidade, da qual o promotor, ao mesmo tempo, faz parte e está na condição de servidor.

Barbosa (2015, p. 432), fazendo menção à epistemologia relacionada ao projeto zapatista, aponta que se trata de

Una matriz epistémica que recupera el tejido social comunitario, en el cual el colectivo está por encima del individuo en clave occidental moderna, éste superlativizado en una racionalidad monista unipersonal. La racionalidad maya interpela este padrón de dominación, caracterizado por una categorización de los individuos en el marco de las relaciones sociales y productivas del capitalismo. Ante ello está la defensa de la diversidad, del pluralismo y de la comunalidad en tanto principios epistémicos que dan la tónica de las interrelaciones socio-comunitarias hacia adentro y afuera de las comunidades Zapatistas.

Escolas maiores, que contam com vários promotores de educação, realizam reuniões para discussões ou decisões e trabalhos coletivos¹⁰⁵. Já escolas com apenas um promotor têm dinâmicas diferenciadas, especialmente no que tange à possibilidade de trabalho coletivo entre pares. Isso, no entanto, não significa que esses promotores estejam isentos do acompanhamento pelas Comissões de Educação e das decisões tomadas pelas comunidades e pelas autoridades autônomas.

Gómez Lara (2011, p. 309-310) destaca que,

En las escuelas autónomas zapatistas, quienes disponen son los miembros de las asambleas y promotores y promotoras seleccionan los contenidos educativos, sin injerencia del Estado y sus agentes de la educación oficial. La presencia de alumnos y alumnas zapatistas representa, de esta forma, una interpelación al Estado acerca de que otra forma de educación está siendo posible, con todo y los dilemas entre los que se concreta la práctica educativa en cada una de las escuelas.

Assim, a gestão democrática da educação autônoma implica a participação de todos os segmentos – crianças, jovens, adultos e anciães – da comunidade e envolve as dimensões formal e oculta do currículo. Isso tem relações diretas com o princípio da negação incondicional da educação oficial e com os demais princípios educativos pesquisados.

Ressalta-se que, por um lado, as comunidades deliberam, em termos de conteúdo e de forma, a configuração da educação autônoma e, por conseguinte, a configuração das escolas zapatistas. Porém, por outro lado, a implementação das decisões depende da disposição e da

¹⁰⁵ O trabalho do promotor de educação é um trabalho comunitário e, nesses casos, também coletivo, porque é feito em conjunto com outros promotores.

capacidade, especialmente financeira, das comunidades para viabilizar a execução e a sustentação das decisões tomadas ou das medidas adotadas. Exemplifica isso o entendimento do *Compa* II (2017): “[...] uma Secundária gera gastos e demandas diferentes de uma Primária [...] é muito diferente [...] a estrutura, alojamento, os promotores [...] é uma decisão que precisa ser bem planejada, para por em prática o projeto, sem voltar atrás [...]”.

Determinadas decisões podem implicar investimentos iniciais relativamente altos para a capacidade financeira de algumas comunidades, como, por exemplo, construção ou ampliação de prédios escolares, e também investimentos contínuos, tais como, ampliação dos níveis de educação, eleição e nomeação de mais promotores, entre outros quesitos.

Para os zapatistas, o verdadeiro livro da educação autônoma é a comunidade, em especial os anciães¹⁰⁶, que são os depositários da sabedoria. Assim, a educação não se restringe aos conteúdos escolares, pois, “[...] também nas assembleias as crianças aprendem e também em toda a comunidade [...] a escola não pretende ser a única fonte de saber [...]” (AGUIRRE ROJAS, 2015b, tradução nossa).

Destaca-se, ainda, na gestão das escolas autônomas zapatistas, a participação das crianças e dos jovens (AGUIRRE ROJAS, 2015b, GÓMEZ LARA, 2011, GUTIÉRREZ NARVÁEZ, 2005). As crianças e jovens, na perspectiva do Zapatismo, não são consideradas infantes, isto é, sem voz.

Neste ponto do texto, considera-se pertinente fazer um breve desvio da discussão da gestão democrática na área da educação, para apresentar alguns excertos que contribuem para reiterar a questão da tomada coletiva de decisões no Zapatismo.

Segundo o então Subcomandante Insurgente Marcos (apud MONTEMAYOR, 2009), o EZLN, em um determinado momento da sua história, passou por um processo (re)educativo, no sentido de que passou a se submeter e a obedecer as decisões das comunidades indígenas às quais estava vinculado.

En ese acercamiento a las comunidades llegó el momento en que el EZLN ya no pudo tomar decisiones sin enterar a las comunidades; luego, sin quererlo, en un proceso que ahora comprendemos pero que entonces fue irreflexivo, comenzó a pedirles permiso. Es cuando yo digo que hubo un choque y que ahí perdió la organización político militar; se perdió la toma de decisiones unipersonales y verticales frente a la toma de decisiones colectiva y horizontal. Esa primera derrota significó para el EZLN su masificación, pues estoy hablando, en cuestiones de meses, o sea, de 1990 a 1991, del paso de decenas a miles de combatientes. Formalmente el mando del EZLN es el

¹⁰⁶ Assim como ocorre com outros aspectos relacionados a determinadas tradições dos povos indígenas que o compõem, o Zapatismo mantém a tradição de valorizar os anciães, sem, no entanto, desvalorizar as gerações anteriores, em especial jovens e crianças, independentemente do gênero. O fato de jovens serem nomeados para ocuparem cargos na *Organización* e nas comunidades, inclusive nas *Juntas de Buen Gobierno*, exemplifica isso.

mando militar. Pero el mando de éste realmente son las comunidades. Cada vez más las comunidades exigieron que el EZLN se subordinara a la toma de decisiones colectiva. Por eso, en determinado momento, el EZLN se convirtió en brazo armado de las comunidades. (SUBCOMANDANTE INSURGENTE MARCOS apud MONTEMAYOR, 2009, p. 159-160, grifo do autor)

O relato do então Subcomandante Insurgente Marcos acerca do processo decisório na comunidade em que vivia o *Viejo Antonio*, um ancião que se configurava como uma espécie de conselheiro do Subcomandante, contribui para ilustrar aspectos dos processos coletivos de decisão, inclusive no que se refere à deflagração da guerra contra o Governo Federal, quando as crianças posicionaram-se.

‘Los hombres y las mujeres y los niños se reunieron en la escuela de la comunidad para ver en su corazón si es la hora de empezar la guerra para la libertad y se separaron los 3 grupos, o sea, las mujeres, los niños y los hombres para discutir y ya luego nos reunimos otra vez en la escuelita y llegó su pensamiento en la mayoría de que ya se empiece la guerra porque México ya se está vendiendo con los extranjeros y el hambre pasa pero no pasa que ya no somos mexicanos y en el acuerdo llegaron 12 hombres y 23 mujeres y ocho niños que ya tienen bueno su pensamiento y firmaron los que saben y los que no ponen su dedo.’ (SUBCOMANDANTE INSURGENTE MARCOS apud MONTEMAYOR, 2009, p. 163, grifo do autor)

Colocar as crianças no papel de protagonista da história da comunidade implica – partindo, neste texto, de apontamentos de Pistrak (2000) – outra concepção de infância, não como uma não pessoa, como uma pessoa incompleta ou uma futura pessoa, mas, sim, como uma pessoa que tem especificidades concernentes à sua faixa etária, porém, com capacidade de participar dos processos decisórios e produtivos da comunidade, em conformidade com as respectivas condições físicas e psicológicas.

Brancaleone (2015, p. 342), comentando sobre a Escola Primária da comunidade de Galindo Moreno, destaca a participação dos alunos no cotidiano da escola, bem como da autonomia existente internamente ao sistema educativo rebelde.

Na escola, as crianças aprendiam também a importância de produzir ‘acordos’ e deliberar sobre os tempos e as atividades escolares. O sistema educacional autônomo do MAREZ ao qual pertencia Galindo Moreno havia logrado produzir seus próprios materiais didáticos, possuindo cadernos de atividades de línguas e matemáticas.

Aguirre Rojas (2015b, tradução nossa) apresenta uma breve descrição de uma assembleia, que ajuda a exemplificar a questão da participação:

[...] as crianças fazem assembleia em suas escolas para decidir o que fazer, por exemplo, com os recursos que [...] obtêm. As crianças fazem uma quermesse e se obtêm, digamos, um certo dinheiro, porque a comunidade vai e dá um pouco de dinheiro pelo que se vende, então, as crianças em assembleia

decidem se querem usá-lo para fazer uma viagem e ir, por exemplo, até a sede do município autônomo, se querem, por exemplo, fazer uma festa, se querem matar uma vaca ou um cordeiro e comer carne, compartilhando com seus pais... As crianças em assembleia decidem parte do recurso e parte do funcionamento da própria assembleia e, às vezes, quando há problemas sérios, a comunidade mesma participa dentro da assembleia e se posiciona, porque se trata da educação de seus próprios filhos [...].

A participação das crianças, desde tenra idade, nas assembleias e demais instâncias do Movimento configura-se, considerando a questão do currículo oculto, um aprendizado prático-teórico importante. Isso porque, considerando-se que a escola precisa contribuir para a formação de quadros demandados pelas comunidades e pelo Movimento, a participação nos processos decisórios da escola implica um aprendizado válido e necessário para outras áreas da autonomia. Segundo a *Junta de Buen Gobierno* de La Garrucha (2018), conforme vão concluindo seus estudos, “[...] os jovens já assumem responsabilidade nas comunidades, como na autonomia, ou seja, como conselheiros municipais, ou inclusive aqui na *Junta*, aí já vão *aportando* esses conhecimentos que obtiveram estudando.”

As autoridades e as comunidades são responsáveis inclusive por apoiar os promotores na busca de soluções de problemas enfrentados no cotidiano escolar. Portanto, as dificuldades ou os problemas na educação, assim como nas demais áreas, são tratados de forma coletiva.

As famílias participam das decisões, participam na resolução dos problemas, promotores, comissão e famílias buscam solução para casos de alunos que não aprendem, todos os problemas são discutidos coletivamente para encontrar uma solução também coletiva. A educação não é um problema somente dos promotores. (COMPA JI, 2017)

A relação orgânica entre escola e comunidade é um aspecto-chave na educação autônoma, pois, no entendimento dos zapatistas, a escola é da comunidade.

[...] a educação autônoma não é só o promotor ou a promotora. A educação autônoma é de toda a comunidade. Se tem um problema que o promotor ou a promotora não consegue resolver, a comunidade tem que resolver, porque a escola é da comunidade, as crianças são da comunidade [...]. (COMPA WX, 2018)

A *Junta de Buen Gobierno* da Zona de Morelia (2018) também destaca o fato de os promotores serem zapatistas das próprias comunidades: “[...] temos os professores da comunidade [...] são formados *desde los pueblos* [...] são os homens, mulheres, jovens, companheiras dos *pueblos* que dão aulas [...]”.

Segundo Aguirre Rojas (2015b), o fato de promotor ser um membro da comunidade tem várias implicações, entre elas, a de que se trata, não de uma pessoa estranha, mas, sim, de uma pessoa que vive, participa e, assim, conhece os problemas da comunidade. Noutras palavras,

trata-se de um parente, de um vizinho, em suma, de um companheiro, o que resulta numa relação de confiança entre estudantes, promotores, famílias, enfim, entre a comunidade.

Isso remete à questão da gestão democrática, que não implica só direito de decidir, mas, também, na responsabilidade de viabilizar as condições de implementação do que é deliberado pelas comunidades em assembleia.

Portanto, assim como nas demais áreas da autonomia zapatista, na educação autônoma há diferentes níveis decisórios, em conformidade com a estrutura e com a organização do Movimento, especialmente no que se refere aos princípios do *mandar obedecendo*. Assim, os trabalhos na área da educação rebelde, seja no que se refere aos membros das Comissões seja no que tange aos promotores, são realizados em perspectiva coletiva, ou seja, não prevalece a decisão de uma pessoa.

Como apontado, cada projeto de sociedade demanda uma concepção de educação, consoante, em todos os sentidos, com a concepção de sociabilidade correspondente. Dessa forma, a gestão das escolas autônomas e das outras áreas civis do Zapatismo ocorre, não sem contradições ou dificuldades¹⁰⁷, em consonância com a concepção de mundo zapatista, em especial com os princípios do *mandar obedecendo*.

Para que as escolas sejam geridas democraticamente, é necessário inclusive que o Movimento forme seus próprios promotores de educação em consonância com essa perspectiva, temática tratada no próximo capítulo.

¹⁰⁷ Autoridades civis e militares, assim como bases de apoio zapatistas, reconhecem e buscam formas de tentar saná-las (SUBCOMANDANTE INSURGENTE MARCOS apud LE BOT, 1997). Algumas expressões, recorrentes em murais ou pronunciamentos de zapatistas, ajudam a elucidar isso: *caminando y preguntando e falta lo que falta*.

CAPÍTULO VI

FORMAÇÃO DOS PROMOTORES DE EDUCAÇÃO

Neste capítulo apresenta-se a questão do princípio educativo que trata da formação dos próprios educadores, que, no projeto zapatista, são denominados promotores de educação. Ressalta-se promotor de educação, pois, no Zapatismo, há também promotores de agroecologia, de saúde, entre outros.

Para levar a termo o seu projeto educativo, um dos requisitos-chave é a formação ou a capacitação – utilizadas como sinônimos por diversos *Compas* – dos seus próprios promotores, em conformidade com a concepção de educação zapatista.

Como apontado, registram-se diversas críticas, ao longo da história da educação oficial mexicana, acerca do ensino propiciado aos povos indígenas. Um dos principais pontos de crítica refere-se aos professores oficiais, especialmente em relação aos perfis étnicos, à formação, à atuação e à postura. Essas críticas permaneceram mesmo após a criação de escolas de formação de professores específicos para áreas rurais, as *Escuelas Normales Rurales*, e também após a criação da educação bilíngue, que utiliza a língua espanhola e, em tese, as línguas originárias, conforme cada etnia (GÓMEZ LARA, 2011, GUTIÉRREZ NARVÁEZ, 2005).

Ainda que a educação oficial bilíngue seja uma iniciativa importante, mostrou-se insuficiente, em termos de tentativa de atendimento a algumas demandas ou especificidades culturais dos povos indígenas, inclusive porque manteve algumas características historicamente criticadas por esses povos, além de manter a perspectiva assimilacionista ou integracionista (BARONNET, 2009, GÓMEZ LARA, 2011, GUTIÉRREZ NARVÁEZ, 2005).

Antes da implementação da educação bilíngue, havia problemas específicos, como, por exemplo, o não domínio das línguas originárias pelos professores oficiais e, por conseguinte, a realização das aulas em língua espanhola, dificultando ou inviabilizando o processo de ensino-e-aprendizagem e resultando na repressão e na depreciação das línguas indígenas, fundamentais para a preservação das culturas desses povos (GÓMEZ LARA, 2011, GUTIÉRREZ NARVÁEZ, 2005).

Barbosa (2015, p. 53) destaca a questão linguística para o processo educativo na cultura Maia:

En la educación maya, el lenguaje constituye un aspecto central en los procesos de enseñanza-aprendizaje por la existencia de elementos lingüísticos que expresan, con mayor precisión, una dimensión epistémica de la cosmovisión indígena y del sentido de comunalidad propio de las comunidades. Esta dimensión es incorporada al proceso educativo y se expresa en una espacialidad pedagógica que no se restringe al espacio escolar.

Ainda, segundo Barbosa (2015, p. 54),

La estructura lingüística y las particularidades semánticas conforman una episteme que vincula saber, experiencia y sentir (como percepción crítica y autocrítica en el mundo). Desde esta episteme se derivan concepciones, por ejemplo, acerca del poder, la justicia, la participación, de lo comunitario, la comunalidad y la educación.

Após a implementação do ensino bilíngue, ocorreram alguns avanços no quesito linguístico, sem, no entanto, resolver completamente o problema, haja vista que nem sempre todos os professores conheciam ou dominavam as diversas línguas dos diferentes estudantes que frequentavam as escolas nas quais eles lecionavam. Mesmo professores indígenas não necessariamente dominavam outras línguas originárias, exceto a da própria etnia (ENCUENTRO..., 2007, GÓMEZ LARA, 2011, GUTIÉRREZ NARVÁEZ, 2005).

Conforme informações levantadas durante a pesquisa empírica, tanto com zapatistas quanto com não zapatistas, contingentes expressivos de populações indígenas de diferentes gerações não conhecem ou não dominam as línguas das respectivas etnias. Orozco López (2017) aponta que a educação oficial contribui para o agravamento desse problema, pois as culturas indígenas continuam a ser depreciadas, não obstante algumas iniciativas oficiais que visam promover o respeito à diversidade cultural.

Para além do aspecto linguístico, que tem relações com demais elementos das culturas, havia, também, como enunciado, outros fatores que causavam descontentamentos nas comunidades indígenas, entre eles as recorrentes ausências às aulas, o comparecimento ao trabalho em condição de embriaguez, as práticas de violências físicas e psicológicas contra os estudantes, entre outras atitudes consideradas inaceitáveis por essas comunidades (GÓMEZ LARA, 2011, GUTIÉRREZ NARVÁEZ, 2005, VILLORO; NAVARRO, 2013).

Comumente os professores oficiais não se identificavam nem conviviam com as comunidades nas quais trabalhavam. Assim, por razões diversas, especialmente pelas precárias condições de trabalho, eles tendiam a permanecer em escolas rurais ou indígenas apenas durante o tempo suficiente para conseguirem transferência para escolas mais próximas ou localizadas em áreas urbanas (GÓMEZ LARA, 2011, GUTIÉRREZ NARVÁEZ, 2005).

Além disso, em alguma medida, professores indígenas contratados para trabalhar na educação oficial tendiam a se desvincular das respectivas comunidades ou culturas e também a se tornarem agentes do Estado no interior dessas comunidades. Assim, ainda que tenha representado algum avanço, a educação bilíngue não resolveu os problemas, nem mesmo

aqueles relacionados à questão linguística (GÓMEZ LARA, 2011, GUTIÉRREZ NARVÁEZ, 2005).

Para além desses problemas, após algumas reformas educacionais, professores bilíngues da educação oficial continuavam difundindo, em línguas originárias, o currículo oficial, incompatível com a concepção de mundo zapatista.

Assim, como enunciado, os professores configuram-se como elementos-chave, tanto para a permanência, quanto para a resolução de determinados problemas na área da educação. Por isso a necessidade de o Movimento Zapatista formar seus próprios promotores de educação.

As primeiras iniciativas para formação massiva dos promotores de educação autônoma, conforme apontado, passaram a ocorrer entre os anos finais da década de 1990 e os anos iniciais da década de 2000. No entanto, foi um complexo processo, permeado por adversidades, até o Movimento chegar ao ponto de ter condições de assumir totalmente a formação dos seus promotores (ENCUENTRO..., 2007, GOBIERNO AUTÓNOMO II, 2013).

Segundo Aguirre Rojas (2015b, tradução nossa), “O projeto educativo neozapatista começa, às vezes ao final dos anos 80, às vezes no início dos anos 90. Torna-se público, obviamente, somente a partir de 1994 [...]”. Assim, partindo desses apontamentos, esse foi um momento de formação em massa e não clandestina de promotores. Todavia, há que se considerar que, em escalas menores e com características diferentes, o Movimento já tinha e já formava seus promotores, antes mesmo do levante, haja vista que existiam iniciativas de educação, ainda que clandestinas.

Como apontado anteriormente, com a ocorrência do levante e dos confrontos nos territórios de atuação das bases de apoio zapatistas e das tropas do EZLN, diversos fatores impulsionaram o Movimento a implementar a educação autônoma.

Em algumas comunidades os professores oficiais deixaram de comparecer às escolas. Noutras, os professores oficiais foram rechaçados pelas comunidades. Em outras, crianças zapatistas foram impedidas de frequentar a escola (ENCUENTRO..., 2007, GOBIERNO AUTÓNOMO II, 2013).

Diante dessas ocorrências, as comunidades zapatistas tiveram que adotar medidas para que suas crianças e jovens pudessem ter acesso ou continuar suas trajetórias de escolarização (BARONNET, 2009, GÓMEZ LARA, 2011, GUTIÉRREZ NARVÁEZ, 2005).

No entanto, também no que se refere à formação de seus promotores, configura-se um marco a decisão do Movimento de adotar medidas para cumprir, unilateralmente, pontos dos *Acuerdos de San Andrés*, pois, em decorrência dessa decisão, o Movimento precisou buscar formas de suprir sua carência de promotores, já que os professores oficiais não mais poderiam

trabalhar nas escolas zapatistas, caso continuassem vinculados à educação oficial (BARONNET, 2009, ENCUESTRO..., 2007, GOBIERNO AUTÓNOMO II, 2013, GÓMEZ LARA, 2011, GUTIÉRREZ NARVÁEZ, 2005).

Diante dessa situação, o Movimento recorreu à solidariedade de setores da sociedade civil para capacitar zapatistas para serem promotores de educação autônoma. Diversos voluntários, de diferentes pontos do México, deslocaram-se para os territórios zapatistas, visando contribuir para o processo de formação dos promotores. Dentre os segmentos que contribuíram, de diferentes maneiras, para esse processo estão estudantes de universidades públicas, integrantes de organizações não governamentais e de outros setores da sociedade civil mexicana e internacional (BARONNET, 2009, ENCUESTRO..., 2007, GOBIERNO AUTÓNOMO II, 2013, GÓMEZ LARA, 2011, GUTIÉRREZ NARVÁEZ, 2005).

A formação dos seus promotores foi, especialmente no início, um dos maiores desafios enfrentados pelo Movimento para viabilizar seu projeto educativo. Essa formação demandava, entre outros quesitos, quantidade significativa de pessoas com conhecimentos escolares e técnico-científicos para atender às diversas comunidades e, principalmente, recursos financeiros para levar a termo essas atividades. Ressalta-se que, inicialmente, o contingente de bases de apoio zapatistas era significativamente superior, uma vez que, com o decorrer dos anos, diversas famílias deixaram a *Organización* para poderem aderir aos programas sociais implementados pelo Governo Federal mexicano.

Com o passar do tempo, alguns territórios passaram a adotar medidas que resultaram em descentralização de Centros de capacitações, tornando, assim, menos onerosa, em diversos sentidos, a participação das pessoas em cursos de formação de promotores (ENCUESTRO..., 2007).

Conforme o Movimento foi avançando na implementação do projeto de educação autônoma foi, também, adotando medidas com vistas a deter a hegemonia e a autonomia nesse quesito, medidas essas elementares para avanços na conquista da hegemonia e da autonomia na área da educação como um todo.

Assim, progressivamente, os promotores de educação autônoma passaram a ser formados pela própria *Organización*, em conformidade com os princípios e a concepção de mundo zapatista. Segundo o *Compa RQ* (2018), “[...] atualmente são *puros zapatistas* os responsáveis pela formação ou capacitação dos promotores de educação [...] e também são *puros zapatistas* os promotores de educação, de saúde [...]”.

Ainda, conforme dados levantados empiricamente, um dos principais critérios para ser promotor da educação autônoma é ser aprovado pela comunidade.

No *Caracol* [de La Realidad] temos nosso curso de capacitação de promotores, o *Caracol* tem seus próprios formadores [...] promotores e capacitadores [formadores de promotores] são eleitos e aprovados em assembleia pelas comunidades e pelas autoridades autônomas [...]. (COMPA II, 2017)

A *Junta de Buen Gobierno* da Zona do *Caracol* de Morelia (2018) também destaca que não só os promotores, mas também os “[...] os capacitadores são aprovados em assembleia [...]”.

Conforme a *Junta de Buen Gobierno* da Zona do *Caracol* de La Garrucha (2018), os promotores de educação são eleitos em âmbito local: “[...] os promotores são eleitos dentro das comunidades [...] a pessoa eleita vem ao *Caracol* para fazer a capacitação [...]”.

Já os capacitadores dos promotores são eleitos em âmbito de Zona: “[...] os capacitadores são nomeados em nível de Zona, ou seja, no *Caracol* [...] vamos elegendendo quem são os capacitadores ou capacitadoras [...] os formadores são eleitos diante da assembleia [...]” (JUNTA DE BUEN GOBIERNO DE LA GARRUCHA, 2018).

Essa *Junta* informa, ainda, que “[...] normalmente a capacitação é baseada em nossas demandas [...]” e os capacitadores “[...] são os que já têm um bom tempo de experiência trabalhando, já experimentaram muitas coisas, já sabem muito das nossas demandas [...] esses são os que vão capacitando os promotores que chegam depois [...]” (JUNTA DE BUEN GOBIERNO DE LA GARRUCHA, 2018).

Além de ser nomeado pela comunidade, para ser promotor de educação é necessário ter nível de escolaridade ao menos equivalente ao nível em que trabalhará. No entanto, esse critério pode variar conforme o *Caracol*, a disponibilidade, a necessidade ou a urgência em determinado momento ou território. Não há, em tese, restrições quanto a gênero ou à idade para poder exercer o cargo de promotor de educação.

Outro critério fundamental é ter compromisso, especialmente político, com a *Organización* e com a comunidade, trabalhando em conformidade com os princípios do zapatismo.

[...] nós temos uma história do motivo pelo qual o Movimento saiu à luz pública [...] antes não havia escolas nas comunidades e normalmente o que víamos é que em algumas das comunidades os professores eram enviados pelo governo, não eram indígenas, falavam em espanhol e não falavam o idioma que falamos [...] é mais ou menos o que estivemos conversando hoje pela manhã, eles trazem outra cultura e querem impor essa cultura à comunidade, ou seja, vai acabando a cultura das comunidades [...] é por isso que nós escolhemos nossos promotores [...] nós também podemos ser promotores para poder ajudar os *pueblos*, para que não venham introduzir ideias de fora entre nós [...] também trabalhar e manejar nossa autonomia, trabalhando na coletividade. (JUNTA DE BUEN GOBIERNO DE LA GARRUCHA, 2018)

Assim, ainda que a principal atividade atribuída aos promotores de educação seja o ensino dos conhecimentos escolares, eles também contribuem de outras formas para as comunidades e para a *Organización*, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da identidade e da autonomia, na acepção zapatista, dos educandos.

Noutras palavras, espera-se do promotor de educação zapatista não apenas o ensino dos conhecimentos técnicos e escolares, mas, também, a contribuição para o desenvolvimento, nos educandos, da atitude de rebeldia e de resistência ao *mal gobierno* e à *hidra capitalista*.

Na educação autônoma o promotor não é como o professor da educação oficial, isto é, apresentado como estritamente profissional ou técnico e que, portanto, não se envolve com os problemas da comunidade. Os promotores de educação zapatista são, também, militantes da *Organización* e membros da comunidade.

Os promotores de educação são polivalentes, ou seja, responsáveis pelo ensino de todas as áreas do conhecimento. Conforme alguns *Compas* de diferentes gerações e territórios, atuar como promotor de educação é um trabalho difícil, pois exige muita dedicação. “[...] dá muito trabalho ser promotor [...] precisa estudar muito, porque tem que saber todas as matérias [...] não é um trabalho fácil [...]” (COMPA RQ, 2018).

Os promotores de educação, assim como os promotores de outras áreas ou pessoas que realizam outros trabalhos comunitários¹⁰⁸, não recebem salário ou remuneração em espécie por essas atividades. As comunidades realizam contribuições, principalmente com alimentos e com trabalho coletivo nas terras dessas pessoas, como forma de retribuição pelo trabalho realizado em prol da comunidade ou da *Organización*.

[...] dentro da educação autônoma, os que são eleitos não têm nenhuma remuneração, a comunidade somente apoia com os trabalhos, com os trabalhos coletivos que são *aportados*, um pouco de milho, de feijão [...] ou ajuda em seu trabalho [...] isso é o que *aporta* a comunidade ao companheiro que trabalha de promotor [...] é o mesmo para promotores da saúde, da agroecologia [...]. (JUNTA DE BUEN GOBIERNO DE LA GARRUCHA, 2018)

Ainda no que se refere às contribuições, segundo a *Junta de Buen Gobierno* da Zona de Morelia (2018), “[...] a contribuição para cada promotor de educação depende dos acordos em cada comunidade [...] às vezes se coopera com milho, com feijão, mas não contamos, assim,

¹⁰⁸ Ainda que no cotidiano alguns *Compas* façam menção a *trabajos colectivos*, a impressão é de que, a rigor, trata-se de trabalhos comunitários. Mesmo que esses trabalhos sejam decididos coletivamente, em decorrência das circunstâncias ou da especificidade das atividades, não necessariamente todos os trabalhos comunitários são executados de maneira coletiva.

com dinheiro, se apoia com milho, feijão ou se apoia através do trabalho para o companheiro promotor [...]”.

No caso da Zona do *Caracol* de La Realidad, “[...] cada cooperante [família que tem filhos na escola] contribui para a manutenção da educação, conforme os acordos da comunidade [...] cada comunidade decide sua contribuição [...]” (COMPA JI, 2017).

Barbosa (2015, p. 223), fazendo menção ao não assalariamento dos promotores de educação, aponta que

Otro aspecto fundamental para el pleno funcionamiento del SERAZ está directamente relacionado con el entendimiento de que el proceso educativo es una responsabilidad colectiva, es decir, que debe de ser asumido por las familias, por la Asamblea, las JBG y demás autoridades locales. Entre las atribuciones de las familias está la donación quincenal de una determinada cantidad de tortillas y de frijol para la alimentación escolar de las alumnas, los alumnos, las Promotoras y los Promotores de Educación. También la de proveer una cantidad de estos productos al Promotor o Promotora de Educación, una vez que éstos no reciben ningún sueldo por su labor educativa.

Assim, as comunidades são responsáveis pelo sustento financeiro da escola e também por assegurar, por intermédio das contribuições, determinadas condições para que os promotores possam dedicar parte do seu tempo a esse trabalho, bem como a outras atividades direta ou indiretamente a ele relacionadas, como, por exemplo, o apoio às autoridades.

Villoro e Navarro (2013, p. 13, grifo do autor) destacam que

Era esta educación, sobra decirlo, la que ellos conocían y padecían a través de los maestros de la Secretaría de Educación Pública (SEP), graduados en ausentismo y racismo, y a quienes finalmente despidieron cuando ya habían escrito su primer libro y habían capacitado a la primera generación de jóvenes ‘promotores de educación’ o *maestros en resistencia*, cuyo entusiasmo y compromiso resultaba incomparable, y que, por lo demás, habrían de ejercer su tarea de manera gratuita, en común acuerdo con los compañeros de la comunidad que, a cambio, les trabajarían su milpa.

Os promotores são funcionários do povo. Assim, devem, conforme cada situação, reportar-se às autoridades, às Comissões e comunidades, que podem requerer sua destituição do posto, caso não cumpram adequadamente suas atribuições. Os promotores são avaliados pelas autoridades e pelas comunidades, avaliação essa que está também relacionada ao desempenho dos educandos (BARONNET, 2009, GÓMEZ LARA, 2011, GUTIÉRREZ NARVÁEZ, 2005).

Os dias e horários de trabalho dos promotores de educação variam conforme as atividades políticas, econômicas e culturais do Movimento e das comunidades, que têm autonomia para decidir internamente o calendário letivo das respectivas escolas. Conforme o *Compa JI* (2017), “[...] em nossa comunidade os promotores trabalham três dias por semana

[...] esse já é seu trabalho coletivo para a comunidade [...] três dias foi a decisão da comunidade [...]”. Assim, ainda que a docência comprometa parte significativa do tempo dos promotores, há tempo livre para que eles possam dedicar-se a outras atividades, principalmente para trabalhar a parcela de terra, a *milpa* ou a criação de animais seus ou de suas famílias. Isso porque, como apontado, é comum que as escolas tenham carga horária e dias de aulas definidos de forma que estudantes e promotores possam manter vínculos com suas famílias e comunidades, inclusive visando à contribuição para os trabalhos e para a economia doméstica, pois não há pagamento de salários no Zapatismo.

Há que se considerar, também, a questão do não dualismo entre trabalho manual e trabalho intelectual, enfatizada pelo Movimento.

Os promotores de educação não realizam exclusivamente o trabalho docente; além de trabalharem nas escolas, costumam apoiar outras áreas e participar de outras atividades, tais como, Comissões ou cargos autoridades. Entre essas atividades estão, por exemplo, realização de leitura e a redação de documentos. Isso porque, como destacado, não há exigência de níveis de escolarização para participar das Comissões ou para exercer funções de autoridade, ainda que o domínio da leitura, da escrita e do cálculo seja um quesito importante ou necessário para o exercício de algumas funções, como, por exemplo, atendimento em lojas coletivas. Além disso, há pessoas que integram a *Junta de Buen Gobierno* e que não são alfabetizadas ou não dominam a língua espanhola, seja na modalidade oral, seja na escrita. Há, ainda, diversas pessoas que dominam apenas a modalidade oral da língua das respectivas etnias. No entanto, a *Junta* tem diversas atribuições, entre elas, a realização de contatos, de variadas formas, com organizações da sociedade civil nacional e internacional, atividades essas que podem demandar conhecimento da leitura e da escrita da língua espanhola e de outras línguas originárias¹⁰⁹.

Ainda que seja um trabalho voltado para a coletividade e, assim, valorizado, tanto pelas comunidades quanto pela *Organización*, desfrutando, portanto, de algum nível de prestígio específico, inclusive pelos capitais cultural e político que detêm, os promotores não formam um grupo privilegiado ou destacado das comunidades, até porque, pelo fato de não haver relações de assalariamento, eles precisam realizar trabalhos manuais, ou seja, costumam estar

¹⁰⁹ Durante a pesquisa empírica, em um dos *Caracoles* foram realizados, no intervalo de dois dias, quatro encontros com a *Junta de Buen Gobierno*. Desses encontros vale destacar alguns pontos observados: havia várias pessoas de diferentes etnias, portanto, falantes de diferentes línguas. Algumas pessoas não falavam a língua espanhola. Havia um grupo de jovens – pelos diversos indícios observados, alguns desses jovens provavelmente eram vinculados à área da educação – falantes de diferentes línguas originárias e também da língua espanhola intermediando a comunicação com/entre os membros da *Junta*, ou seja, fazendo a tradução das perguntas e das respostas referentes a este trabalho.

vinculados à terra e podem ser destituídos a qualquer momento ou ser remanejados pelas comunidades para o exercício de outros cargos.

O prestígio parece decorrer mais do reconhecimento pelo trabalho – que não é de perspectiva do voluntariado, da filantropia, da caridade ou do favor – prestado à comunidade, assim como ocorre com promotores de outras áreas. Afinal, conforme relatou um zapatista, qualquer pessoa, independentemente do trabalho realizado, é mais um *Compa* que está realizando, por determinado tempo, uma atividade específica, por designação da comunidade ou da *Organización*.

É importante destacar isso porque, historicamente, em determinadas regiões de Chiapas, era comum que professores oficiais, em decorrência da posição privilegiada de relação com o Estado, passassem a ocupar cargos-chave na comunidade, como, por exemplo, de presidente municipal¹¹⁰, passando a atuar em função do Estado e de interesses pessoais (GONZÁLEZ CASANOVA, 1995).

É comum que os promotores sejam membros das comunidades nas quais estão localizadas as escolas. Conforme Aguirre Rojas (2015b, tradução nossa), “[...] a comunidade considera que a escola é sua escola, porque aí educa seus filhos e o promotor de educação é um companheiro da sua própria comunidade [...]”.

O critério de o promotor ser da própria comunidade é importante, tanto para que haja envolvimento orgânico com os problemas, demandas e expectativas das comunidades, quanto para evitar longos ou demorados deslocamentos, que tendem a exigir tempo, esforços físicos, gastos e desterritorialização dos promotores.

Nas diversas viagens realizadas durante a pesquisa empírica, constatou-se que em determinados casos, deslocamentos podem envolver limitações de horários de transportes, limitação de rotas, bem como a existência ou não de transportes coletivos. Às vezes, distâncias relativamente curtas implicam tempo significativo de viagem, haja vista a necessidade de se percorrê-las, por exemplo, a pé ou a cavalo.

Além disso, esse pertencimento ou relação orgânica entre promotores e comunidades é importante para fins de conhecimento das respectivas línguas, pois, como destacado, conforme os territórios, podem existir etnias diferentes e, por conseguinte, educandos falantes de diversas línguas originárias.

Assim, a questão da diversidade linguística é um desafio para os promotores e para a *Organización*, pois há casos de estudantes que não conhecem a língua espanhola, demandando

¹¹⁰ Semelhante ao cargo de prefeito no Brasil.

dos promotores a comunicação e o ensino em línguas originárias (GÓMEZ LARA, 2011, GUTIÉRREZ NARVÁEZ, 2005). Nas observações ou entrevistas foram levantados diversos dados que evidenciam, ao mesmo tempo, as necessidades e as dificuldades, em algumas circunstâncias, para se levar a termo a educação bilíngue nas escolas autônomas.

A questão linguística, assim como outros aspectos considerados da esfera cultural, não é de menor importância. Partindo de apontamentos de Montemayor (2009), a língua foi fator-chave, tanto para os espanhóis no processo de conquista, quanto para os indígenas no processo de resistência. Na atualidade há, no México, diversas iniciativas, no âmbito das comunidades indígenas e no âmbito acadêmico, para recuperar, preservar e valorizar as línguas indígenas.

O Movimento registra diversas conquistas resultantes da capacitação dos próprios promotores de educação. A principal conquista é ter conseguido constituir seus próprios Centros de formação e quadros de formadores, o que lhe garante a hegemonia neste quesito, fundamental para a hegemonia também nos demais níveis ou setores da educação autônoma, que, por sua vez, é fundamental para o êxito de outras áreas da autonomia, em especial para cargos que demandam conhecimentos escolares, tais como, leitura, escrita e cálculo.

Os zapatistas destacam, por exemplo, o êxito da educação autônoma na mudança das concepções de relação entre promotores e estudantes e, por conseguinte, do processo de ensino-e-aprendizagem. Durante a pesquisa empírica, nos contatos realizados com diversos zapatistas, eram recorrentes menções à educação autônoma como de melhor qualidade que a educação oficial. Os zapatistas ressaltam, ainda, avanços no que se refere ao respeito e à valorização das culturas indígenas, em decorrência da implementação da educação autônoma.

Há que se destacar, também, as conquistas em termos de combate a preconceitos e a discriminações que eram resultantes e resultavam em diversas hierarquizações sociais verticais, como, por exemplo, relacionadas à questão de gênero. O trabalho de promotor de educação, assim como ocorre com demais cargos das esferas civil e militar, é, em tese, acessível igualmente a homens e mulheres. Também não há, em tese, restrições quanto à idade para se tornar promotor. São conquistas importantes, especialmente se se considerar as históricas práticas, nas regiões em que estão localizados os territórios zapatistas, onde é recorrente a prevalência dos homens sobre as mulheres e das gerações mais velhas sobre as mais novas.

Um ponto importante a se destacar é o fato de o Movimento não adotar a relação de trabalho assalariado, bem como combater e, em alguma medida, conseguir eliminar ou reduzir o dualismo e a hierarquização vertical entre trabalho manual e trabalho intelectual. Todavia, manter essas conquistas e continuar avançando nesses aspectos configuram-se importantes desafios para o Movimento.

Como apontado, não há salário ou remuneração em espécie nem privilégios para os promotores. Em determinados casos, há a necessidade de dedicação de tempo significativo para as atribuições escolares e também para outros trabalhos, tais como, o apoio às autoridades autônomas.

Baronnet (2009) aponta casos de comunidades que, à época, enfrentavam dificuldades para conseguir candidatos ou para manter seus promotores de educação. Segundo informações levantadas em uma comunidade, estava em discussão a questão da melhoria das contribuições destinadas aos promotores, visando, principalmente, evitar carências materiais, que tendem a desestimular ou a inviabilizar o ingresso e a permanência nessa atividade, fundamental para a reprodução da educação autônoma e também da *Organización*.

Um dos desafios enfrentados pelo Movimento na área da educação é a manutenção dos promotores, especialmente no que se refere às contribuições comunitárias a eles destinadas. Exemplifica isso o caso do *Caracol* de Oventik:

Como gobierno autónomo, no hemos encontrado alternativa para apoyar directamente a los promotores y promotoras del sistema educativo autónomo en las escuelas primarias rebeldes autónomas zapatistas que se encuentran en las diferentes comunidades zapatistas de toda la zona Altos de Chiapas; la forma de cómo están solucionando algunas necesidades es a través del apoyo del pueblo donde trabajan. Ahora en el centro caracol se encuentra la escuela secundaria autónoma que abarca toda la zona Altos, tampoco hemos encontrado alternativa para apoyar directamente a los promotores y a las promotoras que están dando su servicio ahí, el pueblo casi no está apoyando, la única forma de apoyo que reciben en algunas necesidades es a través del Centro de Lenguas. (GOBIERNO AUTÓNOMO I, 2013, p. 37)

Ainda, no que se refere aos desafios de caráter financeiro, no caso da Escola Secundária de Oventik,

Los mismos promotores y promotoras de educación se han organizado colectivamente para hacer algunos trabajos para cubrir algunas necesidades personales, ellos mismos hacen sus milpas en colectivo, también sus tiendas colectivas y tienen sus colectivos de pollo, estos trabajos los hacen sin el apoyo del pueblo. Con esta forma de trabajar, los promotores y promotoras de educación secundaria han venido cubriendo algunas de sus necesidades y de esta manera han venido resistiendo y desarrollando los trabajos colectivos. (GOBIERNO AUTÓNOMO I, 2013, p. 38)

Outros fatores podem contribuir para a rotatividade não planejada de promotores de educação, como, por exemplo, casamento e nascimento de filhos, especialmente em se tratando de promotoras.

También pasa que cuando las compañeras son jóvenes aceptan su cargo y cuando se casan abandonan el trabajo, la razón es porque el hombre ya no les permite salir. En otros casos es porque las mismas compañeras deciden

abandonar su trabajo por el peso del trabajo que hay en la casa.
(PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES..., 2013, p. 74)

Constata-se, assim, a importância das recorrentes ações levadas a termo pelo Movimento para promover a igualdade entre os gêneros.

Esse e outros fatores podem resultar em desistências e em vacância do cargo em determinados territórios, afetando a educação escolar de crianças e jovens, até que se substitua o promotor desistente. Em alguns territórios busca-se ter alguém previamente capacitado para o caso de desistência do promotor de educação, de forma a não haver interrupção dos trabalhos escolares.

A rotatividade de promotores, em alguns casos, parece estar relacionada a dificuldades financeiras, que afetam as comunidades, por conseguinte, afetam a educação e também outras áreas da autonomia, com variações em termos de intensidade. Essas dificuldades estão, em grande medida, relacionadas com as dificuldades financeiras enfrentadas pelo Movimento Zapatista para manter seu projeto político.

Os promotores são um dos fatores-chave e, ao mesmo tempo, um dos principais desafios para o êxito da educação zapatista, que, como ressaltado, propicia contribuição indispensável para a resistência. Assim, o Movimento enfrenta desafios diversos, em termos de formação, atuação e manutenção dos promotores, desafios esses que podem ou não estar presentes, com diferentes níveis de complexidade ou recorrência, nos diversos territórios zapatistas. Alguns desses desafios são imbricados entre si; alguns têm caráter mais conjuntural, outros, mais estrutural, inclusive relacionados a tradições indígenas, algumas das quais o Movimento tenta combater, frontal e declaradamente.

Em decorrência disso, garantir a adequada capacitação dos promotores é atividade indispensável, já que eles são, também, responsáveis, em alguma medida, pela promoção do vínculo entre trabalho produtivo e educação, uma questão crucial para a autonomia zapatista e que é tema do próximo capítulo.

CAPÍTULO VII

ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO PRODUTIVO

Neste capítulo são apresentados apontamentos sobre o princípio da articulação orgânica entre educação e trabalho produtivo no projeto educativo do Movimento Zapatista.

A educação, como já pontuado, é uma das áreas estratégicas para o processo de constituição da autonomia zapatista, razão pela qual o Movimento decidiu negar e constituir um projeto próprio e radicalmente diferente da educação oficial.

Como apontado, perpassam as críticas à educação oficial mexicana apontamentos sobre a sua inadequação às especificidades políticas, econômicas e culturais dos povos indígenas. Destaca-se o fato de que a educação oficial desconsidera as culturas desses povos, inclusive no que se refere às formas de organização da produção, à relação entre educação e trabalho produtivo e também no que tange à relação entre escola e comunidade (GÓMEZ LARA, 2011, GUTIÉRREZ NARVÁEZ, 2005).

Uma das principais diferenças entre a educação autônoma e a educação oficial é a questão do vínculo orgânico entre a educação e o trabalho produtivo. Ressalta-se que trabalho e educação são duas categorias centrais no projeto zapatista, estando, explicitamente, presentes entre suas demandas, desde os primórdios do Movimento (EZLN, 1994j). O trabalho propicia as condições para a reprodução da vida, tanto na dimensão material quanto na simbólica. Já a educação é fundamental para difusão e internalização de determinadas concepções de trabalho, que, por si, é também educativo.

Além disso, a educação oficial tem entre seus objetivos a integração dos povos indígenas ao Estado-nação, pautado pela lógica capitalista que, por sua vez, é imbricada com a racionalidade ocidental. Assim, a educação oficial tende a induzir ao distanciamento ou à negação das culturas indígenas, bem como ao abandono das comunidades para estudar ou buscar empregos na cidade. Isso tem diversos impactos, materiais e simbólicos, para esses povos (GÓMEZ LARA, 2011, GUTIÉRREZ NARVÁEZ, 2005, OROZCO LÓPEZ, 2017).

A divergência em relação às concepções de educação e de trabalho, bem como de articulação orgânica entre esses quesitos, é uma das razões da negação da educação oficial pelo Zapatismo. Excertos de dados empíricos, documentais e bibliográficos apresentados em diferentes momentos deste texto contribuem para a elucidação dessa questão.

Como enunciado, as concepções de trabalho, de tempo, de produção, de educação, entre outros quesitos do Zapatismo, têm relações com culturas indígenas; portanto, são divergentes das hegemônicas, praticadas ou ensinadas na escola oficial.

Para o Movimento, a educação não é um fim em si mesma, mas, tem por objetivo a formação das crianças e jovens para trabalharem em prol do avanço da autonomia das comunidades, autonomia essa que repercute, material e simbolicamente, nas condições de vida dos zapatistas.

A temática da relação entre educação e comunidade é destacada por Barbosa (2015, p. 55):

La educación en el contexto de los pueblos mayas establece un vínculo indisociable entre lengua, cultura y comunidad. Uno de sus principales objetivos consiste en mantener el legado cultural por medio de la transmisión de generación en generación del conjunto de saberes que emergen de su cosmovisión.

Isso é fundamental para propiciar as condições objetivas e subjetivas para manter e intensificar as atividades de resistência contra o *mal gobierno* e contra a *hidra capitalista*. Assim, o currículo – que implica, necessariamente, escolhas, declaradas ou não – precisa conter conhecimentos socialmente úteis para as comunidades e para a *Organización*.

Por isso a importância e a necessidade da participação das comunidades nos processos decisórios da educação autônoma, bem como da vinculação orgânica entre promotores, escolas, comunidades e a *Organización*, até porque isso potencializa a possibilidade de articulações entre a educação formal, a educação não formal e a educação informal. A inter-relação entre os diferentes tipos de educação é importante, haja vista as especificidades dos zapatistas, que além do trabalho nas próprias famílias, trabalham também para a comunidade.

Conforme Barbosa (2015, p. 54-55),

Los procesos pedagógicos son iniciados en el seno de la familia y de la comunidad: una primera enseñanza se constituye en el reconocimiento de que el conocimiento partirá de estos dos espacios —familia y comunidad—, aprendizaje fundamental en la conformación de una autonomía personal integrada a una autonomía comunitaria. El principal ideal de la educación maya consiste en la formación de ‘hombres y mujeres verdaderos’.

Esse apontamento de Barbosa (2015) confere com o ponto de vista do *Compa DC* (2017), que entende que “[...] a educação autônoma começa na família, [...] desde pequenas as crianças são educadas para a autonomia [...]”. A importância da inter-relação entre diferentes modalidades de educação pode ser inferida do pronunciamento de outro *Compa* sobre um exemplo de como age, inclusive com seus filhos, em momentos do cotidiano, isto é, fora da escola: “[...] as crianças perguntam muito – ‘Por que estão aqui *los güeros*¹¹¹?’ ‘Por que lutar

¹¹¹ Palavra que admite variações em termos de grafia e de pronúncia e que, no contexto mexicano, é utilizada para fazer menção a pessoas com tonalidades mais claras de pele. A pergunta a que se refere esse *Compa* tem relação com a recorrente presença de estrangeiros – originários, em sua maioria, de países da Europa – para

por terra, se temos um *chingo*¹¹² de terras aqui?’ ‘Por que essas placas?’¹¹³ – [...] então aproveitamos suas perguntas para ensinar a história da nossa luta, da nossa *Organización* [...]” (COMPA JI, 2017).

Isso exemplifica uma das características da educação zapatista, qual seja, partir da realidade local para a realidade global, o que implica, também, valorizar prioritariamente os assuntos e os interesses das respectivas comunidades e do Movimento.

A articulação orgânica entre educação e trabalho produtivo, que ocorre por meio tanto do currículo formal quanto do currículo oculto, tem objetivos imediatos e mediatos. Entre os principais objetivos imediatos está a produção das condições materiais e simbólicas de vida. Já no que se refere aos mediatos, destaca-se a educação na e para *otra* sociabilidade, em conformidade com a concepção de mundo zapatista. A rigor, ambos objetivos são imbricados e necessários para a manutenção ou para avanços no processo de autonomia.

A articulação entre educação e trabalho produtivo contribui também para a união entre conhecimentos teóricos e conhecimentos práticos, visando, simultaneamente, contribuir para a formação do educando e também para o autossustento da escola. Essa articulação ocorre por intermédio de trabalhos reais, e não em condições simuladas. Essas atividades têm relações orgânicas com as demandas políticas, econômicas e culturais das escolas, das comunidades e da *Organización*.

Brancaleone (2015, p. 342), fazendo referência à Escola Primária da comunidade de Galindo Moreno, aponta que o ensino nesta escola ocorre em língua originária, com progressiva introdução de elementos do castelhano. Conforme esse autor, “A escola primária de Galindo Moreno funcionava todos os dias pelas manhãs, exceto nas temporadas de plantio e colheita. O jovem Leônidas, de treze anos, zelava pela educação de um grupo de oito a dez crianças, entre quatro e oito anos de idade, meninos e meninas.” Isso reitera a questão da articulação entre trabalho e educação, bem como da adequação da educação autônoma às demandas e às especificidades das comunidades.

atuarem, no *Campamento por la paz*, situado em território zapatista em La Realidad, como observadores de Direitos Humanos nas *Brigadas Civiles de Observación*, promovidas pelo *Centro de Derechos Humanos* “Fray Bartolomé de las Casas”.

¹¹² Expressão recorrente no vocabulário popular mexicano que equivale a muito ou à grande quantidade. Essa expressão significa muita terra ou grande extensão de terra.

¹¹³ Trata-se de placas de diferentes tamanhos colocadas em diversos pontos de territórios zapatistas, especialmente às margens de *carreteras* que passam pela Zona do *Caracol* de La Realidad, denunciando e cobrando justiça pelo assassinato do *Compa Maestro* Galeano por paramilitares a mando do *mal gobierno*, segundo o Movimento.

Aguirre Rojas (2015b, tradução nossa) explica a ênfase do Movimento na indissociabilidade entre escola e comunidade, bem como entre saber e vida:

Como os zapatistas resolvem a separação entre saber e vida? [...] fazendo com que as crianças zapatistas o tempo todo estejam movimentando-se da sala de aula para a selva, da sala de aula até o jardim. Então, os companheiros zapatistas têm uma educação ao mesmo tempo teórica e também prática, porque as crianças, além de aprenderem conhecimentos teóricos abstratos, também semeiam plantas, são responsáveis por um jardim. Porém, [...] por exemplo, quando [as crianças] querem aprender história, vão com seus pais [...] e reconstroem a história local, desde as gerações de seus pais [...]; quando querem aprender biologia, levam-nas para que vejam as plantas, sobre as quais estão falando e, de repente, levam-nas ao campo e dizem: com essa planta você se cura, com essa planta sua mãe te massageia quando você está resfriado, esta planta comemos, desta planta nos alimentamos, desta planta extraímos tal remédio [...].

Conforme Barbosa (2015, p. 199), além das atividades em sala de aula, “[...] las alumnas y los alumnos desarrollan actividades en la escuela y fuera de ella, como clases de campo en la milpa u otros espacios de producción de los Marez.”

A *Junta de Buen Gobierno* da Zona do *Caracol* de Morelia (2018), ao se pronunciar sobre esse princípio destaca: “[...] do trabalho coletivo sim, praticam as crianças da primária e os jovens da secundária [...] [eles] têm seus trabalhos coletivos de *milpa* [...] e outros trabalhos [...]”.

Já a *Junta de Buen Gobierno* da Zona do *Caracol* de La Garrucha (2018) informa que “[...] as matérias variam [...] o mais comum que se vai praticando é um pouco das matemáticas, um pouco das ciências, por exemplo, da *madre tierra*, dos *bosques*, como trabalhar a terra [...]”.

A articulação entre trabalho e educação ocorre de diversas maneiras e varia conforme a estrutura de cada escola, as faixas etárias dos estudantes e as especificidades de cada comunidade, como, por exemplo, as atividades econômicas preponderantes e os aspectos geográficos de cada território. “Cada *Caracol* tem a sua forma de organização da produção, conforme cada região [...] aqui [La Realidad] o gado é a principal fonte de rendimentos [...]” (COMPA JI, 2017).

Apontamentos de Hilsenbeck Filho (2007, p. 216) também contribuem para elucidar aspectos da operacionalização desse princípio no Zapatismo:

[...] na escola ‘niveladora’ de Morelia (que incorpora conhecimentos aos alunos que vieram de outras escolas do município), as crianças e jovens permanecem 30 dias diretos na escola e retornam 15 dias para suas comunidades, a fim de difundir os ensinamentos e auxiliar no plantio ou na colheita.

Essa alternância, destacada por Hilsenbeck Filho (2007), enseja apontamentos de Barbosa (2015, p. 214), que remetem ao princípio da relação entre educação e trabalho produtivo:

Con respecto a los tiempos educativos, si bien hay una aproximación con la Pedagogía de la Alternancia, el tiempo-escuela y el tiempo-comunidad se desarrolla de forma simultánea en el periodo escolar de las escuelas primarias y secundarias Zapatistas. La Milpa constituye un espacio geopedagógico fundamental en el funcionamiento de los tiempos educativos y del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Assim, tanto em termos de componentes quanto de metodologia, o currículo é concebido e, segundo as possibilidades, executado visando articular a educação com os princípios zapatistas e também com as necessidades das comunidades.

A área de conhecimento denominada *Integración* tem como objetivo principal promover a articulação entre os conteúdos escolares, isto é, os conhecimentos técnico-científicos às demandas zapatistas. Segundo Aguirre Rojas (2015b, tradução nossa), a educação autônoma confere um sentido prático ao ensino, com vistas a articular teoria e prática,

[...] vinculando-o às [...] treze demandas zapatistas [...] as crianças todo tempo aprendem essas quatro matérias vinculando-as à demanda da terra [...] vinculam isso ao trabalho, vinculam isso ao teto, à liberdade, justiça, democracia, informação, cultura, paz, independência, saúde, educação e alimentação. Toda a educação está centrada ou nucleada em torno de explicar o sentido das 13 demandas neozapatistas [...].

Os componentes curriculares visam, ao mesmo tempo, abordar a dimensão político-ideológica do Movimento – a história, as demandas, entre outros aspectos – e proporcionar conhecimentos necessários para determinadas atividades laborais cotidianas das comunidades.

Conforme informações levantadas com a *Junta de Buen Gobierno* da Zona do *Caracol* de La Garrucha (2018),

[...] tudo o que [os alunos] vão aprendendo dentro da educação autônoma vão praticando nas comunidades, e assim vão exercendo todos os seus conhecimentos [...], pois muitos [nas comunidades] não sabem ler nem escrever e, assim, vão apoiando as comunidades com seus conhecimentos, e assim vão construindo a autonomia [...].

Assim, as atividades que ocorrem na escola visam desenvolver e fortalecer a perspectiva coletiva ou comunitária: “[...] as matérias, por exemplo, agroecologia, o cuidar da terra, são para melhorar a autonomia, cultivar, produzir nossos próprios produtos [...]” (JUNTA DE BUEN GOBIERNO DE LA GARRUCHA, 2018). Ainda, segundo essa *Junta* (2018),

[...] aqui, dentro da escola autônoma, já vão praticando também, porque às crianças das escolas autônomas é ensinado como cuidar da terra, como se semeia os alimentos, pois também aí temos os capacitadores [...] têm suas

hortaliças, têm de tudo, já vão praticando [...] você lhes ensina e já vão praticando, e aí vão descobrindo que é bom e fácil fazer esse trabalho e vão praticando nas comunidades, ou seja, nós fizemos e descobrimos que, sim, assim se pode fazer [...].

Os estudantes, conforme dados levantados empiricamente, realizam diversos trabalhos com o objetivo de contribuir para o autossustento ou para a manutenção das escolas. Entre esses trabalhos estão, por exemplo, o preparo da alimentação, o auxílio aos promotores, atividades na *milpa* ou na criação de animais destinados ao consumo coletivo da escola; coleta e preparo de lenha; limpeza dos espaços da escola ou a ela diretamente vinculados, tais como, sanitários, banheiros, cozinha, refeitório, salas de aula, auditório, quadras, bem como espaços existentes entre essas instalações.

Para el caso de las Escuelas Secundarias Zapatistas, son organizados grupos diarios entre los alumnos y alumnas, los cuales se responsabilizan de preparar la alimentación y realizar la manutención de la limpieza de la escuela, de los baños, de los dormitorios, de la biblioteca y otros espacios escolares. (BARBOSA, 2015, p. 223)

Ressalta-se que os trabalhos variam, conforme as demandas e especificidades de cada escola ou comunidade, bem como os níveis de educação, haja vista o desenvolvimento físico e intelectual dos estudantes.

Os estudantes contribuem, também, com outras atividades, como, por exemplo, em solenidades cívicas do Movimento, participam com a escolta das bandeiras do EZLN e do México. Para além das contribuições na condição de estudantes, há diversas outras formas de contribuição que não necessariamente estão vinculadas, de maneira direta, à escola, como, por exemplo, equipes desportivas, musicais ou outras formas de manifestações artísticas, que são apresentadas para as comunidades, especialmente em dias de solenidades ou festividades. Destaca-se que atividades artísticas, especialmente música e dança, e desportivas, com ênfase no basquetebol e no futebol, são recorrentes entre zapatistas; em todos os *Caracoles* há quadras desportivas.

O funcionamento da escola, em especial o calendário letivo, é concebido visando atender às demandas da produção econômica, demandas políticas, tais como, datas cívicas do Movimento, e culturais, como, por exemplo, datas relativas a determinadas festividades tradicionais. Reitera-se a imbricação entre essas esferas.

A produção econômica é um importante demarcador das atividades escolares, pois tanto os promotores quanto os educandos precisam trabalhar nas respectivas terras ou de suas famílias. Ressalta-se que momentos, como, por exemplo, de plantio e de colheita, são ditados pela lógica da natureza, portanto, inadiáveis, e tendem a demandar intenso trabalho de todos os

membros da família, inclusive das crianças. No caso de animais produtores de leite, também há a necessidade de prover pessoas em quantidade e momentos necessários para a ordenha ou outros procedimentos. Há que se considerar, ainda, que diversas comunidades não dispõem de energia elétrica ou outra tecnologia com função equivalente para refrigeração ou outras atividades, nem mesmo água encanada. Isso, não raramente, resulta em árduas condições de trabalho.

A produção material é um elemento-chave para a autonomia e a resistência, por um lado, para não depender do Estado e, por outro lado, para resistir à dita guerra de baixa intensidade e promover a sustentação das áreas da autonomia (CHRISTLIEB, 2014). A escola propicia, inclusive pela articulação entre educação e trabalho produtivo, contribuições para diversas áreas da autonomia.

A educação visa, também, preparar as novas gerações para participarem ativamente não só da produção material imediata – familiar e coletiva – das comunidades, mas, também, para contribuírem para a manutenção e para o crescimento da *Organización*.

Essa contribuição pode ocorrer de diferentes formas, como, por exemplo, participando de Comissões, apoiando ou ocupando cargos de autoridade nas instâncias local, municipal e de Zona, e também realizando diversos outros trabalhos comunitários. Ressalta-se que, ainda que não seja requisito obrigatório, o domínio da leitura, da escrita e do cálculo é fundamental para o exercício de cargos de autoridades autônomas, bem como para o exercício de outros trabalhos comunitários. A educação autônoma não tem como finalidade ilustrar os zapatistas, mas, sim, propiciar a formação técnico-científica e política para atuação nas diversas áreas da autonomia zapatista.

Conforme informações levantadas com a *Junta de Buen Gobierno* da Zona do *Caracol* de La Garrucha (2018), “[...] depois dos três níveis da Primária, os alunos vão assumindo responsabilidades na comunidade [...]”.

Já a *Junta de Buen Gobierno* da Zona do *Caracol* de Morelia (2018) informou que “[...] após terminados os estudos, as comunidades decidem que cargo vão dar a essas pessoas [...]”.

Como apontado, há diversos aspectos, materiais ou simbólicos, relacionados com a articulação entre educação e trabalho produtivo no Zapatismo.

Entre os principais aspectos mediatos destaca-se o não dualismo entre trabalho manual e trabalho intelectual. Esse dualismo que tende a repercutir em outras áreas da vida social e a criar distinções ou privilégios, que, por sua vez, têm potencial de gerar – ou agravar – desigualdades sociais em diferentes aspectos.

O Movimento não incentiva, aliás, tenta coibir a lógica da profissionalização e da especialização, que tende a gerar hierarquizações verticais ou desigualdades diversas. Por isso a importância da rotatividade nos trabalhos comunitários, pois isso, em alguma medida, contribui para que todas as pessoas tenham oportunidade e condições de desempenhar quaisquer atividades – políticas, culturais ou econômicas – da esfera civil. Assim, no Zapatismo, todos tendem a fazer de tudo, ou seja, são *todólogos*.

Miren, compañeros, compañeras todos, no sé yo pasè en una escuela muy pequeñita y sigo estudiando gracias a mis compañeros promotores, la única buena educación es saber relacionar el trabajo manual, con el trabajo intelectual, porque si el ser humano, la niña, el niño se dedica únicamente al trabajo manual pues de una y otra manera la sociedad se embrutece. [...] [Más aún] todavía, y también los intelectuales, se deforman y al mismo tiempo también se van embruteciendo. (ENCUENTRO..., 2007, p. 55)

A rotatividade aplica-se inclusive no cotidiano da escola. Os estudantes realizam, alternada ou simultaneamente, atividades que envolvem ambas as dimensões, isto é, trabalho manual e trabalho intelectual. Isso porque os estudantes colocam em prática o que Dal Ri e Vieitez (2008), fazendo referência aos Sem Terra, denominam auto-organização dos estudantes, pois eles planejam e decidem coletivamente entre si a formação de equipes, as escalas, entre outros aspectos da realização dos trabalhos a serem executados.

Conforme Villoro e Navarro (2013, p. 14), as escolas zapatistas

[...] no separan el ‘aula’ de la vida y el trabajo cotidiano. Lejos de nuestro rigor académico que se ve blindado de la realidad desde su misma arquitectura. Para ellos, el añejo problema de la división entre trabajo intelectual y manual queda superado... como lo expresan en su consigna: ‘¡Hay que pensar y sudar!’

Um dos objetivos de se evitar o dualismo entre trabalho manual e trabalho intelectual é incentivar a criação e a manutenção dos vínculos, materiais e simbólicos, com a terra, pois, por um lado, uma das consignas do Zapatismo contemporâneo, em consonância com o Zapatismo primevo, é de que a terra pertence a quem nela trabalha (MONTEMAYOR, 2009) e, por outro lado, as culturas indígenas atribuem significados transcendentais à Terra, apresentada por determinados povos como *Madre Tierra* e, por outros, como *Pachamama* (AGUIRRE ROJAS, 2017, SUBCOMANDANTE INSURGENTE MARCOS, 2008).

Porém, há que se considerar, ainda, as inter-relações entre divisão hierárquico-vertical do trabalho e a divisão sexual do trabalho, bem como outras imbricações ou desdobramentos dessas divisões.

A concepção de articulação aplicada pelo Movimento contribui para o combate à divisão sexual do trabalho, uma tradição em famílias e comunidades indígenas. Na Escola Secundária

de Oventik as atividades são, segundo a *Compa ZY* (2018), intencionalmente planejadas e realizadas de maneira coletiva, independentemente do gênero, visando proporcionar uma educação que promova a igualdade de gêneros.

A questão do combate à divisão sexual do trabalho está colocada desde os primórdios do Movimento. Configura-se como um dos principais marcos nesse quesito a *Ley Revolucionaria de las Mujeres*, que visa garantir a participação das mulheres, em condições de igualdade, em direitos e em obrigações, inclusive como combatentes do EZLN (EZLN, 1994i)¹¹⁴.

O Movimento, especialmente por intermédio das escolas, empenha-se para educar as novas gerações em e para outra lógica de relações de gênero. Uma das táticas para isso é promover o combate à divisão sexual do trabalho. No entanto, isso é um desafio, haja vista a resistência da parte de famílias, bem como de estudantes, já que, em suas casas ou comunidades, crianças e jovens tendem a ser educados conforme a tradição da divisão sexual do trabalho¹¹⁵ (COMPA ZY, 2018). Isso reitera a importância da interação entre a educação formal, não formal e informal.

No entanto, há outra incumbência-chave para as escolas, qual seja, preparar outras pessoas, especialmente as novas gerações, para que tenham condições – principalmente em termos de conhecimentos escolares e técnico-científicos, e de compromisso político – de atuarem como promotores de educação, de saúde, de agroecologia, entre outras atividades demandadas pelas comunidades zapatistas e pela *Organización*.

Conforme a *Junta de Buen Gobierno* da Zona do *Caracol* de La Garrucha (2018), “[...] dentro dos três níveis da primária já pode sair um promotor de saúde, de educação, de agroecologia, já começam a receber cursos, porque já sabem ler, escrever e somar [...], depois dessas diferentes áreas já começam a manejar esses trabalhos [...]”.

¹¹⁴ *Defensa Zapatista*, personagem de produções literárias do Subcomandante Insurgente Galeano, exemplifica, no âmbito da literatura, por um lado, o protagonismo no processo de resistência e, por outro lado, os desafios enfrentados pelas mulheres zapatistas na luta contra o machismo e o patriarcalismo, inclusive no interior das próprias famílias e comunidades, assim como da *Organización*.

¹¹⁵ Assim como outras temáticas, a questão de gênero no Movimento demanda análises aprofundadas, inclusive com vistas a evitar incorrer em reducionismos. Sem pretensão de generalizar, destaca-se que nos diversos trajetos por comunidades indígenas, zapatistas ou não, o cotidiano de mulheres indígenas economicamente pobres tende a envolver atividades que, de um ponto de vista exógeno, envolve condições aparentemente árduas ou extenuantes, pois demanda execução, simultânea ou não, de atividades ditas femininas, tais como, o cuidado e a educação das crianças; cuidado de animais; a preparação de alimentos; coleta e preparo da lenha; limpeza, entre outros trabalhos. Várias dessas atividades implicam significativo esforço físico, como, o carregamento de peso, às vezes, por longos percursos, em regiões montanhosas, com exposição às intempéries. Não raramente, em algumas áreas rurais, além de longos percursos a pé, não há energia elétrica ou equivalente (em algumas casas há placas de captação de energia solar), saneamento básico (água encanada e esgoto), nem equipamentos públicos de uso coletivo, tais como, escolas, atendimento de saúde, entre outros.

Segundo a *Junta de Buen Gobierno* da Zona do *Caracol* de Morelia (2018), “[...] os alunos, quando terminam a Secundária já podem ocupar um cargo, ou seja, dependendo das necessidades da comunidade, [...] podem ocupar um cargo como promotor de saúde ou de educação, ou podem ocupar algum cargo de autoridade [...]”.

Ter, previamente, pessoas capacitadas é importante, haja vista a rotatividade, seja por decisão dos próprios promotores, seja por decisão das comunidades ou da *Organización*, já que os promotores podem – e são incentivados – a ocupar cargos noutras áreas, inclusive como autoridades.

O Movimento registra, ainda que em carácter germinal e não sem contradições, diversas conquistas, algumas delas historicamente presentes nas pautas de alguns dos principais movimentos de trabalhadores, desde o século XIX. Entre elas estão a articulação entre educação e trabalho produtivo, a superação das relações de trabalho assalariado e do dualismo entre trabalho manual e trabalho intelectual, que resulta na hierarquização vertical entre essas dimensões do trabalho. Ressalta-se que esse dualismo não diz respeito apenas aos aspectos fisiológicos, mas, também aos aspectos políticos, econômicos e culturais envolvidos nessa relação.

A educação, indissociável do projeto político do Movimento, não fica imune, aliás, precisa acompanhar a dinâmica do Zapatismo, inclusive como parte das respostas a antigas e a novas demandas e desafios enfrentados. Enunciam-se, a seguir, alguns desses desafios.

Há que se considerar, em determinados territórios, o tendencial crescimento demográfico zapatista, que pode ter implicações com as demandas de terras para produção. Isso, por conseguinte, demandaria aumento da produtividade e do desenvolvimento tecnológico nos territórios autônomos, porém, sem incorrer em produtivismo e desenvolvimentismo, respeitando-se os princípios zapatistas, inclusive no que tange a técnicas ou tecnologias de produção, como, por exemplo, a agroecologia. Por outro lado, há que se considerar a baixa densidade demográfica de zapatistas em alguns territórios, fato que tende a gerar diversos impactos negativos, tanto para os zapatistas desses territórios, quanto para a *Organización*.

A educação pode e precisa propiciar contribuições para o enfrentamento desses desafios, especialmente no que se refere à capacitação de pessoas e ao desenvolvimento de estudos para resolução dos problemas e desafios enfrentados pelas comunidades e pela *Organización*. A preocupação do Movimento com a questão dos conhecimentos técnico-científicos fica patente, por exemplo, em pronunciamentos realizados pelos delegados zapatistas durante o evento, promovido pelo Movimento, denominado *Conciencia por la humanidad*, realizado em dezembro de 2017, no Cideci/Unitierra, em San Cristóbal de las Casas.

Outro desafio que se coloca é a continuidade da resistência à guerra de contra-insurgência, que inclui a recusa a negociações com o Estado, bem como aos denominados *programas de gobierno*, que induzem ao afastamento do trabalho e do vínculo com a terra, ao uso de agrotóxicos, à desmobilização política, à divisão das comunidades, entre outros impactos. Entre os desdobramentos desses impactos está, especialmente, o afastamento da lógica comunitária, autônoma e baseada em princípios de uma *otra economía* e, por conseguinte, a indução à lógica individualista, pautada pelas premissas do mercado capitalista.

Há que se considerar, também, a intenção ou a necessidade de ampliação dos níveis de estudos da educação autônoma e os riscos do dualismo entre trabalho manual e trabalho intelectual, bem como da criação de estratos destacados das comunidades, em decorrência do expressivo capital cultural técnico-científico, que poderia resultar em outros desdobramentos potencialmente comprometedores dos princípios zapatistas.

Considerando-se a peculiaridade do Movimento Zapatista, que faz confluir elementos da cultura ocidental com elementos da cultura Maia (BARBOSA, 2015, 2016), ressalta-se, também, o desafio de conciliar, numa perspectiva de síntese dialética, os conhecimentos científicos com os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas. Essa confluência pode ser constatada em diferentes áreas, entre elas, a educação, a saúde e a agroecologia.

A educação tem papel primordial – porém, não exclusivo ou superior em relação a outras áreas da autonomia – na preparação, em termos de práxis política e de conhecimentos técnico-científicos, de pessoas, especialmente das novas gerações, para a atuação em outras áreas, como, por exemplo, saúde, agroecologia e governo autônomo, ainda que, como já ressaltado, o não domínio dos conhecimentos escolares ou técnico-científicos não impeça o exercício de cargos de autoridade autônoma. A relação entre trabalho e educação é um quesito-chave para o processo de formação, ainda que germinal e eivado de contradições, de *otra* sociabilidade, que, na concepção de alguns *Compas*, já está em curso no Movimento.

A articulação entre educação e trabalho produtivo configura-se um princípio estratégico para a reprodução, material e simbólica, do Movimento. Reitera-se, assim, a importância e a necessidade de articulação entre a educação informal, a educação não formal e a educação formal, para potencializar as chances de êxito do projeto educativo zapatista.

Por isso é fundamental que a articulação entre educação e trabalho produtivo, em seus diferentes aspectos, ocorra em consonância com a concepção de mundo zapatista, cuja reprodução depende, em grande medida, de um aspecto indispensável, qual seja, a ideologia, tema abordado no próximo capítulo.

CAPÍTULO VIII

CONSTITUIÇÃO E VEICULAÇÃO DE UMA IDEOLOGIA PRÓPRIA

Neste capítulo tem-se por objetivo apresentar discussão acerca do princípio que trata da constituição e da veiculação da ideologia concernente ao Movimento Zapatista.

Todo projeto societário demanda uma ideologia correspondente e que necessita ser difundida. Essa difusão pode ocorrer por variados meios, principalmente por instituições educativas, que variam conforme as diferentes formações econômico-social ou momentos históricos (ALTHUSSER, 1999). O Movimento Zapatista não está isento dessa necessidade. Aliás, para o Zapatismo é, por várias razões, premente o trabalho na dimensão ideológica.

A luta ideológica é uma das razões pelas quais o Movimento Zapatista precisou conceber e implementar um projeto educacional próprio, pois a educação oficial é, institucionalmente, concebida para veicular e reproduzir a ideologia que dá sustentação à concepção de mundo do capital.

A difusão da ideologia é necessária para alcançar tanto pessoas zapatistas quanto pessoas ou organizações não zapatistas, aliadas ou não do Movimento. Assim, pode-se inferir que no Zapatismo essa difusão tem duas dimensões, quais sejam, interna e externa. Essas dimensões da difusão da ideologia são, em alguma medida, indissociáveis entre si, até porque, em determinados casos, visam alcançar ambos públicos, já que diferentes aspectos da luta ideológica podem ou precisam alcançá-los.

No que se refere ao público zapatista – insurgentes, milicianos e bases de apoio –, a difusão é necessária como uma forma de manter e intensificar os níveis de mobilização, instigando e fortalecendo a rebeldia e a resistência contra a *hidra capitalista* e o *mal gobierno*, inclusive no que se refere à recusa aos denominados *programas de gobierno*. É necessária, também, para a constituição e para o fortalecimento da identidade zapatista – indissociável da identidade indígena –, especialmente no que se refere à educação das novas gerações.

Faz-se, por várias razões, necessário ao Movimento difundir sua ideologia também entre públicos não zapatistas, tanto aqueles que vivem nos territórios rebeldes autônomos ou nos seus entornos, quanto aqueles que vivem noutros locais do México ou mesmo noutros países. Esses públicos podem, *grosso modo*, ser classificados em: a) indiferentes ou não alinhados; b) contrários ao zapatismo, especialmente aparelhos estatais, bem como organizações ou pessoas *partidistas* ou paramilitares; c) simpatizantes; d) aderentes à *Sexta Declaración*, público esse composto por diversas organizações ou pessoas do México e de outros países. Ressalta-se que

vários desses segmentos podem adotar diferentes posicionamentos acerca do Movimento, conforme diversas circunstâncias ou sujeitos envolvidos.

Além da necessidade de difundir suas ideias, há a necessidade de o Movimento, via medidas práticas, resistir aos recorrentes ataques contra ele perpetrados, de diferentes maneiras, por diversas organizações e instituições, estatais ou não.

Além de ataques físicos aos zapatistas, às suas instalações e aos seus territórios, bem como a pessoas ou a comunidades que não aderem aos programas de partidos políticos oficiais ou a *programas de gobierno*, setores antizapatistas desenvolvem, também, intensa luta ideológica, inclusive difundindo informações falsas, que tendem a criar imagens negativas, desqualificar ou desacreditar o Movimento diante da sociedade civil. Isso se configura como uma tentativa de reduzir e de anular efetivos ou potenciais apoios ao Movimento e, por conseguinte, legitimar a guerra de baixa intensidade.

Informações falsas difundem, por exemplo, a existência de dissensões no interior do Movimento, especialmente entre o *Comité Clandestino Revolucionario Indígena – Comandancia General* do EZLN, a debilidade ou mesmo a extinção do zapatismo. Exemplifica isso o pronunciamento da *Junta de Buen Gobierno* de Morelia (2018): “[...] muitos dizem que já não mais há o zapatismo, é o que diz o *mal gobierno*, mas, seguimos lutando [...]”.

Há que se considerar a possibilidade de que o intencional silêncio, em alguns momentos, do Movimento contribua para que determinadas notícias tenham maior repercussão, como se fossem verdade, especialmente entre setores que acompanham o Zapatismo a partir de setores mais conservadores da mídia hegemônica. O silêncio está presente em diversos momentos da produção discursiva do Movimento. No entanto, o silêncio é, em determinados momentos, parte das táticas zapatistas, como, por exemplo, a denominada *Marcha del silencio*, em dezembro de 2012 (VELASCO SANTOS; GONZÁLEZ FIGUEROA, 2014). Ressalta-se que o silêncio do Movimento foi incompreendido e criticado por vários setores das esquerdas.

Assim, o Movimento, ao mesmo tempo que difunde suas ideias, refuta essas informações e marca ou reitera a sua presença e a sua atuação nos territórios autônomos, seja para comunidades não zapatistas do entorno dos territórios autônomos rebeldes, seja para organizações vinculadas, direta ou indiretamente, ao *mal gobierno*.

A difusão da ideologia é necessária como parte das táticas de resistência contra o *mal gobierno*, que, desde 1994, desencadeou uma guerra de contra-insurgência contra o Movimento, visando a eliminação do Zapatismo, de seus apoiadores e simpatizantes. Para isso, uma das principais táticas é provocar a divisão, a desmobilização ou a cooptação das bases de apoio zapatistas, além de colocar populações ou organizações não zapatistas contra o

Movimento. Como enunciado, essa guerra é levada a termo tanto por aparelhos estatais quanto por não estatais, tais como, mídia, partidos políticos oficiais e seus afiliados (MONTEMAYOR, 2009).

Nesta guerra, que envolve, articuladamente, as dimensões da força física e da força ideológica, a segunda dimensão, ainda que isoladamente não seja suficiente, é fundamental, pois ocorre diuturnamente, em variados espaços e por diversos meios, materiais e simbólicos, especialmente por intermédio da educação, que é necessariamente articulada a outros aparelhos ideológicos ou repressivos do Estado.

O Movimento desenvolve, por diversos meios, de menor ou maior abrangência, a difusão da sua ideologia. Aliás, no processo de aprimoramento da resistência no âmbito da ideologia, o Movimento desenvolveu, por exemplo, canais e estilos próprios de comunicação, seja com o público zapatista, seja com públicos não zapatistas (HILSENBECK FILHO, 2007).

Entre esses meios podem ser citados, por exemplo, os símbolos do Movimento, entre eles, a bandeira do EZLN, o hino zapatista, o *pasamontaña*, o *paliacate*. Esses símbolos, bem como categorias ou consignas zapatistas, podem estar, também, estampados em camisetas, calçados, bolsas, bonés e outros acessórios – produzidos ou não por comunidades zapatistas –, que são utilizados por simpatizantes ou aderentes de diversos países do mundo. No *Caracol* de Oventik há diversas lojas coletivas que vendem produtos com essas ou com características análogas.

No entendimento de Coronado (2008, p. 55), um novo tipo de visitante, o “turista politizado”, passou a ser atraído para Chiapas, em decorrência do Movimento Zapatista.

[...] la auto representación como insurgencia pacífica [...] y su construcción en el imaginario global como el movimiento social que simboliza las nuevas formas de lucha contra la globalización neoliberal [...] ha sido crucial en el proceso de incorporación de los significados del zapatismo en el contexto de la actividad turística en Chiapas.

O turismo também é uma forma de difusão da ideologia. Ainda que não se apresente nem se disponha a finalidades turísticas, o *Caracol* de Oventik, por exemplo, desempenha papel fundamental no que se refere a possibilitar a pessoas interessadas, ainda que em caráter de rápida visita, um contato, relativamente facilitado e guiado, com um território autônomo rebelde zapatista¹¹⁶.

¹¹⁶ Como pontuado, ressalta-se que, por vários motivos, comumente o acesso imediato a uma comunidade zapatista, especialmente para interlocuções sobre determinadas questões da *Organización*, não é uma tarefa fácil, ainda que não seja necessariamente impossível.

As marchas ou campanhas, realizadas em espaços que não nos territórios autônomos rebeldes zapatistas, também são, com especificidades, um meio de difusão de aspectos da ideologia zapatista. Aliás, essas atividades são, em termos de difusão, potencializadas, haja vista que, comumente, são veiculadas também por setores da mídia hegemônica.

No entanto, a difusão por setores mais conservadores da mídia tende a resultar em abordagens negativas ou desfavoráveis ao Movimento (FUSER, 1995, MONTEMAYOR, 2009).

Há, ainda, outros meios de difusão, como, por exemplo, a *Radio Insurgente (La voz de los sin voz)*; os abundantes grafites e murais, típicos de instalações zapatistas; as diversas placas nos territórios autônomos rebeldes ou em suas proximidades; as instalações zapatistas – *Caracoles*, escolas, clínicas, vendas, entre outras –; automóveis da *Organización*, comumente identificados com símbolos ou inscrições alusivos ao zapatismo, entre outros meios.

No zapatismo, a arte – por intermédio de suas diferentes linguagens: teatro, cinema, música¹¹⁷, dança, literatura¹¹⁸, entre outras – veicula mensagens relativas a, por exemplo, demandas, referências ou consignas do Movimento, bem como temáticas relacionadas à resistência à *hidra capitalista* e ao *mal gobierno*. Há, também, referências a móveis de outros movimentos ou campanhas, como, por exemplo, o caso Atenco ou o caso dos 43 normalistas desaparecidos¹¹⁹.

No entendimento de Barbosa (2015, p. 336),

[...] la dimensión del arte es parte fundamental en el proceso de conformación de la identidad sociocultural y política Zapatista, que se expresa en los múltiples espacios del quehacer educativo-político del Movimiento. En síntesis, una identidad resultante de un arte de la rebeldía, de la resistencia que se entreteje en los murales, en los trajes y bordados, en los corridos y en las canciones que traspasan los múltiples espacios de actuación educativo-política del EZLN.

¹¹⁷ Destacam-se os *Originales de San Andrés*, porém, há diversos “*musiqueros*” de diferentes territórios rebeldes zapatistas, comumente em grupos, que executam diferentes gêneros musicais, típicos das respectivas etnias ou não.

¹¹⁸ Com destaque para produções de cunho literário – porém, indissociável da concepção de mundo zapatista – do finado Subcomandante Insurgente Marcos e atual Subcomandante Insurgente Galeano.

¹¹⁹ San Salvador Atenco, município do Estado de México, registra diversos movimentos de resistência, em especial contra a construção de um aeroporto internacional em seu território. Entre os dias 3 e 4 de maio de 2006 forças policiais reprimiram violentamente manifestações populares nesse município, resultando em diversos mortos, feridos e violações sexuais de mulheres detidas por policiais; esse caso repercutiu internacionalmente, inclusive na Corte Interamericana de Direitos Humanos. O caso dos 43 desaparecidos também teve repercussão internacional. Entre os dias 26 e 27 de setembro de 2014, 43 estudantes normalistas da *Escuela Normal Rural* de Ayotzinapa desapareceram durante e em decorrência de diversas operações policiais na cidade de Iguala de la Independencia, Estado de Guerrero. Autoridades oficiais apresentaram informações contraditórias sobre o caso e os estudantes continuam desaparecidos (AGUIRRE ROJAS, 2009a, ALONSO REYNOSO; JORGE ALONSO, 2016).

Ainda, no que se refere à arte no zapatismo, vale destacar o *Comparte por la Humanidad*, que está – até o momento de redação deste trabalho – em sua 3ª edição. O *Comparte* agrega artistas – a rigor, “*todólogos*” – zapatistas, bem como aliados pertencentes a outras organizações em resistência contra a *hidra capitalista* e o *mal gobierno*.

Outro meio é a realização de eventos que, diferentemente de campanhas ou marchas, tendem a ocorrer em territórios zapatistas, principalmente nos *Caracoles*, ou de organizações aliadas, comumente com a participação de pessoas ou organizações – simpatizantes ou aderentes – nacionais e internacionais. Comumente alguns desses eventos são realizados no território do *Centro Indígena de Capacitación Integral/Universidad de la Tierra*, organização em resistência e aderente à *Sexta Declaración de la Selva de Lacandona*, localizada em San Cristóbal de las Casas. Além da difusão realizada pelo Movimento, é comum que participantes também realizem, via redes sociais, a veiculação, parcial ou total desses eventos, ampliando, assim, essa difusão.

As diversas conferências, entrevistas, pronunciamentos ou comunicados emitidos pelo Movimento, especialmente pelo *Comité Clandestino Revolucionario Indígena – Comandancia General*, também são difundidas pela internet nas modalidades escrita, oral e audiovisual; em determinados casos, alguns comunicados tendem, também, a repercutir em setores da mídia hegemônica e a ser reproduzidos por pessoas ou organizações aliadas, em âmbitos nacional e internacional. Destaca-se o papel do *Centro de Derechos Humanos “Fray Bartolomé de las Casas”*, que acompanha e assessora comunidades em resistência, especialmente quando os assuntos envolvem aparelhos de Estado, como, por exemplo, órgãos policiais e Poder Judiciário.

No entanto, dos diversos meios empregados para difusão da ideologia, há que se destacar o papel da educação escolar, que tem especificidades que fazem dela um dos principais elementos para essa finalidade, como se pode depreender de Althusser (1999), Mészáros (2005) e Severino (1986).

No que se refere à função ideológica, a escola envolve, no caso do Zapatismo, uma declarada intencionalidade, reiterada pelo Movimento, pois a escola autônoma tem a incumbência de ensinar determinados conhecimentos típicos das etnias que o compõem, bem como conhecimentos escolares e técnico-científicos, de forma imbricada com a ideologia do Movimento, como enunciado no capítulo sobre a vinculação entre educação e trabalho produtivo.

Pode-se inferir que a educação autônoma difunde a ideologia zapatista, tanto pela dimensão do currículo formal, quanto pela do oculto, dimensões essas imbricadas.

Em relação ao currículo formal, uma das principais formas de difusão é por intermédio dos programas de ensino que, com variações, conforme os níveis de estudo, incluem diferentes áreas do conhecimento.

Como ressaltado, a educação zapatista, em todos os seus aspectos, é concebida com intencionalidade ideológica, o que não significa que esse seja o seu único objetivo. Essas questões não ficam restritas ao currículo formal ou ao plano discursivo, mas repercutem, também, no currículo oculto, já que a ideologia perpassa as relações sociais e as práticas escolares, tais como, as formas de conceber, decidir ou executar atividades na escola.

Em determinadas atividades, como, por exemplo, datas comemorativas, solenidades cívicas do Movimento, assim como eventos artísticos e desportivos, a questão ideológica está presente de forma enfática. Isso porque, nessas ocasiões, são apresentados principais símbolos do Movimento, especialmente a bandeira e o hino.

Além disso, a tendência é de que nos pronunciamentos – com destaque para os realizados a cada 1º de janeiro, relativos ao aniversário do levante zapatista – das autoridades autônomas sejam, direta ou indiretamente, abordadas demandas, consignas, palavras de ordem, aspectos da história do Movimento, tributos aos que lutaram ou tomaram em combate durante o levante ou em decorrência da guerra de contra-insurgência e, entre outros assuntos, os desafios inerentes à rebeldia ou à resistência, o que inclui, necessariamente, questões da conjuntura atual.

Aliás, como se pode depreender de Montemayor (2009), história e memória são componentes-chave das lutas zapatistas. Isso repercute na educação autônoma, seja na modalidade formal, seja nas modalidades não formal e informal, e os anciões estão entre os principais protagonistas no processo de recuperação, difusão e preservação da memória, apresentando às novas gerações seus relatos das lutas durante as diversas fases do Movimento.

O Zapatismo registra várias conquistas e inovações, em termos de desenvolvimento de estilos e formas de difusão e reprodução da sua ideologia. Porém, sem desconsiderar a relevância de outros canais, destaca-se, devido a sua especificidade, o papel da escola nessa atividade.

No entanto, ainda que atue fortemente na dimensão da força ideológica, o Movimento opera, articuladamente, na dimensão da força física, que não necessariamente implica posturas ou comportamentos agressivos ou uso de armas de fogo com fins ofensivos, ainda que, como

apontado por Aguirre Rojas (2008), o Movimento tenha se comprometido publicamente a não fazer uso das armas do EZLN para fins ofensivos, sem, no entanto, abdicar da posse delas.

O Movimento registra, ainda, conquistas, em termos de iniciativas que ampliam o contingente de pessoas ou organizações em torno de determinadas pautas relativas a questões indígenas e a temáticas que dizem respeito a amplos setores das classes trabalhadoras, tanto no México quanto em outros países. Destacam-se organizações aderentes à *Sexta Declaración*, o *Congreso Nacional Indígena* (CNI), o *Concejo Indígena de Gobierno* (CIG)¹²⁰, além de diversas outras organizações, tanto em âmbito nacional quanto internacional. Há, ainda, as adesões individuais à *Sexta Declaración*.

No entanto, embora registre diversas e significativas conquistas no âmbito ideológico, o Movimento enfrenta, também, desafios, internos e externos, especialmente no que se refere a alianças com determinados segmentos da sociedade civil, mais especificamente entre setores das esquerdas.

No caso do Zapatismo, a questão da ideologia tem especificidades, pois o Movimento articula, de forma indissociável, a dimensão étnico-cultural dos povos que o compõem com a categoria classes sociais, ainda que esta categoria não seja aplicada de forma direta e recorrente pelo Movimento. Isso tem relações com a questão das categorias analíticas aplicadas pelo Movimento, que recorre a categorias que fogem ao léxico canônico das categorias reconhecidas ou autorizadas pelas ciências políticas que operam em perspectivas eminente ou exclusivamente ocidentais e hegemônicas (BARBOSA, 2015, BRANCALEONE, 2015).

Além disso, pelo fato de o Movimento agregar elementos das culturas de povos descendentes da matriz Maia (BARBOSA, 2015, 2016, BASCHET, 2015) com elementos da racionalidade ocidental, faz-se necessária, também, a fusão, não necessariamente harmônica, entre conhecimentos tradicionais e conhecimentos científicos na educação autônoma. Isso porque, ao mesmo tempo que o Movimento, por um lado, demanda o direito dos povos indígenas a preservar e viver em conformidade com as respectivas culturas, por outro lado, combate veementemente tradições que implicam ou corroboram hierarquias sociais verticais, ou que, de forma direta ou indireta, corroboram com perspectivas conservadoras de sociedade, como, por exemplo, a divisão sexual do trabalho ou a divisão entre governantes e governados.

Assim, a disputa ideológica, atrelada a resultados positivos concretos do exercício da autonomia, quesito no qual o Movimento registra diversas conquistas, configura-se como

¹²⁰ A grafia *concejo* – e não *consejo* – decorre da intencionalidade e a perspectiva dessas organizações, qual seja, a ideia de uma espécie de concílio.

desafio para o êxito do Movimento em diversos aspectos, especialmente para a continuidade e para o fortalecimento da rebeldia e da resistência, indispensáveis para o avanço da autonomia zapatista.

Em se tratando da questão da disputa ideológica, há que se considerar que o Movimento vivencia, desde 1994, os efeitos da denominada guerra de baixa intensidade, desencadeada e levada a termo pelo Governo Federal mexicano contra os zapatistas. Segundo Montemayor (2009), uma das táticas dessa guerra é difundir uma imagem de inferioridade do inimigo, neste caso, os zapatistas. Conforme apontado, são recorrentes as tentativas de desqualificação da educação autônoma pelos professores oficiais, atitude que, mesmo que de forma não intencional, parece estar em consonância com as táticas dessa guerra. Se, por um lado, é recorrente entre zapatistas uma espécie de *digno* orgulho de suas escolas e de seus promotores, por outro lado, parece não ocorrer, da parte de alguns zapatistas, a devida valorização da educação autônoma.

A partir de ahí prácticamente todos los niños empiezan a estudiar en sus pueblos, algunos pueblos ya tenían sus promotores de educación, o los educadores que les decimos, los promotores de educación son sencillos, no es que son maestros, son jóvenes que saben leer y escribir y en eso apoyaron. (GOBIERNO AUTÓNOMO II, 2013, p. 40)

Reiterando, a educação escolar é uma instituição importante na difusão da ideologia zapatista, porque, além da declarada intencionalidade, a educação está, comumente, articulada, de maneira orgânica, com outras áreas da autonomia, especialmente no que se refere ao objetivo de propiciar determinados conhecimentos que contribuem para o êxito de outras áreas do Zapatismo e que são fundamentais para o fortalecimento da resistência, bem como para avanços no processo de autonomia.

Por intermédio do currículo escolar, a educação autônoma trabalha conteúdos técnico-científicos articuladamente à ideologia e aos valores defendidos pelo Zapatismo, especialmente os direitos dos povos indígenas, uma das principais bandeiras da ideologia zapatista.

Nosotros allá en la zona también trabajamos en la educación explicándole esto a los promotores de educación y los promotores de educación en las comunidades le enseñan a los niños el camino para seguir las costumbres, no seguir mal gastando con esas cosas. Es lo que estamos haciendo allá en nuestra zona para que los niños y niñas vayan entendiendo los derechos y las culturas que tienen. En la educación, a los formadores les decimos que enseñan cuáles son o cómo son los derechos de los pueblos, porque eso es lo que ataca más el gobierno, pero nosotros también estamos preparando nuestra autonomía. (RESISTENCIA AUTÓNOMA, 2013, p. 49)

Como pontuado, o currículo da educação autônoma, tanto na sua dimensão formal quanto na sua dimensão oculta, tem, declaradamente, intencionalidade ideológica. Ainda que a

ideologia permeie outras áreas de conhecimento, a área denominada *Integración* é a que mais se destaca, para fins de difusão da ideologia zapatista para o público interno, pois tem como objetivo precípua realizar a articulação ou a integração entre as diversas áreas do conhecimento e as treze demandas zapatistas.

Durante a pesquisa empírica, constatou-se que, recorrentemente, os zapatistas reiteram a importância da auto-organização para o processo de resistência ao *mal gobierno*, sendo que um dos elementos fundamentais para os êxitos logrados pelo Movimento ao longo da sua história foi a união. Essa questão é, também, destacada em diversos momentos da produção discursiva do Zapatismo: “[...] así nos fuimos formando y vimos que organizados, unidos, sí pudimos y vamos a poder más.” (GOBIERNO AUTÓNOMO I, 2013, p. 42).

A educação foi – e continua a ser – um importante elemento para que o Movimento pudesse resistir à guerra de contra-insurgência desencadeada pelo Governo Federal e, ao mesmo tempo, fortalecer internamente seus integrantes para o processo de resistência e de continuidade da luta para a construção da autonomia rebelde. Nesse processo, o papel da coletividade foi fundamental, pois, os próprios zapatistas destacam: “Cuando empezamos con la educación nos sirvió mucho el colectivismo [...]” (RESISTENCIA AUTÓNOMA, 2013, p. 66), especialmente na área econômica – articulada à política e à cultura –, que propicia as condições materiais para a resistência. A auto-organização e a coletividade são valores inerentes à educação autônoma.

A educação autônoma, assim como as demais áreas da autonomia zapatista, não ocorre sem adversidades externas, adversidades essas que envolvem tanto a força física quanto a força ideológica, decorrentes das iniciativas do Governo Federal e de organizações antizapatistas: “Esta es nuestra educación, por eso ahí le estamos dando duro, pero cuando empezamos recibimos amenazas de los priistas, de los gobiernos, del ejército federal.” (RESISTENCIA AUTÓNOMA, 2013, p. 65).

As atividades executadas pelo Movimento no âmbito da ideologia contribuem para a difusão das suas concepções de política, de poder, de trabalho, de educação, enfim, de sociabilidade.

A educação autônoma está voltada principalmente para o público zapatista, entretanto, o Movimento desenvolve, também, outras formas de difusão da sua ideologia para públicos não zapatistas. Com isso, contribui para fortalecer o processo, ainda que em caráter germinal e permeado por contradições, de união – numa perspectiva *abajo y a la izquierda* – de setores das classes trabalhadoras no processo de resistência, com vistas à superação da *hidra capitalista*.

Assim, por meio da difusão da sua ideologia, o Movimento difunde, também, a concepção de mundo que dá sustentação ao zapatismo, que pode ser sintetizada no combate ao *mal gobierno* e à *hidra capitalista*, com vistas a *un mundo donde quepan muchos mundos*.

PARTE III**MST**

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO AO MST

O MST está organizado em 24 das 26 Unidades Federativas das cinco regiões do Brasil. Entre os principais objetivos do MST está a organização dos trabalhadores na luta pela reforma agrária no Brasil. No entendimento do MST (2014g, p. 1), “A luta pela Reforma Agrária consiste na distribuição massiva de terras a camponeses, democratizando a propriedade da terra na sociedade e garantindo o seu acesso, distribuindo-a a todos que a quiserem fazer produzir e dela usufruir.”

Conforme Stedile (2012), as iniciativas de reforma agrária realizadas em diferentes países do mundo apresentam significativas variações entre si, tendo, porém, um objetivo comum, qual seja, diminuir a concentração de terras em poder de poucos proprietários.

Ao longo da história moderna, mas, sobretudo, a partir do desenvolvimento do capitalismo industrial, muitos países e governos implementaram programas de Reforma Agrária. Esses programas, que surgiram ainda no século XIX, tinham como objetivo garantir o direito à terra e construir sociedades mais democráticas, procedendo-se uma distribuição mais justa de um bem da natureza que, a rigor, deveria ser de toda a população que vive naquele território. (STEDILE, 2012, p. 660)

Diferentemente de países centrais do capitalismo e outros, como, o México, o Brasil não realizou uma reforma agrária, configurando-se como um dos países com o maior índice de concentração de terras.

Foi com a emergência das Ligas Camponesas, na década de 1950, que, no Brasil, setores das classes trabalhadoras passaram a se organizar, tendo como temática central a questão do direito à terra e, por conseguinte, da Reforma Agrária.

A luta pela transformação social significa transformações na estrutura da sociedade brasileira e um projeto de desenvolvimento nacional com justiça social. É a luta por uma sociedade mais justa e fraterna, que solucione os graves problemas estruturais do nosso país, como a desigualdade social e de renda, a discriminação de etnia e gênero, a concentração da comunicação, a exploração do trabalhador urbano. (MST, 2014g, p. 2)

1.1 Bandeiras do MST

O Movimento apresenta as seguintes bandeiras, isto é, consignas que expressam seus posicionamentos de demandas em torno de determinadas questões sociais: cultura, reforma agrária, combate à violência sexista, democratização da comunicação, saúde pública,

desenvolvimento, diversidade étnica, sistema político, soberania nacional e popular (MST, 2014a).

Em relação à cultura, o MST tem um entendimento amplo acerca desse quesito, que se configura fator de humanização. A educação está contida nessa bandeira do MST (2014a, p. 2).

A educação e o acesso à cultura, ao conhecimento, a valorização dos saberes populares, é condição fundamental para a realização dos brasileiros como seres humanos plenos, com dignidade e altivez. Queremos a democratização e a popularização da cultura no país. Fortalecer os espaços de trocas culturais promovendo o acesso popular aos teatros, cinemas, exposições, sinfonias, amostras, apresentações folclóricas e festas tradicionais que celebrem a vida, a luta, a solidariedade e a diversidade do povo brasileiro.

No que se refere à bandeira da reforma agrária, a concepção do movimento também é ampla, extrapolando o acesso à terra. Implica, também, condições para produzir. Porém, não se trata de produzir na perspectiva do agronegócio, mas, sim, em perspectiva agroecológica.

A nação, por meio do Estado, do governo, das leis e da organização de seu povo deve zelar permanentemente, pela soberania, pelo patrimônio coletivo e pela sanidade ambiental. É preciso realizar uma ampla Reforma Agrária, com caráter popular, para garantir acesso à terra para todos os que nela trabalham. Garantir a posse e uso de todas as comunidades originárias, dos povos indígenas, ribeirinhos, seringueiros, geraiszeiros e quilombolas. Estabelecer um limite máximo ao tamanho da propriedade de terra, como forma de garantir sua utilização social e racional. É preciso organizar a produção agrícola nacional tendo como objetivo principal a produção de alimentos saudáveis, livres de agrotóxicos e organismos geneticamente modificados (transgênicos) para toda a população, aplicando assim o princípio da soberania alimentar. A política de exportação de produtos agrícolas deve ser apenas complementar, buscando maior valor agregado possível e evitando a exportação de matérias-primas. (MST, 2014a, p. 2)

Em relação ao combate à violência sexista, o Movimento defende o respeito, no sentido amplo, às mulheres, bem como a igualdade entre os gêneros, lutando contra todas as formas de preconceito e de opressão, pois a luta pela superação do capital é indissociável da luta pelos direitos das denominadas minorias sociais.

Ano após ano temos acompanhado a violência de gênero que se impõe numa sociedade de modelo patriarcal como a nossa. Diversas são as formas de opressão de gênero que se projetam, sobretudo, sobre as mulheres. As mulheres continuam sendo mais mal remuneradas no mercado de trabalho, continuam tendo dupla, às vezes, tripla jornada de trabalho e continuam sofrendo com o assédio sexual e a violência física por parte dos homens. Dados do Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (UNIFEM) revelam que no Brasil a cada 15 segundos uma mulher é agredida fisicamente por um homem; 70% delas sofrem a agressão do próprio parceiro (marido, namorado, companheiro etc). Lutamos para transformar a sociedade e entendemos que a organização das mulheres é fundamental para a superação do modelo capitalista e para por fim a violência sexista enraizada neste modelo. (MST, 2014a, p. 2)

No que se refere à democratização da comunicação, o MST critica o fato de a comunicação ser tratada como mercadoria e estar sob controle de poucas pessoas e corporações. O Movimento entende a comunicação como um direito do povo, que o Estado tem o dever de garantir.

O povo tem o direito de organizar seus próprios meios de comunicação social, de forma associativa. E o Estado deve garantir os recursos para que exerça esse direito. É preciso democratizar os meios de comunicação, começando por acabar com o monopólio privado dos meios. Atualmente no Brasil menos de dez grupos – constituídos por famílias ou agremiações religiosas – controlam as maiores redes de comunicação, incluindo televisão, rádio, jornais, revistas e portais na internet. (MST, 2014a, p. 2)

O MST tem uma concepção ampliada de saúde pública, em perspectiva preventiva e articulada com outras políticas, como, por exemplo, a alimentação saudável. A saúde é entendida como um direito popular, assim, o MST apresenta críticas ao seu tratamento como mercadoria, defendendo a ampliação e a melhoria do Sistema Único de Saúde (SUS).

O Estado deve garantir e defender a saúde de toda a população, implementando políticas públicas de soberania, segurança alimentar, de condições de vida dignas, como medidas preventivas às doenças. O sistema de saúde pública (SUS) deve ser ampliado e melhorado, combinando com o Programa de Saúde da Família (PSF) preventivo, incluindo o atendimento médico-odontológico e de enfermagem. (MST, 2014a, p. 2)

O MST, no que se refere ao desenvolvimento econômico, recusa a concepção hegemônica, defendendo uma concepção que elimine a pobreza e que tenha como fundamento a justiça e a solidariedade.

As políticas de desenvolvimento da economia devem estar baseadas fundamentalmente nos interesses de melhoria das condições de vida de toda a população, em especial dos mais pobres. Sua missão é produzir bens que eliminem o grau de pobreza e a desigualdade social existentes em nosso país. A organização da produção deve buscar em primeiro lugar o atendimento das necessidades básicas de toda a população brasileira. Por isso, lutamos por uma economia que estimule a produção de bens e possibilite a eliminação da pobreza e da desigualdade social. Que privilegie o trabalho e a qualidade de vida do povo brasileiro, com crescimento e distribuição de renda valorizando uma economia mais justa e solidária. (MST, 2014a, p. 2)

O Movimento, no que tange à diversidade étnica, apresenta a defesa da igualdade entre todas as pessoas, refutando o racismo e defendendo políticas públicas que combatam o preconceito e a discriminação e, assim, contribuam para a valorização e para o respeito à diversidade étnico-cultural.

Queremos ser uma sociedade que viva harmonicamente, com sua diversidade étnica e cultural, com oportunidades iguais para todos os brasileiros, com democracia econômica, social, política e cultural, como já determinou a Constituição Brasileira, mas é ignorada na realidade da economia e na prática

dos três poderes constituídos. No Brasil sabemos que existe um histórico de ampla discriminação baseada em tipos físicos, cores e cultura. Os casos mais candentes são em relação ao povo negro e ao povo indígena. Por isso é essencial a existência de políticas públicas que garantam, por exemplo, a demarcação dos territórios indígenas e quilombolas. Também entendemos ser fundamental a existência de ações de combate aos preconceitos e as discriminações relacionadas às diferenças de cor, etnia, cultura e crenças religiosas e que promovam a valorização e o respeito à diversidade cultural. Para nós é fundamental a existência de políticas afirmativas que garantam a inclusão dos grupos historicamente excluídos. (MST, 2014a, p. 2)

Quanto ao sistema político, o MST apresenta diversas críticas ao modelo atual e hegemônico de política, defendendo a participação direta das classes trabalhadoras nos processos decisórios da sociedade.

Queremos um país que crie e utilize permanentemente mecanismos de participação e decisão direta da população, nas várias instâncias de decisão do poder político e social, construindo uma verdadeira democracia popular participativa. É preciso regulamentar os plebiscitos, referendos e consultas populares para tomada de decisões de importância para o povo. Defendemos uma ampla reforma política que garanta liberdade de organização política e partidária, financiamento público exclusivo das campanhas eleitorais em todos os níveis, controle da propaganda mentirosa, fidelidade partidária, revogação de mandatos pelo voto popular, fim do sigilo bancário, patrimonial e fiscal de todos os candidatos se e de todos ocupantes de cargos públicos, em todos os níveis. Ajuste dos salários de todos eleitos equivalente à média dos ganhos dos servidores públicos. (MST, 2014a, p. 2)

Já no que se refere à soberania nacional e popular, o MST defende a integridade e a soberania do território nacional, cujo destino deve ser decidido democraticamente pelos trabalhadores.

Precisamos de políticas e práticas dos governantes que garantam a plena soberania de nosso povo, sobre nosso território, nossas riquezas naturais, minerais, nossa biodiversidade, a água e as sementes. O Estado deve ter o controle com a participação da sociedade e dos trabalhadores, e das empresas estratégicas para o desenvolvimento nacional que já existem e criar as que forem necessárias para gerirem as riquezas. E instalar uma auditoria da dívida externa e examinar todos os contratos, para controlar a transferência de riquezas para o exterior, a título de juros e amortização de dívidas e de contratos não transparentes ou ilegais e imorais. (MST, 2014a, p. 2)

O MST, ao longo de sua história, constituiu um conjunto de marcas ou símbolos, que tem impactos materiais e servem, ao mesmo tempo, para identificação e diferenciação em relação a outros movimentos sociais de luta pela terra. “Desde suas primeiras ocupações, os Sem Terra vêm criando diversos símbolos de representação de sua luta. [...] eles são, sobretudo, signos da unidade em torno de um ideal e constituem a mística do Movimento.” (MST, 2014e, p. 1).

Conforme o MST, alguns símbolos são mais específicos ou circunstanciais, como, por exemplo, a cruz da Encruzilhada Natalino; já a bandeira e o hino são símbolos permanentes e abrangem todo o Movimento.

O símbolo mais conhecido do MST é a bandeira, utilizada em todas as suas atividades, internas e externas, bem como em seus territórios e suas instalações, como, por exemplo, assentamentos, acampamentos e escolas.

A cor vermelha, predominante na bandeira do MST, tem a finalidade de representar “[...] o sangue que corre nas nossas veias e a disposição de lutar pela reforma agrária, pela transformação da sociedade.” A cor branca representa a paz que, segundo o Movimento, “[...] somente será conquistada quando houver justiça social.” A cor preta visa representar o luto e a homenagem do Movimento “[...] a todos os trabalhadores e trabalhadoras que tombaram lutando pela nova sociedade.” A cor verde “[...] representa a nossa esperança de vitória a cada latifúndio que conquistamos.” No centro da bandeira, no interior do círculo branco, há o contorno do mapa do Brasil, em cor verde, e em seu interior, uma mulher e um homem, que segura um facão. O mapa do Brasil tem por objetivo representar que a luta dos Sem Terra é nacional e que precisa acontecer em todo o território nacional. O facão é a ferramenta de trabalho mais comum entre trabalhadores rurais e representa luta e resistência. Na bandeira, a imagem do facão extrapola o contorno da bandeira do Brasil, indicando que o Movimento é internacionalista. Já as imagens da mulher e do homem representam “[...] a necessidade da luta ser feita por mulheres e homens, pelas famílias inteiras.” (MST, 2014e, p. 1). Na Figura 4, apresenta-se a bandeira do MST.

Figura 4: Bandeira do MST

Fonte: MST (2014e)

Ainda que o Movimento não a apresente entre seus símbolos, a lona preta também parece fazer parte da imagem do Movimento, isso porque ela está presente em situações de acampamento e de assentamento, em especial nos momentos iniciais, quando ainda não estão construídas as casas e outras instalações, bem como em situações em que os assentados não têm condições financeiras de construir uma casa. Ressalta-se que a lona preta inspirou inclusive nome de livro: *Os filhos da lona preta*, de autoria de Maria Cecília Manzoli Turatti (2005). Segundo o Movimento,

A lona preta é mais do que uma barraca, é um rito de passagem, o caminho para a conquista da terra. É símbolo da luta pela Reforma Agrária que as mais de 130 mil famílias acampadas em todo Brasil carregam. A lona preta é o retrato da luta cotidiana do Movimento contra o latifúndio, a segregação e as injustiças sociais que tanto castigam esse país. (MST, 2014e, p. 2)

O MST adotou medidas para diferenciação e, ao mesmo tempo, (auto)identificação, tanto do Movimento, como uma organização, quanto de seus membros, haja vista a quantidade de movimentos de luta pela reforma agrária no Brasil.

Mesmo com vários elementos de identificação e, por conseguinte, de diferenciação dos demais movimentos sociais de luta pela reforma agrária, não é incomum que os vários movimentos sejam confundidos e apresentados genericamente como movimento(s) sem-terra; outra prática recorrente é apresentar todos ou quaisquer movimentos de luta pela reforma agrária como se fossem o MST.

O MST é um dos vários movimentos de luta pela reforma agrária existentes ou atuantes no Brasil desde a década de 1980. Assim, o Movimento empenhou-se inclusive para sistematizar algumas categorias para fins de diferenciação e de precisão ao se fazer referência aos membros do MST, aos membros de outros movimentos ou a pessoas desprovidas de terra:

Alguns esclarecimentos sobre a grafia do nome *Sem Terra*: A condição (individual) de *sem (a) terra*, ou seja, a de trabalhador ou trabalhadora do campo que não possui sua terra de trabalho, é tão antiga quanto a existência da apropriação privada deste bem natural. No Brasil, a luta pela terra e mais recentemente a atuação do MST, acabaram criando na língua portuguesa o vocábulo *sem-terra*, com hífen, e com o uso do *s* na flexão de número (os ‘sem-terras’), indicando uma **designação** social para esta condição de ausência de propriedade ou de posse da terra de trabalho, e projetando, então, uma identidade coletiva. O MST nunca utilizou em seu nome nem o hífen, nem o *s*, o que historicamente acabou produzindo um nome próprio, *Sem Terra*, que é também sinal de uma identidade construída com autonomia. O uso social do nome já alterou a norma referente à flexão de número, sendo hoje **já** consagrada a expressão *os sem-terra*. Quanto ao hífen, fica como distintivo da relação entre esta identidade coletiva de trabalhadores e trabalhadoras da terra e o Movimento que a transformou em nome próprio, e a projeta para além de si mesma. (MST, 1999, p. 5, grifo do autor).

Isso é importante para se diferenciar de outros movimentos sociais de luta pela terra. No Brasil há vários movimentos de luta pela terra ou movimentos de sem-terra, porém, não são Sem Terra, isto é, não fazem parte do MST.

Mitidiero Júnior (2004) apresenta movimentos sociais de luta pela terra no período 1990-2001, bem como diversos movimentos atuantes nas diferentes regiões do Brasil e que totalizam dezenas de movimentos sociais, de variadas matrizes político-ideológicas e com objetivos os mais variados, desde perspectivas contra-hegemônicas até perspectivas corporativistas e que atuam contra os interesses das classes trabalhadoras.

Enunciam-se, a seguir, alguns dos movimentos sociais de sem-terra no Brasil, contemporâneos ao MST, durante seu período de atuação, com o objetivo de exemplificar os riscos de equívocos, haja vista que alguns movimentos adotam nomes muito parecidos com o do MST: Movimento dos Trabalhadores Brasileiros Sem-Terra (MTBST) e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra Brasil (MTRSTB) (MITIDIERO JÚNIOR, 2004, ROSA, 2009).

Ressalta-se, também, que vários desses Movimentos, ainda que tenham entre seus objetivos a luta pela terra, têm posicionamentos divergentes ou antagônicos aos do MST, seja em termos de táticas, seja em termos de estratégias. Em determinados casos ou momentos, isso faz com que vários desses Movimento tratem o MST como adversário, se não inimigo.

Entre as históricas e principais táticas de luta do MST estão a realização de marchas, protestos e ocupações, que variam conforme as finalidades do Movimento.

O MST conduz trabalhadores Sem Terra às grandes cidades para manifestações e passeatas, na tentativa de chamar a atenção da população para os seus problemas. Essa é uma forma do Movimento ganhar visibilidade. Na maioria das vezes essas manifestações são pacíficas e chamam atenção pela ordem e disciplina dos participantes, que normalmente desfilam organizadamente e utilizam muita simbologia, como bandeiras [...]. (MST, 2014g, p. 3)

As ocupações podem ser realizadas tanto com tempo determinado e como forma de protesto, para dar visibilidade às ações ou às demandas do Movimento, quanto por tempo indeterminado, visando à constituição de acampamentos, até que seja conquistada uma área de terra para assentamento dos acampados.

Antes eram realizadas ocupações de áreas legalmente passíveis de serem destinadas à reforma agrária. Porém, em decorrência de alterações na lei (BRASIL, 2000) que trata da reforma agrária, a tática de ocupação passou por alterações, pois, conforme essa lei, a área que for ocupada sem que tenham transcorridos todos os trâmites legais não mais pode ser pleiteada para fins de reforma agrária.

A forma mais comum de instalação dos Sem Terra durante os acampamentos ou durante os momentos iniciais dos assentamentos é em barracos construídos com madeiras e lonas plásticas pretas, tanto pelo preço mais acessível, se comparado a outros materiais, quanto pela facilidade em termos de transporte, montagem e desmontagem dos barracos.

1.2 Territórios

Em termos territoriais, o MST organiza-se de duas formas, quais sejam, acampamentos e assentamentos.

Os acampamentos configuram-se como uma espécie de etapa necessária, porém, nem sempre suficiente, para a conquista da terra para os assentamentos. A duração de um acampamento tende a ser indeterminada. O mais comum é que acampamentos sejam transferidos ou desmontados quando da conquista da terra para o assentamento ou em decorrência da intervenção de aparelhos repressivos do Estado, obrigando os Sem Terra a buscar outro local para acampar. Durante a pesquisa empírica, foram registrados relatos de acampamentos que duraram aproximadamente dez anos, até que fossem emitidos os documentos legais que transformaram a terra demandada em assentamento da reforma agrária.

Conforme Fernandes (2012, p. 23), o acampamento configura-se como

[...] um espaço de luta e resistência. É a materialização de uma ação coletiva que torna pública a intencionalidade de reivindicar o direito à terra para produção e moradia. O acampamento é uma manifestação permanente para pressionar os governos na realização da Reforma Agrária.

Já os assentamentos são territórios que passaram pelos trâmites legais que formalizam a posse da terra, o que implica, além da garantia da terra, o acesso a outros benefícios inacessíveis para acampados. Noutras palavras, sair da condição de acampado para a condição de assentado implica significativa melhora em termos de condições ou qualidade de vida, se comparada à situação anterior. Segundo o MST (2014d, p. 1-2),

O assentamento é um espaço para o conjunto de famílias camponesas viverem, trabalhar e produzir, dando uma função social a terra e garantindo um futuro melhor à população. A vida no assentamento garante às famílias direitos sociais que não são garantidos a todo o povo brasileiro, como casa, escola e comida.

Além disso, no assentamento as famílias têm a possibilidade de, além de produzir para o autoconsumo, produzir, também, para venda.

[...] um conjunto de famílias ganha instrumentos para a sua sobrevivência. Depois de um período, constroem a casa, conquistam a escola e começam a produzir. A produção garante o abastecimento de alimentos aos moradores das pequenas cidades e gera renda às famílias assentadas. (MST, 2014d, p. 2)

Mesmo com significativas diferenças entre si, tanto os acampamentos quanto os assentamentos são espaços autoeducativos dos Sem Terra, pois

[...] o acampamento e o assentamento são as mais importantes *escolas* de organização coletiva do trabalho, descentralização político-administrativa e gestão democrática com base em democracia direta estruturada no papel protagonista dos trabalhadores. (DAL RI; VIEITEZ, 2008, p. 189, grifo dos autores)

Conforme Dal Ri e Vieitez (2008, p. 184, grifo dos autores), várias das atividades do Movimento, à medida em que incidem sobre seus integrantes, “[...] alteram a percepção, os conhecimentos e, em geral, a consciência que eles têm do mundo. Deste modo, e segundo uma idéia desenvolvida por Gramsci (1976), o MST atua também como um *educador coletivo*.” Isso é ressaltado pelo Movimento: “*O MST é o grande educador dos Sem Terra. E o MST educa os Sem Terra inserindo-os no movimento da história. É este movimento que vem fazendo do trabalhador sem (a) terra um lutador do povo.*” (MST, 2001c, p. 19, grifo do autor).

1.3 Composição do MST

O MST é composto por um conjunto bastante heterogêneo de pessoas, com diferentes culturas ou modos de vida, haja vista a diversidade de populações brasileiras e o fato de o Movimento atuar em quase todas as Unidades da Federação. Além disso, o MST é um movimento social do campo, e os povos do campo são diversos, em termos culturais (CALDART, 2004, MST, 2014c).

Nas suas origens, o MST era composto por trabalhadores rurais – posseiros, atingidos por barragens, migrantes, meeiros, parceiros e pequenos agricultores –, portanto, com histórico de vinculação orgânica com o campo (MST, 2014c). Porém, com o decorrer do tempo, o perfil dos Sem Terra alterou-se, pois passaram a se incorporar ao Movimento outros segmentos das classes trabalhadoras, como, por exemplo, trabalhadores urbanos desempregados ou mais precarizados e sem histórico de vínculo com o campo ou de familiaridade com trabalhos agropecuários.

1.4 Início do Movimento

O MST foi fundado em 1984, durante o encontro nacional, realizado no município de Cascavel, no Estado do Paraná, de trabalhadores rurais envolvidos com as lutas pela democratização da terra, bem como da sociedade brasileira. Nesse encontro decidiu-se “[...] fundar um movimento camponês nacional, o MST, com três objetivos principais: lutar pela terra, lutar pela reforma agrária e lutar por mudanças sociais no país.” (MST, 2010, p. 9).

Nesse momento, vigorava, no Brasil, uma ditadura civil-militar, instaurada desde 1964, e que promoveu intensa repressão aos movimentos sociais de trabalhadores, especialmente os relacionados à luta pela terra, como, por exemplo, as Ligas Camponesas (STEDILE; FERNANDES, 2001, VIEITEZ, 2018, 2019).

O MST é resultado de um longo processo de luta pela terra no Brasil, levado a termo antes de sua fundação, em 1984, e apresenta-se como herdeiro e continuador das lutas pela democratização da terra e da sociedade (MST, 2010).

Marcam os primórdios do processo de gestação do que viria a ser o MST as ocupações realizadas entre o final da década de 1970 e o início da década de 1980.

Em setembro de 1979, centenas de agricultores ocupam as granjas Macali e Brilhante, no Rio Grande do Sul. Em 1981, um novo acampamento surge no mesmo estado e próximo dessas áreas: a Encruzilhada Natalino, que se tornou símbolo da luta de resistência à ditadura militar, agregando em torno de si a sociedade civil que exigia um regime democrático. Em todo o país, novos focos de resistência à ditadura das armas e das terras surgiram: posseiros,

arrendatários, assalariados, meeiros, atingidos por barragens. (MST, 2010, p. 9)

Entretanto, retrocedendo um pouco mais na história, o MST é herdeiro ou legatário principalmente das Ligas Camponesas, que, no Brasil, configuram-se um marco em termos de organização de trabalhadores com o objetivo de lutar pelo direito à posse da terra e das quais o MST reconhece-se legatário (MST, 2010).

Conforme apontamentos de Stedile (STEDILE; FERNANDES, 2001), o Movimento, ao longo da sua história, sempre teve abertura para aprender com as experiências de outros setores das classes trabalhadores, seja com organizações do Brasil, seja com organizações da América Latina.

[...] fomos buscar nos pensadores clássicos de várias matrizes algo que pudesse contribuir com nossa luta. Lemos Lenin, Marx, Engels, Mao Tsé-Tung, Rosa Luxemburgo. De uma forma ou de outra, captamos alguma coisa de todos eles. Sempre tivemos uma luta ideológica e pedagógica dentro do movimento de combater rótulos. (STEDILE; FERNANDES, 2001, p. 60)

Assim, além das Ligas Camponesas, o MST é legatário de experiências de várias outras lutas e movimentos sociais de trabalhadores, pretéritos e contemporâneos, nacionais e internacionais. No que se refere aos internacionais, destacam-se os ocorridos em Cuba, El Salvador, México, Nicarágua, Peru e Rússia. Já no que tange aos nacionais, o MST destaca Canudos, os quilombos, as Ligas Camponesas, o Movimento de Agricultores Sem Terra (Master), a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (Ultrab), a Teologia da Libertação e a Comissão Pastoral da Terra (CPT) (CALDART, 1997, MAURO apud RUBBO, 2012, MST, 1999 2001c, STEDILE; FERNANDES, 2001).

Stedile (STEDILE; FERNANDES, 2001, p. 57) reitera: “Não inventamos nada. [...] Os que vieram antes cometeram erros e acertos. Procuramos aprender com eles, para não cometer os mesmos erros e repetir os acertos.” O Movimento é enfático em se reconhecer e se apresentar como legatário de outros movimentos sociais: “Foi assim que o Movimento se fez como é: aprendendo dos lutadores que vieram antes [...]” (MST, 2001c, p. 37).

Segundo Silva (2014, p. 45), em diversos documentos do MST são citados nominalmente, entre outros, Che Guevara, Fidel Castro, Florestan Fernandes, Gramsci, José Martí, Lenin, Leonardo Boff, Makarenko, Pistrak, Marx e Paulo Freire. Essas referências, ainda que em uma epígrafe, fornecem “[...] indicativos das influências teóricas e também da ideologia e da visão de mundo desse Movimento.”

1.5 Solidariedade da sociedade civil

Desde os momentos germinais do que viria a ser o MST, o Movimento foi, por um lado, duramente perseguido e reprimido, tanto por aparelhos de Estado quanto por organizações vinculadas à defesa dos interesses das classes proprietárias dos meios de produção, em especial latifundiários. Por outro lado, desde sua gênese, recebeu apoios de setores da sociedade civil nacional e internacional. Esses apoios foram e são importantes para as lutas do MST, em especial durante conjunturas de acirramento da repressão e da criminalização dos movimentos sociais de trabalhadores (SANTOS, 2012).

Dentre os apoiadores do MST desde os primórdios estão setores progressistas da Igreja Católica – Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), Movimento de Educação de Base (MEB), Comissão Pastoral da Terra (CPT) e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) – e integrantes da Igreja Protestante de Confissão Luterana (CALDART, 2004, STEDILE; FERNANDES, 2001, WELCH, 2009).

No entanto, à medida que o Movimento foi se expandindo e se fortalecendo, passou a implementar ações com o objetivo de deter a hegemonia total no processo de organização política, econômica e cultural dos Sem Terra.

Vale ressaltar que, em se tratando do MST, os apoios não são unidirecionais, isto é, o Movimento não figura apenas como beneficiário ou destinatário de apoios. Ao longo de sua história, o MST também apoia, de diferentes maneiras, outros movimentos sociais ou organizações de trabalhadores, tanto em âmbito nacional quanto internacional. Esses apoios ocorrem inclusive por intermédio de ações políticas articuladas com outros movimentos sociais.

Segundo o MST (2014f, p. 1), os problemas por ele postulados são passíveis de solução somente por intermédio de “[...] um Projeto Popular para o Brasil - fruto da organização e mobilização dos trabalhadores e trabalhadoras.” A contribuição do MST para esse Projeto Popular ocorre por meio das lutas pela reforma agrária, pela democratização do acesso à terra e pela produção de alimentos.

Por isso, o MST participa também de articulações e organizações que buscam transformar a realidade e garantir estes direitos sociais. Nacionalmente, participamos do Fórum Nacional da Reforma Agrária, da Coordenação dos Movimentos Sociais e de campanhas permanentes ou conjunturais. Internacionalmente, somos parte da Via Campesina, que congrega os movimentos sociais do campo dos cinco continentes. (MST, 2014f, p. 1)

Ainda que, em determinados momentos, seja registrada uma espécie de recolhimento, o MST tem relevante atuação em âmbito nacional, articulando-se, em diversas ocasiões, com outros movimentos sociais de trabalhadores, tais como, o Movimento dos Atingidos por

Barragens (MAB), o Movimento das Fábricas Ocupadas (MFO), o Movimento dos Trabalhadores Desempregados (MTD) e o Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST). Destaca-se que, em alguma medida, há intersecções entre algumas demandas desses Movimentos (SILVA, 2014). O MST realiza, também, articulações com outros movimentos ou organizações de trabalhadores, em âmbito internacional, em especial com a Via Campesina.

Ao longo da sua história, o MST passou por vários desfalques em seu quadro de bases, militância e direção, especialmente em decorrência de rachas, isto é, conflitos internos, cujos motivos são “Principalmente, confrontos entre lideranças provocam a separação do grupo e a formação de um novo movimento ou de acampamentos independentes.” (MITIDIERO JÚNIOR, 2004, p. 40).

A repressão e a violência física têm sido as principais respostas do Estado, que opera, de maneira tácita ou não, por ação ou por omissão, concomitantemente com organizações vinculadas ao agronegócio e aos latifundiários.

Ao longo da história do Movimento, registram-se diversos casos de ameaças, agressões psicológicas e físicas, prisões, torturas e assassinatos de Sem Terra, em especial lideranças. Registram-se, também, alguns massacres, tais como, o de Corumbiara, ocorrido em 1996 em Rondônia, e o de Eldorado dos Carajás, ocorrido em 1996 no Estado do Pará, e que tiveram repercussão em âmbitos nacional e internacional (PEREIRA, 2012).

No Massacre de Eldorado dos Carajás, “[...] 19 camponeses sem-terra, vinculados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) foram assassinados, durante uma marcha em Eldorado dos Carajás, município localizado no estado do Pará.” (FERNANDES, 2012, p. 768).

Brito, Alves e Lobo (2012, p. 775-776) apontam que,

Segundo dados da CPT (Comissão Pastoral da Terra, 2011), desde o Massacre de Eldorado de Carajás, em 1996, até 2010, 212 pessoas foram assassinadas na região de Marabá (PA) em decorrência de conflitos agrários – uma média de 14 execuções por ano. Em relação às ameaças de morte no campo, a CPT contabilizou 1.855 pessoas ameaçadas de 2000 a 2010. Desse número, 207 pessoas foram ameaçadas mais de uma vez e, dessas, 42 foram assassinadas e outras 30 sofreram tentativas de assassinato. No final do mês de maio de 2011, o Brasil testemunhou mais uma vez esse violento modelo de produção do agronegócio, de desmatamento total e de contra-Reforma Agrária, com o assassinato, em cinco dias, de quatro trabalhadores que lutavam pela defesa dos direitos dos camponeses e da floresta: foram assassinados, no Pará, o casal de ambientalistas José Cláudio Ribeiro e Maria do Espírito Santo e o assentado Eremilton Pereira dos Santos, e, em Rondônia, o líder do Movimento Camponês Corumbiara, Adelino Ramos. O circuito de atrocidades que tirou a vida de Chico Mendes, Dorothy Stang e tantos(as) outros(as) lutadores(as) do povo continua em vigor.

Registram-se, ainda, casos de invasão e de destruição de acampamentos, assentamentos ou de outras instalações do Movimento, como foi o caso da Escola Nacional “Florestan Fernandes”, que foi invadida pela Polícia Civil do Estado de São Paulo, no ano de 2016 (MST, 2016).

O Brasil é conhecido internacionalmente pelas violações dos Direitos Humanos de lutadores sociais, em especial de lideranças vinculadas a movimentos sociais de lutas pelo direito à terra, que é mais amplo que a posse da terra, e de defesa da natureza em perspectivas críticas. Há registros de diversas vítimas de ameaças ou de efetivas agressões físicas e, em diversos casos, de assassinatos, seja por integrantes das forças oficiais, seja por pistoleiros a serviço especialmente de grandes proprietários de terras.

Desde o surgimento do Movimento – sem desconsiderar que não é uma exclusividade desse período – registram-se diversas medidas governamentais de menor repercussão que afetam as classes trabalhadoras, especialmente dos trabalhadores rurais, assentados da reforma agrária ou não.

As mudanças de táticas do MST impactam na educação, considerada indissociável de suas lutas, em especial pelo acesso à terra e por outras demandas do Movimento, sejam as mais imediatas e pontuais, sejam as mais amplas e mediatas.

CAPÍTULO II

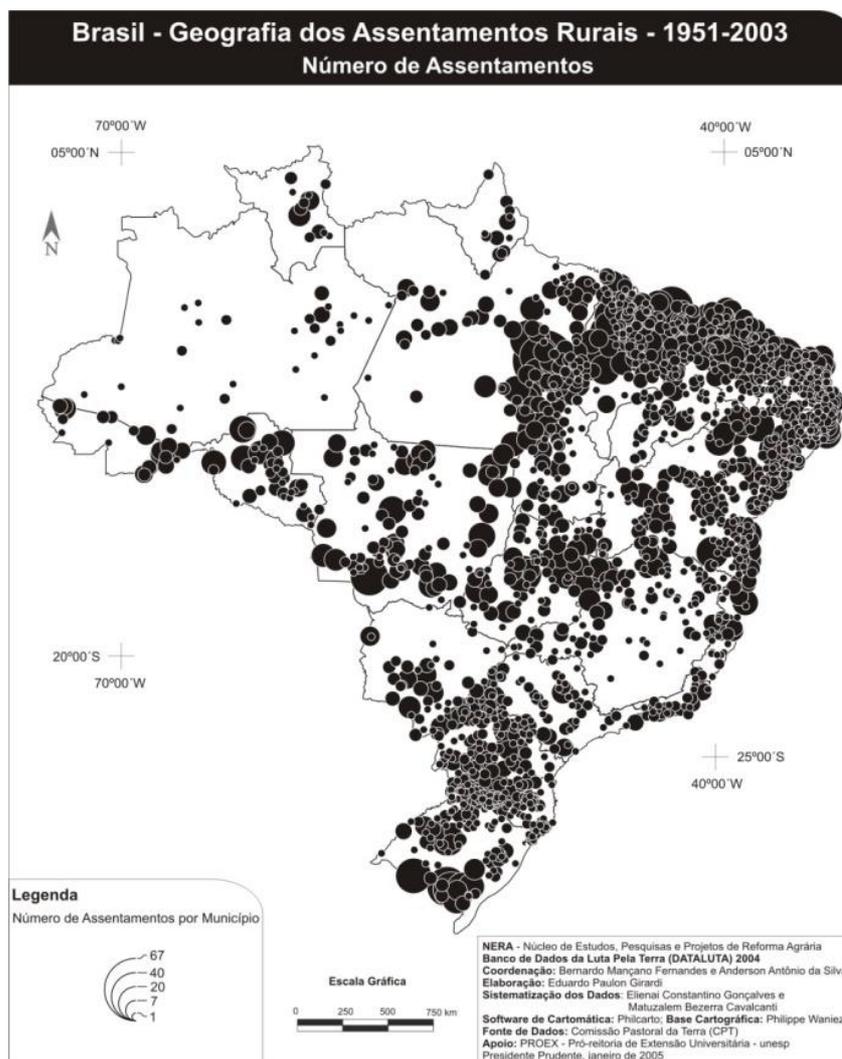
MST: TERRITÓRIOS, ORGANIZAÇÃO E ATIVIDADES ECONÔMICAS

O Brasil é um país de dimensões continentais, com altos índices de desigualdades sociais entre as diferentes regiões do país, bem como internamente a essas regiões, Estados e municípios.

Os assentamentos da reforma agrária estão distribuídos por diversos estados das diferentes regiões do Brasil. Assim, em alguma medida, as desigualdades sociais regionais do Brasil tendem a repercutir em parte dos assentamentos. Além disso, há também a questão das condições adversas climáticas ou geográficas, como, por exemplo, as características da terra, os índices pluviométricos e o acesso à água, fator fundamental para a produção agropecuária.

A distribuição dos assentamentos pelas diferentes regiões do Brasil pode ser analisada a partir de dados apresentados pelo Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária (NERA), da Unesp de Presidente Prudente, conforme apresentado no Mapa 7.

Mapa 7: Distribuição dos assentamentos pelo território brasileiro



Fonte: NERA (2005)¹²¹

Como apontado, os territórios do MST são compostos por duas modalidades, quais sejam, acampamentos e assentamentos. Especialmente em se tratando de atividades de produção econômica, há significativas diferenças entre essas duas modalidades de territórios.

Os acampamentos, ainda que possam acomodar, dependendo das condições do território, algumas atividades de produção econômica, especialmente para fins de autoconsumo dos acampados, são territórios provisórios e, não raramente, improvisados, sem elementos básicos necessários para uma produção econômica sistematizada e complexa. Aliás, o mais comum é que os acampamentos não disponham sequer de água adequada e suficiente para o consumo humano.

¹²¹ Não foram encontradas imagens com dados mais recentes sobre a distribuição dos assentamentos da reforma agrária no Brasil.

Já os assentamentos apresentam condições diferenciadas, pois propiciam algumas condições elementares para uma produção econômica, inclusive em larga escala. Uma das principais diferenças é que, nos assentamentos, há a posse definitiva da terra, enquanto que nos acampamentos, a desocupação, isto é, a expulsão dos Sem Terra pode ocorrer a qualquer momento; assim, há o risco iminente de perda de eventuais plantios e outros investimentos efetuados nesses territórios.

O MST não detém a hegemonia sobre todos os assentamentos da reforma agrária e nem sempre os Sem Terra, isto é, os membros do MST, configuram a maioria dos assentados, pois nem todos os assentados da reforma agrária integram o MST. Além disso, há movimentos de luta pela reforma agrária cuja concepção de mundo não confere com a do MST, aliás, em determinados casos, são concepções de mundo antagônicas. Isso aumenta os desafios do MST para fins de colocação de seus objetivos e princípios em prática nesses territórios, inclusive no que se refere à Pedagogia do Movimento.

2.1 Estrutura decisória e organizacional do MST

Dal Ri e Vieitez (2008, p. 179) apontam que “O MST possui uma estrutura política cuja hierarquia compreende quatro posições básicas: direção, militância, base e massa.” Há no Movimento diversas coordenações estaduais, todas com estruturas idênticas, sendo o Congresso Nacional a principal instância de poder e de decisão do Movimento.

Segundo o MST (2012, p. 8), “[...] o Congresso é um grande encontro com representação de todos os estados em que o Movimento está organizado [...]”, quando são tomadas as decisões que já foram discutidas por todos os Sem Terra, em cada assentamento ou acampamento. Assim, o Congresso configura-se a sua instância máxima; nele ocorre a “[...] tomada de decisões do coletivo sobre o que vai acontecer no próximo período.” (MST, 2012, p. 8).

Da mesma forma nas instâncias nacionais. O maior espaço de decisões do MST são os Congressos Nacionais que ocorrem, em média, a cada 5 anos. Além do Congresso, a cada dois anos o MST realiza seu encontro nacional, onde são avaliadas e atualizadas as definições deliberadas no Congresso. (MST, 2014g, p. 1)

Em decorrência da dinâmica trabalho cotidiano dos Sem Terra, bem como da dimensão continental do Brasil, além de outros fatores, a participação dos Sem Terra nos Congressos, que acontecem a cada cinco anos, centralizado num único local, ocorre por intermédio de delegados,

incumbidos de apresentar as posições debatidas e tomadas nos respectivos acampamentos, assentamentos ou regiões (MST, 2012).

O processo de eleição dos membros das instâncias mais amplas do Movimento, como, por exemplo, a Direção Nacional, segundo Stedile (STEDILE; FERNANDES, 2001, p. 82), acontece da seguinte maneira:

A discussão maior acontece nos estados. É lá que são discutidos os nomes, feitas as avaliações dos que já ocupam algum cargo e analisados os possíveis candidatos novos. É um processo mais democrático, uma vez que envolve um número maior de pessoas nas discussões. Também é mais sério, porque pode ser feito com um tempo maior e seguindo uma metodologia apropriada para cada realidade regional ou orgânica. Por exemplo, é diferente fazer essa discussão num assentamento já estruturado, com cooperativas funcionando, e num acampamento. Por último, é mais educativo tanto para quem escolhe como para quem é indicado para o cargo, uma vez que a discussão gera um compromisso de ambos os lados. Os nomes sugeridos irão compor a Direção Nacional, ratificados num evento nacional que pode ser o Encontro Nacional ou uma reunião anual da Coordenação Nacional. Não há espaço para isso nos Congressos Nacionais.

O Congresso do MST é uma evidência empírica de que é possível a realização de grandes encontros com a participação massiva de trabalhadores é exequível¹²² (STEDILE; FERNANDES, 2001).

Apontamentos apresentados por Jesus (2011), acerca da realização do I Congresso do MST, na cidade de Curitiba, Estado do Paraná, contribuem para exemplificar aspectos da estrutura e da organização dos processos decisórios do MST. Segundo esse autor (2011, p. 14), “A partir do Congresso, o movimento constrói sua organização que funciona da seguinte forma: Coordenação Nacional → Direção Nacional → Coordenação Estadual → Direção Estadual → Coordenações Regionais → Coordenação dos Assentamentos e Acampamentos”.

Já nas instâncias locais, isto é, nos assentamentos, nas associações, nas cooperativas e nas escolas, predomina a participação direta de todos os segmentos envolvidos com essas instâncias, inclusive as comunidades, pois o MST é enfático na defesa da vinculação orgânica com as comunidades (MST, 1996, 1999, 2001c, 2014b).

Apresentam-se, a seguir, para fins de exemplificação, aspectos do processo organizativo e decisório dos assentamentos:

¹²² A defesa do direito à participação, que, no MST, configura-se também um dever, não pode ficar restrita ao plano das prédicas. Durante a pesquisa empírica presenciou-se, no Assentamento Conquista na Fronteira, um exemplo que indica a importância atribuída à participação dos Sem Terra nos processos decisórios. No momento da assembleia, previamente agendada, todas as atividades do Assentamento foram interrompidas – até as entrevistas para esta pesquisa – para que todos pudessem participar das discussões e das decisões a serem tomadas naquela ocasião. Para que ocorra a efetiva participação, fazem-se necessárias as condições adequadas.

Com esta dimensão nacional, as famílias assentadas e acampadas organizam-se numa estrutura participativa e democrática para tomar as decisões no MST. Nos assentamentos e acampamentos, as famílias organizam-se em núcleos que discutem as necessidades de cada área. Destes núcleos, saem os coordenadores e coordenadoras do assentamento ou do acampamento. A mesma estrutura se repete em nível regional, estadual e nacional. Um aspecto importante é que as instâncias de decisão são orientadas para garantir a participação das mulheres, sempre com dois coordenadores, um homem e uma mulher. E nas assembleias de acampamentos e assentamentos, todos têm direito a voto: adultos, jovens, homens e mulheres. (MST, 2014g, p. 1)

Ainda, em relação aos assentamentos,

Além desses espaços, as famílias também se organizam por setores para encaminharem tarefas específicas, que são organizados desde o nível local até nacionalmente, de acordo com a necessidade e a demanda de cada assentamento, acampamento ou estado. (MST, 2014g, p. 1)

Apontamentos sobre a organização da Cooperunião, do Assentamento Conquista na Fronteira, contribuem para ilustração dos processos decisórios em uma instância local do MST:

A Cooperunião é uma Cooperativa de Produção Agropecuária (CPA) na qual todas as decisões são tomadas em conjunto na Assembleia Geral, instância máxima da organização, e discutidas nos seis Núcleos de Base do assentamento. As instâncias diretivas – a Direção Coletiva, o Conselho Diretor e o Conselho Social e Político – também funcionam de forma colegiada. (MST, 2015b, p. 3)

Conforme Dal Ri e Vieitez (2008, p. 180), “Nas instâncias de base do MST, muito embora possa haver diretorias formais, as decisões são tomadas em colegiados e assembleias.” Destacam, ainda, esses autores (2008, p. 181), dois elementos implicados nos processos decisórios do MST. Um deles refere-se a “[...] uma organização molecular nas bases fundada no exercício da democracia direta [...]”; o outro elemento refere-se a “[...] uma significativa descentralização das instâncias de tomada de decisões.”

Ressalta-se que a estrutura e o funcionamento dos processos decisórios nas instâncias locais tendem a variar, conforme as especificidades de cada território e as deliberações de cada comunidade. Porém, a assembleia é uma característica-chave dos assentamentos nos quais o MST detém a hegemonia.

Outros pontos que demandam destaque, para as finalidades desta pesquisa é que os cargos de representação, bem como as atividades ou trabalhos coletivos do MST não implicam relações de assalariamento, além de se prezar pela rotatividade nos trabalhos e cargos, que são deliberados por intermédio de eleições em assembleias.

2.2 Atividades econômicas

O MST atua, simultânea e articuladamente, nas esferas da política, da cultura e da economia, que propicia diferentes níveis de condições de reprodução da vida, nas dimensões materiais e simbólicas.

Na sua página na internet, na parte denominada Nossa Produção, o Movimento informa alguns dados sobre atividades econômicas nos assentamentos: 100 cooperativas, 96 agroindústrias, 1.900 associações, 350.000 famílias assentadas¹²³.

Segundo o Movimento (2014c, p. 1),

Uma das nossas principais contribuições para a sociedade brasileira é cumprir nosso compromisso em produzir alimentos saudáveis para o povo brasileiro. Fruto da organização de cooperativas, associações e agroindústrias nos assentamentos, procuramos desenvolver a cooperação agrícola como um ato concreto de ajuda mútua que fortaleça a solidariedade e potencialize as condições de produção das famílias assentadas, e que também melhorem a renda e as condições do trabalho no campo.

A produção econômica nos assentamentos da reforma agrária varia conforme diversos fatores, entre eles: qualidade e quantidade de terras; tempo de existência do assentamento; nível de organização dos assentados; infraestrutura e equipamentos para produção, processamento e armazenamento; forma de produção, de processamento e de comercialização (coletiva ou individual); tipos de produtos; disponibilidade de assentados em condições de produzir; perfil dos assentados (filiação a diferentes Movimentos, faixas etárias, número de populações, domínio de técnicas de produção agropecuária ou agroindustrial; questões logísticas (veículos e estradas para transporte); acesso a pontos de venda, entre outros fatores.

Conforme as configurações dos diferentes assentamentos, o uso das terras e a organização da produção, do processamento e da comercialização podem ocorrer de forma individual, coletiva ou mista com predominância de uma dessas formas. Isso pode estar relacionado a diversos fatores, com destaque para a divisão e a titulação das terras e para a decisão dos assentados.

Os assentamentos apresentam diferentes realidades em termos políticos, econômicos e culturais, com significativas disparidades entre si. Há, por um lado, assentamentos que possuem elevado nível de infraestrutura para o desenvolvimento das atividades econômicas. Por outro lado, há assentamentos cuja capacidade produtiva é incipiente.

Conforme o MST (2014f, p. 1),

¹²³ Esses dados provavelmente estão desatualizados, porém, diante da não localização de dados mais recentes, considera-se pertinente apresentá-los, para fins de exemplificação.

Os latifúndios desapropriados para assentamentos normalmente possuem poucas benfeitorias e infraestrutura, como saneamento, energia elétrica, acesso à cultura e lazer. Por isso, as famílias assentadas seguem organizadas e realizam novas lutas para conquistarem estes direitos básicos.

A rigor, de maneira quase geral, assentamentos e, principalmente, acampamentos, são carentes de todos ou quase todos os equipamentos públicos de uso coletivo, como, por exemplo, escolas, unidades básicas de saúde, unidades de pronto atendimento, saneamento básico – em especial redes de água e de esgoto, coleta de lixo –, transportes coletivos, estradas conservadas e transitáveis, entre outros. Isso tem relação, em grande medida, com a concepção de campo que impera no Brasil, bem como com a relação hierárquico-vertical entre cidade e campo. Além disso, não raramente, as terras destinadas aos assentamentos da reforma agrária são, em decorrência das condições degradantes anteriores de uso do solo pelos latifundiários, inviáveis para a produção imediata e sem a realização de benfeitorias.

Registros de ausência, precariedade ou insuficiência de equipamentos públicos são recorrentes em documentos do Movimento ou de seus intelectuais orgânicos (CALDART, 1997, MST, 2010, 2014, STEDILE, 2012, STEDILE; FERNANDES, 2001), assim como em textos que tratam, de alguma forma, das condições ou da qualidade de vida – que é uma das recorrentes preocupações do MST – em assentamentos ou acampamentos (DAL RI, 2004, D'AQUINO, 2011, GOHN, 2009, NABÃO, 2011, SILVA; MORAES; TORRES, 2015).

Ressalta-se que isso não se trata de uma questão de menor importância, haja vista que, além dos impactos negativos na qualidade de vida das pessoas assentadas ou acampadas, isso coloca em xeque as possibilidades de êxito da reforma agrária, pois, além de poder influenciar negativamente na produção, pode levar a diferentes formas de abandono das terras, bem como ao êxodo para áreas urbanas (STEDILE, 2012, STEDILE; FERNANDES, 2001, TORRES; SILVA; MORAES, 2014), o que também pode colocar em risco a reprodução do MST, bem como de outros movimentos de trabalhadores rurais ou do campo.

2.3 Áreas de atuação do MST

O MST tem setores de atuação, como, por exemplo, agroecologia, educação, saúde, comunicações, gênero. Entretanto, cada território organiza-se conforme as suas especificidades e decisões. No Assentamento Conquista na Fronteira, em Dionísio Cerqueira, as áreas de atuação são as seguintes: Setor de Produção, composto por cinco equipes, quais sejam, Subsistência e Reflorestamento, Bovinocultura, Avicultura, Grãos e Administrativo e Social.

Além disso, há Comissões de Educação, Saúde, Esporte e Lazer, Animação e Visitas e Grupo de Jovens (MST, 2015b).

2.4 Tipos de atividades econômicas

A produção econômica dos assentamentos envolve, majoritariamente, a produção, a venda e a comercialização de produtos agropecuários, processados ou não. As vendas podem ocorrer no varejo, diretamente ao consumidor, nos assentamentos e em feiras livres externas, e podem ocorrer, também, no atacado, conforme os produtos e as possibilidades de cada território.

No que se refere à produção agrícola, destacam-se significativas variedades de cereais, frutas, legumes e verduras, tanto em larga escala e para venda no atacado, quanto em pequena escala e para autoconsumo ou venda no varejo.

Outra atividade econômica desenvolvida em assentamentos são a criação, o processamento e a comercialização de animais. Entre os animais manejados nos assentamentos estão, por exemplo, aves, bovinos, peixes e suínos e seus derivados. No que se refere a derivados, destaca-se a produção de leite.

Destaca-se que alguns assentamentos possuem agroindústrias, como, por exemplo, laticínios e frigoríficos, que têm inclusive marcas registradas, entre elas, Terra Viva.

Um dos canais de venda de produtos dos assentamentos é por intermédio de convênios com o Estado – em suas diferentes esferas, União, Estados e municípios – para fornecimento de alimentos para escolas públicas, redes hospitalares, entre outros estabelecimentos. Exemplifica isso a

[...] contratação por meio de chamada pública realizada pelo GHC na modalidade Compras Institucionais do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA). Instituída em 2012 (decreto 7.775, alterado pelo 8.026/2013), esta linha de ação do PAA prevê compra voltada para o atendimento de demandas de consumo de alimentos por parte da União, Estados, Distrito Federal e Municípios. (MST, 2015a, p. 2)

Todas as atividades que o MST manteve ou mantém com o Estado, como, por exemplo, os assentamentos, as escolas, os estabelecimentos de saúde, convênios em variadas áreas, em especial na educação, saúde e alimentação, são decorrências da mobilização dos Sem Terra, comumente apoiados por outras frações das classes trabalhadoras. Essas conquistas estão sob constantes ataques dos setores conservadores e, por conseguinte, sob iminente e permanente risco de retrocessos.

2.5 Atividades econômicas – exemplos de Assentamentos

Como exemplos de assentamentos da reforma agrária considerados exitosos, em especial em termos de atividades relacionadas à produção econômica, apresentam-se breves notas sobre o Assentamento Conquista na Fronteira e sobre o Assentamento Contestado.

O Assentamento Conquista na Fronteira, fundado em 1988, no município de Dionísio Cerqueira, Estado de Santa Catarina, possui uma cooperativa, a Cooperunião, fundada em 1990. A experiência desse Assentamento é conhecida em âmbitos nacional e internacional, inclusive para fins de pesquisas acadêmicas (MOREIRA, 2013, SILVA; DAL RI apud DAL RI *et al.*, 2015).

Nesse Assentamento, que possui uma área de 1.198 hectares, vivem 60 famílias. A cooperativa tem 110 sócios trabalhadores. A produção, além de ser destinada ao consumo dos assentados, é comercializada (MST, 2015b).

A estratégia é primeiro garantir a subsistência das famílias com alimentação de qualidade e, depois, industrializar a produção para a geração de renda, que é colocada em prática por cinco equipes de trabalho do Setor de Produção: Subsistência e Reflorestamento, Bovinocultura, Avicultura, Grãos e Administrativo e Social. Todos eles atuam de forma coordenada. A cooperativa também conta com comissões de Educação, Saúde, Esporte e Lazer, Animação e Visitas e Grupo de Jovens, que organizam as demais demandas na vida do assentamento. (MST, 2015b, p. 2)

A terra e a produção desse Assentamento são coletivas e centralizadas na Cooperunião. Esse Assentamento possui um frigorífico destinado ao abate e ao processamento de frangos. São abatidos diariamente, em média, 3.000 frangos. Essa produção é comercializada, com a marca “Terra Viva”, em diferentes estados do Brasil (MST, 2015b).

Esse Assentamento participa do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e de outras iniciativas que viabilizam a comercialização de parte da sua produção.

São desenvolvidas várias atividades econômicas no território do Assentamento, cujo foco é a produção de alimentos saudáveis, produzidos na perspectiva da agroecologia. Entre os seus produtos destacam-se feijão e erva-mate. Há, ainda, a criação de peixes, de suínos e de bovinos, tanto para produção de leite, quanto para abate, bem como apicultura e atividades de reflorestamento.

Na área da educação, o Assentamento conta com uma Ciranda Infantil – a educação infantil do MST – e com uma escola de Ensino Fundamental (1º ao 5º anos), denominada Construindo o Caminho, que se destaca pela sua adequação à Pedagogia do Movimento e pelo

reconhecimento, em âmbitos nacional e internacional, pela qualidade do ensino propiciado aos seus educandos (SILVA; DAL RI apud DAL RI *et al.*, 2015).

A Escola Municipal Construindo o Caminho nasceu de uma reivindicação das famílias quando elas ainda estavam acampadas. Formalizada em 1990, ela surgiu da necessidade não apenas de alfabetizar os filhos de assentados, mas inseri-los numa proposta pedagógica adequada à Reforma Agrária. (MST, 2015b, p. 9)

Foto 11: Vista parcial da parte frontal da Escola Construindo o Caminho



Fonte: Arquivo pessoal do autor¹²⁴

O Assentamento Contestado, fundado na década de 1990, localiza-se no município de Lapa, no Estado do Paraná. Esse Assentamento possui uma cooperativa, criada em 2010, a Cooperativa de Agroindústria e Comércio Terra Livre. Dos 266 cooperados, 131 são assentados da reforma agrária. A cooperativa trabalha, com certificação, na perspectiva da agroecologia (MST, 2015c).

Uma das principais maneiras de comercializar a produção é por intermédio do Programa de Aquisição de Alimentos.

¹²⁴ Fotografia realizada em 2015 pelo autor deste trabalho.

A produção envolve várias toneladas anuais de 31 tipos de frutas, hortaliças e legumes, com destaque para “[...] abóbora seca, milho verde, alface, repolho, almeirão, cheiro verde, cenoura, brócolis, beterraba, couve manteiga e a abobrinha verde.” (MST, 2015c, p. 2-3).

O Assentamento Contestado possui, ainda, uma agroindústria, na qual são processados alimentos produzidos pelos assentados. Entre os produtos dessa agroindústria estão conservas e molhos. A intenção desse assentamento é ampliar e diversificar essas atividades.

Esse Assentamento destaca-se, também, na área da educação, pois possui em seu território escolas de Educação Infantil, de Ensino Fundamental, de Ensino Médio e de Ensino Superior. As conquistas na área da educação são, também, resultado de vários anos de lutas, que envolvem convênios e apoios nacionais e internacionais, oficiais e não oficiais.

Além de ser destaque na produção, o assentamento também demonstra sua força na organização da educação, pois conta com todos os níveis de ensino educacional, desde o ensino de educação infantil, à graduação. [...] Só depois de 13 anos de muita luta foi construída a Escola Municipal e o Colégio Estadual Contestado. (MST, 2015c, p. 5)

Diversos outros assentamentos poderiam ser mencionados como exemplos do êxito do MST na luta pela reforma agrária. Foram apresentados casos exitosos com a intenção de demonstrar a potencialidade dessas iniciativas. No entanto, como ressaltado, todas as conquistas desses e de outros assentamentos são resultados de um longo e árduo processo de lutas.

O êxito na produção econômica repercute nas áreas da cultura e da política, tanto dos assentamentos quanto do MST. Todavia, há que se considerar a inter-relação entre essas áreas e a disposição política dos Sem Terra para lutar pela reforma agrária. Além de impactos positivos em termos de qualidade de vida para os assentados, a viabilidade econômica, com criação de oportunidades de trabalho, e a existência de atendimentos adequados, em especial nas áreas da saúde e da educação, contribuem para evitar o êxodo, temporário ou não, de assentados, especialmente da juventude, para áreas urbanas, seja para fins de inserção no mercado de trabalho, seja com o objetivo de estudar. Essas medidas, por conseguinte, têm implicações positivas para a viabilidade dos assentamentos, que dependem, necessariamente, de pessoas dispostas e comprometidas com as lutas do Movimento (SILVA; DAL RI apud DAL RI *et al.*, 2015, TORRES; SILVA; MORAES, 2014).

Além de impactos positivos para os assentados, a viabilidade econômica do assentamento resulta, também, em benefícios para outros setores da sociedade, que têm acesso a alimentos produzidos em perspectivas agroecológicas, portanto, sem o uso de agrotóxicos,

com melhor qualidade e a preços menores, já que tendem a serem eliminados, ao menos em parte, os atravessadores, entre o momento da produção e o momento da comercialização.

Além disso, casos exitosos contribuem para a luta de classes no campo da ideologia, já que esses assentamentos são provas empíricas de que, com a infraestrutura necessária, os Sem Terra concebem, executam e gerem, de maneira exitosa, todo o processo produtivo, em perspectivas que se aproximam da acepção crítica da economia solidária ou do trabalho associado que, como apontado por Dal Ri e Vieitez (2008), configura-se como gérmen de um processo de desalienação do trabalho com vistas à superação do sistema do capital.

O trabalho coletivo – da produção à comercialização – constitui-se quesito fundamental para o êxito desses assentamentos. Para isso, um dos elementos-chave é que as terras também sejam trabalhadas coletivamente, a exemplo do que ocorre no Assentamento Conquista na Fronteira.

A geografia da fazenda desapropriada impulsionou a ideia de produção coletiva, algo que já estava sendo elaborado nos tempos do acampamento. Se cada família ficasse com seu lote individual, um grupo seria muito beneficiado, com áreas de erva-mate e bastante água, enquanto outros ficariam muito prejudicados com áreas pedregosas. Assim, se consolidou a ideia de coletivizar a terra e a produção. (MST, 2015b, p. 7)

Além disso, provavelmente esses assentamentos não teriam conquistado a infraestrutura e os equipamentos atuais, caso não trabalhassem coletivamente, haja vista o alto custo para aquisição. Há, também, a questão da comercialização, que, em determinados casos, como, por exemplo, convênios estatais, tende a haver exigências em termos de qualidade e de quantidade que assentados provavelmente não conseguiram, individualmente, atendê-las. Além disso, apenas cooperativas podem participar desses convênios.

No entanto, esses assentamentos também enfrentam dificuldades e contradições – internas e externas – de variadas ordens, o que se configura um conjunto de desafios para os assentados e para o MST, uma vez que as atividades econômicas envolvem, ainda que somente em alguns aspectos, relações com o mercado capitalista e com os aparelhos de Estado, histórica e organicamente vinculado com o sistema do capital.

Considerando-se que, em determinados casos, parte do êxito desses assentamentos está relacionada a convênios estatais, o Movimento precisa estar constantemente mobilizado para diversas ações em variadas frentes, principalmente para manter ou ampliar essas conquistas e, ao mesmo tempo, evitar que essas conquistas impliquem negação dos princípios ou diretrizes do Movimento.

Reitera-se a relação necessária entre as esferas da cultura, da política e da economia, que é fundamental para o êxito nas demais esferas.

As conquistas e características relatadas neste capítulo têm relações diretas com a concepção de mundo do MST, que luta, simultânea e indissociavelmente, pelo direito à terra e pelo direito a uma educação condizente com a sua concepção de mundo, temáticas que serão abordadas nos próximos capítulos.

CAPÍTULO III

CONCEPÇÃO DE MUNDO E DE EDUCAÇÃO

Neste capítulo tem-se como objetivo apresentar discussão acerca de aspectos da concepção de mundo e da concepção de educação do projeto educativo do MST.

3.1 Concepção de mundo e ideologia próprias

Silva (2014), partindo de proposição desenvolvida por Dal Ri (2012, 2015), aponta que o MST tem concepção de mundo e ideologia próprias e, por conseguinte, uma concepção própria de educação, consoantes entre si. Elementos que subsidiaram esses apontamentos foram identificados em diversos documentos desse Movimento (MST, 1986, 1994a, 1995, 1996, 1999, 2000, 2001a, 2001b, 2001c, 2005, 2006, 2007, 2010, 2011a), bem como de organizações a ele vinculadas, entre elas, a Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil (Concrab) (CONCRAB, 1995, 1996a, 1996b) e o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Itterra) (ITERRA, 1996, 1997, 2003), especialmente em documentos relativos à educação.

Ao se analisar a produção discursiva do MST, constatam-se alguns elementos que, com algumas variações, perpassam os diferentes momentos da história do Movimento. Entre esses elementos estão a crítica ao modo de produção capitalista e a defesa da reforma agrária, da democracia, da cooperação, da solidariedade e da posse coletiva dos meios de produção (MST, 2010, 2014a).

Em documentos que compõem o Boletim da Educação número 12, edição especial, datado de dezembro de 2014, no qual constam textos para estudo e debate para o II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, apresentado neste trabalho como II Enerà, o Movimento realiza críticas recorrentes ao sistema do capital, em especial ao agronegócio, e apresenta a seguinte posição: “O nosso horizonte é, pois, o da superação do modo de produção capitalista.” (MST, 2014b, p. 35).

A crítica ao capital, por um lado, e, por outro, as ações prático-teóricas com vistas à superação desse sistema estão presentes também em outros documentos mais antigos do Movimento, que defende a transformação da sociedade e a implementação de uma nova ordem social, baseada em “[...] valores (humanistas e socialistas) que se contrapõem aos valores (ou anti-valores) que sustentam a sociedade atual.” (MST, 2001c, p. 19).

Assim, o Movimento refuta o sistema do capital e defende a instauração de uma sociedade pautada em valores ou princípios socialistas. Autores, como, por exemplo, Bauer (2009) e Dal Ri e Vieitez (2008), bem como intelectuais orgânicos do Movimento, entre eles, Caldart (1997, 2004), Stedile (1997), Stedile e Fernandes (2001) e Mauro (apud RUBBO, 2012), também destacam esse posicionamento do MST.

No documento intitulado MST – Lutas e Conquistas (MST, 2010), ainda que apresente incisivas críticas ao sistema do capital, o Movimento não faz menção nominal ou direta ao socialismo como concepção de mundo.

Em textos preparatórios para o II Enera (MST, 2014b), o Movimento é claro em relação ao seu posicionamento contrário ao capital, no entanto, no que se refere à defesa do socialismo, constata-se algumas variações.

Para o Movimento (1996, p. 9), os valores humanistas e socialistas

[...] colocam no centro dos processos de transformação a pessoa humana e sua liberdade, mas não como indivíduo isolado e sim como ser de relações sociais que visem a produção e a apropriação coletiva dos bens materiais e espirituais da humanidade, a justiça na distribuição destes bens e a igualdade na participação de todos neste processo.

Para exemplificar alguns posicionamentos do Movimento acerca da questão do socialismo em textos relativos ao II Enera, vale apresentar alguns excertos literais. No documento intitulado O MST e a escola: concepção de educação e matriz formativa, publicado em 2010, consta que o Movimento está “[...] inserido nos processos sociais mais amplos e que visam à transformação da sociedade capitalista pela via do socialismo.” (MST, 2014, p. 105).

No Programa Agrário do MST, referente ao VI Congresso Nacional do MST, o Movimento diz que:

Devemos, também, utilizar esta cartilha para debater nossas ideias e propostas junto aos demais setores da sociedade. Assim esperamos contribuir para a construção de um futuro melhor para o nosso país, alicerçado nos ideais socialistas, e legarmos, para as gerações futuras, uma sociedade brasileira socialmente justa, igualitária, democrática e fraterna, como todos e todas nós sonhamos. (MST, 2014b, p. 22)

Nesse excerto, o Movimento faz menção ao socialismo. No entanto, nesse mesmo documento, pouco mais adiante, consta que:

[...] a reforma agrária popular tem vinculação direta com o legado histórico dos 30 anos do MST e do passado de lutas massivas camponesas e nos permite projetar as alianças de todo povo e as relações que queremos e necessitamos desenvolver com a terra, o território e a produção para construirmos uma sociedade justa, igualitária e fraterna para todos. (MST, 2014b, p. 46)

Esses dois excertos ajudam a exemplificar uma espécie de inconstância na aplicação da categoria socialismo em determinados documentos do Movimento. Além disso, contribuem para evidenciar uma espécie de imprecisão, já que, por um lado, a consigna de uma sociedade justa, igualitária e fraterna para todos tem, em termos práticos, uma perspectiva incompatível com o modo de produção capitalista, porém, por outro lado, é imprecisa, em termos de concepção de sociedade visada.

Ainda, nesse documento, qual seja, o Programa Agrário, o Movimento apresenta o socialismo como concepção de sociedade:

Assim, a nossa luta e o nosso programa de reforma agrária popular visa contribuir ativamente com as mudanças estruturais necessárias e, ao mesmo tempo, é dialeticamente dependente dessas transformações. Um novo projeto de país que precisa ser construído com todas as forças populares, voltado para atender os interesses e necessidades do povo brasileiro. E, buscamos assim, com a luta pela reforma agrária popular, acumular forças, obter conquistas para os camponeses e derrotas para as oligarquias rurais, organizar e politizar nossa base social, ampliar e consolidar o apoio da sociedade à nossa luta. É dessa forma que iremos construir nossa participação nas lutas de toda a classe trabalhadora para construir um processo revolucionário, que organize a sociedade e um novo modo de produção, sob os ideais do socialismo. (MST, 2014b, p. 35)

No entanto, no parágrafo imediatamente anterior ao citado, o Movimento diz que a reforma agrária popular, que se configura como uma espécie de matriz estruturante do Movimento, não é um programa socialista:

O programa de Reforma Agrária Popular não é um programa socialista – embora os objetivos estratégicos da nossa luta sejam os de construir uma sociedade com formas superiores de socialização da produção, dos bens da natureza e um estágio das relações sociais na sociedade brasileira. Uma reforma agrária socialista, que tem como alicerce a socialização das terras, exige a execução de políticas de um Estado socialista e será resultante de um longo processo de politização, organização e transformações culturais junto aos camponeses, ou seja, de uma revolução social. Condições objetivas e subjetivas que não estão na ordem do dia desse período histórico. (MST, 2014b, p. 35)

No documento intitulado MST Educação 30 Anos: balanço projetivo, datado de novembro de 2014, no qual é apresentado um roteiro para discussão coletiva, o Movimento diz que

A proposta é organizar discussões (nacionais e nos Estados) considerando os grandes objetivos do nosso trabalho, relacionados aos objetivos estratégicos do Movimento de ‘lutar pela terra, pela reforma agrária e pelo socialismo’, na compreensão atual que temos sobre eles. (MST, 2014b, p. 13)

Dessa afirmação pode-se inferir que a concepção de socialismo do Movimento passou ou é passível de passar por mudanças.

Na apresentação do Boletim da Educação número 12, referente ao II Enebra, o Movimento diz que

Em fevereiro de 2014 realizamos o VI Congresso Nacional do MST celebrando os 30 anos do Movimento e atualizando nosso Programa Agrário. Foi um momento de balanço político e organizativo, de luta e de olhar para frente, analisando nossos desafios no contexto mais amplo das lutas da classe trabalhadora. Reafirmamos a luta pela terra, pela reforma agrária e pelo socialismo, reorganizando nossa estratégia em torno da ‘reforma agrária popular’, a partir da análise do cenário de lutas e de nossas possibilidades de atuação. (MST, 2014b, p. 5)

Silva (2014, p. 51) avança que nos documentos analisados para realização dessa pesquisa, as “[...] menções explícitas ou diretas ao socialismo constam naqueles destinados à circulação mais interna.” Já em documentos que se destinam à circulação em âmbito externo ao Movimento, “[...] constam, conforme os documentos, críticas incisivas ao capital, defesa de valores ou objetivos de caráter mais republicano, dentro dos marcos constitucionais, dos direitos humanos e da questão ambiental numa perspectiva mais crítica ou contra-hegemônica.”

Partindo desse argumento, uma possível hipótese é de que o Movimento exclua a categoria socialismo da reforma agrária popular, como tática visando ampliar o arco de articulações com outros movimentos sociais que não operam na perspectiva do socialismo, numa conjuntura, reconhecida pelo Movimento, de, por um lado, retrocessos nas lutas sociais das classes trabalhadoras e, por outro lado, de avanço do conservadorismo e das corporações, especialmente as vinculadas ao agronegócio, sobre o campo brasileiro. Todavia, o fato de a reforma agrária popular não se configurar uma proposta socialista, não implica omissão ou mascaramento da perspectiva socialista, mas, sim, uma deliberação do MST, que entende que a conjuntura é extremamente desfavorável para determinadas pautas.

No entendimento de Silva (2014, p. 52),

Ainda que alguns documentos não cite nominalmente o socialismo como modelo pretendido ou não apresentem o capitalismo como modelo refutado, os valores, os princípios e os objetivos defendidos ou apresentados pelo Movimento, a rigor, são contra-hegemônicos e sua consecução demandaria, em última instância, mudanças radicais em todas as dimensões – econômica, política e cultural – na formação econômico-social vigente, principalmente no modo de produção.

Isso porque inclusive reivindicações de direitos de caráter republicano, em tese, garantidos na legislação federal brasileira, somente são atendidas quando o MST, num contexto de correlação de forças favorável, adota posicionamentos que tensionam ao máximo os limites legais e adota ações radicais, que não ficam restritas ao plano da força ideológica (DAL RI; VIEITEZ, 2008, SILVA, 2014).

Assim, independentemente – e independentemente não quer dizer que não seja relevante – do posicionamento do Movimento acerca do socialismo em seus documentos, considerando-se os seus móveis, suas demandas, bem como suas táticas e estratégias, trata-se de um movimento social antissistêmico.

Destaca-se que, por um lado, o Movimento, mesmo que com variações ou imprecisões, apresenta a defesa do socialismo como sociedade visada, por outro lado, não especifica a concepção de socialismo. Isso é importante destacar, pois, ainda que o Movimento apresente como seu principal referencial teórico o materialismo histórico dialético e o marxismo, há que se destacar que existem diversas vertentes marxistas, com significativas diferenças em termos teóricos e práticos entre si.

Além disso, o Movimento tem influências de outros referenciais, tais como, a Teologia da Libertação, que, ainda que dialoguem com aspectos do marxismo, têm pontos de divergências em determinados aspectos. Ademais, o marxismo e suas variantes são e podem ser apropriados de diferentes maneiras por diversos movimentos sociais, sindicatos, partidos políticos, governos ou outras iniciativas. Outro ponto a ser destacado é que existem várias concepções de socialismo, como se pode constatar a partir de Löwy e González (2012) e de Engels ([19--]). Vale destacar que a importância da precisão pode ser inferida, dentre outros autores, dos debates levados a termos por Engels, em especial no texto intitulado *Do socialismo utópico ao socialismo científico* ([19--]).

Da análise desses documentos, o que se pode concluir é que o Movimento é antissistêmico e, portanto, defende a superação do capital, com vistas a uma sociedade socialista, porém, não precisa a concepção de socialismo.

A concepção de mundo do Movimento repercute, de forma necessária, na sua concepção de educação, levada a termo em escolas próprias ou em escolas do Estado, nas esferas estadual e municipal, por intermédio da “ocupação” (CALDART, 2004, MARTINS, 2004, MST, 2014b), seja pela “posse” (SILVA; DAL RI apud DAL RI *et al.*, 2015) de escolas estatais, seja por intermédio de convênios (AGUILLAR, 2018, MST, 2010, 2014b)¹²⁵.

¹²⁵ Considera-se relevante ressaltar que as categorias ocupação e posse, neste trabalho, são aplicadas, de maneira metafórica, para fazer menção às medidas adotadas pelo MST para influenciar e disputar com o Estado o controle, em termos de concepção e de execução, do projeto político-pedagógico de escolas estatais, tanto na dimensão administrativa quanto na pedagógica, dimensões essas que, a rigor, são imbricadas. Essa ressalva é importante para que se evite tomar essas categorias em acepção literal, a exemplo do que ocorre com a ocupação de terras levada a termo pelo Movimento.

Os dados indicam que o MST apropria-se de diferentes matrizes teóricas que, aliadas às práticas do Movimento, constituem uma concepção específica de interpretação e de transformação da realidade social.

3.2 Uma concepção própria de educação

O MST tem uma concepção de educação e, por conseguinte, de escola, consoante com a sua concepção de mundo (DAL RI, 2012, 2015, SILVA, 2014).

Segundo Silva (2014), elementos sobre a concepção de educação do MST estão presentes em vários de seus documentos (MST, 1994, 1995, 1996, 1999, 2001c, 2010), e também em documentos de organizações a ele vinculadas, como, por exemplo, a Concrab (CONCRAB, 1995, 1996a, 1996b) e o Iterra (ITERRA, 1996, 1997).

Ações visando propiciar educação escolar aos Sem Terra estão presentes desde a gênese do Movimento, que “[...] luta desde 1984 pelo acesso à educação pública, gratuita e de qualidade em todos os níveis para as crianças, jovens e adultos de acampamentos e assentamentos.” (MST, 2010, p. 23).

Para o MST, a conquista da educação é tão importante quanto a conquista da terra. O Movimento faz analogia entre o latifúndio da terra e o latifúndio do conhecimento, entre o ato de romper as cercas do latifúndio da terra e as cercas do latifúndio na área da educação. Assim, ao mesmo tempo que o Movimento luta pela reforma agrária, luta, também, para que haja escolas públicas nos assentamentos, para que os Sem Terra possam estudar, inclusive porque a educação é considerada um valor pelo MST. Segundo o Movimento (2001c, p. 24),

O encontro entre Movimento e Escola já faz parte da identidade do MST e se constitui como uma das dimensões importantes da Pedagogia do Movimento. Assentamento e acampamento sem escola, não é coisa do MST, e ser Movimento, já é coisa de escola em muitos acampamentos e assentamentos. (MST, 2001c, p. 24)

Para o MST, o conhecimento não é neutro nem é um fim em si mesmo, ou seja, está em função da produção das condições materiais e simbólicas de vida, bem como de transformação da realidade. “O conhecimento deve ser um processo de conscientização, libertação e de permanente elevação cultural de todos e todas que vivem no campo [...]” (MST, 2014b, p. 37).

No entendimento do Movimento, a educação configura-se um processo permanente, dinâmico e dialético de formação e de transformação, tanto da formação econômico-social quanto do ser humano (CALDART, 1997, 2004, MST, 1996, 1999, 2001c).

Em sentido amplo, [...] educação é um dos processos de formação da pessoa humana [...] através do qual as pessoas se inserem numa determinada sociedade, transformando-se e transformando esta sociedade. [...] está sempre ligada com um determinado projeto político e com uma concepção de mundo. (MST, 1996, p. 5)

A educação visada e defendida pelo MST é uma educação *omnilateral*, isto é, ampla, em contraposição à educação unilateral, do sistema do capital.

Educação é, nesta perspectiva, um processo intencional (planejado e organizado objetivamente, de preferência por coletivos, em uma direção determinada) de busca do desenvolvimento omnilateral do ser humano, que reúne capacidades para atividades tanto manuais como intelectuais, que trabalha diferentes dimensões que permitem o cultivo de uma personalidade harmônica e completa. A palavra omnilateral indica a busca de um processo de formação humana ou de humanização integral, entendido como totalidade, que não é apenas a soma da atuação em diferentes dimensões, mas a articulação que visa coerência na atuação do ser humano no mundo. E ainda que no formato da sociedade de hoje a unilateralidade pareça cada vez mais o destino inevitável das gerações por ela educadas, nosso projeto de futuro nos impõe persistir em um trabalho educativo noutra direção. (MST, 2014b, p. 102-103)

Segundo o MST, entre seus objetivos estratégicos figura o trabalho na área da educação, e destaca a necessidade da luta pela educação, que precisa estar articulada aos objetivos de transformações sociais estruturais defendidas pelo Movimento.

Lutar pela universalização do acesso à escola pública de qualidade social. Fazemos essa luta desde a questão específica da dívida histórica da sociedade brasileira em relação aos trabalhadores do campo e pela exigência de dar esse passo para inserir efetivamente toda nossa base social na *luta e construção* da reforma agrária e das transformações socialistas do campo, da sociedade. (MST, 2014b, p. 13, grifo do autor)

No entanto, o Movimento luta pelo direito à educação escolar não só para os Sem Terra, mas, também, para todas as classes trabalhadoras. Disso decorre a defesa incondicional, historicamente levada a termo pelo Movimento, da escola pública, gratuita e universal, garantida pelo Estado.

Ao mesmo tempo que o Movimento luta pelo direito de todas as classes trabalhadoras à educação escolar, luta, também, por uma concepção de educação e de escola adequada às especificidades políticas, econômicas e culturais dos povos do campo, qual seja, a Educação do Campo:

Trabalhamos por uma identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto político-pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa. (MST, 2014b, p. 20)

Como apontado, o Movimento tem uma concepção própria de educação, que foi

construída ao longo da sua história. Assim, os princípios filosóficos, os princípios pedagógicos, bem como outros elementos do seu projeto educativo “[...] são o resultado de práticas realizadas, das experiências que estamos acumulando nestes anos de trabalho.” (MST, 1996, p. 4).

Em um dado momento, tornou-se necessário constituir um projeto educativo próprio, combinando a educação escolar com objetivos mais amplos (CALDART, 1997, MST, 1999, 2001c, STEDILE; FERNANDES, 2001). Segundo o Movimento, “[...] ao tentar produzir uma educação do jeito do Movimento, os Sem Terra acabaram criando um novo jeito de lidar com as matrizes pedagógicas ou com as *pedagogias* já construídas ao longo da história da humanidade.” (MST, 1999, p. 6, grifo do autor).

Isso é um aspecto importante para reiterar que o Movimento não é idealista. Sua educação e pedagogia resultam das experiências e principalmente das necessidades decorrentes das condições objetivas, das condições materiais de vida, da realidade de seres sociais concretos, em situações reais de vida, em dados momento histórico, modo de produção e formação econômico-social. Esse, entre outros aspectos, é um diferencial em relação a outras concepções de educação e de pedagogia, que se pautam por condições e conceitos *a priori*, abstratos, ideais ou pretensamente universais.

A concepção de educação e, por conseguinte, de escola do Movimento é estritamente vinculada à concepção de mundo e aos objetivos do MST.

A ‘escola do MST’, pela qual temos trabalhado nos acampamentos e assentamentos há mais de 25 anos, é uma escola que se abre para a vida, que se assume como parte da vida e não como um lugar que aparta as pessoas da vida. Isso é ao mesmo tempo tão simples e tão complexo! Inclui sua articulação com outras fontes sociais formativas/educativas tão ou mais importantes do que a educação escolar, dependendo de que objetivos formativos se trate. E para nós que temos vínculo com o movimento social, esta referência de articulação e de pensar a escola em perspectiva nos é dada pelo processo de formação do sujeito Sem Terra na materialidade das diferentes formas e situações da luta pela reforma agrária e da organização do MST, inserido nos processos sociais mais amplos e que visam à transformação da sociedade capitalista pela via do socialismo. (MST, 2014b, p. 105)

A história da educação do Movimento, segundo Caldart (2004), é marcada por diversos momentos, que, em alguma medida, refletem, também, aspectos dos momentos do MST (2001a, p. 125), que aponta que “[...] em nossa trajetória de luta e organização dos trabalhadores do campo fomos construindo uma concepção de educação [...]”.

No entendimento de Caldart (2004), o primeiro momento abrange desde as primeiras iniciativas em educação até os anos 1986 ou 1987. Destaca-se que nesse momento foi criado o Setor de Educação do MST, fato que coloca o seu projeto educativo noutra patamar, tanto em termos de táticas quanto de estratégias, intensificando a produção de materiais relacionados à

educação e a sistematização dos debates e medidas que resultaram na criação da Pedagogia do Movimento.

O segundo momento, que tem início após os anos 1986 e 1987, conforme Caldart (2004, p. 130), é marcado pela “Constituição do MST como uma organização social dentro de um movimento de massas [...]”, o que implica novos desafios e demandas para o Movimento, concomitantemente à luta pela reforma agrária. Com isso, o MST passa a adotar posicionamentos, em termos de organização interna e de atuação no âmbito da sociedade, que “[...] extrapolam o caráter temporário e o perfil comum a um movimento social de massas” (CALDART, 2004, p. 130). Noutras palavras, a pauta de atuação e de reivindicações do MST ampliou-se consideravelmente.

Ainda, conforme Caldart (2004), marca o terceiro momento da educação do Movimento a “[...] inserção do MST na luta por um projeto popular de desenvolvimento para o Brasil [...]”. O Movimento amplia e intensifica suas ações, pois entende que “[...] há outras lutas do povo brasileiro que devem ser lutas do MST.” (CALDART, 2004, p. 141-142).

Considerando-se que as decisões políticas do Movimento tendem a repercutir na área da educação, que é necessariamente articulada às suas lutas, no terceiro momento o MST adota ações visando promover a articulação entre o seu projeto educativo e a “[...] formação dos sujeitos de um projeto popular de educação e de país. Ou: somos Sem Terra, somos brasileiros, temos o direito e o dever de estudar!” (CALDART, 2004, p. 273).

Apresentam-se, a seguir, apontamentos sobre os princípios pedagógicos, sobre a concepção de escola, bem como sobre os princípios filosóficos do MST. Ressalta-se que esses princípios, bem como outros elementos constituintes do projeto educativo e da pedagogia do Movimento são complementares e imbricados entre si.

O Movimento tem uma Pedagogia própria, consoante com a sua concepção de mundo, que tem, subjacente a si, valores considerados fundamentais para a formação e a ação dos Sem Terra. Em documentos analisados do MST constam, literalmente, os seguintes valores: a indignação diante das injustiças e da perda da dignidade humana, o companheirismo e a solidariedade, a igualdade combinada com o respeito às diferenças, a direção coletiva, a divisão de tarefas, o planejamento, o respeito às relações democráticas e éticas, a disciplina, a coletividade combinada com a subjetividade, o respeito à natureza, a permanente crítica e autocrítica, o espírito de sacrifício, a valorização da vida, o gosto de ser do povo e trabalhador, o trabalho voluntário, o estudo, a esperança, a confiança, a coerência, o compromisso, a alegria, a ternura, a felicidade, a justiça, a democracia, entre outros (MST, 1996, 1999, 2001c, 2014b).

A Pedagogia do Movimento é assim denominada pelo fato de ela “[...] ter o Sem Terra como sujeito educativo e ter o MST como sujeito da intencionalidade pedagógica sobre esta tarefa de fazer educação.”, e também porque ela se “[...] desafia a perceber o movimento do Movimento, a transformar-se transformando.” (MST, 1999, p. 6).

A Pedagogia do Movimento exprime a forma como o MST operacionaliza a educação dos Sem Terra:

O MST tem uma pedagogia. A pedagogia do MST é o jeito através do qual o Movimento historicamente vem formando o sujeito social de nome *Sem Terra*, e que no dia a dia educa as pessoas que dele fazem parte. E o princípio educativo principal desta pedagogia é o próprio *movimento*. (MST, 1999, p. 5, grifo do autor)

A Pedagogia do Movimento considera o ser humano em todas as suas dimensões, diferentemente das pedagogias conservadoras, que, salvo exceções, consideram o ser humano integrante das classes trabalhadoras apenas pela sua capacidade produtiva, ou seja, como força de trabalho e sem direito ou incapaz de participar de todos os processos decisórios da sociedade. “Defendemos uma pedagogia que se preocupe com todas as dimensões da pessoa humana e que crie um ambiente educativo baseado na ação e na participação democrática, na dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história de nosso povo.” (MST, 2014b, p. 19).

A Pedagogia do Movimento é composta por matrizes pedagógicas próprias, que são “[...] práticas ou vivências fundamentais neste processo de *humanização* das pessoas, que também chamamos de *educação*.” (MST, 1999, p. 6, grifo do autor). Enunciam-se, a seguir, algumas dessas matrizes.

Uma dessas matrizes pedagógicas é a Pedagogia da luta social, que “[...] brota do aprendizado de que o que educa os Sem Terra é o próprio *movimento da luta*, em suas contradições, enfrentamentos, conquistas e derrotas.” (MST, 1999, p. 7, grifo do autor). Essa matriz remete à questão da práxis, que perpassa diversos documentos do Movimento.

Outra matriz pedagógica é a Pedagogia da organização coletiva, que “[...] brota da raiz que nasce de uma coletividade que descobre um passado comum e se sente artífice do mesmo futuro.” (MST, 1999, p. 7). Destaca-se que o trabalho coletivo é considerado um ponto fundamental para todas as áreas e atividades do Movimento, especialmente na educação, tanto no que se refere aos educadores quanto aos educandos.

A Pedagogia da terra “[...] brota da mistura do ser humano com a terra: ela é mãe, e se somos filhos e filhas da terra, nos também *somos terra*. Por isto precisamos aprender a sabedoria de trabalhar a terra, cuidar da vida: a vida da Terra (Gaia), nossa grande mãe; a nossa vida.” (MST, 1999, p. 8, grifo do autor). Essa matriz remete à questão da vinculação necessária

com a terra, até porque o Movimento defende a terra para quem nela trabalha. Além disso, essa matriz fornece indícios da concepção de relação com a natureza defendida ou adotada pelo Movimento.

A matriz Pedagogia do trabalho e da produção “[...] brota do valor fundamental do trabalho que gera a produção do que é necessário para garantir a qualidade de vida social e identifica o Sem Terra com a classe trabalhadora.” (MST, 1999, p. 8). Essa matriz pedagógica remete ao princípio da relação entre educação e trabalho produtivo, um dos princípios educativos do Movimento.

A Pedagogia da cultura “[...] brota do *modo de vida* produzido e cultivado pelo Movimento, do jeito de ser e de viver dos Sem Terra, do jeito de produzir e reproduzir a vida, da mística, dos símbolos, dos gestos, da religiosidade, da arte...” (MST, 1999, p. 9, grifo do autor). Essa matriz fornece indícios de influências ou apropriações prático-teóricas realizadas pelo Movimento, como, por exemplo, da Teologia da Libertação. Além disso, ressalta a vinculação orgânica do Movimento com as culturas ou com os modos de vida típicos dos povos do campo, que compõem parte significativa do contingente de Sem Terra.

Outra das matrizes pedagógicas do Movimento é a Pedagogia da escolha, que “[...] brota dos múltiplos gestos e múltiplas escolhas que as educadoras e os educandos, de que o MST, de que os seres humanos precisam fazer a cada dia [...]” (MST, 1999, p. 9). Isso remete à questão da auto-organização e da autonomia, um dos quesitos fundamentais da educação dos Sem Terra.

A Pedagogia da história, segundo o Movimento, “[...] brota do cultivo da memória e da compreensão do sentido da história e da percepção de ser parte dela, não apenas como resgate de significados, mas como algo a ser cultivado e produzido. A memória coletiva é fundamental para a construção de uma identidade.” (MST, 1999, p. 10). Essa matriz remete à questão da formação dos Sem Terra como sujeitos históricos, que são parte ativa da sociedade e da história, que não é teleológica.

Por fim, destaca-se a Pedagogia da alternância, que “[...] brota do desejo de não cortar raízes [...]” e que visa “[...] integrar a escola com a família e a comunidade do educando. No nosso caso, ela permite uma troca de conhecimentos e o fortalecimento dos laços familiares e do vínculo dos educandos com o assentamento ou acampamento, o MST e a terra.” (MST, 1999, p. 10). Essa matriz pedagógica remete à articulação entre prática e teoria, bem como ao princípio da vinculação entre educação e trabalho.

O fato de o Movimento ter uma concepção própria de educação e de pedagogia implica, por sua vez, numa concepção própria de escola.

O Movimento atribui importância a todos os tipos ou modalidades – não na acepção da

LDB – da educação, quais sejam, informal, não formal e formal. No entanto, a educação escolar é ponto crucial e inegociável para o Movimento (MST, 1996, 2001c, 2014b). “Em geral, e também no caso do MST, sempre associamos muito educação com escola. Talvez porque vivemos num momento da história das sociedades onde uma significativa parte da socialização (principalmente das crianças) é atribuída à escola.” (MST, 1996, p. 4).

O Movimento atribui valor especial à escola:

A escola é uma agência de educação muito importante na sociedade atual. Por isso lutamos para que as escolas que vamos conquistando nas áreas de acampamento e assentamento (bem como no conjunto das comunidades camponesas) realizem sua tarefa educativa também na perspectiva desta intencionalidade formativa maior que temos como Movimento Social, como classe trabalhadora. (MST, 2014b, p. 103)

A criação do Setor de Educação teve entre seus principais objetivos tratar da questão do atendimento à demanda por educação escolar nos assentamentos, cujo requisito principal era a instalação de escolas nesses territórios (MST, 1996).

Um dos principais requisitos para que a escola esteja em conformidade com a Pedagogia do Movimento é que a educação seja promovida por meio da vivência de “[...] novas relações sociais que produz e reproduz, problematizando e propondo valores, alterando comportamentos, desconstruindo e construindo concepções, costumes, idéias.” (MST, 1999, p. 7-8). Destaca-se que a questão dos valores é reiterada pelo MST em diversos momentos da sua produção discursiva. Para o Movimento, o capital difunde antivalores, que precisam ser combatidos pelas escolas do MST (MST, 2014b).

Além disso, a escola organizada em conformidade com a Pedagogia do Movimento precisa criar e instigar à intensificação dos vínculos com a terra, que não se resume a um recurso natural ou a um meio de produção. Assim, a escola

[...] pode ajudar a perceber a historicidade do cultivo da terra e da sociedade, o manuseio cuidadoso da terra - natureza - para garantir mais vida, a educação ambiental, o aprendizado da paciência de semear e colher no tempo certo, o exercício da persistência diante dos entraves das intempéries e dos que se julgam senhores do tempo. Mas não fará isso apenas com discurso; terá que se desafiar a envolver os educandos e as educadoras em atividades diretamente ligadas à terra. (MST, 1999, p. 8)

As escolas do MST precisam, também, promover a criação e o aprofundamento dos vínculos entre os educandos e as lutas sociais do Movimento, contribuindo, assim, para o fortalecimento da identidade Sem Terra. A mística é um componente pedagógico fundamental para isso. Assim, o Movimento ressalta a necessidade de se

[...] resgatar os símbolos, as ferramentas de trabalho e de luta, a mística do Movimento. E fazer do tempo de escola um tempo onde os educandos possam

refletir muito sobre as várias dimensões da sua vida, de sua família, e também da grande família chamada Sem Terra. Fará isto não apenas através de conversa, mas principalmente através de práticas e de exemplos que permitam aos educandos olharem para si e para os outros. E as educadoras estarão junto com os educandos neste fazer, alimentando a capacidade de analisar as falhas e propor formas de superar os limites. (MST, 1999, p. 9)

A escola visada pelo MST é uma escola “[...] que se deixe ocupar pelas questões de nosso tempo, que ajude no fortalecimento das lutas sociais e na solução dos problemas concretos de cada comunidade e do país.”; que “[...] desperte os sonhos de nossa juventude, que cultive a solidariedade, a esperança, o desejo de aprender e ensinar sempre e de transformar o mundo.” (MST, 2014b, p. 19).

Portanto, a escola do Movimento não é centrada em si mesma, que tem como finalidade exclusiva e última o ensino dos conteúdos, inclusive porque, para o MST, a educação também não é um fim em si mesma, mas precisa contribuir para as demandas – imediatas e mediatas, materiais e simbólicas – dos assentamentos e do Movimento.

Isso remete à questão da práxis, categoria recorrente em documentos do Movimento, que entende que a educação dos Sem Terra precisa considerar, de forma articulada, aspectos práticos e teóricos.

Em um plano mais especificamente pedagógico, de método educativo, essa concepção afirma que educação não é em última instância inculcação, nem conversão pela palavra, embora possa incluí-la como ferramenta. Não há formação da consciência fora da vivência de determinadas relações sociais de produção. Por isso o trabalho (enquanto atividade humana criadora) é a base da educação e a práxis a perspectiva pretendida. Nenhuma agência que objetive efetivamente ser educativa pode separar produção da existência de formação, e separar instrução de formação. (MST, 2014b, p. 102)

A questão da vinculação entre teoria e prática remete aos princípios que pautam os objetivos desta pesquisa, em especial à articulação entre educação e trabalho. O Movimento considera, de forma indissociável, as esferas da cultura, da política e da economia, que garante, em última análise, as condições para a vida nas dimensões material e simbólica.

Reitera-se que, ainda que o Movimento atribua significativo valor à escola, que é imprescindível para as suas lutas sociais, o Movimento é taxativo ao afirmar que a escola cabe no projeto educativo do MST, porém, a educação é mais do que a escola. Além disso, há que se considerar que o grande educador dos Sem Terra é o próprio MST.

Além das matrizes pedagógicas, a Pedagogia do Movimento é composta, também, por princípios pedagógicos. Segundo o MST (MST, 1996, p. 4, grifo do autor), “Os princípios pedagógicos se referem ao jeito de fazer e de pensar a educação, para concretizar os próprios princípios filosóficos.” São apresentados, a seguir, esses princípios pedagógicos.

O primeiro princípio pedagógico diz respeito à relação entre prática e teoria, ou seja, a prática social, pois, conforme o Movimento (MST, 1996, p. 10-11), “Se queremos educar os sujeitos de um novo projeto de desenvolvimento social para o campo, educar para a ação transformadora, isto quer dizer que precisamos de pessoas capazes de articular, com cada vez mais competência, teoria e prática, prática e teoria.” A relação entre prática e teoria visa propiciar aos Sem Terra elementos para que possam responder aos desafios a que são expostos.

O segundo princípio pedagógico trata da combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação, pois, conforme o MST (1996, p. 11), “[...] nem tudo se aprende da mesma maneira, e nem todas as dimensões da educação podem ser trabalhadas do mesmo jeito, ou com a mesma metodologia.” Destaca-se que o Movimento atribui importância tanto aos conteúdos quanto aos aspectos didáticos.

O terceiro princípio pedagógico refere-se à realidade como base da produção do conhecimento, pois, segundo o Movimento (1996, p. 13), “[...] precisamos nos preocupar em como garantir que nossos educandos/nossas educandas produzam conhecimento. Conhecimento sobre o quê? Sobre a realidade. [...] A realidade é o mundo!” Destaca-se que, ao mesmo tempo que o Movimento demanda uma educação ampla que abranja as diversas áreas do conhecimento humano, demanda uma educação que propicie aos Sem Terra condições de responder aos desafios locais, isto é, dos assentamentos.

O quarto princípio pedagógico tem relação com os conteúdos formativos socialmente úteis, pois o Movimento recusa a ideia dos conteúdos como centro do processo educativo, pois “[...] os conteúdos são instrumentos para atingir nossos objetivos, tanto os ligados ao ensino quanto à capacitação.” (MST, 1996, p. 14). O Movimento ressalta, recorrentemente, que não abdica do ensino da teoria, porém, necessariamente articulada com a prática, especialmente no que se refere às lutas sociais.

O quinto princípio pedagógico refere-se à educação para o trabalho e pelo trabalho, pois, na perspectiva do MST, “[...] o trabalho tem um valor fundamental. É o trabalho que gera riqueza; que nos identifica como classe; e que é capaz de construir novas relações sociais e também novas consciências, tanto coletivas como pessoais.” (MST, 1996, p. 15). A vinculação entre a educação e o trabalho visa, além de atender às necessidades imediatas materiais e simbólicas de vida, contribuir para desenvolver o pertencimento às classes trabalhadoras e o envolvimento no projeto de transformação da sociedade.

O sexto princípio pedagógico trata do vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos, que dizem respeito “[...] ao modo de governar/dirigir a vida social, pública. Envolvem as relações de poder que se estabelecem na sociedade em vista de conservar ou de

transformar o jeito em que está organizada.” (MST, 1996, p. 16). Para o MST, a educação é indissociável das lutas sociais do Movimento e precisa contribuir para a formação de lutadores sociais.

O sétimo princípio pedagógico faz referência ao vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos, visando o conhecimento e a transformação dos processos de produção, de distribuição e de consumo dos bens e serviços necessários à vida. Conforme o MST (1996, p. 17), “[...] é experimentando outros tipos de relações que até podemos descobrir como, de fato, toda a sociedade pode ser diferente.” Esse princípio remete diretamente ao princípio da vinculação entre educação e trabalho produtivo.

O oitavo princípio pedagógico é o do vínculo orgânico entre educação e cultura. O MST entende por cultura “[...] tudo aquilo que as pessoas, os grupos e as sociedades produzem para representar ou expressar o seu jeito de viver, de entender e de sonhar o mundo.” (MST, 1996, p. 18). Para o Movimento (MST, 1996, p. 18), “É a cultura que permite a comunicação humana e, portanto, permite a própria educação.” O vínculo orgânico resulta do fato de que “A educação pode ser considerada ao mesmo tempo um processo de produção e de socialização da cultura; pode ser ainda um processo de transformação cultural das pessoas, dos grupos.” (MST, 1996, p. 18). O MST aprendeu “[...] com a história, que as lutas culturais são parte importante dos processos de transformação social.” (MST, 1996, p. 19).

O nono princípio pedagógico é o que se refere à gestão democrática. Segundo o MST (1996, p.19), a “[...] não basta os educandos estudarem ou discutirem sobre ela; precisam também, e principalmente, vivenciar um espaço de participação democrática, educando-se pela e para a democracia social.” (MST, 1996, p. 19). Esse princípio é fundamental para a consecução de outros princípios pedagógicos e filosóficos do Movimento.

O décimo princípio pedagógico trata da auto-organização dos/das estudantes. “Auto-organizar-se significa ter um tempo e um espaço autônomos para que se encontrem, discutam suas questões próprias, tomem decisões, incluindo aquelas necessárias para sua participação verdadeira no coletivo maior de gestão da escola.” (MST, 1996, p. 19-20). Esse princípio é organicamente vinculado ao princípio da gestão democrática.

O décimo primeiro princípio pedagógico refere-se à criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras. “O princípio do trabalho de educação através de coletivos pedagógicos está ligado a outro princípio que é igualmente importante: quem educa também precisa se educar continuamente.” (MST, 1996, p. 21). O Movimento ressalta a importância da coletividade em todas as áreas, em especial na educação, haja vista a

necessidade do trabalho coletivo e o seu potencial educativo. Esse princípio também é organicamente vinculado ao da gestão democrática e ao da auto-organização dos estudantes.

O décimo segundo princípio pedagógico é intitulado atitude e habilidades de pesquisa. Para o Movimento (MST, 1996, p. 21, grifo do autor), a pesquisa implica investigação sobre a realidade e implica “[...] um esforço sistemático e rigoroso que se faz para entender mais a fundo (cientificamente), aquilo que é para nós um problema. Pesquisar é construir a solução de um problema [...]”. Isso remete à necessidade de as pesquisas desenvolvidas pelos Sem Terra terem como objetivo o atendimento a demandas concretas dos assentamentos ou do Movimento.

Por fim, o décimo terceiro princípio pedagógico faz referência à combinação entre os processos pedagógicos coletivos e individuais. Segundo o Movimento, todos os princípios pedagógicos têm a pessoa como centro, porém, não a pessoa “[...] isolada, individual, mas sim como sujeito de relações, com outras pessoas, com coletivos, e com um determinado contexto histórico, social.” (MST, 1996, p. 22). Isso reitera a ênfase do Movimento na educação para e na coletividade.

E educação do Movimento tem, subjacente a si, princípios filosóficos. Conforme o MST (1996, p. 4, grifo do autor), “Os princípios filosóficos dizem respeito a nossa visão de mundo, nossas concepções mais gerais em relação à pessoa humana, à sociedade, e ao que entendemos que seja educação. Remetem aos objetivos mais estratégicos do trabalho educativo no MST.” Os princípios filosóficos estão articulados aos princípios pedagógicos do Movimento.

A educação para a transformação social é um dos princípios filosóficos do Movimento. Esse princípio envolve seis dimensões educativas, quais sejam, educação de classe, educação massiva, educação organicamente vinculada ao movimento social, educação aberta para o mundo, educação para a ação e a educação aberta para o novo (MST, 1996).

Conforme o Movimento (1996, p. 6), a primeira dimensão, denominada educação de classe, diz respeito à seleção de conteúdos e à criação de métodos em conformidade com a perspectiva das classes trabalhadoras. “Trata-se de uma educação que não esconde o seu compromisso em desenvolver a consciência de classe e a consciência revolucionária, tanto nos educandos como nos educadores.”

A segunda dimensão, intitulada educação massiva, tem relação com a perspectiva adotada pelo MST, que entende “[...] como fundamental o direito de todos à educação, em suas diversas formas, com especial ênfase para a escolarização.” (MST, 1996, p. 6). Essa dimensão remete à intransigente defesa da escola pública, gratuita e universal pelo Movimento.

A terceira dimensão refere-se à educação organicamente vinculada ao Movimento Social e está relacionada com a perspectiva adotada pelo MST de que seu projeto educativo é

indissociável das suas lutas. Para o Movimento (1996, p. 6, grifo do autor), “[...] é a educação do movimento (mais do que uma educação *para* o movimento) que pode melhor dar conta das suas demandas de formação, adequando-se à dinâmica de suas necessidades e, portanto, participando mais efetivamente dos processos de mudança.”

A quarta dimensão, denominada educação aberta para o mundo, refere-se a uma característica reiterada em diversos documentos do Movimento, qual seja, a de uma educação *omnilateral*, que pode ser sintetizada no “[...] velho princípio, também filosófico, de que ‘*nada do que é humano me pode ser estranho*’.” (MST, 1996, p. 6, grifo do autor).

A quinta dimensão diz respeito à educação para a ação e aborda a questão da relação entre prática e teoria. O Movimento, como ressaltado, não prescinde da teoria, que deve, necessariamente, estar articulada à prática, pois, “[...] A própria ação tem uma dimensão educativa que nenhum estudo teórico pode substituir.” (MST, 1996, p. 7).

A sexta dimensão, denominada educação aberta para o novo, que trata da necessidade e da disponibilidade do Movimento para lidar com as dificuldades e com os desafios que surgem durante os processos nos quais o MST está inserido, implicando abertura “[...] para trabalhar pedagogicamente as contradições e os conflitos que aparecem nestes processos.” (MST, 1996, p. 7).

Educação para o trabalho e a cooperação é outro princípio filosófico do MST. Esse princípio está relacionado principalmente com a sua concepção de mundo e com os desafios colocados ao Movimento, especialmente no que se refere às relações sociais de produção, pois o Movimento considera “[...] a formação para a cooperação [...] elemento estratégico para esta educação que visa a construção de novas relações sociais.” (MST, 1996, p. 8, grifo do autor).

O terceiro princípio filosófico do Movimento refere-se à educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana. Esse princípio reitera a concepção *omnilateral* de educação do Movimento, que “[...] se opõe a uma educação **unilateral**, que se preocupa só com um lado ou dimensão da pessoa, ou só com um lado de cada vez; só o intelecto, ou só as habilidades manuais, ou só os aspectos morais, ou só os políticos.” (MST, 1996, p. 8, grifo do autor).

O quarto princípio filosófico do Movimento diz respeito à educação com base em valores humanistas e socialistas. Esse princípio relaciona-se com de um dos principais objetivos do MST, qual seja, a “[...] construção do novo homem e da nova mulher. Para isso é fundamental uma formação que rompa com os valores dominantes na sociedade atual, centrada no lucro e no individualismo desenfreados.” (MST, 1996, p. 9).

Considerando-se os princípios enunciados, constata-se que a educação e a escola reivindicadas e defendidas pelo Movimento não são uma educação e uma escola quaisquer,

mas, sim, em estreita conexão com a vida nos assentamentos e com as demandas ou necessidades dos assentados, com as lutas do Movimento, que se pautem pelos conhecimentos científicos e pelo referencial materialista histórico dialético.

Queremos estudar os fenômenos ou as questões da vida em toda sua complexidade, tal como existem na realidade (ainda que não apreendidas assim na vivência cotidiana ou nas aprendizagens espontâneas). Precisamos, portanto, de uma abordagem do conhecimento que dê conta de compreender a realidade como totalidade, nas suas contradições, no seu movimento histórico. Por isso o materialismo histórico-dialético é nossa referência principal e a obra de Marx um bom exemplo aos educadores de como e em que perspectiva trabalhar com o conhecimento científico. (MST, 2014b, p. 112-113)

No entanto, por um lado, é recorrente na produção discursiva do Movimento a defesa e a reivindicação da educação escolar, pautada pelos conhecimentos científicos, porém, por outro lado, o Movimento também coloca em tela, em perspectivas, ora de síntese, ora de interface, a necessidade de se considerar os diferentes saberes e as diversas formas de conhecer, em especial os conhecimentos tradicionais dos povos do campo, temática debatida de maneira mais aprofundada pelo Movimento quando trata da Educação do Campo.

Além disso, o Movimento faz, também, menções ao campo como local de bom viver: “O campo deve ser um local bom de viver. Onde as pessoas tenham os seus direitos respeitados e condições dignas de vida.” (MST, 2014c, p. 48). O Movimento não explica a concepção de bom viver, no entanto, isso remete a *buen vivir*, categoria que integra a epistemologia de povos indígenas, como se pode depreender de Barbosa (2016) e Baschet (2015). Além disso, o Movimento faz referência à terra como Gaia, acepção que se contrapõe à capitalista de lidar com a questão da natureza. Esses e outros elementos indicam a apropriação de referenciais ou abordagens teóricas que colocam em tela elementos de outras epistemologias, o que remete a apontamentos de Barbosa (2016). Isso tende a, de alguma maneira, repercutir na concepção de educação do Movimento.

3.3 Notas sobre aspectos da operacionalização da educação do MST

No que se refere à educação formal e não formal, a execução do projeto educativo do MST ocorre por intermédio de duas principais formas.

Uma delas é por meio de sua rede de escolas próprias, que oferecem cursos conforme as respectivas possibilidades – em termos de infraestrutura, de educadores e de atendimento às exigências da legislação educacional brasileira – e conforme as demandas dos assentamentos e do MST. Ressalta-se que, entre as escolas próprias, estão também as escolas itinerantes, que

atuam na Educação Básica e têm configurações especiais, em termos de infraestrutura, de educadores e de requisitos legais, que variam conforme os diferentes entes federados.

Conforme o Movimento cresceu, a demanda por educação escolar também aumentou, em todos os níveis. Uma das principais marcas da ampliação da atuação do Movimento na área educacional foi a criação do seu Setor de Educação, em 1987. Em decorrência desse crescimento, o Movimento passou a implementar iniciativas visando à constituição de escolas próprias para a formação do seu quadro de educadores (CALDART, 1997).

O crescimento da demanda por educação fez com que o Movimento buscasse formas de atender às suas necessidades. Isso envolveu tanto a construção de escolas próprias, quanto a luta por “ocupação” (CALDART, 2004, MST, 2014b) ou “posse” (SILVA; DAL RI apud DAL RI *et al.*, 2015) de escolas estatais, para fins de propiciar educação escolar aos Sem Terra.

O sistema de educação do MST abrange tanto a educação formal quanto a não formal. No que se refere à educação formal, o Movimento atua, de diferentes maneiras, em todos os níveis de educação, ou seja, recorrendo a categorias da legislação educacional brasileira, da Educação Infantil ao Ensino Superior.

Na Educação Básica, o MST tem escolas próprias de Educação Infantil, denominadas Cirandas, e de Ensino Médio. Conforme o Movimento (2010, p. 23), “[...] o trabalho com educação no MST está organizado em todo o país, desde a educação infantil à educação superior, em várias áreas do conhecimento.”

Entre as escolas próprias do MST, enunciam-se, para fins de exemplificação, o Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária, Instituto de Educação “Josué de Castro” (IEJC), a Escola Nacional “Florestan Fernandes” (ENFF) e Escola Latino Americana de Agroecologia (ELAA).

O Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária, criado em 1995, está sediado no município de Veranópolis, Estado do Rio Grande do Sul. O Iterra configura-se como “[...] centro estratégico para formação de quadros do MST (políticos e técnicos, com destaque para a formação de professores) [...]” (MINTO, 2015, p. 314-315). O primeiro curso Superior, denominado Pedagogia da Terra, vinculado ao MST foi realizado, por intermédio de convênio, pelo Iterra, em 1998 (MINTO, 2015).

Vinculado ao Iterra, há o Instituto de Educação “Josué de Castro”. Tanto o Iterra quanto o IEJC integram o sistema educacional do MST, visando à formação do seu próprio quadro de intelectuais orgânicos.

O Instituto “Josué de Castro” é a mais antiga escola de formação de quadros do Movimento. “O IEJC começou a funcionar em janeiro de 1995, juntamente com [...] [Iterra],

que foi mantenedor do IEJC até 2008, no prédio do seminário cedido pela Ordem dos Frades Menores Franciscanos (Capuchinhos).” (DAL RI *et al.*, 2015, p. 33). Conforme Torres e Fernandes (apud DAL RI *et al.*, 2015, p. 10), “A partir de julho de 2008, a nova mantenedora passou a ser o Instituto de Pesquisa e Educação do Campo (IPE - Campo).”

Em seus primórdios, o IEJC mantinha somente o Curso Experimental de Formação de Professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. Entretanto, conforme ampliou a demanda do MST por educação, novos cursos foram criados (DAL RI *et al.*, 2015, p. 33).

O IEJC oferece diferentes modalidades em níveis de educação, tais como,

[...] cursos de Ensino Médio Profissionalizante, Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos (EJA), cursos técnicos e o Curso Normal de nível médio, que preparava professores para atuar no ensino infantil, fundamental e EJA. A partir de 2001, iniciou cursos de educação superior por meio de parcerias com universidades públicas, com o início da primeira turma do Curso de Pedagogia da Terra. O Instituto surgiu da preocupação em formar técnicos, professores e militantes ligados aos assentamentos, acampamentos e à causa do Movimento. (DAL RI *et al.*, 2015, p. 311)

A Escola Nacional “Florestan Fernandes” localiza-se no município de Guararema, Estado de São Paulo. Considerada a universidade do MST, é um território utilizado para variadas finalidades educacionais, inclusive para fins de realização de cursos decorrentes de convênios.

Conforme Minto (2015, p. 320),

O caráter formal da ENFF, portanto, possui pelo menos dois vetores fundamentais: sua relação direta com o surgimento e institucionalização do Pronera, base objetiva dos convênios e parcerias que o MST faz com IES, reconhecidas pelo MEC; e o acesso à formação de nível superior com certificação garantida (diplomas e prerrogativas das diferentes categorias profissionais).

A ENFF configura-se como um Centro de educação e formação que “[...] oferece diferentes tipos de cursos de nível superior, de especialização, de formação etc., em geral em convênios com mais de 35 universidades e, também, mestrado sobre Questão Agrária, por meio de convênio com a UNESP e UNESCO.” (DAL RI *et al.*, 2015, p. 31-32).

A Escola Latino Americana de Agroecologia está situada no Assentamento Contestado, localizado no município da Lapa, no Estado do Paraná. Essa Escola oferece cursos Superiores de Graduação, de tecnólogos e licenciaturas, e cursos de extensão. “Os cursos mantidos são: Tecnólogo em Agroecologia; Licenciatura em Educação no Campo; Curso de Extensão para Militantes Líderes de Movimentos Sociais na América Latina (80h), dentre outros.” (DAL RI *et al.*, 2015, p. 47).

Além das escolas próprias, o MST promove, na Educação Básica, a ocupação ou a posse de escolas estatais. Segundo o MST (2014b, p. 104) a ocupação é uma forma de apropriação e de transformação da escola estatal.

É importante reafirmar que quando tratamos da construção de uma ‘escola do MST’ ou da ‘ocupação da escola pelo Movimento’ não estamos na defesa de uma escola fechada aos interesses corporativos dos trabalhadores Sem Terra ou mesmo aos desafios internos de sua organização. O que estamos afirmando é a necessidade da escola (instituição social) ser ocupada (ou deixar-se transformar) pelos seus próprios sujeitos (educandos, educadores, comunidade), na sua identidade coletiva de Sem Terra, de camponês, de trabalhador do campo, de classe trabalhadora, de ser humano, entendidas no espiral dialético entre específico e geral, entre singularidade e universalidade e não como identidades separadas ou que se negam uma a outra.

A posse implica a conquista da hegemonia ou a influência na área da gestão e na área pedagógica de escolas estatais, com o objetivo de implementar, conforme as possibilidades reais, o projeto de educação do MST (SILVA; DAL RI apud DAL RI *et al.*, 2015).

Os convênios são decorrentes de acordos com instituições de ensino ou órgãos governamentais, para oferta de cursos, conforme o interesse do MST e as especificidades das outras partes envolvidas. Alguns convênios podem envolver mais de uma instituição, como se pode depreender do exemplo a seguir:

O INCRA faz convênios ou termos de cooperação com essas instituições, além de financiar o pagamento de professores, dos coordenadores do curso, material didático pedagógico e hospedagem, alimentação e transporte para viajar para a universidade durante o período de estudo. São cursos formais que têm certificação reconhecida. (DAL RI *et al.*, 2015, p. 332)

Os convênios ocorrem especialmente com instituições de Ensino Superior públicas e, em menor frequência, com instituições privadas sem fins lucrativos, como, por exemplo, a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí) (DAL RI *et al.*, 2015, p. 91). O foco dos convênios são cursos superiores, tanto de Graduação quanto de Pós-Graduação, com destaque para cursos de formação de educadores para as escolas de educação formal dos assentamentos.

Ainda, em relação ao Ensino Superior, o MST realiza, também, outros convênios, com vistas a propiciar possibilidades de estudos para militantes Sem Terra. O convênio realizado com o governo de Cuba propiciou vagas em curso de Medicina, e o celebrado com o governo da Venezuela propiciou vagas em curso de Agroecologia (MST, 2010).

Por intermédio dos convênios, o Movimento conquista diversas formações demandadas por assentamentos da reforma agrária. Ainda que esses dados não sejam recentes, vale apresentá-los, para fins de exemplificação.

Por meio de parcerias com universidades públicas, trabalhadores e trabalhadoras rurais do MST estudam em 50 instituições de ensino. [...] São cursos técnicos de nível médio (como Administração de Cooperativas, Saúde Comunitária, Magistério e Agroecologia), cursos superiores e especializações (como Pedagogia, Letras, Licenciatura em Educação do Campo, Ciências Agrárias, Agronomia, Veterinária, Direito, Geografia, História). (MST, 2010, p. 24)

Ainda, no que tange aos convênios com universidades, Barbosa (2015, p. 347) entende que

[...] uno de los mayores logros del proyecto educativo-político del MST consiste en el convenio realizado con más de 60 universidades públicas brasileñas, para el desarrollo de los proyectos educativos realizados en el marco del PRONERA. En ese sentido, el diálogo entre el Sector de Educación, las educandas y educandos del MST, los docentes-investigadores y estudiantes-becarios que participaron en los proyectos educativos del Movimiento posibilitó la génesis de un importante diálogo epistémico. Un diálogo en el cual muchas de las categorías analíticas generadas por el MST, en el marco de la lucha por la tierra, por la reforma agraria y por el derecho a la educación, traspasaron las fronteras del espacio público y adentraron en las reflexiones académicas en las universidades.

Há outras formas de ocupação da escola estatal pelo MST, como, por exemplo, convênios com universidades para formação continuada de educadores e projetos de extensão, envolvendo variadas áreas do conhecimento. No que se refere a projetos de extensão, há diversas iniciativas envolvendo o MST e universidades públicas. Com base em dados empíricos (SILVA, 2012), pode-se inferir que diversos desses projetos são, também, uma forma de o Movimento contribuir para uma educação contra-hegemônica dos estudantes, professores e demais pessoas vinculadas às universidades que participam da execução desses projetos.

Da Mata (2015, p. 66) comenta sobre convênio de formação continuada envolvendo a Escola “Chico Mendes”:

Conforme já mencionado, o MST valoriza a formação das educadoras e educadores para atuarem nas escolas de assentamentos e acampamentos. Assim como o MST, os educadores da Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, que estabeleceu parceria com a Universidade, também relatam a importância desse processo ‘[...] nossa escola tem a formação continuada, que é um projeto que começou no ano de 2003, é um projeto que continua, e todo grupo, toda escola... ninguém quer que acabe esse projeto.’ (Educadora B). (DA MATA, 2015, p. 66)

O Movimento registra, ao longo da sua história, diversos casos de ocupação de escolas estatais, seja na modalidade posse seja na modalidade convênios (AGUILLAR, 2018, BARBOSA, 2016, CASA, 2005, DAL RI, 2004, DAL RI; VIEITEZ, 2008, FERNANDES; TORRES apud DAL RI *et al.*, 2015, MARTINS, 2004, MINTO, 2015, PALUDETO, 2018, SILVA; DAL RI apud DAL RI *et al.*, 2015).

Possivelmente, alguns dados apresentados neste trabalho estejam desatualizados, haja vista a indisponibilidade de dados quantitativos recentes sobre a educação do MST. Assim, os dados apresentados foram localizados em documentos e bibliografias consultados durante a pesquisa. Mesmo assim, considera-se pertinente apresentá-los, para fornecer alguns indícios sobre a dimensão do sistema educativo do MST.

No que se refere à ocupação por intermédio da modalidade convênios, enunciam-se alguns casos, para fins de exemplificação da variedade em termos de objetivos e de organizações conveniadas.

A realização de convênios com instituições, como, por exemplo, universidades, é uma das formas de o Movimento ocupar o Ensino Superior. Segundo Minto (2015, p. 315),

Dos esforços em construir alternativas para fortalecer as lutas pela reforma agrária, inicialmente concretizados na experiência de parcerias do Setor de Educação, resultariam, doravante, as parcerias entre o Setor de Formação do MST e diversas universidades, tendo como pano de fundo a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), em abril de 1998.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) configura-se como um dos principais convênios firmados pelo MST. Esse Programa foi instituído em 1998 pelo Governo Federal brasileiro, com vistas a fortalecer a educação em áreas de assentamentos da reforma agrária (BARBOSA, 2015).

Todavia, há outros programas dos quais o MST é signatário ou dos quais se beneficia, como, por exemplo, o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

Uma dimensão dessa ocupação do ensino superior pode ser observada pelos dados fornecidos por Araújo (2015): mais de 110 convênios entre o MST e outros movimentos sociais e universidades estão em vigor atualmente, com destaque para o programa Residência Agrária e o Pronera. São convênios que viabilizam cursos de âmbito nacional, regional e local, muitos deles com sede na ENFF, outros com sede nas próprias instituições conveniadas e alguns, ainda, organizados de forma mista. Isso revela que nesse nível de ensino, o MST também não tem a pretensão de ‘substituir’ aquilo que considera dever do Estado: a oferta regular daquele ensino para todos. (DAL RI *et al.*, 2015, p. 95)

No caso da Escola Latino Americana de Agroecologia, também são oferecidos diversos cursos, de diferentes modalidades e níveis, inclusive por intermédio de convênios.

Há parceria entre PRONERA e PRONACAMPO, e o curso de Tecnólogo em Agroecologia é financiado pelo PRONERA em parceria com a UFPR. A licenciatura em Educação no Campo, com foco em Ciências Naturais, é uma parceria com a UFPR setor litoral. A escola tem cursos do PRONATEC, cursos agroflorestais e mantém vários cursos de extensão, oficinas, estudos informais para melhoria da Cooperativa e da produção dos alimentos. Há

também o curso de formação continuada para lideranças e docentes. (DAL RI *et al.*, 2015, p. 48)

A Escola Latino Americana de Agroecologia, ainda que isso não seja exclusividade dessa escola, exemplifica os diferentes convênios firmados pelo Movimento com diversas instituições ou organizações, para a formação de quadros em variadas áreas. Conforme informações do MST (2015c, p. 1),

Em 27 de agosto de 2005, foi implementada a Escola Latino Americana de Agroecologia (ELAA) na sede do assentamento. Fruto de uma iniciativa entre a Via Campesina, com apoio do governo estadual do Paraná e pelo Instituto Federal do Paraná, além do apoio do governo da Venezuela, a escola promove a formação de jovens, oriundos de comunidades camponesas e movimentos sociais da Via Campesina, no curso de graduação Tecnologia em Agroecologia.

Os convênios configuram-se importante alternativa para que o MST assegure a educação dos Sem Terra em diferentes cursos, áreas e níveis de ensino, em especial no que se refere a cursos Técnicos, Tecnológicos e Superiores, com vistas à formação do seu quadro de intelectuais, educadores e técnicos.

A necessidade de educadores devidamente capacitados nas escolas dos assentamentos da reforma agrária é um dos maiores desafios enfrentados pelos Sem Terra.

Com todo o empenho feito pelo MST até hoje, atualmente um pouco mais de mil educadoras e educadores estão participando de cursos de Magistério e Pedagogia organizados pelo Movimento e em parceria com universidades públicas e secretarias de educação, com apoio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea). (MST, 2014b, p. 135)

No que tange a escolas ocupadas por intermédio da modalidade posse, destaca-se que, além da significativa quantidade de escolas estatais conquistadas para territórios de assentamentos da reforma agrária – e nem todo assentamento da reforma agrária ou escola do/no¹²⁶ campo estão sob sua hegemonia –, o MST registra vários casos exitosos de posse de escolas estatais. Entre os casos exitosos está a Escola Construindo o Caminho, reconhecida tanto interna, quanto externamente ao MST, em âmbitos nacional e internacional, e sobre a qual são apresentados dados específicos nos próximos capítulos.

A posse das escolas estatais, bem como a realização de convênios com universidades, é uma medida contraditória. Por um lado, é uma forma de o Movimento levar adiante seu projeto de expansão da educação escolar entre os Sem Terra, o que seria inviável para o Movimento fazer com recursos próprios, em especial no que se refere à parte financeira. Por outro lado,

¹²⁶ Toda escola que opera na perspectiva da Educação do Campo está localizada no campo, porém, nem toda escola instalada no campo opera, necessariamente, em conformidade com os princípios da Educação do Campo.

implica fazer uma espécie de aposta, pois, tanto a posse quanto os convênios implicam, dependendo das circunstâncias e da correlação de forças, riscos à aplicação plena dos princípios pedagógicos e filosóficos do MST, que aposta numa de suas históricas táticas, que pautam seu posicionamento desde a sua gênese: tensionar e transgredir, conforme a correlação de forças.

No entendimento de Barbosa (2015, p. 441-442),

Lo fundamental entre los retos y desafíos en el marco del PRONERA y del PRONACAMPO consiste en interpelar, constantemente, la mirada reducida del Estado, que concibe una política pública en una perspectiva eminentemente escolar. El MST, en conjunto con los demás movimientos campesinos, enfatiza que la conquista del PRONERA y del PRONACAMPO es un logro de la clase trabajadora y que, por tal razón, la reivindicación por una política educacional está igualmente enmarcada en la lucha de clase. Los desafíos implicados directamente en ambas políticas públicas evidencian que las contradicciones no existen en sí mismas, sino más bien son generadas en su contexto de origen, es decir, en el contexto de la lucha de clases.

Os convênios podem ser iniciativas tanto do MST quanto de universidades. Entretanto, em ambos os casos, o Movimento envia esforços para conquistar a hegemonia ou influenciar esses convênios nos seus diferentes momentos – da concepção à execução –, visando garantir a aplicação dos princípios da sua Pedagogia.

A educação propiciada pelo Estado, como concebida e executada oficialmente, não serve aos seus objetivos, o que implica, por um lado, a necessidade de o Movimento conceber e executar um projeto próprio de educação e, por conseguinte, a necessidade de negar a educação oficial, condicional ou incondicionalmente, conforme as circunstâncias e os fatores envolvidos, temática tratada no próximo capítulo.

CAPÍTULO IV

NEGAÇÃO DA EDUCAÇÃO OFICIAL

Neste capítulo tem-se como objetivo apresentar discussão acerca de aspectos da concepção de mundo e da concepção de educação do projeto educativo do MST e sua relação com o sistema de ensino estatal.

Silva (2014), partindo de proposição desenvolvida por Dal Ri (2012, 2015), aponta que o MST nega dialeticamente a educação oficial. Elementos que subsidiaram esses apontamentos foram identificados em diversos documentos do Movimento (1996, 1999, 2001a, 2001b, 2005, 2006, 2010), bem como de organizações a ele vinculadas, entre elas, a Empresa de Assessoria Pedagógica (EAP)¹²⁷ (EAP, 1997) e o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA, 2003).

A negação da educação oficial pelo MST é decorrência de diversos fatores, principalmente do fato de ele ter uma concepção própria de mundo, apresentada como socialismo. Considerando-se que a educação oficial difunde a concepção de mundo do capital, essa educação é incompatível com os princípios e com os objetivos do Movimento.

Segundo Silva (2014, p. 81), “[...] negar dialeticamente a educação escolar estatal é uma condição imprescindível para [o Movimento] agir coerentemente com os seus princípios, ideologia e visão de mundo. Além disso, a negação não só é gênese como também é desdobramento dos demais princípios.”

Como enunciado, a educação do MST é pautada em valores humanistas e socialistas, e visa, simultaneamente, propiciar ao Sem Terra uma formação técnico-científica aliada a uma formação política, com vistas a formar militantes lutadores no processo prático-teórico que tem por finalidade última a realização de transformações sociais estruturais. Em palavras do próprio Movimento (1999, 2001c), uma educação *omnilateral*.

Nossa proposta de educação está sendo posta em prática toda vez que nos organizarmos para lutar por uma nova escola; toda vez que reunirmos o assentamento para tratar sobre a educação que interessa desenvolver para nossos filhos e filhas; toda vez que um assentado ou uma assentada aprenderem a ler e escrever; toda vez que mais um jovem descobre o valor de continuar estudando; toda vez que aumentamos o número de sem terra que se

¹²⁷ Conforme Menezes Neto (2003), a EAP era vinculada ao IEJC. A EAP realizava consultoria independente, visando contribuir para o processo de desenvolvimento da auto-organização e da responsabilidade dos educandos. Segundo Menezes Neto (2003, p. 84), durante a realização de cursos “Os estudantes deveriam passar de um estágio inicial de anomia e descontrole para um estágio de planejamento e organização final. Este processo mostrou-se, afinal, complexo e complicado, resultando na evasão de diversos alunos. Por este motivo, a forma de gestão sofreu modificações, e hoje toda a escola é ‘a empresa’.” A EAP foi extinta e essa atividade passou a ser incumbência do Setor de Educação do MST.

formam na perspectiva de continuar a luta... toda vez que tentamos concretizar estes princípios. (MST, 1996, p. 27)

O MST tem como um princípio, desde sua gênese, a defesa e a reivindicação da educação escolar como direito de todos e dever do Estado. “Lutamos por justiça social! Na educação isto significa garantir escola pública, gratuita e de qualidade para todos, desde a educação infantil até a universidade.” (MST, 1997, p. 19).

Todavia, em se tratando dos Sem Terra, o MST (2014b) considera que é um dever promover ações visando a ocupação da escola: “[...] devemos exigir do Estado que garanta escola para todo o povo, mas que em nosso caso, consideramos que é dever das comunidades ocupar a escola no sentido de garantir seu projeto político-pedagógico na perspectiva da Pedagogia do Movimento.” (MST, 2014b, p. 134).

A ocupação das escolas extrapola os objetivos dos Sem Terra, devendo ser concebida e executada em perspectiva ampliada, isto é, em perspectiva das classes trabalhadoras.

A ocupação da escola pelo MST precisa ser compreendida e intencionalizada no sentido ampliado de apropriação da escola pela classe trabalhadora, o que quer dizer, ancorar seu trabalho de educação em um projeto formativo que vise à construção do projeto histórico dessa classe. (MST, 2014b, p. 104)

A ocupação é parte do processo de negação da educação oficial pelo MST (CALDART, 2004, MST, 2014b) e tem relações com os demais princípios educativos investigados nesta pesquisa, em especial com a gestão democrática, que é um dos princípios fundamentais do Movimento, e está relacionada com a possibilidade e com a necessidade de as classes trabalhadoras empenharem-se para conquistar a hegemonia na gestão administrativa e pedagógica das escolas estatais.

A ocupação das escolas é uma necessidade, haja vista que, institucionalmente, as escolas oficiais são concebidas para veicular e reproduzir a concepção de mundo e a ideologia das classes dominantes ou suas frações no poder.

Tenhamos presente a reflexão anterior sobre protagonismo: as transformações da escola na direção do projeto histórico da classe trabalhadora serão obra dos próprios trabalhadores e não concessão da burguesia ou do Estado que representa seus interesses. Serão fruto do trabalho de educadores, estudantes e comunidades. (MST, 2014b, p. 122)

Assim, para que os Sem Terra e outras frações das classes trabalhadoras tenham acesso a uma educação escolar em perspectiva crítica ao sistema do capital, faz-se necessário que ocupem as escolas, implementando um projeto político-pedagógico com vistas a adequar, em termos de estrutura e funcionamento, a escola às demandas e à Pedagogia do Movimento.

O Movimento trabalha com a perspectiva de uma educação crítica ao sistema do capital. Para isso, promove alterações no currículo, tanto no que se refere à parte conceitual quanto no que se refere à parte atitudinal. “Nossos objetivos formativos não podem ser atingidos apenas pelo ensino transmissivo de conteúdos mais críticos. É possível formar ideias avançadas em sujeitos submissos e passivos. Em muitos lugares se faz isso.” (MST, 2014b, p. 112). No entanto, o Movimento não trabalha unicamente na perspectiva da formação da ou para a consciência crítica, até porque isso não necessariamente implica atitudes condizentes da parte dos Sem Terra.

Além disso, a discordância com o ensino unicamente transmissivo remete, também, a uma questão recorrente na produção discursiva do Movimento, que é a imprescindibilidade da articulação entre teoria e prática. Para o Movimento, a práxis é necessária nas esferas cultural, política e econômica, que são imbricadas entre si. Isso remete a outro ponto que perpassa documentos do MST sobre a educação, qual seja, a formação técnico-científica aliada à formação de militantes da reforma agrária. A necessidade da articulação entre teoria e prática vale tanto para a educação não formal quanto para a educação formal, em todos os seus níveis.

O fato de o MST defender uma educação contextualizada e que atenda às demandas dos assentamentos e do MST não significa que a educação seja restritiva ou reduzida, ao invés, o Movimento demanda uma educação *omnilateral*. Ao mesmo tempo que o Movimento demanda a adequação às especificidades dos povos do campo e aos princípios da sua Pedagogia, demanda também uma educação abrangente e aprofundada, que ensine e articule prática e teoria. Ainda que o Movimento seja reiterativo em relação à necessidade da prática, não coloca a teoria em patamar inferior, aliás, valoriza-a.

É importante não perder de vista também que é da natureza da educação a passagem/transmissão viva (não cristalizada ou dogmatizada) do legado de uma geração para outra (não é qualquer legado, não é sua incorporação acrítica, mas o legado da humanidade não pode ser sonogado às novas gerações...). Um legado que não se resume a aspectos de instrução, mas se insere no grande mundo da cultura, que tem um sentido bem mais amplo do que conhecimento, incluindo-o. E um currículo que vise o desenvolvimento humano não pode se limitar aos conhecimentos vivenciados pelos educandos ou necessários à solução de problemas que lhes são mais próximos. É preciso sempre garantir o acesso a novos conhecimentos e a novas experiências de vida que permitam alargar horizontes e potencializar a condição humana. Do ponto de vista da formação da pessoa mais plena, o princípio é aquele antigo: ‘nada do que é humano me pode ser estranho’. (MST, 2014, p. 108)

Em consonância com a sua concepção de educação *omnilateral*, o Movimento aponta a necessidade de se aprofundar a “[...] compreensão sobre o papel da arte (e literatura) na formação humana, orientando práticas nas escolas e em outros espaços de organização da

juventude. Estimular a criação de grupos artísticos nos assentamentos e acampamentos.” (MST, 2014b, p. 122).

Vale destacar isso, pois, como se pode depreender de Bezerra Neto (2016), de Moraes (2014, 2019) e de Prado (1995), no Brasil, historicamente, às classes trabalhadoras do campo foi negado – e, de certa forma, continua a se restringido – o acesso à educação escolar. Quando a massificação da educação para esse segmento entra na agenda do Estado, a perspectiva defendida por determinadas frações das classes dominantes, como, por exemplo, os ruralistas pedagógicos ou ruralistas do ensino, configurava-se como uma educação voltada estritamente para o disciplinamento e exclusivamente para os trabalhos manuais típicos do campo.

Além disso, no Brasil, os povos do campo foram historicamente tratados como infantes, portanto, incapazes de decidirem sobre questões atinentes à própria vida ou à sociedade, como, por exemplo, a educação. Disso decorrem, por um lado, a refutação, por parte do MST e de outros movimentos sociais, da educação *para* o campo, isto é, uma educação rural e, por outro lado, a reivindicação de uma educação *do* campo, isto é, concebida, executada e gerida na perspectiva desses povos.

Assim, considerando-se que a educação oficial é institucionalmente concebida para contribuir para a reprodução da ordem social vigente, qual seja, o sistema do capital, e considerando-se que o MST tem uma concepção de mundo antagônica ao sistema do capital, o Movimento concebeu seu próprio projeto educativo e, em decorrência disso, nega condicionalmente a educação oficial.

Entre as principais razões para a negação da educação oficial pelo MST está o fato de que ela difunde e reitera a concepção de mundo e a ideologia dominantes.

A negação da educação oficial está presente desde os momentos iniciais do Movimento. Entretanto, assim como o projeto educativo do MST em sua totalidade, o processo de negação também passou por alterações ao longo da história do Movimento, em especial no que se refere a critérios e a formas de operacionalização.

No caso do MST, a negação não significa nem implica a recusa, *a priori* e incondicional, da educação oficial, até porque uma escola pública, gratuita, universal e de qualidade social é uma das suas reivindicações. Ao invés, o Movimento luta, inclusive a partir das estruturas internas da escola estatal, para promover alterações necessárias ou desejadas no ensino.

Para o MST (2001c, p. 30, grifo do autor) “*A pedagogia do movimento não cabe na escola, porque o movimento da formação humana não cabe na escola, mas a escola cabe na pedagogia do movimento.*”

No entendimento do MST, a educação é uma atividade processual. Assim, precisam ser implementadas as ações possíveis para cada momento, buscando tensionar e promover as mudanças necessárias.

Temos presente que as transformações não acontecem de um momento para o outro e a escola não muda toda de uma vez que trabalhamos dentro de condicionamentos sociais que talvez não nos permitam realizar todo nosso projeto de escola neste momento histórico. Mas nossos objetivos formativos de futuro nos exigem tentar colocar a escola em movimento de transformação agora, que pode ser iniciado a partir de um aspecto ou outro, mas que precisa ser pensado ou projetado como totalidade e como processo, e um processo que para nós deve ser necessariamente coletivo. Podemos dar um passo de cada vez, mas se temos clareza sobre a direção da nossa marcha, temos mais força para continuá-la e também mais discernimento sobre quando e onde é possível dar passos mais largos e quais devem ser as lutas prioritárias e as tarefas que merecem nossa persistência, quem sabe de vida inteira. (MST, 2014b, p. 113)

Isso pode ser constatado, em termos práticos, em ações do Movimento que, não sem dificuldades e desafios internos e externos, segue atuando com vistas a ampliar o processo de ocupação de escolas, seja por posse seja por convênios e, assim, propiciar aos Sem Terra, conforme as possibilidades reais, uma educação em consonância com os princípios da Pedagogia do Movimento.

A escola, no entendimento do MST, é resultado do processo histórico de desenvolvimento do capitalismo.

Como instituição, a escola é uma construção social e histórica. Na forma que a conhecemos hoje (de escola pública, em tese para todos) foi inventada nos séculos XVI-XVII. Ela não é apenas um efeito ou reflexo das relações sociais capitalistas; ela participou da construção da nova ordem urbana, burguesa, capitalista. Há uma estreita relação entre forma escolar, forma social e forma política. (MST, 2014b, p. 103)

Para o Movimento (2014b) a escola não foi concebida para educar as classes trabalhadoras, cujo acesso à educação escolar foi, por um lado, decorrência das demandas do sistema produtivo do capital para formação de força de trabalho e, por outro lado, foi, também, resultado das intensas reivindicações de setores das classes trabalhadoras, especialmente nas primeiras décadas do século XX.

É por isso que se afirma que para trabalhar em sintonia com nosso projeto histórico a escola precisa ser transformada, exatamente porque ela não nasceu para educar a classe trabalhadora (apenas concedeu sua entrada nela para atender as demandas de formação para a reprodução das relações de trabalho capitalistas) e muito menos para formar os trabalhadores a fazer uma revolução social e a tornar-se um ser humano emancipado. A escola precisa ser transformada em suas finalidades educativas e nos interesses sociais que a movem, na sua matriz formativa, no formato de relações sociais que a constitui (especialmente as relações de trabalho e de gestão) e desde as quais educa quem dela participa, na visão de mundo que costuma ser hegemônica

dentro dela e na forma que trabalha com o conhecimento. (MST, 2014b, p. 103-104)

A escola é uma instituição contraditória, que deve ser disputada, com vistas a promover, desde já, as mudanças possíveis, até porque a transformação radical da escola depende de uma transformação radical da sociedade.

Seu percurso encarna/reproduz as contradições sociais que nascem fora dela e ela vai sempre tender ao polo socialmente hegemônico se não houver uma forte intencionalidade na outra direção. E não haverá uma transformação mais radical da escola fora de um processo de transformação da sociedade. Mas mudanças significativas que conseguirmos fazer na escola podem ajudar no próprio processo de transformação social mais ampla, desde que feitas na perspectiva da formação dos construtores ou sujeitos deste processo. (MST, 2014b, p. 103)

No entanto, conforme o Movimento, a conjuntura atual dificulta, ainda mais, o processo de ocupação de escolas públicas, devido às políticas educacionais implementadas pelo Estado em seus diferentes níveis de governo.

A política educacional atual torna muito mais difícil fazer o enfrentamento à pedagogia do capital em nossas práticas educativas porque tira a autonomia das escolas, porque legitima a atuação das empresas no sistema educacional, ao mesmo tempo em que precariza o sistema público. (MST, 2014b, p. 15)

Na atualidade crescem os desafios e as dificuldades enfrentados pelo Movimento para levar adiante seu projeto educativo, em especial no que se refere à ocupação das escolas estatais, haja vista a política de fechamento de escolas do/no campo, de cortes de verbas e de privatização, bem como de controle ideológico levado a termo por autoridades estatais e organizações vinculadas às classes dominantes.

O que especialmente devemos ajudar a denunciar/enfrentar é a ingerência dos empresários na política educacional, através do ‘Movimento Todos pela Educação’ e suas implicações principais: ofensiva das grandes empresas capitalistas sobre secretarias de educação ou diretamente sobre as escolas; visão dependente e (mais uma vez) colonizada de copiar programas de fora (especialmente dos EUA); retirada da autonomia das escolas, dos educadores que passam a ser preparados como executores de uma pedagogia padronizada por testes, cartilhas produzidas pelas empresas, e remunerados pelo desempenho; educação cada vez mais unilateral, voltada à formação de mão de obra (para aumentar o chamado ‘exército industrial de reserva’), na dualidade que prevê uma pequena elite de trabalhadores com qualificação mais sofisticada e a imensa maioria com qualificação mínima para empregos precários, com exacerbação, nesse caso da cisão entre trabalho manual e intelectual, prática e teoria... (MST, 2014b, p. 15)

No entanto, apesar das condições adversas e das contradições, o Movimento reitera o seu posicionamento e a sua disposição de levar a termo ações para a “[...] *defesa intransigente da educação pública* em nosso país, ameaçada pelas investidas dos setores privados e

empresariais nacionais e transnacionais sem precedentes na história do próprio capitalismo.” (MST, 2014b, p. 16, grifo do autor). Essa luta inclui uma demanda histórica do MST, qual seja, a gestão democrática, um dos princípios inerentes ao seu projeto educativo.

4.1 Notas sobre a operacionalização da negação da educação oficial pelo MST

A operacionalização da negação da educação oficial pelo Movimento ocorre de duas maneiras principais, com possibilidade de variações internas a cada uma delas.

Uma delas é pela constituição de um sistema próprio de escolas, tanto para fins de educação não formal quanto para fins de educação formal em diferentes níveis.

No caso da educação não formal, o Movimento pode, em tese, conceber e executar os cursos que desejar, em termos de conteúdos e de forma. Noutras palavras, o Movimento pode conceber todo o currículo e alterá-lo a qualquer momento, escolher o corpo docente, independentemente de titulação acadêmica, entre outros quesitos.

Já no caso da educação formal, o Movimento tem que observar a legislação brasileira atinente aos respectivos níveis e modalidades de educação.

Assim, por um lado, comparando-se à sua atuação na educação não formal, o Movimento tem um nível significativamente inferior de autonomia quando atua na educação formal. Por outro lado, se considerados aos casos de ocupação – por posse ou por convênios – de escolas estatais, mesmo com as imposições ou restrições legais, o Movimento tem um nível de autonomia e de transgressão – marca registrada do MST – significativamente superior.

Entre as razões desse nível superior de autonomia estão alguns fatores. Um deles é que, por um lado, ainda que o Movimento tenha que atender aos critérios legais de titulação do quadro de docentes, por outro lado, tem autonomia para escolher e compor esse quadro conforme as necessidades e os objetivos do curso ou do Movimento. Além disso, em se tratando de escolas próprias, mesmo que esteja sujeito à legislação para o estabelecimento do currículo, o MST tem uma margem significativa de autonomia para fazer adequações dos conteúdos e das metodologias de ensino à Pedagogia do Movimento.

Isso implica, por exemplo, que o Movimento precisa cumprir as cargas horárias mínimas, considerar as matérias ou disciplinas estipuladas pela legislação para cada nível de ensino. Porém, o Movimento adequa a organização e o funcionamento da escola à sua dinâmica – horários de aula, formas de avaliação, articulação entre teoria e prática, relação com o assentamento, entre outros quesitos.

Além disso, ainda que tenha que cumprir as matérias ou disciplinas estipuladas pela legislação educacional, o Movimento tem a possibilidade de adequar os conteúdos à sua concepção de mundo. Assim, aulas de diferentes matérias ou disciplinas, como, por exemplo, História, Geografia, Ciências da Natureza, dentre outras, são realizadas a partir da perspectiva do Movimento ou das classes trabalhadoras. Nas aulas de Matemática ou de Língua Portuguesa, o ensino pode ter como ponto de partida questões atinentes aos assentamentos, aos objetivos ou às lutas do Movimento ou das classes trabalhadoras, bem como outras temáticas consideradas relevantes ou pertinentes.

Outra principal forma de negação é por intermédio da ocupação – por posse ou por convênios – de escolas estatais. Aliás, as ações mencionadas anteriormente, só são passíveis de execução em escolas estatais quando o MST obtém êxito em suas iniciativas de ocupação.

A posse ocorre por meio da conquista da hegemonia administrativa e pedagógica em escolas estatais de nível Fundamental ou de nível Médio.

O MST luta, de diversas maneiras, para fazer com que as escolas dos assentamentos nos quais ele detém a hegemonia operem em conformidade com a Pedagogia do Movimento. Uma das principais formas para o Movimento conseguir esse objetivo ocorre pela tentativa de fazer com que o quadro de educadores seja composto preferencialmente por militantes do Movimento. Isso possibilita ao MST uma maior margem de adequação da escola à sua Pedagogia. Já os convênios podem ser realizados conforme as oportunidades e a compatibilidade entre a instituição de ensino conveniada e a concepção de educação do Movimento.

O Movimento realizou e realiza convênios, especialmente com escolas técnicas e com universidades estatais, para a capacitação técnico-científica dos Sem Terra. Em determinados casos, os convênios podem incluir, também, militantes de outros movimentos sociais.

A operacionalização dos convênios ocorre de formas diferenciadas entre si, pois depende de diversos fatores, entre eles, o curso e a área de conhecimento, instalações arquitetônicas, local de realização e condições negociadas para a concretização dos convênios. Além da legislação educacional, em se tratando de cursos formais, e das normas internas das instituições conveniadas, os perfis político-ideológicos dos funcionários, em especial dos docentes, é um fator fundamental para a redução ou a ampliação das possibilidades de êxito do Movimento no que se refere à implementação de seus princípios pedagógicos. Noutras palavras, a correlação de forças entre MST e instituições conveniadas é um elemento-chave para o processo de ocupação por intermédio de convênios.

Apresentam-se, a seguir, notas acerca de casos de negação por intermédio de escola própria, convênio e posse, para fins de exemplificação de aspectos do processo de negação da educação oficial e de ocupação de escolas pelo Movimento.

Minto (2015, p. 320), ao analisar a Escola Nacional “Florestan Fernandes”, uma escola própria do MST, destaca a aplicação dos princípios da Pedagogia do Movimento.

No funcionamento efetivo da ENFF, também estão presentes aqueles elementos valorizados pelo MST e característicos da ‘sua’ pedagogia. Assim são planejados, organizados e executados os cursos, eventos e outras atividades da escola. Os princípios de auto-organização, direção coletiva, gestão democrática, disciplina e outros, também se aplicam aos cursos realizados em parcerias com outras instituições, como as universidades [...].

Aguillar (2018), ao pesquisar a execução do convênio envolvendo o MST, a Escola Técnica Estadual (ETEC) de Paraguaçu Paulista e a Unesp de Marília, destaca o esforço e o relativo êxito do Movimento em aplicar, no curso decorrente desse convênio, elementos da sua concepção de mundo e da sua Pedagogia, promovendo, assim, a negação condicional da educação oficial e a ocupação da escola estatal:

[...] há um empenho na criação de uma escola que propicie uma formação escolar diferente da escola hegemônica, por meio da conjugação do ensino com o trabalho (educação para o trabalho e pelo trabalho), da gestão democrática e da auto-organização dos discentes. Os princípios da educação do MST para o trabalho e pelo trabalho, da gestão democrática e da auto-organização dos/das estudantes são contrapontos estabelecidos com a formação para o individualismo, para o trabalho assalariado e para o capital. (AGUILLAR, 2018, p. 87)

Da Mata (2015, p. 85), comentando sobre o processo de ocupação por intermédio de posse da escola estatal pelo MST, destaca que se trata de um processo eivado de contradições:

Entretanto, a escola oficial no território do Movimento apresenta-se como um espaço contraditório que acolhe valores do Movimento ao mesmo tempo que acata aos mandos do sistema, pois, ainda que haja influência do Movimento social, atua dentro dos limites impostos da sociedade capitalista e cumpre as obrigações junto às instâncias educacionais municipais, estaduais e federais, porém luta para romper com os limites e concepções cristalizadas.

Por outro lado, Da Mata (2015, p. 85) aponta que “A escola com influência do Movimento é um espaço privilegiado de educação, ensino e aprendizagem especialmente vinculado ao processo de formação política dos educandos e, portanto, pode colaborar para a construção da identidade dos Sem Terrinha¹²⁸.”

¹²⁸ Conforme Da Mata (2015, p. 7, grifo do autor), “[...] o nome *Sem Terrinha* identifica um sujeito próprio e representa um sentimento de pertença e formação política que pode incidir de maneira diferente em cada criança e adolescente, por isso nem todo filho de Sem Terra é Sem Terrinha.”

Dal Ri (2004), em análises sobre a Construindo o Caminho, considera essa escola como um caso de referência¹²⁹ do MST, em termos de aplicação da Pedagogia do Movimento, qualidade no processo de ensino-e-aprendizagem e reconhecimento em âmbitos nacional e internacional. O MST (2015b) também aponta essa Escola como uma experiência exitosa a ser observada e estudada pelos seus educadores e outras pessoas interessadas.

Quando da pesquisa empírica nessa escola, foram ressaltados, por uma das educadoras (EV, 2015), aspectos relativos à aplicação da Pedagogia do Movimento, tais como, a articulação entre a educação e o trabalho produtivo, a gestão democrática, a auto-organização dos educandos, a realização da mística, entre outros. Com base nos dados empíricos e bibliográficos (DAL RI, 2004, DAL RI; VIEITEZ, 2008, 2010, VIEITEZ; DAL RI, 2003), pode-se inferir que os princípios da Pedagogia do Movimento perpassavam, de forma articulada, tanto o currículo formal quanto o currículo oculto dessa escola.

No entanto, em decorrência de interferências de autoridades estatais, mais especificamente, da Secretaria de Educação municipal, a adequação dessa escola à Pedagogia do Movimento foi prejudicada, em especial no que se refere à operacionalização da gestão democrática, da vinculação entre educação e trabalho, bem como da difusão da ideologia e da concepção de mundo do Movimento. São apresentadas notas sobre isso nos capítulos respectivos.

Conforme a educadora (EV, 2015), após a interferência da Secretaria, foram registrados diversos impactos na escola e, por conseguinte, na aplicação da Pedagogia do Movimento. Uma das razões da interferência nessa escola deve-se ao fato de que a configuração do quadro de discentes foi alterada significativamente, pois a escola passou a receber educandos externos ao Assentamento, e as famílias desses educandos demandaram da Secretaria de Educação a proibição dessas práticas.

A gente cortou um pouco disso porque os pais não aceitam que os alunos façam as pequenas tarefas. Perdemos essa cultura, essa mística. A mística também deixamos. [...] [os educandos] tinham o Conselho deles, as tarefas deles [...]. Eles mesmos se organizavam e se defendiam. [...] As tarefas eram simples, fazer um livrinho, trazer copinhos para plantação de mudas. [...] Nós perdemos isso e é uma pena porque ajuda na cultura da criança [...]. (EV, 2015).

Mesmo com esses impactos negativos, se cotejada com escolas sediadas fora dos territórios do MST ou com escolas nas quais o MST não detém ou, então, detém baixos níveis

¹²⁹ Caso de referência é um procedimento metodológico desenvolvido por Dal Ri (2004).

de hegemonia, a Construindo o Caminho pode continuar a ser considerada uma escola relativamente exitosa em termos de aplicação dos princípios da Pedagogia do MST.

Entretanto, na atual conjuntura, a hegemonia do MST e a autonomia da escola estão prejudicadas, haja vista a interferência do Estado. Diante da probabilidade de desativação ou do fechamento dessa escola e da possibilidade de manutenção da escola, condicionada à matrícula de educandos externos, o Movimento decidiu pela segunda alternativa. Isso porque esta alternativa permite, além de manter a escola em funcionamento no seu território, que o Movimento possa continuar lutando por ela. Já se o Movimento decidisse pela segunda alternativa, provavelmente a escola teria sido fechada e, caso isso ocorresse, as chances de reativá-la talvez fossem praticamente nulas, especialmente em uma conjuntura de intensificação de cortes de verbas para a área da educação, de intensificação do fechamento de escolas do/no campo e de ascendência do conservadorismo no Brasil.

Porém, esse não é o primeiro episódio de interferência das autoridades estatais na dinâmica administrativa e pedagógica ao longo da história dessa escola. Noutras circunstâncias, houve momentos de retrocessos na autonomia, porém, com as mudanças conjunturais, em especial no que se refere à correlação de forças, o Movimento conseguiu, não sem intensas lutas, reconquistar ou mesmo elevar o seu nível de hegemonia e, por conseguinte, de autonomia nessa escola.

Aliás, é inerente à dinâmica do MST, desde sua gênese, o tensionamento visando conquistar seus objetivos. A educação é uma instituição social; assim, não é nem tem como ficar imune às contradições e às disputas que ocorrem na sociedade que a concebe. O MST continua a lutar para evitar o agravamento dessa interferência e, ao mesmo tempo, para conseguir a retomada ou a ampliação dos níveis de hegemonia e de autonomia nessa escola.

Entretanto, considerando-se a tese defendida pelo MST de que ele é o grande educador dos Sem Terra, por um lado, a aplicação e a vivência desses princípios estão prejudicadas na escola, fato que resulta em impactos negativos na educação dos Sem Terrinha. Por outro lado, há que se considerar que esses princípios são vivenciados, em outras claves, no cotidiano do assentamento, o que ressalta a relevância de se articular a educação educação formal, não formal e informal.

CAPÍTULO V

GESTÃO DEMOCRÁTICA

Neste capítulo apresentam-se apontamentos sobre a questão do princípio da gestão democrática no projeto educativo do MST.

Silva (2014), partindo de proposição desenvolvida por Dal Ri (2012, 2015), aponta que o MST tem entre os seus princípios a gestão democrática, que é aplicada inclusive em seu projeto educativo. Elementos que subsidiaram os apontamentos de Silva (2014) foram identificados tanto em documentos desse Movimento (MST, 1986, 1994a, 1994b, 1995, 1996, 1998, 1999, 2000, 2001a, 2001b, 2001c, 2005, 2006, 2007, 2010, 2012), quanto de organizações a ele vinculadas, entre elas, a Concrab (CONCRAB, 1995, 1996a, 1996b), a EAP (1997) e o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA, 1996, 1997, 2003), especialmente em documentos relativos à educação. Textos de alguns dos intelectuais orgânicos do Movimento, entre eles, Caldart (1997, 2004) e Stedile e Fernandes (2001), também ressaltam essa questão.

Silva (2014) aponta, ainda, que entre os princípios educativos enunciados nos objetivos dessa pesquisa, a gestão democrática é, direta ou indiretamente, o mais recorrente, especialmente em documentos do MST que abordam a questão da educação. Isso confere com o que aponta Dal Ri (2004), que entende que esse é um dos princípios mais importantes do MST, em especial na área da educação, em todos os níveis e modalidades. Outros autores, como, por exemplo, Bauer, (2009), Caldart (1997, 2004), Dal Ri e Vieitez (2008), Kolling, Vargas e Caldart (2012), Martins (2004), Santos (2010) e Santos (2013), também destacam a questão da gestão democrática no MST.

Para o MST (1996, p. 19) a democracia implica “A participação de todos os envolvidos no processo de gestão”. Na perspectiva do Movimento, a participação é, ao mesmo tempo, um direito e um dever dos Sem Terra.

Todos devem aprender a tomar decisões, a respeitar as decisões tomadas no conjunto, a executar o que foi decidido, a avaliar o que está sendo feito, e a repartir os resultados (positivos ou negativos) de cada ação coletiva. Isto é democracia! E só acontece se o coletivo organizar instâncias de participação, desde a direção política ou o planejamento mais geral da atividade de educação, até a esfera específica do aprender e ensinar ou da relação entre quem educa e quem é educado. (MST, 1996, p. 19)

As escolas estatais também devem ser geridas democraticamente, conforme determinam a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Destaca-se que as escolas estatais, quando organizadas e estruturadas nos moldes oficiais, costumam pautar-se em procedimentos que se aproximam da concepção liberal de democracia, como se pode depreender de Ferraro (2009, 2011), Hojas (2007), Lanza (2010), Lima (2008), Oliveira (2009, 2010), Pimpinato (2009), Santana (2006), Santos (2006), Santos (2007), Santos (2008), Servilha (2008), Silva (2006), entre outros autores. No entanto, há escolas que sequer se aproximam dessa concepção de democracia.

Já o MST tem como base da sua concepção de gestão democrática a democracia popular, que pauta as ações do Movimento, não só na área da educação e nas escolas, mas também noutras áreas e instâncias. “Incorporar as práticas pedagógicas da autogestão, da cultura, do trabalho e dos princípios organizativos em todas as atividades do Movimento.” (MST, 2014b, p. 139). Dessa forma, a concepção de gestão democrática do MST não confere com a concepção que tende a vigorar em escolas estatais.

Considerando-se apontamentos dos autores anteriormente mencionados acerca da gestão democrática, nas escolas estatais cujos modelos de organização e de funcionamento pautam-se nos moldes oficiais, a centralidade do poder de decisão recai sobre a figura do diretor, que tem a prerrogativa de tomar, isoladamente, diversas decisões importantes acerca dos processos administrativos e pedagógicos da escola. Além disso, o diretor tem, por diversas formas e razões, condições de direcionar ou influenciar as decisões dos órgãos colegiados das escolas estatais.

Nas escolas do MST a gestão é exercida de forma coletiva – por intermédio das assembleias e dos conselhos – pelos educadores, educandos e seus familiares, bem como demais pessoas das comunidades ou assentamentos que têm relações com a escola. No entendimento do Movimento, “Os coletivos dos assentamentos precisam assumir a escola.” (MST, 2014b, p. 137).

Além disso, a gestão democrática visa, também, criar ou aprofundar a vinculação orgânica entre escola e assentamento ou comunidade, que deve participar ativamente dos processos decisórios da escola. “Lutamos por escolas públicas em todos os acampamentos e assentamentos de reforma agrária do país e defendemos que a gestão pedagógica destas escolas tenha a participação da comunidade Sem Terra e de sua organização.” (MST, 2014b, p. 19). Esse vínculo visa tanto finalidades imediatas quanto mediatas relacionadas aos aspectos políticos, econômicos e culturais da comunidade e do Movimento.

A gestão democrática, na acepção do MST, não se resume a um recurso didático ou a uma opção por um dos vários modelos ou concepção de gestão (MST, 1996, 1999, 2001c, 2014b). A aplicação desse princípio tem objetivos que extrapolam o ambiente da escola. “Em

última instância, trata-se do processo – inclusive de aprendizagem prática, ou seja, em situação real – de participação nos processos decisórios dos rumos do Estado e, por conseguinte, da própria vida. Portanto, tem também caráter educativo e pedagógico [...]” (SILVA, 2014, p. 102).

Para o MST (2014b, p. 110), é fundamental “Construir formas mais participativas, coletivas, alterando relações de poder secularmente instituídas, não é apenas um detalhe que colocamos em nossas experiências de escola (ou de cursos formais) para ‘copiar o jeito de funcionar do Movimento’.”

Assim, a decisão do MST no que se refere à concepção de gestão democrática, tem intencionalidades educativas, tanto no âmbito das relações sociais no interior das escolas quanto em âmbitos externos. Segundo o MST (2014b, p. 110),

Na lógica da escola capitalista as formas organizativas devem agir sobre os educandos da classe trabalhadora para que aprendam a obedecer, se não a um padrão autoritário, a regras impessoais de uma ordem social que não pode ser mexida; também para que aprendam que há uma separação necessária entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Isso remete à questão do currículo oculto, ressaltada pelo Movimento (MST, 1996, 1999, 2001c), bem como por autores, como, por exemplo, Dal Ri (2004) e Dal Ri e Vieitez (2008). Conforme o MST (2014b, p. 110), “[...] a atuação pedagógica das formas organizativas da escola será mais eficaz se acontecer sem que educandos e educadores percebam, sem que as contradições envolvidas apareçam (porque elas podem fazer aparecer as contradições sociais que reproduzem).”

No entendimento de Dal Ri e Vieitez (2008, p. 223), “A organização e a gestão da escola são elementos fundamentais de qualquer sistema de ensino, pois, dependendo de como elas se dão, a vivência na escola pode ser mais ou menos democrática ou não democrática.”

Para o MST (1996), todas as atividades que ocorrem no interior da escola têm potencial educativo. Assim, conscientemente ou não, intencionalmente ou não, a escola, por intermédio das diferentes dimensões do currículo, em especial do currículo oculto, educa em consonância com determinadas teorias que, necessariamente, têm, subjacentes a si, concepções de mundo (DAL RI; VIEITEZ, 2008, SILVA, 2014).

O Movimento entende que se faz necessária a abertura de espaços na escola para que haja a “[...] participação da comunidade, respeitando a sua organização e as orientações do MST.” Isso porque, sem essa participação, não ocorre a gestão democrática na acepção Sem Terra.

Em conformidade com a concepção do MST (1999), há diversas instâncias visando promover a participação da comunidade nos processos decisórios das escolas. Essas instâncias são a Assembleia, o Conselho Escolar, as Plenárias e a Coordenação ou Direção.

Uma dessas instâncias é a Assembleia que, segundo o MST (1999, p. 19), “[...] é a instância máxima da gestão, onde participam os educandos, educadoras e a comunidade [...]”.

Outra instância, segundo o Movimento (1999), é o Conselho Escolar, que tem a incumbência de acompanhar o cotidiano das escolas. O Conselho, renovado periodicamente, é formado por representantes dos educandos, dos educadores e da coordenação. O MST entende que para uma efetiva gestão democrática é necessário que a comunidade assuma a escola como um bem comunitário (MST, 2014b).

Há, também, as Plenárias, que têm por objetivo propiciar a melhoria da gestão, e que podem ser convocadas pelo Conselho Escolar para a decisão sobre diversas temáticas implicadas no dia a dia das escolas das Unidades de Produção (MST, 1999).

Nas escolas próprias do MST, a Direção é eleita pelos educadores, pelos educandos e pela comunidade, em consonância com o princípio da gestão democrática do Movimento. Já nas escolas estatais ocupadas, a configuração do modelo de gestão varia conforme a legislação da entidade federativa à qual a escola é vinculada.

A Direção, nas escolas próprias do MST, pode ser transformada em uma Coordenação e, em conformidade com o princípio da direção coletiva, compartilhar o exercício do poder, bem como a realização de atividades com os demais membros da Coordenação (MST, 1999). Dessa forma, o Movimento diferencia-se da concepção de gestão hegemônica na educação oficial, que tende a estar centralizada na figura do diretor.

Outro componente imprescindível da gestão democrática na acepção do MST é a formação e a atuação dos coletivos, tanto de educadores quanto de educandos. O Movimento entende o coletivo como “[...] um organismo social vivo, que possui instâncias, atribuições, responsabilidades, correlações e interdependência entre as partes. Se tudo isso não existe, não existe coletivo, apenas uma aglomeração ou concentração de indivíduos.” (MST, 1999, p. 13).

Para que todos possam ter conhecimento e cumprir os acordos coletivos, o Movimento (1999) entende como necessária a elaboração do regulamento interno, do planejamento e da avaliação, devendo esses instrumentos de gestão serem elaborados e cumpridos coletivamente.

Na concepção de gestão democrática do MST, a auto-organização dos educandos é um quesito imprescindível. A auto-organização é

[...] o direito dos educandos se organizarem em coletivos, com tempo e espaços próprios, para analisar e discutir as suas questões, elaborar

propostas e tomar as suas decisões em vista de participar como sujeitos da gestão democrática do processo educativo, e da Escola como um todo. Este é um espaço de aprendizado e como tal deve ser acompanhado por uma educadora que respeite a autonomia dos educandos. (MST, 1999, p. 14, grifo do autor)

A auto-organização deve ocorrer em todos os níveis e modalidades de educação, inclusive em cursos de formação de educadores do MST. Silva (2014, p. 97), aponta que

A importância atribuída pelo MST à gestão democrática pode ser inferida pelo fato de que, em seus cursos de formação de educadores, por exemplo, a participação na gestão e na organização, tanto da escola, quanto do próprio curso, em especial nos coletivos e instâncias decisórias, é um dever, sendo essa participação objeto de avaliação, ou seja, a participação efetivamente integra o currículo dos cursos em todos os seus componentes e dimensões, formal e oculta [...].

O MST (2014b, p. 110) aponta que “Tem sido nosso desafio construir coletivamente uma outra lógica de organização e de gestão, avançar na auto-organização dos estudantes, na constituição de coletivos de educadores, na relação da escola com a comunidade.”

Conforme o MST, a auto-organização, assim como outros componentes da sua Pedagogia, é aprendida por intermédio da vivência, na experiência cotidiana. Isso remete à questão da articulação entre prática e teoria, bem como à necessidade de que os processos decisórios sejam reais, e não simulacros de democracia. Esse posicionamento do Movimento tem uma intencionalidade educativa: “Processos de transformação da escola na direção que pretendemos implicam também em explicitar as formas de organização e de gestão da vida escolar tornando-as objeto de nossa intencionalidade educativa.” (MST, 2014b, p. 110).

O Movimento aponta a importância de os educandos de suas escolas – crianças, adolescentes e jovens – serem incentivados pelos educadores à auto-organização, à autonomia e à participação, que, como ressaltado, é um direito e um dever. Ainda que em determinados casos o Movimento, por razões compreensíveis, destaque crianças e jovens, vale destacar que, para o Movimento, a educação e a participação são direitos de todas as gerações (MST, 2014b).

A autonomia é uma categoria fundamental na concepção de gestão democrática do MST, que entende autonomia como o

[...] direito dos educandos assumir posturas próprias, sem a tutela das educadoras, assumindo a responsabilidade pelas decisões tomadas. Isto implica em tempos e espaços onde não sejam as educadoras a fazer a pauta, nem sejam elas a coordenar, e nem mesmo participar da discussão. Seu papel é apenas o de alertar para equívocos de análises e riscos não percebidos, em vista do aprendizado, sem impor nem propor soluções. (MST, 1999, p. 14, grifo do autor)

Outro ponto a se destacar é que nas escolas do MST os educandos têm o direito e o dever de participar dos processos decisórios.

As crianças, a partir dos sete anos de idade, participam da assembleia geral da Cooperunião o que é mais uma das manifestações da gestão democrática e da promoção entre o ensino e o trabalho. Elas têm direito à palavra e, ainda, podem votar em alguns itens da pauta, embora de acordo com o Estatuto o direito ao voto seja apenas dos sócios. (DAL RI; VIEITEZ, 2008, p. 294)

Assim, crianças e jovens não são tratados como infantes ou incapazes de participarem das discussões e decisões acerca dos assuntos da escola. Dal Ri e Vieitez (2008, p. 272) ressaltam que

Nas escolas oficiais, a participação política das crianças e dos jovens em movimentos ou entidades políticas além de não ser incentivada é, muitas vezes, reprimida, dado que o liberalismo dissemina a idéia de que entre educação e política não pode haver nenhuma ligação.

A criança, no entendimento do MST, não é considerada em acepção negativa, ou seja, como uma futura pessoa (DA MATA, 2015, DAL RI; VIEITEZ, 2008). O princípio da gestão democrática e o princípio da articulação entre educação e trabalho produtivo configuram-se como elementos-chave da concepção do Movimento acerca da infância e da juventude. Ressalta-se que, em vários documentos do MST, à infância e à juventude são dedicadas várias páginas, nas quais são abordados desafios e táticas do Movimento para lidar com essas questões.

Vale destacar que o Movimento, não sem dificuldades, envida esforços para promover a participação, em condições de igualdade real, de todas as pessoas, independentemente da faixa etária, gênero, orientação sexual, etnia, nível de escolaridade e outros fatores que comumente servem de pretexto para fundamentar hierarquizações sociais verticais e para justificar exclusões de determinados segmentos dos processos decisórios da sociedade.

O Movimento tem entre seus objetivos o combate às hierarquias verticais presentes nas relações sociais, relacionadas, por exemplo, a questões geracionais, de gênero, de sexualidade, de níveis de escolaridade, hierarquias essas que tendem a repercutir, de alguma maneira, na divisão hierárquico-vertical entre trabalho manual e trabalho intelectual (CALDART, 1997, MST, 1996, 1999, 2001c, 2014b, STEDILE; FERNANDES, 2001).

No entanto, o empenho do MST para promover, em termos práticos, a gestão democrática e a participação em condições de igualdade, seja nas escolas seja em outras áreas ou instâncias do Movimento, não ocorre sem dificuldades ou contradições, haja vista as resistências internas (PINASSI, 2009, SILVA, 2014), pois isso envolve “[...] tradições e

hierarquias verticais presentes nas relações familiares, mas que têm relações e repercussões nas instâncias sociais mais amplas.” (SILVA, 2014, p. 100).

Além disso, considerando-se a questão do currículo oculto, vale destacar que a concepção de democracia e, por conseguinte, de gestão democrática do Movimento implica um processo prático-teórico de educação para e na democracia, com vistas a contribuir para a constituição de uma sociabilidade que desnaturalize a ideia de que o exercício do poder, do governo, da gestão, enfim, da política é prerrogativa de determinada minoria, cabendo às massas ou à maioria apenas obedecer.

A educação oficial, nos moldes institucionais, tanto por intermédio do currículo formal quanto por meio do currículo oculto, educa em conformidade com a divisão hierárquico-vertical entre trabalho intelectual, vinculado a posições de comando, e trabalho manual, vinculado a posições de obediência. Educa, também, em consonância com a concepção de democracia liberal, que implica na divisão entre governantes e governados e que o exercício da democracia limita-se a, em períodos pré-determinados, eleger determinados representantes que, uma vez eleitos, não mais se reportam aos seus eleitores.

O dever de os educandos participarem – dever esse instigado com a prática de eleições e da rotatividade nas atividades, áreas e funções, como, por exemplo, coordenação e execução –, também contribui para o aprendizado prático, com vistas a combater o dualismo entre trabalho intelectual.

A gestão democrática, na acepção do MST, não deve configurar um simulacro de democracia ou de participação. Ou seja, a participação deve ser real e envolver situações concretas de decisão, quesito relacionado com a concepção de democracia, bem como de relação entre prática e teoria adotada pelo Movimento (MST, 1996, 2001c, 2014b).

Isso implica significativa diferença em relação a propostas de pedagogias ditas progressistas, que defendem a promoção de simulações de processos decisórios, como forma de educar para a participação e para a democracia (DAL RI; VIEITEZ, 2008). Aliás, na perspectiva do Movimento, “Não se trata de educar para a democracia, isto é, numa dimensão unicamente conceitual ou verbalista, mas, sim, educar na democracia pela vivência de relações democráticas.” (SILVA, 2014, p. 91).

Todavia, o Movimento reconhece, por um lado, a importância de se adotar medidas para que a sua concepção de gestão não fique restrita ao plano retórico; por outro lado, reconhece que isso se trata de um desafio. É importante envidar esforços para que a gestão democrática ocorra em conformidade com o previsto, haja visto o potencial educativo do currículo oculto,

pois, no entendimento do MST, os processos de participação na gestão da escola podem tanto educar quanto deseducar:

As nossas experiências têm demonstrado que as estruturas de participação dos educandos, professores, pais, funcionários não garantem em si o processo. Elas precisam funcionar, e bem, para não haver deseducação. E para que isto aconteça é preciso reflexão e também ousadia, para ir fazendo as mudanças que a realidade indicar como necessárias. (MST, 1999, p. 20)

Nessa perspectiva, a escola precisa pautar-se pela gestão democrática em todos os seus aspectos, estrutura, organização e funcionamento da escola, ou seja, o currículo nas suas dimensões formal e oculta, para que haja relação entre prática e teoria.

Portanto, na acepção do MST, a gestão democrática, além de promover relações sociais pautadas pela horizontalidade e pela igualdade real nos processos decisórios, contribui, também, para educar, desde tenra idade, os Sem Terra para comandarem e para serem comandados.

A participação nas discussões e nas decisões reais e, por conseguinte, a vivência dos conflitos e a contribuição para a busca coletiva de soluções, educa em conformidade e para outra perspectiva de sociabilidade, colocando em tela não só a necessidade, mas, principalmente, a possibilidade de transformações estruturais em todas esferas da sociedade. Noutras palavras, coloca os Sem Terra na condição de sujeitos históricos, responsáveis solidários pelas decisões tomadas e que têm ou terão repercussões, seja em âmbito mais pessoal seja em âmbito mais coletivo.

A gestão democrática é um elemento imprescindível para o MST, haja vista a importância da educação para a viabilização da sua concepção de mundo.

Para o MST, que se entende, se apresenta e pretende continuar a ser e a crescer como um Movimento de massas de trabalhadores, ou seja, um Movimento dinâmico, a gestão democrática em todas as suas instâncias, em especial nas escolas, pode contribuir para a difusão e para o aprendizado, desde tenra idade, de relações sociais democráticas. A gestão democrática é dialeticamente uma necessidade e uma opção para o MST estar em movimento, ser um Movimento social de massas, com a finalidade e com a visão de mundo pretendidas. (SILVA, 2014, p. 91)

O Movimento não concebe a gestão democrática como válida apenas no âmbito das escolas. Para o Movimento, a participação precisa abranger também outras instâncias, especialmente no âmbito da formulação das políticas educacionais. “Queremos o direito de pensar e de participar das decisões sobre a política educacional.” (MST, 2014b, p. 19). Isso é importante, pois, a rigor, é no âmbito da formulação que são tomadas as decisões mais

importantes acerca da educação, restando às escolas uma margem mínima de decisão sobre assuntos que não implicam riscos à ordem social vigente.

Vale destacar que o MST, conjuntamente com outros movimentos sociais de trabalhadores, registra casos de êxito, em termos de hegemonia ou influência na formulação de determinadas políticas, como, por exemplo, no que se refere à Educação do Campo como uma modalidade da educação escolar no Brasil, e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Não obstante as contradições implicadas, essas políticas, que são resultados de lutas do MST e outros movimentos sociais pelo direito à participação nos processos decisórios da sociedade, implicam resultados importantes, especialmente em termos de políticas educacionais para assentamentos da reforma agrária.

Além de, como uma das principais instituições sociais, precisar ser gerida democraticamente, em consonância com a concepção de mundo, a escola, pelo papel a ela conferido, é uma das principais instâncias de socialização. Por isso, necessita educar em consonância com a concepção de sociabilidade visada.

Há estreita relação entre a concepção de gestão democrática nas escolas do MST e a concepção de democracia válida para todas as áreas e instâncias do Movimento, qual seja, a democracia popular (MST, 2010). Constatase, ainda, que a concepção e os objetivos da gestão democrática nas escolas do Movimento é radicalmente diferente da gestão democrática da educação oficial nos moldes institucionais. A rigor, a gestão democrática, na acepção do MST, é uma forma de tentar transformar a escola estatal em escola pública.

A concepção de gestão democrática do MST, assim como a sua concepção de educação, não cabe na escola estatal estruturada e organizada em conformidade com a perspectiva oficial, pautada pela democracia liberal. Essa é uma das razões pelas quais o Movimento, ao mesmo tempo que nega a educação oficial, adota medidas visando promover a ocupação dessas escolas.

5.1 Notas sobre a operacionalização da gestão democrática

Enunciam-se, a seguir, para fins de exemplificação, dados sobre alguns aspectos da aplicação desses princípios em diferentes experiências educativas levadas a termo pelo MST.

Na Escola Nacional “Florestan Fernandes”, uma das escolas próprias do Movimento, destaca-se a questão da intencionalidade educativa – participação e solidariedade – desse projeto desde a sua construção, que foi realizada com a solidariedade de apoiadores externos ao MST e com trabalho voluntário, especialmente dos Sem Terra. A questão da gestão democrática nessa escola também é destacada pelo Movimento, que enfrenta alguns desafios

internos sobre a compreensão da concepção desse princípio (CALDART, 2004, MINTO, 2015).

Torres e Fernandes (apud DAL RI *et al.*, 2015), fazendo referência ao IEJC, uma escola do MST, destacam que, neste Instituto, em que são formados parte do quadro de educadores do MST, todas as pessoas vinculadas a essa escola são convocadas a participar dos processos decisórios referentes à vida do Instituto.

Nesse centro de formação, educadores e educandos são chamados a participar do processo de gestão. Uma nova práxis é cobrada dos agentes históricos não só no aspecto organizativo, mas também na condução da vida social, atribuindo às pessoas as suas responsabilidades e, também, garantindo seus direitos. (TORRES; FERNANDES apud DAL RI *et al.*, 2015, p. 11)

Esses autores, com base em entrevistas realizadas durante pesquisa empírica desenvolvida neste Instituto, apontam que

[...] como há gestão democrática nas escolas, e auto-organização, o MST vai além e entra na dimensão do currículo, discutindo, na totalidade, a perspectiva da gestão participativa desde os núcleos setoriais, as várias áreas da escola, horta, pomar, de ajuda à comunidade, da comunicação e outras tarefas como limpeza, merenda e estética da escola. (TORRES; FERNANDES apud DAL RI *et al.*, 2015, p. 13)

Esses autores, com base em entrevista realizada durante pesquisa empírica nesta escola, apresentam apontamentos que evidenciam a inter-relação entre o princípio da gestão democrática e o da articulação entre educação e trabalho produtivo.

[...] como há gestão democrática nas escolas, e auto-organização, o MST vai além e entra na dimensão do currículo, discutindo, na totalidade, a perspectiva da gestão participativa desde os núcleos setoriais, as várias áreas da escola, horta, pomar, de ajuda à comunidade, da comunicação e outras tarefas como limpeza, merenda e estética da escola. (TORRES; FERNANDES apud DAL RI *et al.*, 2015, p. 13)

Partindo do que apontam Torres e Fernandes (apud DAL RI *et al.*, 2015, p. 16), ressalta-se que, neste Instituto, são realizados cursos de formação de educadores, e a “[...] auto-organização e a gestão democrática da escola fazem parte da formação.”

Pires (2017) destaca a aplicação do princípio da gestão democrática nos Centros/Escolas de formação do MST. Esse autor ressalta aspectos, tais como, o trabalho de auto-organização, a relação com a comunidade, a eleição de educandos para determinadas funções, como, por exemplo, de coordenação de Núcleos de Base, a rotatividade nas funções, para que todos “[...] possam experimentar e vivenciar o trabalho de coordenar um coletivo.” (PIRES, 2017, p. 36).

Conforme Pires (2017, p. 36), “A intencionalidade é que desde o primeiro momento os educandos/as exercitem a participação em ambientes de tomadas de decisões no processo de

auto-organização da escola, de forma a respeitar as discussões e as tomadas de decisões nos coletivos.”

Aguillar (2018), ao analisar a execução do convênio envolvendo o MST, a ETEC e a Unesp de Marília para a realização de curso Técnico em Agroecologia, apresenta apontamentos sobre o princípio da gestão democrática. Ainda que o curso tenha sido realizado por meio de convênio com duas escolas estatais, “[...] o projeto do curso ressaltou os princípios da gestão democrática, da coletividade e da auto-organização dos alunos presentes na pedagogia do MST.” (AGUILLAR, 2018, p. 100).

Os apontamentos de Aguillar (2018) sobre os Núcleos de Base propiciam elementos para exemplificar a aplicação do princípio da gestão democrática na operacionalização desse convênio.

Os Núcleos de Base (parte importante da organicidade do próprio MST), organizados e colocados em prática durante a implantação do Curso Técnico, contribuíram para a auto-organização dos alunos e para a ampliação da vivência da gestão democrática. As tomadas de decisões coletivas e a responsabilidade que cada um assumiu na realização das tarefas efetivaram e valorizaram a participação de todos, ou seja, prepararam os alunos para a vida coletiva nos Assentamentos, também, para os quadros políticos do Movimento; (AGUILLAR, 2018, p. 145)

Entretanto, diferentemente dos casos anteriores, que tratam de escolas próprias do MST, a execução desse convênio implicou dificuldades e contradições, haja vista que se trata de duas concepções de gestão antagônicas, pois, por um lado, a ETEC e a Unesp operam na perspectiva da gestão burocrática e, por outro lado, o MST, que opera na perspectiva da gestão democrática.

Destacamos, outrossim, que no cotidiano da escola oficial a subordinação de diretores, coordenadores, professores e funcionários às autoridades estatais, à legislação educacional vigente, ou seja, à burocracia, auxilia na realização da função social de formar para a cidadania burguesa, perpassa os muros e adentra, por meio das parcerias estabelecidas, no espaço da pedagogia do Movimento. (AGUILLAR, 2018, p. 119)

Segundo essa autora (2018), ocorreram dificuldades no processo de execução desse convênio, sendo que um dos aspectos foi em relação à incompatibilidade de concepções de gestão, haja vista “[...] a dificuldade de afastar-se da cultura burocrática presente na escola oficial [...]” (AGUILLAR, 2018, p. 120).

Pode-se inferir dos apontamentos de Aguillar (2018) que, além dos possíveis impactos das diferentes dimensões do currículo – formal, oculto e real – sobre os educandos, essa experiência parece ter colocado, também, às equipes de trabalhadores, em especial gestores das instituições conveniadas, outras concepções – talvez desconhecidas, em termos teóricos e práticos – de gestão e de participação dos segmentos que compõem a escola, bem como de

relação entre educadores e educandos. Ainda que tenham sido registradas diversas dificuldades e contradições para a aplicação desse princípio, constatam-se elementos exitosos na sua execução.

Silva e Dal Ri (apud DAL RI *et al.*, 2015), fazendo referência à Escola Construindo o Caminho, apontam que essa escola aplica o princípio da Pedagogia do Movimento que trata da gestão democrática. Essa escola é gerida por intermédio da Comissão de Educação do assentamento, e não por uma pessoa designada como responsável ou autoridade.

Participam do processo de gestão as educadoras e outras pessoas que trabalham nessa escola, os educandos e seus familiares, bem como outras pessoas do assentamento. Aliás, destaca-se que a escola não possui muros, cercas ou barreiras físicas que impeçam o livre acesso das pessoas da comunidade à escola, nem mesmo que impeçam os educandos de saírem do espaço da escola, que não é demarcado fisicamente.

No entanto, os dados levantados pela pesquisa empírica realizada no ano de 2015 (SILVA; DAL RI apud DAL RI *et al.*, 2015) indicam que, se cotejado com os dados de pesquisas empíricas anteriores levadas a termo por Dal Ri (2004), Dal Ri e Vieitez (2008, 2010) e Vieitez e Dal Ri (2003), o nível de interferência da Secretaria de Educação do município aumentou. Isso impactou negativamente na autonomia do MST para decidir e executar determinados assuntos administrativos e pedagógicos nessa escola.

Em relação ao princípio da gestão democrática, segundo a educadora EV (2015), o principal impacto foi no que se refere à realização das assembleias dos educandos, ponto fulcral desse princípio, bem como na organização dos coletivos dos educandos, que passaram a sofrer restrições na sua execução.

Como apontado, ainda que haja, por um lado, certo nível de autonomia relativa entre os princípios educativos, eles são, em última análise, imbricados. No caso da Escola Construindo o Caminho, os dados indicam que a redução dos níveis de autonomia, que impactou na gestão democrática, teve, também, impactos nos demais princípios educativos enunciados nos objetivos desta pesquisa.

Porém, mesmo com esse retrocesso, essa escola continua aplicando, conforme as condições reais, o princípio da gestão democrática, e o Movimento continua a resistir e a lutar pela hegemonia e autonomia nessa escola.

Da análise dos dados sobre o princípio da gestão democrática, constata-se que há diferenças significativas, quando da sua operacionalização, entre escolas próprias e escolas ocupadas, seja por intermédio de convênios, seja por meio da posse.

No caso de escolas próprias, o MST detém nível máximo de hegemonia e de autonomia para aplicar os princípios da sua Pedagogia. Todavia, mesmo nessas escolas, o MST não está isento de desafios internos para a consecução desse princípio.

Em se tratando de escolas ocupadas, há especificidades relacionadas à modalidade posse e à modalidade convênio. Além disso, tanto casos de convênio quanto casos de posse apresentam significativas diferenças entre si e também internamente a cada modalidade.

O MST envida esforços para conquistar a hegemonia nas escolas ocupadas. No entanto, isso depende principalmente da correlação de forças, que varia conforme os diferentes sujeitos coletivos envolvidos, bem como as conjunturas. Essas iniciativas implicam, inevitavelmente, contradições, dificuldades, êxitos e desafios, que impelem o Movimento à constante autocrítica e à busca de novas táticas para alcançar seus objetivos.

CAPÍTULO VI

FORMAÇÃO DOS PRÓPRIOS EDUCADORES

Neste capítulo apresenta-se discussão sobre a questão do princípio educativo que trata da formação dos próprios educadores do MST.

Silva (2014), partindo de proposição desenvolvida por Dal Ri (2012, 2015), aponta que o MST implementa ações com o objetivo de formar seu próprio quadro de educadores, em conformidade com a sua concepção de mundo e de educação. Elementos que subsidiaram esses apontamentos foram identificados em diversos documentos desse Movimento (MST, 1996, 1999, 2001a, 2001b, 2001c, 2006, 2010) e de organizações a ele vinculadas, como, por exemplo, o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA, 1996, 1997, 2003). Caldart (1997, 2004), Camini (1998), Torres e Fernandes (apud DAL RI *et al.*, 2015), bem como outros autores também destacam a relevância atribuída pelo MST à formação de seus próprios educadores.

A necessidade de formar seu próprio quadro de educadores deve-se a vários fatores, entre eles, a incompatibilidade entre a formação de professores na perspectiva do ensino oficial e as concepções de mundo e de educação do MST.

O MST passou a implementar as primeiras medidas sistematizadas visando formar seus educadores no final dos anos 1980, quando foi criado o Setor de Educação do Movimento, que, por atuar em diferentes níveis e modalidades de educação, possui várias frentes de trabalho na área da formação de educadores (CALDART, 1997, MST, 1996, 1999, 2001c).

Precisamos ampliar a formação de educadoras e educadores das próprias comunidades dos assentamentos e acampamentos; abrir novas turmas; garantir uma formação sólida em conhecimentos gerais, uma capacitação pedagógica voltada para a realidade do campo e uma formação política coerente com o projeto de sociedade que queremos; ademais do esforço coletivo para inserir esses educadores na organicidade do MST. (MST, 2014b, p. 135)

O Movimento nega condicionalmente a formação de professores realizada na perspectiva oficial por diversas razões, tanto relacionadas a aspectos didáticos e pedagógicos, quanto por razões relacionadas com fatores mais amplos, como, por exemplo, político-ideológicos, sem desconsiderar que, não raramente, esses quesitos são, em última análise, imbricados.

Uma das razões dessa negação está relacionada com a questão da inadequada qualidade da educação oficial, marcada pela precariedade, em diversos aspectos, especialmente em termos

de conhecimentos técnico-científicos, considerados, ainda que com críticas e ressalvas, imprescindíveis pelo Movimento (MST, 2001c, 2014b).

A precariedade da educação afeta, por diversos motivos, de forma específica os povos do campo. A ampla maioria dos povos do campo no Brasil tem sido exposta ao cerceamento ou à negação do seu direito à educação escolar. Essa negação envolve diversos aspectos, passando pela inexistência, incipiência, insuficiência, precariedade e inconstância da educação escolar, conforme os momentos históricos e localidades. Assim, vários dos problemas enfrentados pelos povos do campo no que se refere à educação escolar configuram-se uma espécie de permanência histórica, ou seja, perpassam a história da educação oficial (BEZERRA NETO, 2016, MORAES, 2014, 2019, PRADO, 1995).

Segundo o MST (2014b, p. 135), “Pelos dados da Pnera [Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária] é possível estimar que temos em torno de 10 mil professores que atuam nas áreas de reforma agrária ligadas ao MST.” (MST, 2014b, p. 135). Desse contingente de professores, “A metade deles não tem a escolaridade exigida para o trabalho que realizam e não poucos tiveram uma formação descolada da nossa realidade.” (MST, 2014b, p. 135).

Conforme o Movimento (2014b, p. 133, grifo do autor), “*A baixa qualidade da educação desenvolvida nas escolas também preocupa*”, pois, por um lado, “[...] há várias escolas nos assentamentos e acampamentos do MST que desenvolvem práticas pedagógicas avançadas, [porém,] a realidade da maioria das escolas ainda indica um baixo nível de qualidade pedagógica.” (MST, 2014b, p. 133).

Ainda, segundo o MST (2010, p. 23),

Os nossos esforços nessa área buscam, sobretudo, alfabetizar todos os companheiros e companheiras de acampamentos e assentamentos, e a conquista de condições reais para que todas as crianças e adolescentes estejam na escola. Para isso, é preciso capacitar e habilitar professores para que se tornem sabedores das necessidades dos estudantes.

Para o MST, a formação de educadores, bem como as condições de trabalho nas escolas do campo têm relação direta com a qualidade da educação nas escolas do campo.

Dentre os motivos estão: a baixa escolaridade e a formação insuficiente das educadoras e educadores; a rotatividade dos professores, já que para muitos professores da cidade dar aula nos assentamentos é visto como um castigo; os salários baixos; os conteúdos descolados da realidade; o fato das comunidades não ocuparem a escola com sua pedagogia, e os próprios problemas de infraestrutura. (MST, 2014b, p. 133)

Esses fatores, adidos a outros, resultam em impactos negativos sobre o processo de educação escolar dos povos do campo e, por conseguinte, dos Sem Terra, como, por exemplo, no que se refere aos altos índices de analfabetismo e de baixa escolaridade, se comparados aos índices de áreas urbanas.

Além disso, há, com exceções, a inadequação da educação oficial no que se refere às demandas e às especificidades da Educação do Campo, concepção de educação defendida pelo Movimento para as escolas dos assentamentos da reforma agrária (MST, 2001c, 2014b).

Outro ponto de crítica do MST à formação oficial de professores na perspectiva da educação oficial é no que se refere à articulação entre teoria e prática. Por um lado, o Movimento atribui alta importância à dimensão teórica e aos conteúdos da educação escolar, por outro lado, confere, também, significativa importância aos aspectos didáticos, pois, conteúdos e metodologias são imbricados e “[...] de nada adianta saber muito, mas não saber ensinar. Saber ensinar é fundamental para atingir os objetivos políticos e econômicos do Movimento.” (MST, 1999, p. 10).

No Brasil, os cursos oficiais de formação de professores são, em conformidade com a formação social que os concebe, eminentemente pautados pela perspectiva burocrática. A lógica oficial de trabalho docente é pautada e reproduz a divisão social hierárquico-vertical do trabalho, que tem como marca principal o dualismo entre concepção e execução (MST, 2014b).

Segundo Dal Ri e Vieitez (2008, p. 289), a burocracia é “[...] um sistema de poder hierárquico inerente à sociedade de classes que coloca alunos, professores e funcionários em uma relação de dependência e subordinação ao capital, ainda que, no caso da escola pública, esta subordinação ocorra pela mediação do Estado e suas estruturas.” A lógica burocrática é incompatível com a concepção de gestão democrática, bem como com os demais princípios pedagógicos e filosóficos do MST.

A lógica imperante na educação oficial, em todos os níveis, inclusive no Ensino Superior que, no Brasil, tem a prerrogativa de formar os professores para a Educação Básica, é inconciliável com os princípios do MST (CALDART, 1997, MST, 1996, 1999, 2001c).

Assim, a decisão do MST no sentido de negar a formação oficial de professores é coerente, pois, os princípios educativos do Movimento, em especial no que se refere à gestão democrática e à articulação entre ensino e trabalho produtivo. Destaca-se que, segundo o MST, esses princípios são aprendidos eminentemente por meio da sua vivência e da sua prática cotidiana e, na educação estatal, organizada e estruturada em conformidade com os moldes institucionais, esses princípios não só estão ausentes, como são inviáveis de serem colocados em prática, exceto quando ocorre a ocupação da instituição na qual se realiza o curso.

A formação de seus próprios educadores é uma questão crucial no projeto educativo do MST, haja vista que os professores são os responsáveis por colocarem em ação os princípios que compõem a Pedagogia do Movimento, princípios esses que são aprendidos eminentemente pela vivência do cotidiano dos assentamentos, bem como das lutas do Movimento.

Assim, o Movimento estabelece critérios tanto para a realização do curso de formação de educadores, quanto para o exercício desse cargo, considerado de alta relevância para a educação dos Sem Terra.

Um dos principais critérios para a realização de cursos de formação de educadores do MST é que o candidato receba a indicação das comunidades ou das instâncias do MST. “Por isto também é que no MST as pessoas escolhidas para cursos de formação são aquelas que já têm um certo tempo de prática dentro da organização. A lição é de que um curso que vem para qualificar práticas tem muito mais chances de não cair no vazio.” (MST, 2001c, p. 39).

A indicação pelas comunidades ou pelas instâncias do MST remete ao princípio da gestão democrática (DAL RI; VIEITEZ, 2008). Esse critério tem relação com outro requisito estipulado pelo Movimento, que é o compromisso e a vinculação orgânica entre o educador, o assentamento e o Movimento, pois a expectativa é de que os cursos não sejam realizados com objetivos unicamente pessoais, mas, sim, coletivos. Assim, o objetivo é que as pessoas que realizam cursos de formação de educadores contribuam para o desenvolvimento dos assentamentos, tanto na dimensão técnico-científica quanto na dimensão político-ideológica, dimensões essas que, para o Movimento, são indissociáveis (MST, 2001c).

Ressalta-se que essa contribuição não deve ocorrer apenas após a conclusão do curso, mas, sim, desde os primeiros momentos da sua realização. Por isso que, tanto nos cursos realizados em escolas próprias quanto em cursos realizados por intermédio de convênios, o Movimento aplica a Pedagogia da Alternância¹³⁰, que visa atender, entre outros requisitos do perfil demandado do educador, a articulação entre teoria e prática.

No que se refere à articulação entre educação e trabalho, há que se considerar que um dos quesitos pelos quais prima o MST nos cursos de formação dos seus educadores é a aplicação da Pedagogia da Alternância, que, além do estabelecimento da relação entre a prática e a teoria, faz com que o cursista Sem Terra não perca o vínculo e o contato com a realidade da respectiva comunidade e também com a dinâmica do Movimento.

¹³⁰ Pedagogia da Alternância é um elemento da Pedagogia do Movimento que diz respeito, simultaneamente, à alternância e à articulação entre o *tempo escola* e o *tempo comunidade*. Essa questão é abordada no capítulo que trata da articulação entre educação e trabalho.

A Pedagogia da Alternância é importante também para que, durante os estudos, o cursista, além do estabelecimento de relações entre o que aprende no curso e o que ocorre no seu território, possa contribuir com as comunidades, socializando aspectos dos conhecimentos aprendidos, aplicando-os na prática. Isso remete à necessidade da relação entre teoria e prática, bem como à articulação entre educação e trabalho.

Ressalta-se que a vinculação orgânica entre escola e comunidade é recorrente na produção discursiva do Movimento, que entende que “[...] educadores que não conhecem a realidade (seja a próxima, seja a distante), não têm como desenvolver um ensino que a tenha como base!” (MST, 1996, p. 8). Por outro lado, o fato de uma pessoa viver num assentamento não necessariamente implica que ela conheça as necessidades e os problemas do território (MST, 1996). O MST (2014b, p. 135) ressalta que “Só teremos educadores afinados com o projeto do MST no dia em que forem vinculados aos assentamentos e assumirem o destino das comunidades.”

Assim, o MST adota, de maneira articulada, critérios explicitamente político-ideológicos e técnicos, em conformidade com o princípio da gestão democrática (DAL RI; VIEITEZ, 2008). Os critérios estabelecidos pelo Movimento para a realização do curso de educador têm estreita relação com os princípios pedagógicos e filosóficos do MST, especialmente a gestão democrática e a articulação orgânica entre educação e trabalho.

Segundo Silva (2014, p. 115),

Nas escolas estatais de formação de professores, exceto por força de convênios ou com a conquista da hegemonia, certos princípios, como, por exemplo, a gestão democrática, a vinculação entre ensino e trabalho produtivo, o trabalho coletivo, entre outros, não podem ser colocados em prática, dada a própria forma de estruturação e de organização das instituições ou dos cursos.

Esses são alguns dos principais fatores que impelem o Movimento a adotar iniciativas para formar seu próprio quadro de educadores.

Outro ponto a destacar acerca da formação dos educadores do MST é que, além dos critérios que visam atender ao perfil estabelecido pelo Movimento, faz-se necessário, que os cursos de formação de educadores preparem, também, para a participação em concursos públicos para ingresso no magistério oficial (CALDART, 1997, ITERRA, 1996, 1997). Dentre os objetivos específicos estipulados para o curso de Magistério do MST está “Realizar atividades específicas de preparação aos Concursos Públicos do Magistério.” (ITERRA, 1996, p. 5, 1997, p. 3).

Essa é uma das razões pelas quais o Movimento demanda que seus educadores tenham, indissociavelmente, sólida formação político-ideológica e ampla formação técnico-científica. Ressalta-se que, ainda que as escolas dos assentamentos estejam, em tese, situadas na perspectiva da Educação do Campo, a formação de educadores do Movimento precisa ser ampla, pois, nem todos os concursos para ingresso no magistério oficial são voltados especificamente para a modalidade Educação do Campo¹³¹.

Conforme Silva (2014, p. 114-115),

A preparação para concursos coloca em tela, entre outras, a possibilidade de ingresso no magistério estatal e, com isso, a possibilidade de educadores formados pelo MST se tornarem professores em escolas estatais nos assentamentos, reduzindo a incidência de designação de professores não qualificados ou contrários ao MST para trabalhar em escolas no/do campo. A ocupação desses cargos faz parte das lutas políticas do Movimento pela ampliação do número de professores que atuarão na conquista da hegemonia nas escolas.

Assim, há um perfil específico para o educador Sem Terra. Há, no entanto, que se considerar que, além dos critérios próprios, em se tratando da atuação na educação formal ou no magistério oficial, o MST precisa considerar, também, as exigências legais.

Os objetivos estipulados pelo Movimento para o curso de magistério possibilitam a compreensão das razões e do perfil dos educandos visado pelo Movimento, quais sejam,

- A) Formar quadros para o MST.
- B) Formar e titular educadores para as áreas de Reforma Agrária.
- C) Prosseguir na construção da proposta pedagógica para as escolas do meio rural, vinculadas aos desafios da luta pela Reforma Agrária em nosso país. (ITERRA, 1997, p. 2)

Esses objetivos são articulados a um objetivo mais amplo e consoante com a concepção de mundo e de educação do Movimento, que é o cultivo de “[...] valores humanistas e socialistas que estão na base da concepção de desenvolvimento social do MST.” (ITERRA, 1997, p. 3).

O educador do MST precisa ter uma formação condizente com a Pedagogia do Movimento, que tem entre suas características principais ser uma formação ampla, consistente e vinculada às lutas do Movimento, que não apenas prepare para a articulação entre teoria e prática, mas que promova essa articulação desde os momentos iniciais de formação. Essa é uma questão fundamental na formação dos Sem Terra, que deve considerar os princípios filosóficos

¹³¹ No Brasil, principalmente em decorrência das articulações e das mobilizações de diversos movimentos sociais, entre eles o MST, a legislação federal (BRASIL, 1988, 1996) reconhece as singularidades culturais dos povos do campo e estabelece a Educação do Campo como uma modalidade da educação escolar comum, o que implica especificidades em termos curriculares, entre outros aspectos.

e pedagógicos do Movimento, especialmente a gestão democrática e a articulação entre educação e trabalho produtivo.

Esses elementos são necessários para propiciar uma formação condizente com o perfil do educador Sem Terra, que precisa ter um elenco de características que, segundo o MST (2001c, p. 62), inclui: ser do Movimento; ser sempre um educando; reconhecer-se como Sem Terra; ter o Movimento como referência; saber-se um educador do povo; ver os educandos como seres humanos; ser exemplo da prática de valores que libertam; estudar muito; aprender a educar através de uma coletividade; saber construir o ambiente educativo e fazer a escola do povo sem terra.

Caldart (1997, p. 164) entende que “[...] quem desaprendeu (ou nem chegou a aprender) de sonhar com uma sociedade mais justa, ou de se apaixonar por esta causa, jamais será uma Educadora e um Educador da Reforma Agrária [...]”, isto é, educador do MST.

Além disso, o educador do MST precisa ser referência para os educandos, articular prática e teoria, ter formação ampla, que inclui conhecimentos técnico-científicos e conhecimentos políticos, assumir a identidade Sem Terra e ter compromisso orgânico com o Movimento. O educador do MST necessita articular a dimensão técnico-científica com a dimensão militante (CALDART, 1997, MST, 1996, 1999, 2001c). Ou seja, o Movimento coloca em tela a necessidade da relação entre teoria e prática, não só em termos de conhecimentos técnico-científicos, mas também no que se refere à militância, à observância dos princípios do Movimento, entre outros fatores.

Considerando-se que, nas escolas do MST, o educador Sem Terra é responsável pela execução do currículo em conformidade com os princípios pedagógicos e filosóficos do Movimento, é imprescindível que a formação dos seus educadores seja pautada por esses princípios, que são aprendidos eminentemente por intermédio da sua vivência.

A formação de educadores tem relações com os demais princípios educativos e tem implicações, diretas e indiretas, com diversos fatores culturais, políticos e econômicos.

Para por em prática a pedagogia e a proposta de escola que estamos discutindo é preciso, mais do que tudo, de uma *postura pedagógica de fundo*, um *jeito de ser educador*, que compartilhe com os *valores* produzidos nesta história de formação humana que é a história dos Sem Terra, e que se abra ao *movimento* como *princípio educativo*, também de si mesmo. Que cuide e se deixe cuidar pelo Movimento, ajudando a fazer da *pedagogia de quem ocupa a terra*, uma arte de *lavrar a vida e produzir gente*. (MST, 2001c, p. 31, grifo do autor)

Para o MST (2001c), ser educador do Movimento implica, além de trabalhar em consonância com a Pedagogia do Movimento, considerar que o principal educador dos Sem Terra, inclusive dos educadores, é o MST.

Ser educador é conseguir apreender a dimensão educativa das ações do Movimento, fazendo delas um espelho para nossas práticas de educação. Sempre que tivermos dúvidas sobre nosso fazer, podemos olhar para o nosso educador maior, e que existe através de nós, de nossas práticas: o Movimento. (MST, 2001c, p. 33)

O perfil requerido pelo Movimento, tanto de educadores, quanto de educandos é diferente do perfil imperante na educação oficial, em todos os níveis e modalidades, inclusive em cursos de formação de professores.

Por isso a necessidade de o Movimento implementar ações visando formar seu próprio quadro de educadores, até porque se trata de uma tarefa não delegável, pois instituição alguma substitui o MST na formação dos seus educadores. Assim, em se tratando de cursos por intermédio de convênios, o Movimento procura adequar ao máximo o currículo à sua Pedagogia.

6.1 Operacionalização da formação dos próprios educadores

O MST aplica em seu projeto educativo o princípio que trata da formação dos seus próprios educadores. Porém, há especificidades diversas que precisam ser consideradas, pois o MST opera tanto no âmbito da educação não formal quanto no da educação formal.

Em se tratando da educação não formal, pelo fato de este tipo de educação não estar sujeito à regulamentação pela LDB, o Movimento tem total autonomia para estipular os objetivos e condições de realização desses cursos, bem como os perfis dos educadores e dos educandos.

Porém, em se tratando da educação formal, o Movimento precisa atender a determinadas exigências legais, que variam conforme as especificidades dos cursos, das áreas do conhecimento e dos níveis de ensino. No Brasil, a principal legislação a ser observada pelo Movimento, no caso da educação formal, é a LDB, que estabelece os principais critérios legais para a formação de professores para os diferentes níveis da educação escolar.

Ainda, no que se refere à formação de professores para a atuação na educação formal, há que se considerar outro fator fundamental, qual seja, o território de realização desses cursos, isto é, se em escolas próprias do MST ou se em escolas ocupadas.

A formação de educadores do Movimento ocorre de duas principais formas. Uma delas é em territórios do MST, por intermédio de escolas próprias. Outra forma é por intermédio de convênios, especialmente com universidades estatais, portanto, em territórios externos ao MST.

Em determinados casos, dependendo de diversos fatores, entre eles, as especificidades do curso e dos acordos entre o MST e a instituição conveniada, a formação pode ocorrer, simultaneamente, em ambos ou em um único território, inclusive unicamente em escolas próprias do MST (AGUILLAR, 2018, DAL RI, 2004, MST, 2010, TORRES; FERNANDES apud DAL RI *et al.*, 2015).

Para levar a termo seu projeto educativo, em especial no que se refere à formação de seus educadores, o Movimento implementou, ao longo de sua história, diversas medidas, entre elas,

[...] a criação de escolas e cursos de formação próprios, cursos em parcerias com universidades, e escolas do campo em parcerias com governos [...]. Os cursos de formação de nível técnico ou superior são realizados em parceria com universidades, e ocorrem em escolas do Movimento ou nas universidades. (TORRES; FERNANDES apud DAL RI *et al.*, 2015, p. 1-2)

Destaca-se, em termos de marco na história da educação do MST, o IEJC, responsável pelo primeiro curso concebido e executado pelo MST para formação de educadores para as escolas dos assentamentos, qual seja, o Curso Experimental de Magistério, em nível de Ensino Médio (CALDART, 1997).

No caso de escolas próprias do MST, por um lado, o Movimento precisa atender a determinados requisitos legais, como, por exemplo, currículo, carga horária mínima, estágios curriculares ou residência pedagógica, duração do curso, controles – presença, avaliação, certificação –, entre outros.

Por outro lado, o Movimento, por estar em seu território e ter, como educadores, os seus intelectuais orgânicos ou aliados e, como educandos, seus integrantes ou simpatizantes, tem autonomia para realizar determinadas adequações, tanto no que se refere ao currículo formal quanto no que se refere ao currículo oculto. Pode, por exemplo, aplicar, sem restrições, os princípios da Pedagogia do Movimento, realizar a mística, pronunciar as palavras de ordem, entre outras práticas típicas dos Sem Terra. Assim, mesmo tendo que atender a determinadas exigências legais, o MST desfruta de significativa margem de autonomia para a concepção e a execução desses cursos, pois detém a hegemonia nessas escolas.

Já no caso de convênios, a hegemonia do MST depende de vários fatores, entre eles, o perfil da instituição conveniada, a composição e o perfil do quadro de professores vinculados à concepção e à execução dos convênios, a composição e o perfil dos educandos, o território no qual é realizado o curso, entre outros quesitos que influenciam na correlação de forças entre o MST e as demais partes envolvidas nos convênios. Convênios podem apresentar restrições no

que se refere à aplicação plena e radical de seus princípios, diferentemente de quando os cursos são integralmente concebidos e executados pelo MST.

Torres e Fernandes (apud DAL RI *et al.*, 2015), fazendo referência ao IEJC, destacam que, inicialmente, o IEJC realizava apenas o curso de Magistério, em nível Médio. A partir de março do ano de 2002, o IEJC passou a realizar, por intermédio de convênios, cursos de nível Superior. Conforme Torres e Fernandes (apud DAL RI *et al.*, 2015, p. 13),

O IEJC, a partir de março de 2002, teve como experiência acolher cursos de nível superior em parcerias entre o ITERRA e a Universidade do Rio Grande do Sul (UERGS), no curso de Pedagogia da Terra da Via Campesina, formando duas turmas entre 2002 e 2007. Entre os anos de 2007 e 2011, uma parceria com a Universidade de Brasília (UnB) formou uma turma no curso de Licenciatura da Educação do Campo. No período de janeiro de 2010 e dezembro de 2011, aconteceram no Instituto duas etapas do TE do curso de Especialização no Ensino de Ciências Humanas e Sociais em Escolas do Campo. Essa foi uma parceria entre o ITERRA e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Em 2012, foi construído um projeto para a realização do curso de Licenciatura em História em parceria com a Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS), Câmpus Erechim, no Rio Grande do Sul.

Segundo Torres e Fernandes (apud DAL RI *et al.*, 2015, p. 14), os convênios realizados pelo MST com vistas à formação de educadores, por um lado, foram importantes no sentido de ampliar a oferta de vagas em cursos de licenciaturas para os Sem Terra. Porém, por outro lado, teve impactos na demanda por cursos do IEJC.

As parcerias entre universidades e MST ampliaram a oferta de formação em cursos com formatos semelhantes aos que existem no IEJC. Em decorrência disso, tem sido encontradas dificuldades para atrair estudantes ao Instituto e mantê-lo funcionando, de acordo com o apontado na entrevista pela então Diretora Diana Darós [...]. A etapa preparatória tem registrado aumento no índice de abstenção, e tudo indica que o motivo principal seja a soma entre parcerias com universidades e perfil do estudante. A elevada desistência ao longo das etapas levou à suspensão de uma turma do Curso em Saúde Comunitária, em junho de 2012, considerando que ele não se sustentaria, pois o curso contava com apenas 19 estudantes. Para se ter uma ideia de comparação, as primeiras turmas da escola chegaram a ter mais de 60 participantes. (TORRES; FERNANDES apud DAL RI *et al.*, 2015, p. 14)

Os dados coletados por Torres e Fernandes (apud DAL RI *et al.*, 2015) instigam a várias reflexões sobre contradições e desafios, de ordens interna e externa, enfrentados pelo MST. Ao mesmo tempo que o Movimento demanda educadores para atuarem nas escolas dos assentamentos da reforma agrária, o IEJC não tem recebido demanda de realização de curso. Contraditoriamente, os convênios, cuja hegemonia do MST sobre eles depende de diversos fatores, parecem ter contribuído para a redução ou mesmo eliminação da demanda de cursos no IEJC, uma escola própria e, portanto, “[...] com hegemonia total do MST.” (TORRES; FERNANDES apud DAL RI *et al.*, 2015, p. 16).

Na Escola Construindo o Caminho há duas professoras, ambas contratadas pela Prefeitura. Uma delas é Sem Terra e vive no Assentamento Conquista na Fronteira. Já a outra, não faz parte do Movimento nem vive no assentamento, no entanto, identifica-se com a forma de trabalhar adotada pela escola. Na Ciranda, a educadora é Sem Terra e vive no assentamento. Em termos de educação escolar, esta educadora estudou os anos iniciais do Ensino Fundamental na Construindo o Caminho e, depois, precisou frequentar a educação oficial em área urbana, para poder continuar os estudos.

Em relação ao quadro de educadoras dessa escola, apresentam-se algumas notas para problematização sobre, primeiramente, a questão da designação de professores pelo Estado, no caso de escolas ocupadas por meio da modalidade posse e, posteriormente, sobre a formação dos educadores.

Nas escolas próprias, o MST tem autonomia total para a escolha dos educadores. O Movimento tem, também, autonomia para escolher militantes para realizar os cursos de formação de educadores, porém, não necessariamente o Movimento tem total controle da nomeação ou designação dos professores contratados pelo Estado para trabalharem nas escolas ocupadas por intermédio da modalidade posse.

No caso da Construindo o Caminho, o quadro de educadoras trabalha em conformidade com a Pedagogia do Movimento. Porém, existe o risco de, a qualquer momento, ocorrer alterações nesse quadro por iniciativa unilateral do Estado. Caso isso ocorresse e o Movimento quisesse impedir ou reverter eventual alteração, o êxito disso dependeria principalmente da correlação de forças.

Vários educadores ou lideranças do Movimento não foram escolarizados com base na Pedagogia do Movimento; noutras palavras, não realizaram as suas trajetórias de educação escolar em escolas do MST, sejam próprias, sejam ocupadas.

Assim, isso parece não ser fator determinante para o compromisso técnico-científico e político-ideológico com o Movimento e com os assentamentos. Contudo, não se ignora nem se subestima a diferença entre a formação em conformidade com a Pedagogia do Movimento e a formação em consonância com as pedagogias afinadas com a concepção de mundo do capital.

Ainda que os Sem Terra formados em escolas oficiais tenham sido, sejam ou venham a ser expostos a currículos pautados pela concepção de mundo e pela ideologia do capital, isso não parece resultar numa necessária mudança de postura político-ideológica da parte dos cursistas.

Aliás, dados levantados durante a pesquisa empírica apontam casos de jovens Sem Terra que, ao terem que ir estudar em escolas localizadas em áreas urbanas, para fins de continuidade

dos estudos, configuraram-se, segundo relatos, como espécies de vozes dissonantes, em termos político-ideológicos, nessas escolas. Houve, também, relatos de Sem Terra que tentam interferir na gestão dessas escolas por intermédio da participação em entidades ou órgãos colegiados, como, por exemplo, Conselhos, Grêmios e outros espaços coletivos das escolas.

Durante a pesquisa empírica¹³² foi possível realizar contatos com educadores que apresentavam diferentes perfis, em termos de educação escolar, em especial no que se refere aos cursos realizados para atuação como educadores, bem como em termos de relação com o Movimento, isto é, ser ou não Sem Terra.

Ainda que o Movimento empenhe-se para que seu quadro de educadores seja formado em conformidade com a sua Pedagogia, ao menos por ora, é inviável, por várias razões, que o Movimento concretize esse objetivo de forma generalizada para todos os assentamentos e suas escolas. Aliás, o Movimento não tem pretensões de substituir o Estado na oferta da educação escolar, mesmo negando a educação oficial. Essa inviabilidade é decorrência tanto de dificuldades internas quanto de dificuldades externas. No caso das externas, destacam-se a realização de convênios que, no decorrer do processo de execução, apresentam diversos entraves burocráticos, que dificultam a aplicação dos princípios da Pedagogia do Movimento. No que se refere a dificuldades internas, destacam-se, por exemplo, as de ordens logística e financeira – distâncias, deslocamentos, tempo para realização dos cursos, questões familiares, especialmente quando envolve a saída de mulheres casadas ou com filhos para a realização dos cursos.

Partindo de apontamentos de Pessôa e Dal Ri (2017), bem como de Pinassi (2009), considera-se oportuno tomar essas dificuldades internas como mote para registrar implicações da questão de gênero como um desafio de ordem interna ao Movimento, desafio esse que envolve outros princípios enunciados nesta pesquisa, em especial o da gestão democrática.

Se, por um lado, a realização de estudos em escolas oficiais implica exposição ao currículo na acepção oficial, ou seja, dissonante dos princípios da Pedagogia do Movimento, por outro lado, isso não necessariamente implica que os Sem Terra assimilem ou adiram, mecânica ou acriticamente, às teorias ou ideologias conservadoras inerentes ou presentes nesses cursos, inclusive porque o grande educador dos Sem Terra é o Movimento, por intermédio de suas lutas e vivências cotidianas. Aliás, em determinadas circunstâncias, a frequência de Sem Terra a cursos oficiais tende a implicar disputas ideológicas no interior desses cursos ou escolas.

¹³² Em outras circunstâncias também foi possível contatos com lideranças e educadores do MST, como, por exemplo, manifestações políticas, eventos acadêmicos, atividades culturais internas ou externas organizadas pelos Sem Terra, entre outras.

Se o Movimento tivesse esperado a concretização das condições consideradas ideais, em todos os aspectos, em especial no que se refere à formação dos próprios educadores, para poder implementar seu projeto educativo, provavelmente ainda estaria na fase do planejamento ou das proposições.

No entanto, tende a ser característica do Movimento, em especial na área da educação, trabalhar a partir das condições reais, sem, no entanto, deixar de buscar os objetivos estipulados ou, em tese, ideais. Vale reiterar que as dificuldades e os desafios, internos e externos, enfrentados pelo MST são múltiplos e, não raramente, em algum momento ou nível, inter-relacionados entre si, o que potencializa a necessidade de esforços e de criatividade do Movimento para levar adiante seu projeto educativo, mesmo com as condições – ora mais, ora menos – adversas que acompanham a sua trajetória, desde a sua gênese.

CAPÍTULO VII

ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO PRODUTIVO

Neste capítulo são apresentados apontamentos sobre o princípio da articulação orgânica entre educação e trabalho produtivo no projeto educativo do MST.

Silva (2014), partindo de proposição desenvolvida por Dal Ri (2012, 2015), aponta que o MST tem entre os seus princípios a articulação orgânica entre educação e trabalho produtivo, que é aplicada inclusive em seu projeto educativo. Elementos que subsidiam esses apontamentos foram identificados tanto em documentos do Movimento (MST, 1994a, 1996, 1998, 1999, 2001a, 2001b, 2001c), quanto de organizações a ele vinculadas, entre elas, o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA, 2003), especialmente em documentos relativos à educação. Isso é destacado também em textos de alguns dos intelectuais orgânicos do Movimento, bem como de autores que se dedicam a essa temática, tais como, Bauer (2009), Caldart (1997, 2004), Dal Ri (2004), Dal Ri e Vieitez (2008), Martins (2004) e Santos (2018).

A articulação entre educação e trabalho produtivo é um dos mais importantes princípios do projeto educativo do MST. Essa é uma das razões pelas quais o MST nega, condicional ou incondicionalmente, a educação oficial, já que esse princípio é incompatível com esta educação.

Além disso, como apontado, a concepção de mundo do MST é antagônica à concepção de mundo do capital. Por conseguinte, a concepção de trabalho do MST também é incompatível com a concepção de trabalho do capital, que é subjacente à educação oficial.

A educação oficial é pautada pela ideologia do sistema do capital e, por conseguinte, difunde seus valores, em especial os relacionados ao mercado de trabalho. Assim, essa educação é pautada e difunde valores que são antagônicos aos valores defendidos pelo MST, pois

[...] propicia uma educação unilateral, pautada pelos valores do mercado de trabalho, entre eles, o individualismo, a competitividade, o autoritarismo, a especialização exacerbada, a divisão polarizada e hierarquizada verticalmente entre trabalho intelectual e manual, entre concepção e execução, enfim, transmite, tanto pelo currículo formal, quanto pelo currículo oculto, a divisão social hierárquico-vertical do trabalho. (SILVA, 2014, p. 95)

O MST, partindo da concepção marxista, entende que o trabalho, dependendo da sua concepção, tanto pode contribuir para a humanização quanto para a desumanização.

As pessoas se humanizam ou se desumanizam, se educam ou se deseducam, através do trabalho e das relações sociais que estabelecem entre si no processo de produção material de sua existência. É talvez a dimensão da vida que mais profundamente marca o jeito de ser de cada pessoa. No MST, os Sem Terra se

educam tentando construir um novo sentido para o trabalho do campo, novas relações de produção e de apropriação dos resultados do trabalho, o que já começa no acampamento, e continua depois em cada assentamento que vai sendo conquistado. (MST, 1999, p. 8)

Portanto, a concepção de trabalho adotada pelo MST refuta a perspectiva do trabalho alienado e se aproxima da perspectiva do trabalho associado que, segundo Dal Ri e Vieitez (2008), configura-se como uma espécie de germen de um processo que aponta no sentido da desalienação do trabalho.

A concepção de trabalho do MST repercute, necessariamente, no seu projeto educativo, em especial por intermédio do princípio da articulação entre educação e trabalho produtivo.

No entendimento do MST (1996, p. 15), a educação precisa ser organicamente articulada ao trabalho produtivo. Para o Movimento, a “Educação ligada ao mundo do trabalho”

[...] quer dizer que nossos processos pedagógicos (e especialmente as escolas), não podem ficar alheios às exigências cada vez mais complexas dos processos produtivos, seja os da sociedade em geral, seja os dos assentamentos, em particular. A escola não tem como único objetivo a formação para o trabalho; mas é um local privilegiado para também dar conta dela. E pode fazer isso tanto selecionando conteúdos vinculados ao mundo do trabalho e da produção, como também proporcionando e/ou acompanhando experiências de trabalho educativo com seus estudantes.

Para o MST (1999, p. 9), o trabalho configura-se como um princípio educativo, fundamental para o processo de desenvolvimento do educando

Pelo trabalho o educando produz conhecimento, cria habilidades e forma sua consciência. Em si mesmo o trabalho tem uma potencialidade pedagógica, e a escola pode torná-lo mais plenamente educativo, à medida que ajude as pessoas a perceber o seu vínculo com as demais dimensões da vida humana: sua cultura, seus valores, suas posições políticas... Por isso a nossa escola precisa se vincular ao mundo do trabalho e se desafiar a educar também para o trabalho e pelo trabalho.

Esse princípio tem entre seus principais objetivos desenvolver nos Sem Terra a identidade e o pertencimento às classes trabalhadoras.

Como bem mostram os princípios pedagógicos do MST, a escola precisa ter um estreito vínculo com o trabalho. Por isto, vários espaços de trabalho fazem parte do processo educativo desenvolvido na escola. Ao mesmo tempo, deve ser trabalhada a mística do trabalho e de como ele faz parte de nossa identidade Sem Terra, membros da classe trabalhadora. (MST, 1999, p. 33)

Alguns elementos são inerentes ao princípio da articulação orgânica entre educação e trabalho produtivo do MST. Entre esses elementos, destacam-se a questão da articulação entre teoria e prática, da relação orgânica entre escola e comunidade, bem como da articulação entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Na aplicação desse princípio em suas escolas, o MST preza pelo trabalho em condições reais, isto é, com utilidade prática para as comunidades, bem como para o Movimento. Assim, o Movimento refuta o trabalho laboratorial, apenas com finalidades didáticas ou metodológicas (DAL RI; VIEITEZ, 2008, MST, 2001c).

O fato de o MST prezar pelo trabalho em condições reais para aplicação desse princípio, não implica que os educandos sejam expostos ao trabalho degradante, isto é, em perspectiva capitalista. Aliás, uma das questões que o MST destaca é que, esse princípio precisa ser adequado às faixas etárias dos educandos. Assim, no caso das crianças, há que se considerar a pertinência do lúdico.

Lúdico tem a ver com jogos, brincadeiras, divertimento, recreação, lazer. Um dos aprendizados de quem participa do MST é o de misturar a dureza da luta pela terra e das condições de vida miserável que exigiram a entrada das pessoas nesta luta, com a capacidade de brincar, de se divertir, de olhar a vida de um jeito menos carrancudo, mais ‘esportivo’. Aprender a celebrar, a conviver, a jogar, também diante das derrotas que a dinâmica da vida de Sem Terra nos impõe. (MST, 2001c, p. 56)

Outra característica importante desse princípio é a articulação entre teoria e prática. O MST refuta tanto a educação somente prática quanto a educação somente teórica. “Não temos nada contra aulas expositivas. Elas também devem estar presentes em nossa escola. O que queremos é salientar a necessidade do máximo envolvimento dos educandos na produção do conhecimento.” (MST, 1999, p. 42).

Ainda, segundo o Movimento, a relação entre teoria e prática é imprescindível, pois é na prática que as pessoas educam-se.

As pessoas se educam nas ações porque é o movimento das ações que vai conformando o jeito de ser humano. As ações são produzidas através de relações sociais [...]. Não estamos falando de qualquer ação, ou do agir pelo agir, sem intencionalidade alguma. Estamos falando de ações que produzem obras (materiais ou espirituais) que se tornam espelho onde as pessoas podem olhar para o que são, ou ainda querem ser; e estamos falando principalmente do trabalho e da produção material de nossa existência. (MST, 2001c, p. 45)

A principal forma de articulação entre teoria e prática no projeto educativo do MST é por intermédio da Pedagogia da Alternância, um dos principais elementos constitutivos do princípio da articulação entre educação e trabalho.

A Pedagogia da Alternância apresenta como uma das suas principais características a destinação de momentos específicos, isto é, a alternância, para a realização de atividades na escola e para realização de atividades na comunidade.

O primeiro momento é denominado de tempo escola. Nesse momento os educandos “[...] têm aulas teóricas e práticas, [...] se auto-organizam para realizar tarefas que garantam

o funcionamento da escola, avaliam o processo e participam do planejamento das atividades, vivenciam e aprofundam valores [...]” (MST, 1999, p. 10-11, grifo do autor).

Já o segundo momento é denominado de tempo comunidade. Nesse momento os educandos “[...] *realizam atividades de pesquisa da sua realidade, de registro desta experiência, de práticas que permitem a troca de conhecimento, nos vários aspectos. Este tempo precisa ser assumido e acompanhado pela comunidade Sem Terra.*” (MST, 1999, p. 11, grifo do autor).

Portanto, no tempo escola os educandos dedicam-se aos estudos. Porém, durante esse tempo, os educandos também trabalham, inclusive na manutenção e na gestão da escola. Já no tempo comunidade, os educandos retornam para os assentamentos e colocam em prática os conteúdos aprendidos durante a formação. Dessa forma, contribuem para as suas comunidades e, ao mesmo tempo, contribuem para o seu próprio processo formativo, articulando teoria e prática.

Isso remete a outro elemento da Pedagogia da Alternância, que trata da relação necessária entre escola e comunidade. No entendimento do MST (1999, p. 10), “A Escola precisa ter a capacidade de se voltar para a comunidade Sem Terra, sendo uma resposta para as suas demandas.” Nessa perspectiva, a escola precisa ser envolvida com todas as questões políticas, econômicas e culturais da comunidade.

Aplicando o princípio da articulação entre educação e trabalho produtivo, a escola tem o potencial de contribuir com diversos trabalhos reais, isto é, produtivos, para a comunidade na qual está instalada. Entre esses trabalhos estão, por exemplo, cultura, comunicação, ecologia, mística, educação de jovens e adultos e escolarização, luta, trabalho, capacitação, serviços internos, serviços externos, entre outras atividades, que variam conforme as características de cada escola e de cada território.

Dentro da Pedagogia da Alternância há diversos tempos específicos para a realização de determinadas atividades (MST, 1999, p. 25-26). Um deles é o tempo aula, “[...] previsto para se trabalhar didaticamente os conteúdos ou temas de estudo”. Outro é o tempo trabalho, durante no qual se “Visa o aprendizado através do trabalho e a compreensão da organização do trabalho e de como se desenvolve um processo produtivo com o mercado”.

Há, também, o tempo oficina, destinado à “[...] capacitação dos educandos em algumas atividades básicas”; o tempo esporte/lazer, que visa à “[...] prática de esportes e jogos coletivos que venham a desenvolver valores como a cooperação e a socialização”; o tempo estudo, que tem por objetivo “[...] garantir um tempo, com monitoria, para o estudo dos educandos”, o tempo mutirão, para “[...] contribuir com o cuidado da escola, com a valorização das pequenas

tarefas, com o embelezamento do espaço público”. Há também o tempo coletivo pedagógico, que “Visa garantir um ou mais tempos destinados às educadoras (professoras, funcionárias, monitores, voluntários).” (MST, 1999, p. 25-26). Todos esses tempos são inter-relacionados entre si e têm relações diretas, tanto com o princípio tratado neste capítulo, quanto com o da gestão democrática.

Assim, a Pedagogia da Alternância configura-se, no projeto do MST, uma das principais formas de articulação entre teoria e prática, de promover a relação orgânica com a comunidade, bem como a articulação entre trabalho manual e trabalho intelectual.

A aplicação do princípio que trata da articulação entre educação e trabalho produtivo no MST ocorre de variadas maneiras, inclusive porque o trabalho deve ser educativo e, portanto, adequado à idade, ao nível e à modalidade de educação, como, por exemplo, formal ou não formal: Educação Infantil, Fundamental, de nível Médio ou Superior, técnica, cooperativa, oficina, ensino, capacitação, dentre outras (MST, 1996, 1999, 2001c). Além de se adequar ao perfil dos educandos, o princípio da articulação precisa considerar, também, as especificidades territoriais.

Em algumas de nossas escolas isto quer dizer, por exemplo, que são as crianças as responsáveis pela construção e manutenção do parque de brinquedos da escola ou do acampamento, assentamento; em outras têm sido o cuidado com a horta; em outras ainda, é a criação de um grupo de teatro para fazer apresentações públicas que tragam apoio à luta pela Reforma Agrária; há também experiência onde os educandos, junto com os educadores, assumem o trabalho numa pequena agroindústria de doces para gerar renda extra para o coletivo. O tipo de trabalho e de processo produtivo depende das condições objetivas de cada local, da idade e experiências anteriores dos educandos envolvidos, e também da criatividade do conjunto da coletividade escolar. (MST, 2001c, p. 58)

O MST (1999) apresenta várias recomendações de atividades na área da escola que podem ser realizadas com intencionalidade pedagógica, em conformidade com esse princípio, tais como, ajudar a servir a merenda no refeitório, na limpeza, na arrumação ou no embelezamento de ambientes internos ou externos à escola, como, por exemplo, salas de aula, corredores, pátios, banheiros e jardins.

Outra possibilidade de aplicação desse princípio é por intermédio das unidades de produção, que podem resultar em contribuições para os educandos, para a escola ou para a comunidade. As unidades de produção podem ter diversas finalidades, tais como, científicas, artísticas ou de produção visando à comercialização, os viveiros, produção de mudas para reflorestamento, produção de frutas e de lenha, seja para uso seja para comercialização. Há que se considerar, ainda, possibilidades, tais como, horto medicinal e de temperos, horta, criação de

pequenos animais, lavoura, área administrativa, marcenaria, serralheria, ferraria, gráfica, artesanato, entre outras (MST, 1999).

Essas atividades podem variar conforme as singularidades de cada território e as decisões de cada comunidades. Destaca-se que, conforme a infraestrutura produtiva de cada território, o nível de complexidade da aplicação desse princípio pode apresentar variações (MST, 1999, 2001c). No entendimento do MST (1999, p. 34), “Ao qualificar a produção, o saber produzido na escola poderá repercutir na comunidade, cumprindo uma de suas funções.”

Quanto mais complexa e quanto mais avançada for a produção, em termos de adequação aos princípios do Movimento, maior será o potencial educativo nas diferentes unidades. Isso porque nas comunidades onde há agroindústrias, associações, cooperativas, entre outras, possibilitam aos educandos o aprendizado de novas atividades, pois os trabalhos agrícolas menos complexos já são comumente aprendidos no cotidiano com a própria família. Permite ainda a vivência e o aprendizado de relações sociais mais complexas e dos princípios do Movimento em uma rede de relações mais ampla, na lógica do trabalho coletivo, cooperativo, em contraponto ao trabalho individual ou familiar, o mais comum nas unidades. (SILVA, 2014, p. 127-128)

Outro fator destacado pelo Movimento (MST, 1986) é a importância do aprendizado da cooperação por intermédio do trabalho coletivo, um desafio para o MST, já que a ideologia hegemônica difunde o individualismo. Além disso, a cooperação potencializa as chances de êxito dos assentamentos, contribuindo, assim, para a sua viabilidade econômica e, por conseguinte, para o fortalecimento das comunidades.

Ademais, na perspectiva do MST (1986), o princípio da articulação entre educação e trabalho produtivo tem relações com o combate ao dualismo entre trabalho intelectual e trabalho manual.

A intencionalidade na aplicação desse princípio, em especial no que se refere à cooperação e ao combate a esse dualismo, configura-se como uma espécie de germen do trabalho associado, que se contrapõe ao trabalho alienado, e que aponta, portanto, para uma perspectiva de trabalho que não a do sistema do capital (DAL RI; VIEITEZ, 2008, NOVAES, 2011, VIEITEZ; DAL RI, 2009).

7.1 Operacionalização do princípio da articulação entre educação e trabalho no MST

Nas suas escolas, o MST aplica, não sem contradições ou dificuldades, o princípio da articulação orgânica entre educação e trabalho conforme a perspectiva prevista pela Pedagogia do Movimento e pelas deliberações das instâncias diretamente envolvidas com cada escola,

pois o Movimento detém a hegemonia total e, por conseguinte, níveis máximos de autonomia nessas escolas.

No entanto, mesmo em se tratando de escolas próprias, pode haver variações significativas na operacionalização desse princípio, por razões objetivas, em especial no que se refere à infraestrutura existente e tipo de produção econômica levada a termo em cada território. Isso porque territórios com produção diversificada e com elevados níveis de complexidade produtiva têm potencial de propiciar mais oportunidades de aprendizagens e de atividades de articulação entre educação e trabalho produtivo.

Além disso, outro fator relevante, a ser considerado para fins da operacionalização desse princípio é a forma de organização da produção – familiar/individual, coletiva/cooperada ou ambas, articuladamente. Nos territórios em que prevalecem perspectivas coletivas ou cooperadas em todos os aspectos, desde a posse e o trabalho na terra até a comercialização dos produtos, são potencializadas as chances de aplicação desse princípio, especialmente no que se refere à formação de coletivos e à cooperação.

Para fins de breve exemplificação acerca dos níveis de complexidade da infraestrutura e da produção econômica, bem como da forma de organização dos trabalhos de produção nos assentamentos, vale mencionar dois casos que, em determinados aspectos, estão em polos extremos. O Assentamento Conquista na Fronteira, é um dos mais antigos do MST, possui significativa infraestrutura, produção diversificada em larga escala e opera totalmente na perspectiva de cooperação. Já o Assentamento “Luiz Beltrame”, localizado no município de Gália, no Estado de São Paulo, possui infraestrutura reduzida, apresenta incipientes iniciativas de cooperação e não possui escola em seu território; assim, os Sem Terra em idade escolar deste assentamento precisam deslocar-se diariamente para áreas urbanas para poderem estudar.

A questão dos níveis de diversificação e de complexidade da produção econômica, bem como do trabalho em perspectivas de cooperação vale, também, para a aplicação do princípio que trata da vinculação entre educação e trabalho produtivo em escolas ocupadas. Porém, essas apresentam especificidades que precisam ser consideradas conforme a situação concreta de cada caso.

Todavia, em se tratando de escolas ocupadas, seja por intermédio de posse seja por intermédio de convênios, o nível de aplicação desse princípio varia, conforme diversos fatores.

Enunciam-se, a seguir, para fins de exemplificação, dados sobre alguns aspectos da aplicação desses princípios em diferentes experiências educativas levadas a termo pelo MST.

Minto (2015), com base em dados de entrevista resultante de pesquisa empírica realizada na Escola Nacional “Florestan Fernandes”, aponta a aplicação do princípio da

articulação entre educação e trabalho nesta escola. A auto-organização dos educandos, bem como sua participação na manutenção e na gestão da escola configuram-se elementos importantes e diferenciais no processo educativo desta escola.

Minto (2015), apresenta um excerto de entrevista realizada pela Revista Sem Terra com um dos coordenadores da Escola Nacional, Adelar Pizzeta, que, ao ser questionado sobre a diferença prática entre esta escola e uma universidade organizada nos moldes tradicionais, respondeu:

Procuramos na Escola, trabalhar com sujeitos, não com indivíduos. Aqui todos e todas possuem nome, não números. Possuem aptidões, que devem se transformar em compromissos coletivos, na construção do ambiente educativo da vida cotidiana. Esses sujeitos assumem tarefas de manutenção da escola, limpeza, lavação de louças, trabalho na produção, enfim, uma série de ações com as quais os estudantes das universidades não precisam se preocupar. Aqui, o funcionamento da Escola exige a contribuição dos educandos, pois não existem funcionários para deixar tudo limpo e organizado. Logo, a coletividade é responsável pela sua existência, manutenção e continuidade. Portanto, o trabalho é uma dimensão pedagógica, educativa fundamental na ENFF. (apud MINTO, 2015, p. 321)

Nessa perspectiva, busca-se, entre outros objetivos, combater o dualismo entre trabalhos eminentemente intelectuais e trabalhos eminentemente manuais, bem como desenvolver o senso de coletividade, de cooperação, e também de responsabilidade pela manutenção da escola.

Torres e Fernandes (apud DAL RI *et al.*, 2015), fazendo referência ao IEJC, apontam a aplicação desse princípio nesta escola e destacam a questão da formação *omnilateral*, da articulação entre teoria e prática e da Pedagogia da Alternância, que está presente inclusive quando da realização de cursos resultantes de convênios.

Entre as áreas nas quais o Movimento aplica o princípio da articulação entre educação e trabalho produtivo estão a horta, o pomar, a comunicação, a limpeza, a refeição, o apoio à comunidade, entre outras atividades (TORRES; FERNANDES apud DAL RI *et al.*, 2015).

Esses autores (apud DAL RI *et al.*, 2015, p. 13), discutindo dados decorrentes de pesquisa empírica realizada nessa escola, destacam que o trabalho como princípio educativo extrapola a dimensão imediata e, conforme entrevista efetuada, apontam que

Não é meramente trabalho pelo trabalho, planejar e pensar as tarefas. Não temos nas escolas, servidores suficientes para fazer isso. Ampliar o aspecto formativo, de responsabilidade, não queremos formar um mamífero de luxo, a gestão está muito colada ao trabalho na escola. (SANTOS apud TORRES; FERNANDES apud DAL RI *et al.*, 2015, p. 13)

Isso coloca em evidência o fato de que os princípios da Pedagogia do Movimento são inter-relacionados entre si e, no caso desse depoimento, constata-se a vinculação entre o princípio da gestão democrática e o princípio da articulação entre educação e trabalho.

Pires (2017, p. 32), fazendo menção aos Centros/Escolas de formação do MST, apresenta dados sobre a aplicação do princípio da articulação entre educação e trabalho produtivo.

[...] os cursos técnicos em agroecologia do MST no Paraná propõem um projeto político pedagógico que busca articular dialeticamente a concepção de trabalho, do ensino e o papel da escola. Para tanto, além da *Pedagogia do Movimento Sem Terra*, o conceito de trabalho socialmente necessário desenvolvido pela pedagogia socialista de Viktor Shulgin [...] é amplamente importante.

O trabalho como princípio educativo contribui para o desenvolvimento de diferentes dimensões dos educandos, como se pode depreender de Pires (2017, p. 38):

Os educandos/as inseridos nas equipes de trabalho vão conhecendo os limites e avanços da realidade local e do próprio curso. Através do autosserviço, onde os educandos são fundamentais no processo de limpeza, manutenção e cuidados com as pessoas e com as estruturas e equipamentos da Escola, e também com os processos educativos do tempo escola, onde os mesmos são responsáveis pela disciplina, comprometimento e respeito da turma com os educadores e com os demais tempos educativos.

Os apontamentos de Pires (2017) colocam em evidência a inter-relação entre esse princípio e o da gestão democrática, bem como a questão do relacionamento orgânico com a comunidade:

Além das atividades que compõem o tempo escola, destaca-se o conceito de organicidade, caracterizado como a participação orgânica e colaborativa entre a Coordenação Política Pedagógica, as famílias que residem no Centro e nos próprios educandos/as na condução dos processos pedagógicos, na manutenção, produção e auto-organização da escola e do ensino. (PIRES, 2017, p. 36)

A experiência problematizada por Pires (2017) ocorre em escola própria do MST e, mesmo assim, o Movimento enfrenta desafios de ordem interna na aplicação desse princípio.

Aguillar (2018), ao analisar a execução do convênio envolvendo o MST, a ETEC e a Unesp de Marília para a realização de curso de Técnico em Agroecologia, destaca a aplicação do princípio da articulação entre a educação e o trabalho produtivo nesse curso.

As pedagogias colocadas em *movimento* (Pedagogia da Luta Social, Pedagogia da Organização Coletiva, Pedagogia da Terra, Pedagogia do Trabalho e da Produção, Pedagogia da Cultura, Pedagogia da Escolha, Pedagogia da História e Pedagogia da Alternância) durante a implantação do curso, orientaram-se pelos princípios da luta social, da gestão democrática, da auto-organização dos alunos, da cooperação e, principalmente, do trabalho. O

trabalho como princípio educativo procurou afastar-se do trabalho alienado da escola capitalista, da formação exclusiva para inserção no mercado de trabalho, isto é, da formação para a cidadania burguesa. (AGUILLAR, 2018, p. 146)

Esses apontamentos de Aguillar (2018) colocam em evidência o êxito do MST, ao conseguir colocar, conforme as possibilidades reais, em prática os princípios da sua Pedagogia. No entanto, ocorreram dificuldades e contradições, tanto de âmbito interno quanto de âmbito externo, inclusive porque esse curso é decorrência de uma ocupação de escola estatal por intermédio de convênios.

Silva e Dal Ri (apud DAL RI *et al.*, 2015), fazendo referência à Escola Construindo o Caminho, apontam que essa Escola aplica em seu cotidiano o princípio educativo da vinculação entre a educação e o trabalho produtivo. Considerando-se que se trata de uma escola que abrange do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental, os trabalhos executados são compatíveis com as faixas etárias dos educandos. Além disso, estão em conformidade com o que preconiza o MST acerca desse princípio, ou seja, trata-se de trabalhos produtivos reais, isto é, com utilidade prática para a escola ou para a comunidade. Assim, esses trabalhos não podem prejudicar os educandos nem o processo de ensino-e-aprendizagem, pois se trata de trabalho na perspectiva educativa, e não na acepção capitalista de trabalho, como ocorre com o denominado trabalho infantil.

Com base nos dados levantados na pesquisa empírica realizada em 2015, constata-se que, se cotejados com dados resultantes de pesquisas anteriores (DAL RI, 2004, DAL RI; VIEITEZ, 2008, 2010, VIEITEZ; DAL RI, 2003), o nível de aplicação desse princípio no cotidiano dessa escola foi prejudicado.

Um dos maiores impactos negativos ocorreu na realização dos trabalhos educativos realizados pelos educandos que, em decorrência das interferências da Secretaria de Educação do município, tiveram que ser restringidos ou interrompidos. Isso, por conseguinte, impactou em outros princípios educativos, em especial no que trata da gestão democrática, já que o planejamento, a distribuição e a execução dos trabalhos eram decididos em assembleias, bem como realizados e avaliados coletivamente pelos educandos.

Ainda que a vinculação entre educação e trabalho produtivo seja inerente ao projeto do MST e que educadores, educandos e seus familiares, bem como outras pessoas da comunidade, inclusive ex-educandos da Construindo o Caminho reconheçam a relevância desse princípio no processo educativo, sua aplicação foi prejudicada nessa escola.

Destaca-se que a Construindo o Caminho está instalada em um assentamento cuja organização da produção está em conformidade com os níveis mais elevados de cooperação

defendidos pelo Movimento e que esse assentamento possui uma ampla estrutura, em especial em termos de produção econômica, o que permite a aplicação desse princípio com altos níveis de complexidade e de cooperação, potencializando, em termos prático-teóricos, a vivência da relação entre educação e trabalho.

A retomada desse princípio nessa escola depende principalmente da retomada ou da ampliação do nível de hegemonia e de autonomia do MST nessa escola.

Portanto, nas escolas próprias do MST, a aplicação do princípio da vinculação entre educação e trabalho produtivo ocorre, não sem dificuldades ou contradições, em conformidade com o que preconiza a Pedagogia do Movimento. Já nas escolas ocupadas, a aplicação desse princípio varia, pois há questões específicas para casos de convênios e questões específicas para casos de posse.

Seja para escolas próprias, seja para os casos de escolas ocupadas, há que se considerar a infraestrutura existente ou disponível, bem como os tipos e as formas de produção preponderantes em cada território.

Tanto no caso das escolas próprias quanto no caso das ocupadas, o Movimento enfrenta dificuldades e contradições de origens internas e externas para a consecução desse princípio. Todavia, nas escolas ocupadas, as contradições e as dificuldades são potencializadas, em especial nas escolas nas quais o MST não detém a hegemonia sobre elas. Assim, também no que se refere a este princípio, o Movimento registra contradições e dificuldades de diversas ordens, cujo enfrentamento é um desafio para o Movimento.

CAPÍTULO VIII

CONSTITUIÇÃO E VEICULAÇÃO DE UMA IDEOLOGIA PRÓPRIA

Neste capítulo tem-se por objetivo apresentar discussão acerca do princípio que trata da constituição e da veiculação da ideologia do MST em seu projeto educativo.

Como parte de suas lutas nas esferas política, econômica e cultural, o MST desenvolveu uma ideologia concernente à sua concepção de mundo.

O desenvolvimento de uma ideologia própria é decorrência da necessidade gerada pelas lutas de classes, que ocorrem em diferentes instâncias, entre elas, no âmbito ideológico.

A elaboração de uma ideologia própria, bem como a sua difusão é decorrente de vários motivos que, articulados entre si, têm entre os objetivos principais contribuir para o processo de reprodução do Movimento e o combate à ideologia do sistema do capital.

A ideologia produzida pelo Movimento tem por objetivo atingir tanto o público interno do MST, isto é, os Sem Terra, quanto públicos externos entre eles, assentados da reforma agrária, movimentos sociais e outras frações das classes trabalhadoras, tanto no Brasil quanto no exterior, que têm vínculos ou afinidades com o Movimento ou com seus móveis. Além disso, visa, também, atingir outros segmentos de públicos, como, por exemplo, indiferentes ou contrários às demandas e aos objetivos do MST.

A difusão da ideologia em âmbito interno visa fortalecer a identidade Sem Terra, o pertencimento às classes trabalhadoras e a resistência ao agronegócio, por conseguinte, ao capital e, ao mesmo tempo, combater os efeitos da ideologia dominante.

A ideologia dominante adentra aos territórios e atinge os Sem Terra por diferentes meios, tais como, aparelhos de Estado, entre eles, os relacionados à saúde, segurança e educação; mídia hegemônica, representantes de corporações nacionais ou transnacionais, organizações não governamentais, entidades religiosas, partidos políticos, entre outros.

Determinadas ações do Movimento no campo ideológico visam alcançar, simultaneamente, públicos interno e externos ao MST. É o caso, por exemplo, de ações para denunciar ataques ou agressões a acampamentos, assentamentos ou a integrantes do Movimento e de outros movimentos sociais de trabalhadores.

Além disso, o Movimento executa diversas ações no campo ideológico para combater falsas informações divulgadas acerca do Movimento. Ao longo da sua história, o Movimento tem sido recorrentemente atacado por setores conservadores da mídia, que divulgam falsas informações sobre o Movimento, visando criar e fortalecer uma imagem negativa do MST e

dos Sem Terra, bem como de quaisquer ações relacionadas à luta pela defesa do direito à terra, em especial pela reforma agrária.

Iniciativas de difamação, bem como ações levadas a termo contra o Movimento envolvem tanto aparelhos de Estado, em suas três esferas de governo, quanto aparelhos privados, em especial setores da mídia. Não raramente, há uma espécie de articulação entre ambos, potencializando a exposição de forma negativa do Movimento.

Segundo Leher (2014, p. 85),

O MST, além de forte estrangulamento financeiro, foi alvo de intensa campanha difamatória pela grande imprensa, liderada pela revista *Veja*, que elegeu as atividades educacionais do movimento como um dos principais alvos. As acusações sustentaram que a educação das crianças nas escolas itinerantes e, mais amplamente, de seus militantes, na Escola Nacional Florestan Fernandes, objetivava formar revolucionários extremistas, em tudo semelhante à caracterização dos terroristas por Bush. Em 2008, procuradores do Estado do Rio Grande do Sul denunciaram o MST como entidade criminosa e terrorista defendendo que o movimento deveria ser colocado na ilegalidade. A partir desse posicionamento, o governo do Rio Grande do Sul descredenciou todas as escolas itinerantes do Estado, buscando inviabilizá-las. Posteriormente, a bancada ruralista no Congresso Nacional viabilizou a terceira Comissão Parlamentar Mista de Inquérito para investigar o MST, objetivando torná-lo uma entidade proscrita.

Não obstante a desproporção em relação à capacidade em termos de abrangência da mídia hegemônica, o MST costuma manifestar-se, publicando documentos com vistas a desmentir ou a esclarecer falsas informações divulgadas sobre ele pela mídia.

No entanto, o Movimento não trabalha apenas na perspectiva reativa, isto é, visando reagir a falsas informações ou a ações que prejudicam a sua imagem.

Ressalta-se que, com exceções, a praxe da mídia hegemônica é buscar apenas aspectos contraditórios ou negativos das experiências de reforma agrária, omitindo, intencionalmente, os aspectos que poderiam gerar reações positivas de públicos externos em relação ao MST (BARBOSA, 2015, DA MATA, 2015, LEHER, 2014)¹³³.

O MST também veicula informações visando demonstrar, com dados concretos, ações levadas a termo pelos Sem Terra, pelos assentamentos e suas organizações, em especial nas esferas da produção econômica, bem como de atividades políticas e culturais.

A divulgação dessas ações pelo Movimento é importante, pois, não raramente, a mídia hegemônica faz apologia ao agronegócio, omitindo informações sobre as contribuições da agricultura familiar – que inclui a produção realizada nos assentamentos da reforma agrária –

¹³³ Segundo dados do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (BRASIL, 2017, p. 1), “70% dos alimentos que vão à mesa dos brasileiros são da agricultura familiar”.

para a produção de alimentos. Segundo MST (2014b, p. 36), “O modelo de agricultura popular e camponesa tem sido também a construção a partir das experiências dos trabalhadores de muitos países, culturas, organizações e lutas.”

O MST difunde lutas e atividades de outros movimentos aliados, bem como ações desenvolvidas conjuntamente com eles, com destaque para suas lutas contra o agronegócio e aos ataques sofridos, inclusive por outros movimentos sociais. O Movimento difunde, também, por variados meios, diversas ações por ele realizadas em áreas específicas, como, por exemplo, produção, saúde, educação.

A difusão das conquistas do MST e dos êxitos dos assentamentos é fundamental para, por um lado, combater a ideia recorrentemente difundida por autoridades estatais e por organizações vinculadas aos interesses das classes dominantes de que o Movimento é composto por terroristas, criminosos e outros adjetivos que visam desqualificar os Sem Terra diante das populações. Por outro lado, contribui para demonstrar, tanto para o público interno quanto para os públicos externos, a necessidade e a importância da reforma agrária e de programas de apoio à agricultura familiar.

Ao difundir a defesa da reforma agrária, da agroecologia, da agricultura familiar, entre outras medidas, o Movimento visa, também, promover o combate ao agronegócio, eleito pelo Movimento como o seu principal inimigo nos últimos anos.

O Movimento, para fins de difusão de sua ideologia, vale-se de diferentes meios, comumente articulados entre si. Alguns meios são destinados exclusiva ou principalmente ao público interno, outros abertos a quaisquer públicos, interno e externos. Um dos meios são os estágios de vivência, visitas e atividades que o Movimento promove sozinho ou em conjunto com organizações externas, como, por exemplo, instituições de Educação Básica e de Ensino Superior. Nessas atividades, militantes do MST apresentam aspectos da história da luta pela terra, da conquista do território em questão, as atividades desenvolvidas – saúde, educação, comunicações, produção econômica, entre outras.

Vale destacar que, com base em dados levantados durante participação em algumas visitas ou trabalho de campo entre os anos de 2010 e 2013, essas atividades possibilitam que pessoas que sabem da existência do MST apenas por intermédio da mídia hegemônica, possam ter contato direto com assentamentos e com assentados da reforma agrária, inclusive com integrantes do MST. Conforme depoimentos de algumas dessas pessoas que visitaram um assentamento pela primeira vez, a imagem que elas tinham dos Sem Terra e do MST está associada ao etilismo, ao vandalismo, à criminalidade, à violência, dentre outras características consideradas negativas. Algumas pessoas disseram que suas famílias recomendaram que não

fossem à visita, pois corriam risco de vida ou de assalto. Várias pessoas surpreendem-se ao saberem das diversas iniciativas do MST, em especial na produção econômica¹³⁴ (SILVA, 2012).

Outros meios de difusão são os símbolos do Movimento, quais sejam, a bandeira e o hino. Pode-se considerar que a camiseta e o boné vermelhos, comumente utilizados pelos Sem Terra durante manifestações tornaram-se, também, uma espécie de símbolo do Movimento, assim como a lona preta, comumente utilizada para a construção dos barracos pelos Sem Terra.

Destaca-se que o MST contribui, também, com outros movimentos sociais ou organizações das classes trabalhadoras, contribuição essa que ocorre de diferentes formas, inclusive com a presença de coletivos de militantes do MST, com vistas a apoiar causas com as quais o Movimento identifica-se. São momentos em que, de variadas formas, a ideologia do MST é também difundida. O Movimento recebe, também, militantes e integrantes de outros movimentos sociais de trabalhadores em suas escolas.

Há que se considerar, também, atividades, tais como, marchas, protestos e ocupações, nas quais, além da presença física, da bandeira, das camisetas e dos bonés vermelhos, faixas com consignas e símbolos do Movimento, tendem a ocorrer manifestações artístico-culturais com intencionalidades político-ideológicas, como, por exemplo, música, teatro e, um elemento quase sempre presente em quase todas as atividades do MST, qual seja, a mística.

Ressalta-se que atividades artístico-culturais visam alcançar tanto públicos internos quanto externos ao MST, que recorre à arte e suas linguagens para difusão de sua ideologia, por exemplo, pintura (por intermédio de imagens, consignas e outros elementos em instalações físicas dos assentamentos), teatro, música, dança, audiovisual, entre outros.

Não raramente, essas atividades do Movimento são difundidas, com enfoque negativo ou depreciativo, por setores da mídia hegemônica. Assim, contraditoriamente, determinadas atividades do MST ganham visibilidade, porém, em perspectivas que tendem a desqualificá-lo.

O Movimento promove ou participa de feiras, nas quais são vendidos principalmente alimentos e outros itens produzidos nos assentamentos. Promove, ainda, em determinadas localidades, trabalhos voluntários, visando o cuidado e a melhoria de espaços públicos. Essas são formas de, ao mesmo tempo, trabalhar pelo bem da coletividade e promover a interação entre Sem Terra e populações externas ao Movimento.

¹³⁴ Durante participação em palestras, seminários e apresentação de comunicações científicas em eventos acadêmicos em diferentes pontos do país, quando são apresentados dados sobre iniciativas do MST nas áreas da economia e da cultura, registraram-se diversos casos de acadêmicos, tanto em nível de Graduação quanto de Pós-Graduação em instituições de ensino brasileiras, que informaram desconhecer essas atividades.

O Movimento recorre, ainda, a diversos outros meios para a difusão de sua ideologia, como, por exemplo, jornais, com destaque para o Jornal Sem Terra, a Revista das crianças Sem Terrinha, internet, pela página do MST, que apresenta informações nas modalidades escrita e audiovisual, bem como pelo Youtube; produção e difusão de materiais audiovisuais sobre o Movimento ou questões direta ou indiretamente a ele relacionadas; rádios comunitárias.

A ideologia do movimento é também difundida, direta ou indiretamente, por meio de pessoas ou organizações aliadas, como, por exemplo, a Associação dos Amigos da Escola Nacional “Florestan Fernandes” (AAENFF); por outros movimentos sociais, nacionais ou internacionais, mídia contra-hegemônica, como, por exemplo, Brasil de Fato, que estabelece conexões com outras organizações, nacionais e internacionais, de imprensa contra-hegemônica.

Há que se considerar, ainda, que intelectuais – acadêmicos ou não, aliados ou orgânicos – do MST também efetuam, nos âmbitos nacional e internacional, a disputa ideológica, colocando em debate diversas temáticas que envolvem o Movimento, entre elas, a questão da reforma agrária, da agroecologia, da Educação do Campo, entre outros assuntos que envolvem o Movimento ou os seus assentamentos. Destaca-se, ainda, a atuação das Livrarias e Editoras Expressão Popular e Outras Expressões na edição e na difusão de produções relacionadas ao MST e à reforma agrária.

No entanto, entre os diversos meios utilizados pelo MST para a difusão da sua ideologia, a escola é considerada uma das principais agências, por vários motivos.

Um deles é que, como aponta Althusser (1999), a escola é o principal aparelho ideológico de Estado. Assim, a escola estatal, estruturada e organizada nos moldes oficiais, é uma das principais portas de acesso da ideologia dominante para o interior dos assentamentos.

Ao negar a educação oficial, o Movimento, simultaneamente, não sem contradições, reduz ou elimina a difusão da ideologia dominante por intermédio do currículo, e difunde a própria ideologia, tanto por intermédio do currículo formal quanto do currículo oculto, que, conforme o Movimento, precisam pautar-se pelos princípios pedagógicos e filosóficos, bem como pela sua concepção de mundo.

Segundo o MST, a conjuntura atual é de acirramento das lutas de classes e, por conseguinte, dos desafios enfrentados pelo Movimento, inclusive no âmbito ideológico.

Quando a luta vai mais devagar, quando há mais derrotas do que vitórias no plano político, também militantes podem deslizar para antivalores, na argumentação falaciosa de que é preciso cultivar o prazer enquanto se luta, desprezando vínculos, sentimentos, projeto de futuro. Ou então se alienar em mistificações religiosas, tecnologias mitificadas e manipuladoras (mau uso de redes sociais, por exemplo) ou em vícios que se afirmam enganosamente

como provisórios ('posso largar no momento que eu quiser'). (MST, 2014b, p. 120)

Conforme o Movimento, os desafios na área da ideologia repercutem na área da educação, em especial no que se refere à difusão de antivalores.

O neoliberalismo produziu e usa como armas alguns pilares fundamentais de defesa do capitalismo: *individualismo, consumismo e cultura de ganância, presenteísmo, hedonismo insensato* (culto absoluto ao prazer, individual e imediato). Quem orienta sua vida por esses valores (para nós, antivalores) não se formará como lutador social e construtor de uma sociedade fundamentada em parâmetros socialistas de relações sociais e humanas. Todas as gerações estão sendo vítimas dessa investida ideológica, mas o estrago tem sido maior na juventude, exatamente por ser essa uma fase da vida de definições, de construção da identidade, de firmar uma visão de mundo. (MST, 2014b, p. 119, grifo do autor)

A escola tem papel importante a desempenhar no processo de, por um lado, combate aos antivalores e à ideologia do capital e, por outro lado, de difusão a ideologia do MST.

Isso quer dizer que é tarefa da escola assumir o desafio de trabalhar de forma planejada e discutida diferentes dimensões do desenvolvimento humano integral, que vêm pela participação mais inteira das pessoas no processo educativo, de modo que se exponham concepções, que se discutam diferentes posições sobre perfil de formação, sobre projeto de ser humano. Trata-se de subverter a lógica que deixa isso como objeto das relações que não se explicitam seja na escola, seja na sociedade, para que se reproduzam as marcas culturais principais do sistema vigente: individualismo, egoísmo, consumismo, concorrência, relativismo, presenteísmo... E se a escola não é o único lugar deste desafio educativo, ela não deve deixar de assumi-lo, pela possibilidade que tem de fazer isso de modo pensado, planejado, e considerando/conhecendo o que é próprio a cada ciclo da vida humana, a cada etapa da educação. (MST, 2014b, p. 107)

Há que se considerar que os temas e os objetivos a que se propõe o MST são complexos e polêmicos, o que faz com que os desafios enfrentados, em relação a determinadas questões, envolvam os âmbitos externo e interno ao Movimento, o que potencializa as dificuldades enfrentadas para levar adiante suas lutas, inclusive no âmbito da educação escolar. E esse é um dos desafios típicos de um projeto contra-hegemônico, como o do MST, que se propõe a provocar mudanças tanto no plano subjetivo quanto no plano objetivo.

Segundo o MST (2014b, p. 120),

No mesmo plano está o desafio de enfrentar questões fortes na agenda da juventude como sexualidade, afetividade, relações de gênero, religiosidade, acesso a diferentes tecnologias, uso de drogas e álcool, desde os mesmos parâmetros contra-hegemônicos com que no Movimento costumamos tratar as questões do trabalho, da luta, da organização coletiva.

Há temas, como os mencionados nesse excerto, que geram resistências inclusive no interior do Movimento, no entanto, a educação não pode deixar de abordá-los, pois se trata de parte inerente às disputas no campo da ideologia.

Nossas escolas precisam se envolver no embate ideológico, cada vez mais acirrado. Não é verdade que não temos alternativas! E que cada vez mais gente saiba disso é desafio educativo fundamental a ser assumido pelos educadores da reforma agrária, bem como da Educação do Campo, o que quer dizer que os próprios educadores precisam ser educados sobre isso, em função da forte ofensiva do discurso ideológico do agronegócio sobre todos. (MST, 2014b, p. 15)

Assim, ainda que o MST apresente-se como o grande educador dos Sem Terra e a educação, na sua concepção, não se resume à escola, essa instituição tem, para o Movimento, um papel estratégico, haja vista que é responsável por parte significativa da educação dos jovens e das crianças Sem Terra. Vale destacar que a infância e a juventude Sem Terra são potenciais continuadores do Movimento, que adota diversas ações voltadas para esse público no campo da ideologia (DA MATA, 2015, MST, 2014b).

Ainda que atribua alta importância à esfera da cultura e, por conseguinte, à educação escolar, o MST, inclusive pelo fato de aplicar, dentre outras, as categorias lutas de classes e práxis, não opera exclusivamente na perspectiva de força ideológica, nem mesmo unicamente na perspectiva da formação para a consciência crítica. O Movimento entende que “[...] a educação sozinha não resolve os problemas do povo, mas é um elemento fundamental nos processos de transformação social.” (MST, 2014b, p. 19).

O Movimento é enfático ao apontar que as lutas no âmbito da educação são importantes, porém, insuficientes para seus objetivos.

Também não podemos esquecer que se nossa luta continua sendo para que ‘a escola seja mais do que escola’, no sentido de assumir-se como parte de uma totalidade formadora mais ampla, a vida, a luta por ela, não cabe dentro de uma escola (mesmo que derrubadas suas paredes, suas cercas) e as lutas pedagógicas não substituem as lutas sociais e políticas mais amplas, ainda que também na pedagogia a vida não seja defendida somente com palavras... (MST, 2014b, p. 113)

Constata-se, assim, que a questão da formação para a consciência crítica, bem como a questão da atuação no âmbito da força ideológica são consideradas importantes pelo Movimento, porém, considerando-se que ele aplica as categorias luta de classes e práxis, atua também no âmbito da força física, de maneira indissociável do âmbito da força ideológica. Conforme o Movimento (MST, 1996, p. 7),

[...] queremos preparar sujeitos capazes de intervenção e de transformação prática (material) da realidade. Não podemos nos contentar com o desenvolvimento apenas da chamada ‘consciência crítica’, que é aquela onde

as pessoas conseguem denunciar/discutir sobre os problemas e suas causas, mas não conseguem ir além disso e até se iludem que por estarem falando sobre um determinado problema, já o estão solucionando. Se o que pretendemos é participar dos processos de transformação social, então precisamos dar um passo adiante. Nossa educação deve alimentar o desenvolvimento da chamada ‘consciência organizativa’, que é aquela onde as pessoas conseguem passar da crítica à ação organizada de intervenção concreta da realidade. [...] A própria ação tem uma dimensão educativa que nenhum estudo teórico pode substituir.

O Movimento é reiterativo no sentido de ressaltar a importância da escola e da educação escolar. Por outro lado, reitera também que o grande educador dos Sem Terra é o MST, por meio da vivência das lutas sociais, das derrotas, das conquistas, das contradições, enfim, da dinâmica do Movimento.

Conforme as circunstâncias, as lutas do Movimento envolvem algum nível de força física – o que não necessariamente significa violência física –, como ocorre, por exemplo, em situações de ocupações ou desocupações de terras. Vale destacar que o MST é um movimento social civil e desarmado. No entanto, a mídia hegemônica costuma apresentar os facões, históricos e tradicionais instrumentos de trabalho dos povos do campo, como arma.

Destaca-se que as ações do MST no campo da ideologia são histórica e violentamente combatidas, tanto no âmbito da força ideológica quanto no âmbito da força física, pelos aparelhos de Estado, bem como por organizações privadas direta ou indiretamente vinculada com a defesa de interesses das classes dominantes, em especial das frações dos latifundiários e do agronegócio.

A difusão da ideologia tem intencionalidade em termos de conquistar adesão de diferentes frações das classes trabalhadoras aos móveis do MST, que inclui transformações sociais estruturais e a superação do sistema do capital, com vistas ao socialismo.

O Movimento destaca que, isoladamente, ele não tem forças para conquistar os móveis e as transformações desejadas. Isso coloca em tela a necessidade de articulação ou de união com outros movimentos e frações das classes trabalhadoras. “O reascenso das lutas, e mesmo da luta específica pela reforma agrária, não acontecerá apenas pela atuação do MST.” (MST, 2014b, p. 116). Ainda, segundo o MST (2014b, p. 36),

A construção da reforma agrária popular só pode ser conquistada por um amplo leque de forças populares representadas pelo conjunto dos trabalhadores do campo e da cidade. E assume também uma perspectiva necessariamente internacionalista porque a luta dos trabalhadores contra a ordem do capital é internacional no atual estágio de hegemonia do capital financeiro e das empresas transnacionais que atuam em todo mundo.

Ao longo da história do MST, registram-se várias conquistas decorrentes da sua articulação com outros movimentos sociais. Destacam-se, para fins de exemplificação, a Educação do Campo, como uma modalidade da educação escolar, e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

Assim, para retomada das lutas sociais à altura das demandas da atual conjuntura, fazem-se necessárias ações prático-teóricas, visando promover a articulação entre diferentes movimentos sociais, bem como entre diferentes frações das classes trabalhadoras da cidade e do campo, em âmbito nacional e internacional. O MST destaca a necessidade de se “*Unificar as lutas dos trabalhadores nesse momento de descenso e de mobilizações restritas e corporativas.*” (MST, 2014b, p. 118).

As consignas do Movimento são aspectos importantes da sua ideologia, pois têm como objetivo não só tornar públicas as táticas e as estratégias, mas, também, conquistar adesões externas, além de fortalecer as posições internas.

Portanto, por meio dessas diversas ações, em especial na área de comunicações, o Movimento difunde suas consignas, palavras de ordem e outras ideias que compõem a sua ideologia, fundamental para a sustentação de sua concepção de mundo.

8.1 Aspectos da operacionalização da ideologia no projeto educativo do MST

O MST aplica, em seu projeto educativo, o princípio que trata da constituição e da difusão da sua ideologia, inclusive porque se trata de um elemento considerado de alta relevância pelo Movimento.

No que se refere às suas escolas, o MST trabalha essa questão de forma mais intensa e sem restrições, tanto em termos mais teóricos quanto em termos mais práticos, inclusive no que se refere à realização da mística, à utilização dos símbolos do Movimento – o hino e a bandeira –, ao pronunciamento das palavras de ordem¹³⁵, ao entoamento de canções, entre outros quesitos da Pedagogia do Movimento ou típicos dos Sem Terra.

¹³⁵ Considerando-se apontamentos de Arena (2008), as palavras de ordem podem ser pronunciadas com vários objetivos, não necessariamente dissociados entre si. Às vezes, elas são pronunciadas durante as aulas, inclusive com a finalidade de despertar os educandos que podem estar cansados ou sonolentos, quebrar a monotonia da aula e contribuir para a retomada dos níveis de atenção e de concentração. Segundo Arena (2008), durante formações por ele ministradas a públicos Sem Terra, além do pronunciamento de palavras de ordem, a qualquer momento, alguns educandos, para animarem a aula ou para as finalidades mencionadas anteriormente, interrompiam a aula, sem permissão ou prévio aviso ao professor, e pronunciavam palavras de ordem ou entoavam alguma canção relacionada às lutas dos Sem Terra. Há que se considerar que, por várias razões, inclusive pela hierarquia vertical prezada por determinados professores, seja pela concepção de disciplina seja pelo perfil político-ideológico, essas práticas dos Sem Terra em aulas podem gerar tensões ou conflitos entre educandos e educadores.

Porém, em se tratando de cursos de educação formal, que são regulamentados pela legislação, o Movimento precisa – mesmo em suas próprias escolas – observar determinados requisitos legais, como, por exemplo, os componentes curriculares oficiais. Todavia, nos casos de escolas próprias, há uma margem de resistência e de transgressão à perspectiva oficial, pois determinados componentes curriculares, mesmo que concebidos em acepções conservadoras, são passíveis de serem ensinados ou problematizados a partir de perspectivas críticas à ordem social vigente. Isso também é, em alguma medida, válido para os casos de ocupação de escolas estatais.

Entretanto, em se tratando de ocupação de escolas, há outras questões a serem consideradas, conforme as diferentes modalidades de ocupação.

No caso da ocupação por posse, depende do nível de hegemonia do Movimento sobre a escola. Um dos fatores determinantes para isso é a configuração dos perfis político-ideológicos – se favoráveis ou contrários ao Movimento e à sua Pedagogia – do quadro de professores e de outros trabalhadores das escolas ocupadas. Por isso inclusive a relevância atribuída pelo MST à formação do seu próprio quadro de educadores.

Há que se considerar, também, a composição do quadro de educandos, isto é, se são ou não Sem Terra e qual o posicionamento, tanto dos educandos quanto de seus familiares, em relação ao MST.

Nos caso de ocupação por intermédio de convênios, há que considerar os perfis político-ideológicos das organizações conveniadas, dos quadros de professores e de educandos; das condições dos convênios, do território no qual os cursos são realizados, isto é, se do MST, se das organizações conveniadas ou em outros espaços e, principalmente, o nível de hegemonia do Movimento, que é resultado da correlação de forças entre as partes envolvidas nos convênios.

Os perfis das organizações conveniadas e do quadro de professores podem resultar, por exemplo, em perspectivas mais críticas ou mais conservadoras em relação ao currículo, ao MST, ao sistema do capital, entre outros assuntos. Podem impactar, também, na dinâmica das aulas, como, por exemplo, no que se refere à realização da mística e à utilização dos símbolos do Movimento e outras práticas típicas dos Sem Terra.

O território também pode favorecer ou inviabilizar a realização de determinadas atividades típicas dos Sem Terra ou dos princípios da Pedagogia do Movimento, seja pela configuração ou pelas restrições decorrentes da infraestrutura, seja pelas normas dos convênios ou dos espaços nos quais são realizadas as atividades dos cursos.

Torres e Fernandes (apud DAL RI *et al.*, 2015, p. 9), comentando dados de pesquisa empírica realizada sobre a formação de educadores do MST, em especial no IEJC, apontam que, em determinadas escolas estatais, o Movimento enfrenta dificuldades, haja vista a existência de “[...] professores do quadro que não compartilham das mesmas perspectivas que temos de formação etc’.” (SANTOS, 2013 apud TORRES; FERNANDES apud DAL RI *et al.*, 2015, p. 9), diferentemente de escolas próprias do MST, como, por exemplo, as escolas itinerantes, porque o MST detém a hegemonia nessas escolas e os educadores são formados pelo MST.

Aguillar (2018), da análise do convênio entre o MST, a ETEC e a Unesp de Marília para realização de Técnico em Agroecologia, apresenta apontamentos que contribuem para exemplificar a operacionalização do princípio da difusão da ideologia do MST em seu projeto educativo.

Segundo Aguillar (2018), durante a execução desse curso, foram realizados estudos, debates e práticas contra-hegemônicas. Essa autora apresenta elementos que evidenciam como ocorre a operacionalização da disputa em torno do currículo, quando da ocupação de escolas por meio de convênios.

O currículo formal determinado pelo Estado prevaleceu burocraticamente na certificação dos alunos. Entretanto, foram preponderantes as práticas pedagógicas do currículo real e oculto presentes nos planos e no cotidiano das aulas. Os componentes curriculares do Curso de Técnico em Agroecologia do CEETEPS assumiram caráter relativamente contra-hegemônico no Tempo Escola implantado na Escola Estadual de Educação Popular Rosa Luxemburg, pois a inserção, por parte de alguns professores, de conteúdos que contemplaram a conjuntura política, econômica e social do Brasil e os debates realizados durante as aulas oportunizaram o rompimento com o currículo formal da escola oficial; (AGUILLAR, 2018, p. 145)

A autora apresenta dados que permitem afirmar que o MST logrou, não sem contradições e dificuldades, êxito nessa experiência de ocupação da escola estatal por intermédio desse convênio, seja no que se refere à conquista de formação técnico-científica para seus militantes, seja no que se refere à luta pela hegemonia no processo de execução desse curso.

Assim, apesar da mediação do capital, o MST obteve uma maior influência sobre as práticas da escola oficial e conseguiu atingir os principais propósitos da sua pedagogia: a formação de militantes e de profissionais para a atuação nos Acampamentos e Assentamentos. Em outras palavras, oportunizou a formação da classe trabalhadora contra o individualismo (cidadão burguês), contra as práticas pedagógicas das escolas oficiais que buscam a todo custo fazer com que os indivíduos se situem apenas como singularidades negativas, divorciados do coletivo, ou seja, se situem como indivíduos isolados de si e dos outros indivíduos. (AGUILLAR, 2018, p. 148)

Dos apontamentos de Aguillar (2018) constata-se que durante esse curso, realizado por intermédio de convênio envolvendo duas instituições oficiais de ensino de perfil acentuadamente conservador, foram levados a termo estudos sobre questões, tais como, o trabalho associado, que se contrapõe ao trabalho assalariado, a agroecologia em perspectiva crítica, que se contrapõe ao agronegócio, bem como outras temáticas que se contrapõem à concepção de mundo do capital. No entendimento de Aguillar (2018, p. 148),

Essas práticas pedagógicas evidenciam o esforço do MST, não na reedificação da cidadania burguesa, mas na elaboração de uma possível cidadania da classe trabalhadora que, conseqüentemente, tem origem na compreensão, na crítica e no afastamento da formação para o trabalho alienado. A educação pelo trabalho e para trabalho, pela cooperação e para cooperação, pela auto-organização e para auto-organização dos sujeitos sociais, pela gestão democrática e para gestão democrática e, também, pela Agroecologia, ou seja, os princípios pedagógicos do MST, projeto pedagógico da classe trabalhadora, são importantes na elaboração da cidadania da classe trabalhadora, pois apresentam, conforme acompanhamos, elementos pertinentes para a mudança das condições objetivas da sociedade moderna capitalista e procuram abrir espaço para uma outra forma de sociabilidade, que tem no horizonte o socialismo.

Constata-se, dos apontamentos de Aguillar (2018) que, não obstante as várias condições adversas, o MST efetuou a ocupação desse curso, colocando em questionamento ou em disputa diversas categorias importantes na luta ideológica.

Segundo Silva e Dal Ri (apud DAL RI *et al.*, 2015), a Escola Construindo o Caminho aplica, em seu cotidiano, o princípio que trata da constituição e da difusão da ideologia do Movimento, inclusive porque, como pontuado, é apresentada como uma escola referência em termos de adequação à Pedagogia do Movimento.

Conforme dados levantados durante a pesquisa empírica realizada em 2015, antes da interferência do Estado nessa escola, entre outras atividades realizadas regularmente pelos educandos estavam, por exemplo, cantar o hino do MST, o pronunciamento de palavras de ordem do Movimento e a realização da mística. No entanto, com a interferência do Estado, essas atividades tiveram que ser restringidas ou interrompidas.

Destaca-se que os impactos negativos nos princípios da gestão democrática e da vinculação entre educação e trabalho repercutiram, também, no plano da ideologia, já que a prática e a vivência desses princípios – indissociáveis da questão ideológica – são inerentemente educativas, se considerado o potencial do currículo oculto, seja para educadores, educandos e seus familiares, seja para demais pessoas vinculadas ou que, direta ou indiretamente, participam do cotidiano da escola (DAL RI; VIEITEZ, 2008, SILVA; DAL RI apud DAL RI *et al.*, 2015).

O caso dessa escola instiga a reflexões, por um lado, sobre o potencial da ideologia, que não é inócua; evidência disso é que houve interferência do Estado no que se refere a esse aspecto. Por outro lado, instiga a reflexões sobre o fato de que, como apontado por Althusser (1999), o Estado não opera apenas por intermédio da ideologia, mas, também da força física, aplicada inclusive por aparelhos ideológicos, ainda que em menor medida, em relação aos aparelhos repressivos. A interferência na Construindo o Caminho coloca em tela os limites das ditas liberdades mencionadas na legislação brasileira, em especial na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

A aplicação desse princípio pelo MST varia conforme os diferentes os tipos de escolas nas quais se desenvolvem as atividades educativas. Nas suas escolas, o Movimento aplica esse princípio sem restrições. Já nas escolas ocupadas, seja por posse seja por convênios, a aplicação desse princípio depende majoritariamente do nível de hegemonia do Movimento sobre cada escola.

O Movimento, por um lado, registra êxitos, contradições e dificuldades na aplicação desse princípio quando se trata de escolas ocupadas¹³⁶. Por outro lado, envida esforços para difundir sua ideologia diante das restrições e dos desafios enfrentados, até porque são inerentes à sua ideologia a resistência e a transgressão.

¹³⁶ Além dos desafios e dificuldades mencionados nominalmente neste trabalho, outros desafios – internos e externos –, em tese, de menor expressividade, apresentam-se ao MST e tendem, em alguma medida, a repercutir no seu projeto educativo (SILVA, 2017b, TORRES *et al.*, 2015, TORRES; SILVA; MORAES, 2014).

PARTE IV
COTEJAMENTO DOS PRINCÍPIOS EDUCATIVOS NO ZAPATISMO E NO MST

CAPÍTULO I

COTEJAMENTO DOS PRINCÍPIOS EDUCATIVOS NO ZAPATISMO E NO MST

Neste capítulo apresentam-se aspectos de alguns pontos de convergência e de divergência em termos teórico-práticos e de especificidades, êxitos, desafios e dificuldades implicados com os princípios educativos pesquisados.

Inegavelmente, a problematização desses princípios poderia ser ampliada e aprofundada de maneira significativa em relação ao efetuado neste trabalho, que não tem a intenção – ou a pretensão – de esgotar o tema, devido, entre outras razões, à expressiva produção bibliográfica que, direta ou indiretamente, aborda a temática, bem como devido ao fato de que os Movimentos pesquisados estão em atuação e, portanto, produzindo continuamente dados prático-teóricos sobre os assuntos tratados nesta pesquisa.

No que se refere aos princípios pesquisados, destacam-se alguns dos aspectos considerados mais relevantes para as finalidades deste trabalho. Busca-se enfatizar algumas das questões que perpassam debates ou ações de alguns dos principais movimentos sociais ao longo da história das classes trabalhadoras, partindo de apontamentos de Dal Ri (2012, 2015) sobre esses princípios.

Cada tema brevemente problematizado ou apenas enunciado neste capítulo poderia resultar em várias páginas ou mesmo em pesquisas específicas, haja vista a sua complexidade, alguns deles com produções documentais e bibliográficas expressivas, ainda que não necessariamente com a perspectiva e os objetivos adotados nesta pesquisa.

Diversos autores, de diferentes momentos históricos, tratam de uma ou mais temáticas abordadas neste capítulo. Sobre algumas delas, há expressiva produção bibliográfica, acumulada há mais de século, em especial sobre educação, Estado, ideologia, poder, democracia e movimentos sociais.

Além disso, há, também, expressiva produção bibliográfica específica sobre o Zapatismo e sobre o MST, abordando uma ou mais temáticas tratadas nesta pesquisa, a partir de variados referenciais teóricos e interpretações sobre esses Movimentos.

Considerando-se esses fatores, bem como a não neutralidade das Ciências Sociais, opta-se, nesta pesquisa, por priorizar o diálogo com alguns autores que têm produções específicas sobre esses Movimentos ou sobre as temáticas pesquisadas e cujas abordagens teóricas corroboram, em alguma medida, com os objetivos deste trabalho.

Ressalta-se, contudo, que, ainda que vários desses autores operem em perspectivas críticas ao sistema do capital e destaquem a relevância do Zapatismo e do MST no processo de

resistência ou como gérmenes de uma sociabilidade com vistas à superação do sistema do capital, não necessariamente esses autores têm entendimentos unívocos sobre os Movimentos ou sobre as temáticas abordadas. Dessa forma, a escolha desses autores decorre tanto da sua relevância para o debate, quanto da inviabilidade de esgotamento da bibliografia. Ressalta-se que não necessariamente as categorias e a perspectiva adotadas neste trabalho conferem com as perspectivas dos autores mencionados.

Assim, o objetivo deste capítulo é apresentar uma sucinta contribuição para esse debate, destacando-se alguns dos aspectos considerados mais relevantes, da perspectiva desta pesquisa, sobre as questões enunciadas.

Antes, porém, de apresentar discussões acerca do cotejamento desses princípios nos projetos educativos desses Movimentos, vale apresentar breves notas com vistas a reiterar o caráter inerentemente contra-hegemônico desses princípios, quando aplicados na acepção apresentada por Dal Ri (2012, 2015).

Considera-se importante destacar que, ao se analisar objetivos ou pressupostos de determinadas teorias ou propostas pedagógicas conservadoras¹³⁷ – no sentido de que não se propõem à superação do sistema do capital –, em especial as liberais denominadas de progressistas (ARANHA, 1996, LUCKESI, 1994, SAVIANI, 2010), constatam-se apontamentos que, dependendo das categorias de análises aplicadas para a sua interpretação, podem levar à conclusão de que esses princípios educativos estariam presentes, também, nessas propostas. No entanto, os pressupostos e os objetivos subjacentes aos princípios enunciados por Dal Ri (2012, 2015) e aplicados pelos Movimentos analisados são antagônicos aos pressupostos e objetivos daquelas pedagogias.

Apenas para fins de exemplificação, portanto, sem a intenção de aprofundamento, até porque foge aos objetivos desta pesquisa, apresentam-se breves notas acerca de elementos presentes em propostas pedagógicas conservadoras que podem sugerir afinidades com os princípios educativos pesquisados.

Diversas organizações conservadoras fazem críticas de variadas ordens ao sistema do capital. Organizações mais progressistas chegam até a fazer severas críticas aos efeitos desse sistema, mas não propõem nem aceitam a sua superação. Algumas dessas organizações têm especificidades, em termos de concepção de mundo, porém, são conservadoras da ordem social

¹³⁷ Assim como no que se refere aos movimentos sociais intrassistêmicos que operam em claves progressistas, não se desconsideram as significativas diferenças entre as várias abordagens pedagógicas intrassistêmicas, em especial alguns avanços defendidos ou conquistados pelas denominadas progressistas.

vigente. Exemplificam isso alguns sindicatos, instituições religiosas, organizações filantrópicas, entre outros.

Considerando-se dados apresentados por Ghiraldelli (1987), Saviani (2010), entre outros autores, constata-se que, ao longo da história da educação escolar contemporânea, diversas propostas pedagógicas fizeram e fazem críticas que tendem a implicar uma espécie de negação conservadora da educação oficial. No entanto, essas críticas, além de superficiais, tendem a ser restritas à educação, sem questionar a formação social que a concebe. Para fins de exemplificação, além das propostas ditas progressistas, vale citar algumas iniciativas em outras claves, em diferentes países, como, por exemplo, defensores da *home school* e instituições religiosas que recusam, total ou parcialmente, a educação escolar, estatal ou não, como, por exemplo, frações dos menonitas e a *Nueva Jerusalém*¹³⁸, no México.

Algumas propostas progressistas também defendem a gestão democrática na educação, porém, suas concepções e intencionalidades são radicalmente diferentes das desses Movimentos. Ressalta-se que, no Brasil, a gestão democrática no ensino público consta na legislação (BRASIL, 1988, 1996), mas, também, em acepção que não confere com as desses Movimentos.

A formação dos próprios professores também é uma iniciativa adotada por diversas organizações conservadoras, como, por exemplo, instituições religiosas e organizações vinculadas diretamente ao capital, como ocorre, no Brasil, com integrantes do denominado Sistema S, isto é, os Serviços Nacionais de Aprendizagem do Comércio, da Indústria, do Transporte, dentre outros segmentos da economia.

A vinculação entre educação e trabalho também é defendida e implementada por determinadas organizações, entre elas, as integrantes do Sistema S, ou propostas pedagógicas conservadoras. Porém, nesses casos, essa vinculação ocorre em perspectivas que têm como objetivos – combinados ou não – o disciplinamento da força de trabalho e a aplicação de um método pedagógico para potencializar o processo de ensino-e-aprendizagem.

¹³⁸ Comunidade religiosa, de matriz católica, porém, dissidente do catolicismo oficial, localizada no Estado de Michoacán. Objeto de diversas reportagens e de estudos acadêmicos, essa comunidade chama a atenção por diversos aspectos, entre eles, o fato de ter um modelo próprio de organização e postos hierárquicos (LÓPEZ CASTRO, 1984). Essa comunidade apresenta diversas ressalvas a determinados comportamentos ou posicionamentos laicos, como, por exemplo, a educação escolar. Nessa comunidade registrou-se, em 2012, a destruição das instalações de duas escolas oficiais existentes nesse território, com base em pressupostos religiosos, a partir de uma alegada ordem celestial (SALVIVAR MARTÍNEZ, 2016). Imagens dos ataques às instalações escolares nessa comunidade estão disponíveis no Youtube.

Também no que se refere à ideologia, diversas organizações conservadoras constituem as respectivas ideologias e se valem da escola para difundi-las, porém, com concepções e objetivos antagônicos aos desses Movimentos.

Portanto, há que se atentar para a concepção de mundo e para os objetivos subjacentes às diferentes propostas pedagógicas, inclusive as ditas progressistas. Isso reitera a importância de se considerar o que apontam abordagens críticas da educação, qual seja, do não universalismo e da não neutralidade da educação, seja no que se refere aos conteúdos, seja no que se refere aos métodos de ensino.

1.1 Uma concepção própria de mundo e de educação

Tanto o Zapatismo quanto o MST têm as respectivas concepções de mundo, que apresentam significativas diferenças entre si, ainda que tenham entre seus principais objetivos a superação do sistema do capital.

Conforme Barbosa (2015, p. 32),

El MST y el Movimiento Zapatista son frutos de las asimetrías históricas de un desarrollo económico y de un proyecto de modernidad sumamente excluyentes. Pertenecen a un movimiento histórico de resistencias y rebeldías que enfrentan al actual status quo cultural, político y económico, por medio de la proposición e implementación de un proyecto de sociedad alternativo, el cual articula múltiples dimensiones necesarias para la emancipación humana. Por tal razón, son movimientos sociales con características particulares y que deben ser analizados a partir de una matriz analítica que demarque algunos elementos de diferenciación conceptual y de inflexión en el campo de la acción política.

Ambos conceberam e implementaram os respectivos projetos de educação, compostos por sistemas próprios de escolas e por quadros de, respectivamente, promotores de educação e educadores próprios. Os projetos educativos desses Movimentos são consoantes com as respectivas concepções de mundo e são organicamente vinculados aos seus objetivos políticos, econômicos e culturais.

Os objetivos desses Movimentos apresentam, também, pontos de convergência, pois ambos lutam por direitos nas esferas da política, da economia e da cultura, em especial no que se refere ao direito à terra e ao direito à efetiva participação popular nos processos decisórios da sociedade, nessas três esferas.

Ao se defender que esses Movimentos têm concepções próprias de mundo, não significa defender que eles criaram uma concepção totalmente inédita, mas, sim, que se apropriaram de elementos de diferentes referenciais teóricos, culturas, civilizações e epistemologias e, com

base nas respectivas realidades e necessidades, constituíram uma espécie de concepção própria de mundo.

Essa apropriação pode ser constatada ou inferida inclusive com base em consignas, conceitos ou categorias analíticas aplicadas por esses Movimentos em suas produções discursivas, nas modalidades oral e escrita. Ressalta-se que essas características repercutem, em alguma medida, nos projetos educativos desses Movimentos.

No que se refere às categorias, conforme Barbosa (2015, p. 61),

[...] los movimientos sociales, especialmente los indígenas, campesinos y afrodescendientes dan a conocer una racionalidad propia que implica situar el lugar de la experiencia como espacio de construcción de conceptos y categorías analíticas que les permite avanzar en los marcos interpretativos de los fenómenos en los cuales son partícipes. Dicho proceso posibilita a ellos fortalecerse en tanto sujetos histórico-políticos, además de promover una ruptura con cualquier postura pasiva y subordinada frente a las explicaciones heredadas e impuestas, muchas veces, desde marcos teóricos desvinculados y/o ajenos al contexto social.

Segundo Barbosa (2015, p. 407), a questão das categorias reverbera na educação desses Movimentos, pois,

[...] en la concepción de la ‘Educación Autónoma’, el EZLN y las Bases de Apoyo Zapatista no permiten que el centro del debate se restrinja a categorías analíticas previamente existentes y que, según ellos, no son suficientes para comprender, en su totalidad histórica, el fenómeno político del Zapatismo y el papel político de la educación en la consolidación de su proyecto autonómico.

O MST é um movimento social desarmado, composto majoritariamente por trabalhadores rurais que lutam pela reforma agrária, bem como por outros direitos, entre eles, a educação escolar.

Já o Zapatismo, que também é um movimento social, é composto majoritariamente por indígenas *campesinos* e é formado por duas partes, uma parte civil, isto é, as bases de apoio zapatistas, e uma parte militar, o EZLN. Ressalta-se que o EZLN tem em aberto a declaração de guerra contra o Governo Federal mexicano, desde 1º de janeiro de 1994, fato que tem diversas implicações no que se refere às relações entre zapatistas e autoridades estatais mexicanas.

Si bien zapatistas y sin tierra comportan características muy distintas, basta partir de que el primero es un movimiento indígena-campesino armado mientras que el segundo responde a un movimiento de corte urbano-campesino cuya línea de acción es la llamada acción directa no violenta, un primer elemento convergente radica en que, en ambos casos la lucha por la tierra constituye un eje articulador central del movimiento. (ELKISCH MARTÍNEZ, 2007, p. 5)

Ambos Movimentos são considerados contra-hegemônicos ou antissistêmicos (AGUIRRE ROJAS, 2012, 2013, BARBOSA, 2016, BASCHET, 2015, WALLERSTEIN, 2003, ZIBECHI, 2003). Esses Movimentos apresentam, explícita e reiteradamente, severas críticas ao sistema do capital, colocando em tela a necessidade da sua superação.

No entanto, como ressaltado, ainda que tenham essa característica em comum, esses Movimentos apresentam significativas diferenças no que se refere às respectivas concepções de mundo.

O MST reconhece-se como legatário das lutas de diversos movimentos de trabalhadores de diferentes países do mundo, pretéritos e contemporâneos, ao longo da história das classes trabalhadoras. Esse Movimento, em vários de seus documentos, explicita, direta ou indiretamente, seu principal referencial teórico, qual seja, o marxismo. Considera-se que o MST realiza uma apropriação peculiar, em conformidade com suas especificidades, de diversas vertentes do marxismo, bem como de outros referenciais, entre eles, a Teologia da Libertação. Todavia, em alguns momentos, constata-se que o MST aplica em sua produção discursiva categorias liberais, como, por exemplo, cidadania. Considera-se que isso faz parte tanto da prática recorrente do MST de disputar determinadas categorias ou bandeiras, quanto das suas táticas, com vistas à interlocução com determinados setores da sociedade, inclusive no âmbito das políticas públicas (AGUILLAR, 2018, SILVA, 2014).

O MST tende a apresentar, em vários de seus documentos, diversas categorias reconhecidas no âmbito acadêmico, mais especificamente nas ciências políticas ocidentais. São recorrentes na produção discursiva do MST categorias do materialismo histórico dialético, especialmente classes sociais, classes trabalhadoras e luta de classes. Apresenta, também, de forma explícita, com categorias canônicas nas ciências políticas ocidentais, a concepção de sociedade pela qual luta, qual seja, o socialismo, sem, no entanto, especificar a concepção de socialismo.

Há que se considerar que, como se pode depreender de Engels ([19--]), de Löwy e González (2012), entre outros autores, existem diversas concepções de socialismo, com significativas diferenças, teóricas e práticas, entre si, inclusive no que se refere a táticas e estratégias.

O Movimento Zapatista explicita como bases da sua concepção de mundo o Zapatismo primevo, isto é, de Emiliano Zapata, e as culturas dos povos indígenas de matriz Maia que o compõem. Porém, da análise de aspectos da sua história, desde seus primórdios, das categorias ou conceitos presentes na sua produção discursiva, bem como de suas práticas, pode-se inferir a influência ou a apropriação de outros referenciais teóricos ou concepções de mundo, além dos

mencionados. Como enunciado, nos primórdios desse Movimento, parte significativa dos fundadores do que viria a ser o EZLN – entre eles o que viria a ser o Subcomandante Insurgente Marcos, finado em 2014 –, era vinculada a uma organização de matriz marxista, as FLN. Há que se considerar, também, como se pode depreender de Trejo (2014), as relações entre o Zapatismo primevo, reivindicado pelo Zapatismo contemporâneo, e vertentes do anarquismo, em especial o magonismo¹³⁹. Além disso, aventa-se algum nível de influência, entre integrantes do Movimento Zapatista, da Teologia da Libertação e da Teologia Índia, haja vista, como apontado por Montemayor (2009), a presença e a atuação, durante vários anos, antes do levante, de organizações vinculadas a essas teologias nas regiões de atuação do EZLN.

O Zapatismo apresenta, em sua produção discursiva, diversos conceitos ou categorias que refletem, em termos, a sua concepção de mundo. O seu discurso é perpassado por expressões relacionadas às culturas dos povos originários descendentes da matriz Maia. Capitalismo, *hidra capitalista*, *mal gobierno*, *pueblos*, humilhados, humildes, ricos, exploradores, entre outras, também são categorias recorrentes no discurso zapatista. Possivelmente, isso seja decorrência de o Zapatismo reivindicar-se um Movimento de *indígenas campesinos*, que opera, em perspectiva de síntese, com aspectos da cultura ocidental e da cultura Maia, como se pode depreender de Barbosa (2015, 2016), Baschet (2015) e de outros autores.

El Movimiento Sin Tierra y el Movimiento Zapatista han puesto en el centro del debate político y teórico una amplitud de interrogantes que cuestionan la esencia del proyecto de modernidad en el plan epistémico, en su concepción político-económica del mundo y en el propio proceso de disputa hegemónica. Ambos movimientos sociales han presentado ejemplos concretos de cómo contrarrestar la racionalidad moderna occidental y, en lugar de ella, edificar proyectos alternativos de transformación social y emancipación humana. (BARBOSA, 2015, p. 437)

Considerando-se apontamentos de Barbosa (2015, 2016), parte das expressões presentes no discurso zapatista parece ter vinculação com a sua epistemologia, pautada pela civilização Maia¹⁴⁰. Como apontado, ainda que o Zapatismo apresente-se como um movimento indígena,

¹³⁹ Expressão que remete aos irmãos Flores Magón, militantes anarquistas atuantes no México nas primeiras décadas do século passado.

¹⁴⁰ Há que se considerar, também, debates que se pautam por perspectivas decoloniais e que fazem a crítica ao uso de categorias ocidentais para aplicação a questões relacionadas aos povos indígenas. Aproveita-se o ensejo para registrar que, ainda que não seja incorporado às discussões efetuadas neste trabalho, considera-se pertinente ressaltar escritos de José Carlos Mariátegui, em especial a obra intitulada *Sete ensaios de interpretação da realidade peruana* (1975), como uma das evidências da inconsistência de posicionamentos que apresentam o marxismo como uma teoria eurocêntrica, portanto, que desconsidera e é inadequada para tratar de questões relacionadas aos povos originários no continente americano. Mariátegui apresenta importantes contribuições no que se refere à necessidade de se considerar a imbricação necessária entre política, economia e cultura,

sua atuação não se restringe à esfera da cultura, pois opera, articuladamente, também na esfera da política e da economia. Além disso, suas demandas e objetivos, em grande parte, extrapolam as especificidades dos povos indígenas e são passíveis de extensão a amplas parcelas das – se não a todas as – classes trabalhadoras.

Para além das transformações decorrentes da possível síntese entre, por um lado, elementos da cultura ocidental, do anarquismo e do marxismo e, por outro lado, das culturas de povos indígenas de matriz Maia, considerando-se apontamentos de Cedillo Cedillo (2008) e Montemayor (2009), entre outros autores, há indícios de que o fato de não apresentar, nominalmente, vinculação com referenciais de esquerda parece, no momento do levante armado, ter sido uma tática do Movimento, com vistas a se antecipar a possíveis ataques ou acusações, especialmente a de que se tratava de um movimento composto, financiado ou manipulado por forças estrangeiras. Mesmo com algumas precauções tomadas pelo EZLN, um dos argumentos apresentados – por autoridades estatais e por setores conservadores da mídia – para desqualificação do Movimento e, por conseguinte, para a redução do apoio popular, foi dizer que se tratava de um grupo de indígenas manipulados por não indígenas, desqualificação essa que, como apontado por Montemayor (2008, 2009), reflete o histórico racismo do Estado mexicano, que concebe os indígenas como infantes, incapazes e inferiores. Porém, há que se considerar que, como ressaltado pelo então Subcomandante Insurgente Marcos, o Movimento passou por transformações ao longo da sua história, em especial nos primeiros anos na selva, quando ocorreu a aproximação entre os integrantes das FLN e povos indígenas daquela região.

Ainda que, em determinadas ocasiões, o Zapatismo faça, com diversas finalidades, menção a algumas categorias ou referenciais teóricos, como, por exemplo, o marxismo e o anarquismo, ao menos nos documentos pesquisados, não se reivindica filiação a nenhuma dessas correntes.

Um dos resultados das posturas desses Movimentos é que, enquanto em documentos do MST são recorrentes, de forma explícita, categorias do materialismo histórico dialético, no Zapatismo constam outras expressões e categorias que, num exercício de inferência, parecem remeter a categorias desse referencial. Em determinadas ocasiões, o então Subcomandante Insurgente Marcos recorre a categorias do materialismo histórico dialético, porém, isso não se configura como regra.

especialmente a inter-relação, no caso de determinados territórios, entre as categorias etnias e classes sociais (SILVA, 2017a).

O Movimento Zapatista, diferentemente do MST, não nomeia, ao menos não com categorias canônicas nas ciências políticas ocidentais, a concepção de sociedade visada. Esse Movimento faz, recorrentemente, menção à necessidade de, *desde abajo y a la izquierda*, lutar contra o *mal gobierno*, bem como à necessidade de superação do capitalismo ou da *hidra capitalista*, com vistas à construção de “un mundo donde quepan muchos mundos”¹⁴¹.

No que se refere à nomeação da concepção de mundo visada, segundo Wallerstein (2003, p. 184),

[...] necesitamos desarrollar el significado sustantivo de nuestros intereses a largo plazo, los cuales según entiendo son un mundo relativamente democrático y relativamente igualitario. Digo relativamente porque ello es realista. Siempre habrá brechas, pero no hay razón para que sean enormes, o estén enquistadas, o sean hereditarias. ¿Es esto lo que solía llamarse socialismo, o incluso comunismo? Quizá sí, pero quizá no. Ello nos lleva nuevamente a la cuestión del debate.

A questão das categorias enseja outro destaque. Ambos Movimentos aplicam categorias liberais, como, por exemplo, cidadania. Porém, o fato de esses Movimentos aplicarem categorias típicas do liberalismo ou apresentarem demandas, em tese, intrassistêmicas, como, por exemplo, determinados direitos ditos de cidadania, não implica que sejam movimentos reformistas. São Movimentos que tensionam, não raramente, ao máximo, determinadas promessas da ordem social vigente, como uma forma de reivindicarem ou conquistarem, num plano imediato, melhores condições de vida para seus membros ou para outros setores das classes trabalhadoras. Porém, partindo do entendimento de Dal Ri (1997) de que lutas por reformas não necessariamente implicam reformismo, pode-se inferir que não se trata de movimentos reformistas, pois, a rigor, suas demandas por reformas configuram-se como táticas e não como estratégia.

Destaca-se, ainda, que ambos Movimentos refutam a democracia liberal e suas variantes. O MST apresenta a defesa da “democracia popular” (MST, 2010, SILVA, 2014). Já o Zapatismo tem a democracia entre suas demandas, porém, pautada pelos princípios do *mandar obedeciendo* (AGUIRRE ROJAS, 2008, 2012, EZLN, 1996a).

Os diferentes posicionamentos desses Movimentos acerca do Estado e do poder têm implicações diversas, tanto em termos práticos quanto em termos teóricos, nos seus cotidianos.

¹⁴¹ Há polêmicas em torno dessa consigna do Zapatismo. De uma leitura mais abrangente, considerando-se, articuladamente, outros documentos, constata-se que o Movimento não abre, irrestritamente, seu arco de alianças com quaisquer setores ou posicionamentos políticos. Há um recorte claro na intencionalidade do Zapatismo para fins de união com outros setores ou movimentos, qual seja, *abajo y a la izquierda*. A *Sexta Declaración* configura-se como um dos principais demarcadores desse recorte.

O Zapatismo, se cotejado com o MST nesses aspectos, gera diversas polêmicas, em especial no que se refere à questão do poder.

Ao longo da sua história, o posicionamento do Zapatismo em relação ao Estado e questões com este implicadas, passou por mudanças, sendo o não cumprimento dos *Acuerdos de San Andrés* um marco nesta questão (SANTOS, 2008, STAHLER-SHOLK, 2011).

Aliás, esta é uma das questões mais polêmicas envolvendo o Zapatismo, haja vista a interpretação realizada por Holloway (2003), que repercutiu interna e externamente ao Movimento, resultando numa série de textos acadêmicos debatendo essa temática. Pode-se inferir que o Zapatismo não desconsidera a importância do poder, mas, sim, tem uma concepção peculiar de poder, em conformidade com os princípios do *mandar obedeciendo*. Isso repercute em todos os territórios e áreas da autonomia zapatista, inclusive na educação.

Y el más importante: el relevo de pensamiento: del vanguardismo revolucionario al mandar obedeciendo; de la toma del Poder de Arriba a la creación del poder de abajo; de la política profesional a la política cotidiana; de los líderes, a los pueblos; de la marginación de género, a la participación directa de las mujeres; de la burla a lo otro, a la celebración de la diferencia. (SUBCOMANDANTE INSURGENTE GALEANO, 2014, p. 3)

No entendimento de Barbosa (2015, p. 436), o

[...] proyecto educativo-político del Movimiento Zapatista se desborda un planteamiento político que niega la elaboración teórico-política del Estado y de la toma del poder en clave occidental moderna, abriendo nuevos horizontes para la *praxis* política de los grupos subalternos de nuestra región y de otras partes del mundo.

Ainda que os referenciais teóricos ou epistemologias que embasam as concepções desses Movimentos sejam importantes demarcadores de suas ações, há vários fatores que necessitam ser considerados, de forma articulada, com vistas a entender ou a explicar melhor determinados posicionamentos desses Movimentos em relação ao Estado.

As decisões ou os posicionamentos desses Movimentos em relação ao Estado, especialmente no que se refere à educação, implicam desdobramentos positivos e também negativos, bem como desafios e inevitáveis contradições, com maiores ou menores impactos, conforme os aspectos, as circunstâncias e as áreas envolvidas.

A questão do Estado enseja, neste texto, menção ao entendimento acerca da política parlamentar ou institucional nesses Movimentos, que, como pontuado, têm diferenças significativas entre si.

O MST, inclusive pela preponderância da influência do marxismo entre os seus referenciais teóricos, coloca em tela a necessidade de se disputar o poder do Estado, como uma tática para implementação de medidas necessárias para promover mudanças estruturais, haja

vista o caráter estratégico do Estado para imposição ou restrição das relações de dominação e de manutenção da sociedade de classes. Assim, o MST opera, simultânea e articuladamente, com iniciativas institucionais, isto é, envolvendo esferas estatais, e não institucionais. Considerando-se, por um lado, apontamentos de Mészáros (2002a), essa articulação potencializa a luta contra o capital. Por outro lado, considerando-se apontamentos de Barbosa (2015), de Menezes Neto (2016) e de Paludeto (2018), dependendo da forma de operacionalização, as iniciativas institucionais implicam riscos da perda da autonomia, isto é, de institucionalização do Movimento.

Já o Movimento Zapatista recusa-se a participar, ao menos diretamente, da política parlamentar, apresentando a defesa de uma concepção peculiar de política, pautada nos princípios do *mandar obedecendo* (AGUIRRE ROJAS, 2008, BASCHET, 2015, 2017). O Zapatismo defende uma política *muy otra*, isto é, uma política muito diferente da praticada institucionalmente. Porém, essa é uma questão que demanda aprofundamento e problematizações específicas, pois, ao longo de sua história, o Zapatismo apresentou posicionamentos diferentes acerca dessa temática, especialmente quando da realização da *Otra Campaña*, em 2005, e da *Campaña Firma por Marichuy*, quando o Movimento, juntamente com o *Concejo Indígena de Gobierno* e o *Congreso Nacional Indígena*, envolveu-se, intensa e organicamente, visando alcançar o número de adesões necessárias para que María de Jesús Patricio Martínez, popularmente conhecida como Marichuy, pudesse figurar nas cédulas para a eleição presidencial mexicana de 2018.

No entendimento de Menezes Neto (2016, p. 13-14), no século XXI, esses Movimentos tomaram “novos caminhos”, pois, “O MST passa a administrar as suas conquistas e estabelece novos e contraditórios laços com a institucionalidade. O Zapatismo, ao contrário, aferra-se ao seu projeto de construir a ‘outra política’ e se mantém afastado do poder político institucional.”

Ainda que esses Movimentos apresentem significativas diferenças entre si, inclusive em termos de concepção de poder, eles apresentam um ponto-chave de aproximação, qual seja, por um lado, a recusa ao autoritarismo, à democracia liberal e suas variantes; por outro lado, a defesa de uma concepção de democracia – no caso do MST, democracia popular e, no caso do Zapatismo, *otra democracia* – em que as populações efetivamente participem de todos os processos decisórios da sociedade.

Constata-se, assim, que esses Movimentos têm pontos de aproximação e pontos de distanciamento. Esses pontos são decorrentes especialmente das suas diferentes concepções de mundo. Todavia, destaca-se que ambos são compostos por trabalhadores, lutam pela terra e pela superação da ordem social vigente. Assim, ainda que tenham significativas diferenças entre si,

especialmente em termos de táticas, eles têm afinidades em termos de estratégia, qual seja, a superação do sistema do capital.

No decorrer das suas histórias, os Movimentos passaram – e continuam a passar – por transformações em diferentes aspectos, especialmente no que se refere a suas táticas. São Movimentos em atuação, em países que estão, há décadas, passando por significativas mudanças, principalmente em decorrência das diversas reformas neoliberais.

Aprofundamentos nesse quesito provavelmente demandariam pesquisas específicas, não só pela especificidade do tema, mas, também pelo fato de esses Movimentos serem dinâmicos e estarem, a todo momento, sujeitos a demandas, mudanças ou desafios, tanto em âmbito interno quanto em âmbito externo. Entretanto, ainda que pontualmente, parece necessário ao menos pontuar que essa e outras questões correlatas precisam ser consideradas, ao se analisar esses Movimentos.

Considerando-se apontamentos de Aguirre Rojas (2008, 2012), Anjos (2015), Barbosa (2015), Brancaleone (2015), Córdoba (2013), Hilsenbeck Filho (2007), Le Bon (1997), Menezes Neto (2016), Vieitez e Dal Ri (2015), bem como de outros autores, constata-se que não há consenso quanto à definição desses Movimentos, especialmente no que se refere às respectivas concepções de mundo.

Assim, por várias razões, em especial pelos seus posicionamentos em relação ao Estado e à política parlamentar, esses Movimentos são alvos, especialmente no âmbito acadêmico, de polêmicas e críticas, tanto de setores conservadores, quando de setores críticos ao sistema do capital. Durante a pesquisa empírica foi possível constatar, em diversas ocasiões, críticas de variadas ordens a esses Movimentos, que sabem dessas críticas externas e, em determinados casos, respondem a algumas delas.

Os diferentes entendimentos acerca da questão do Estado – sua destruição ou não, como e em quais circunstâncias – e do poder, bem como de suas implicações, imediatas e mediatas, para as lutas das classes trabalhadoras configuram-se uma polêmica, tanto em termos práticos quanto teóricos, discutida, inclusive com base nas experiências reais das classes trabalhadoras, em diferentes pontos do mundo, em variados momentos históricos e a partir de diversas abordagens teóricas, como se pode depreender de Aguirre Rojas (2008), Baschet (2017), Brancaleone (2015), Gramsci (1978), Holloway (2003), Lenin (1978, 1983), Marx e Engels (1982), Mészáros (2002), Offe (1984), Ribeiro (2013), Ridenti (1994), entre outros autores.

A temática da constituição de projetos próprios de educação também é, direta ou indiretamente, historicamente debatida por diversos setores das classes trabalhadoras, como se pode depreender de Barbosa (2015, 2016), Dal Ri (2004, 2013), Dal Ri e Vieitez (2008), Engels

(1982), Flett (2006), Ghiraldelli Júnior (1987), Lovett e Collins (1840), Marx (1977), Marx e Engels (1997), Menezes Neto (2016), Owen (1967a, 1967b), Paludeto (2018), entre outros autores.

Para levar a termo os respectivos projetos políticos e educativos, ambos Movimentos enfrentam contradições e dificuldades, desde suas gêneses. Porém, é típico desses Movimentos, inclusive por necessidade, buscar saídas para os impasses enfrentados.

O empenho para conceber e executar projetos políticos e de autoeducação perpassa a história de setores das classes trabalhadoras e, historicamente, implica dificuldades, contradições e desafios de variadas ordens.

O Zapatismo e o MST, com as respectivas experiências, contribuem para tornar ainda mais desafiadora essa polêmica, que é central para o processo de superação do sistema do capital, já que as decisões acerca dessa questão têm implicações prático-teóricas, em especial no que se refere às táticas para atingir esse objetivo, uma das principais diferenças entre esses Movimentos.

1.2 Negação da educação oficial

Ambos Movimentos negam a educação oficial, pois, conforme Dal Ri (2017, p. 175), “[...] o ensino oficial não lhes serve, não atende as suas necessidades de formar um novo organizador para uma nova sociedade.” Todavia, a forma de operacionalização desse princípio apresenta variações entre esses Movimentos. Ao longo das respectivas histórias, ocorreram, também, mudanças em termos de razões e maneiras de se levar a termo o princípio da negação da educação oficial.

Em decorrência das concepções de mundo que embasam seus projetos políticos, esses Movimentos apresentam, com significativas diferenças entre si, posicionamentos críticos em relação ao Estado e aos seus diversos aparelhos, o que repercute na forma como esses Movimentos relacionam-se com o Estado, inclusive no que se refere à educação, temática desta pesquisa. Isso implica na negação da educação oficial por esses Movimentos, negação essa que ocorre de diferentes maneiras, seja entre o Zapatismo e o MST, seja internamente a este Movimento.

Para Menezes Neto (2016, p. 17),

A principal questão para a educação zapatista é a autonomia. Com muitos problemas inerentes a um movimento social de pessoas exploradas pelo sistema, buscam construir sua autonomia também na educação e, nesse sentido, não terão nenhuma aproximação com o poder constituído do ‘Mau

Governo'. Já o MST busca nas prefeituras, governos estaduais e federal, com destaque para parcerias com as universidades, sua referência de educação.

O Zapatismo, tanto pela sua concepção de mundo quanto por alguns fatos que ocorreram ao longo de sua história, especialmente o não cumprimento, pelo Governo Federal mexicano, dos *Acuerdos de San Andrés*¹⁴², decidiu não mais dialogar ou negociar com o Estado – nas três esferas de governo – e, por conseguinte, não mais aceitar recursos ou aderir aos programas estatais, inclusive de saúde e de educação. O Movimento faz referência aos programas do Estado mexicano como esmolas ou migalhas.

Por isso, os zapatistas constituíram um sistema próprio de educação escolar autossustentado. Assim, não dependem, em nenhum quesito, do Estado, para levar a termo a educação autônoma¹⁴³, detendo hegemonia total sobre suas escolas. Considera-se que o Zapatismo realiza uma negação incondicional da educação oficial.

No MST, como apontado, há que se considerar as especificidades internas ao seu sistema educativo. Este Movimento atua tanto na educação formal quanto na não formal, por meio de escolas próprias e por intermédio de ocupação de escolas estatais, seja por convênios, seja por posse.

Em se tratando da atuação na educação não formal em escolas próprias, considera-se que ocorre negação incondicional, pois o Movimento detém hegemonia total sobre esses cursos e escolas. Já quando se trata da educação formal, o Movimento realiza uma negação condicional, pois este tipo de educação está sujeito à legislação atinente à educação escolar em território brasileiro. Ainda, no caso, da educação formal, há que se considerar uma segunda variável, qual seja, se essa educação ocorre em escolas próprias, sobre as quais o Movimento detém hegemonia total, ou se ocorre em escolas ocupadas, nas quais o nível de hegemonia do Movimento varia, principalmente conforme a correlação de forças.

¹⁴² Reiterando, o não cumprimento, pelo Estado mexicano, desses *Acuerdos* parece um aspecto fundamental a ser aprofundado, pois foi um acontecimento que provocou uma mudança fundamental na postura dos zapatistas, especialmente no que se refere às relações com o Estado. Vários dados instigam a um questionamento, a título de conjectura e que demandaria análises específicas: se os *Acuerdos* tivessem sido cumpridos pelo Estado, os Zapatistas estariam, assim como faz o MST, utilizando e disputando a hegemonia nas escolas estatais, ou seja, realizando uma negação condicional da educação oficial?

¹⁴³ Uma questão a ser aprofundada: mesmo que o Zapatismo recuse a educação estatal, seu posicionamento em relação às políticas neoliberais, especialmente no que se refere à privatização dos bens públicos, permite inferir que, em última análise, o Movimento, ainda que recuse para si, não descarta, *a priori* e incondicionalmente, a educação oficial para as demais frações das classes trabalhadoras; em outras palavras, o Movimento parece não fazer apologia ao descarte incondicional da educação estatal. Alguns dos possíveis exemplos para essas inferências são posicionamentos do Movimento acerca de movimentos de professores democráticos no México, bem como sobre alguns episódios envolvendo greves ou repressão a estudantes da Unam.

O processo de ocupação de escolas é a forma encontrada pelo MST para garantir o direito à escolarização dos Sem Terra, pois, diferentemente dos zapatistas, o MST entende que a educação escolar é dever do Estado e direito popular. No entanto, essa forma de garantir a educação escolar dos Sem Terra implica, como apontam Menezes Neto (2016) e Paludeto (2018), uma constante luta de classes no interior do aparelho escolar estatal, que impacta diretamente na capacidade de hegemonia do MST sobre as escolas estatais ocupadas.

Assim, aventa-se que, pelas características elencadas, o projeto educativo do Zapatismo é soberano, configura-se uma educação substitutiva à educação oficial, ou seja, trata-se de autoeducação. Já o projeto educativo do MST, em se tratando das escolas próprias de educação não formal, é soberano, opera na perspectiva da autoeducação e se configura uma educação substitutiva à oficial. Entretanto, no que se refere à educação formal e a escolas ocupadas, o Movimento opera na perspectiva da autonomia relativa e de uma educação alternativa, com variações conforme o nível de hegemonia conquistado.

Os diferentes posicionamentos desses Movimentos diante da educação oficial são resultantes de vários fatores, especialmente das respectivas concepções de mundo e das táticas adotadas para a sua consecução.

O MST, inclusive pela sua influência e pela apropriação que realiza de diferentes vertentes da teoria marxista, tenta disputar a hegemonia ou exercer influência sobre determinados aparelhos de Estado, inclusive a partir do interior desses aparelhos, como ocorre com a educação escolar oficial. No caso do Zapatismo, o posicionamento em relação ao Estado está relacionado, além do não cumprimento dos *Acuerdos de San Andrés*, com a sua concepção de mundo.

Ambos Movimentos enfrentam, conforme as respectivas especificidades, contradições e dificuldades, internas e externas, para levar a termo os seus projetos educativos, que são mantidos, não obstante as condições adversas (BARBOSA, 2015, MENEZES NETO, 2016, PALUDETO, 2018).

A concepção e a execução de projetos próprios de educação, por um lado, e a negação da educação oficial, por outro, têm diversas implicações, que variam conforme as especificidades das formas como a negação da educação oficial são levadas a termo por esses Movimentos.

Essas formas de negação geram desdobramentos diferenciados, conforme cada caso. Para fins de exemplificação, destacam-se duas questões polêmicas e históricas.

O Zapatismo, ao negar incondicionalmente a educação oficial, necessita arcar com o sustento financeiro de seu sistema educativo. Com isso, o Movimento isenta o Estado de

garantir o direito à educação escolar aos zapatistas, conquistado após históricas lutas, especialmente de setores das classes trabalhadoras.

Menezes Neto (2016, p. 204-205) questiona esse posicionamento zapatista: “E pode-se perguntar se esse procedimento também não seria um equívoco, já que a riqueza do México é produzida pelo trabalho de seu povo e, assim, se não seria justo que eles lutassem para que esses recursos voltassem para o trabalhador em forma de políticas públicas.”

Assim, ainda que os zapatistas recusem-se, à medida que podem, a pagar tributos ao Estado – não pagam a tarifa de luz e não recolhem impostos sobre as terras ou edificações –, de maneira indireta, como, por exemplo, na compra de produtos industrializados, recolhem tributos aos cofres do Estado que, a rigor, é mantido majoritariamente com recursos recolhidos, direta ou indiretamente, das classes trabalhadoras¹⁴⁴.

Contudo, para se criticar o Movimento Zapatista acerca do seu posicionamento em relação ao Estado, há que, necessariamente, considerar a história desse Movimento de forma processual, especialmente no que tange à guerra de contra-insurgência levada a termo contra o Zapatismo pelo Estado até os dias atuais. Segundo Barbosa (2015, p. 446), os zapatistas estão em “[...] lucha en contra de un modelo de Estado que deshumaniza y, por ende, insiste en apropiarse de los territorios de los pueblos, sus recursos naturales, con el fin de disipar sus formas tradicionales de vida comunitaria.” Em outras palavras, na configuração atual, políticas sociais do Estado mexicano na região dos territórios autônomos rebeldes equivalem a um instrumento para tentar desarticular e aniquilar totalmente o Movimento, intento esse até então fracassado e eivado de contradições (BASCHET, 2010, 2015, CHRISTLIEB, 2014).

Já o MST luta pelo direito de todas as populações à educação pública, de qualidade social, democrática e garantida financeiramente pelo Estado. Ao defender uma educação pública e democrática, o MST luta também pelo direito das classes trabalhadoras de decidirem sobre a concepção de educação a ser propiciada por essas escolas. Considerando-se

¹⁴⁴ Por exemplo, ainda que os zapatistas não paguem, intencional ou diretamente, impostos ao Estado, de forma indireta parecem fazê-lo, pois compram produtos industrializados por corporações nacionais ou transnacionais: cigarros, refrigerantes, biscoitos, combustíveis, equipamentos ou insumos para diversos setores (educação, saúde, comunicações), entre outros produtos, que, provavelmente, em algum momento da produção ou da circulação, estejam sujeitos à tributação. Durante a pesquisa empírica não houve oportunidade de esclarecer, mas a *Organización* utiliza diversos veículos – micro-ônibus, caminhões, caminhonetes, *vans*, ambulâncias, entre outros – que demandam registro e recolhimento de taxas oficiais para licenciamento ou circulação em vias públicas. Além disso, há a necessidade de permissão oficial para dirigir em vias públicas; conforme informações levantadas em um *Caracol*, os motoristas da *Junta de Buen Gobierno* têm licença para dirigir, pois precisam realizar diversos deslocamentos, inclusive em vias regularmente fiscalizadas por agentes do Estado. Assim, ainda que os zapatistas tenham sistemas autônomos de registro e emissão de determinados documentos e se recusem a utilizar os registros do Estado, estariam sujeitos, em dados casos, a se relacionar com os aparelhos de Estado, mesmo que de forma reduzida e involuntariamente?

apontamentos de Althusser (1999) e Ponce (1982), isso implica literalmente uma luta de classes em torno da escola, que é fundamental para a reprodução da ordem social vigente, configurando-se, assim, um dos principais aparelhos ideológicos de Estado e imprescindível tanto quanto um aparelho repressivo.

Para Menezes Neto (2016, p. 157),

O MST procurou a legalidade e a institucionalidade e, corretamente, exigiu que os direitos constitucionais de oferecimento para todas as crianças fossem cumpridos. Os problemas com prefeituras e governos dos estados começaram a transparecer. A ampliação para a educação superior e mesmo para cursos de pós-graduação aproximou o movimento das universidades. Todo esse processo trouxe importantes processos de escolarização aos assentados, principalmente suas lideranças, mas também trouxe a institucionalização da educação do Movimento Sem Terra.

Todavia, no entendimento de Paludeto (2018, p. 125),

O que fica em questão neste momento é que, se a educação do MST é resultado de sua luta, por sua vez, se a luta descaracteriza-se, também sua educação colhe os frutos dessas ações, o que não nos exige avaliação necessariamente depreciativa dos resultados, afinal, a luta tem um propósito e espera-se alcançá-lo. As conquistas e a complexidade atual de sua educação precisam ser levadas em consideração, bem como o avanço neoliberal do capital no campo e as respostas que se espera de um movimento social com as características do MST. O que está em jogo é a perda da radicalidade do Movimento diante dos desafios com novos contornos impostos pelo capital no campo e os resultados desse processo para a educação.

Outro ponto destacado é em relação ao reconhecimento ou à chancela oficial, pelo Estado, da educação escolar realizada no âmbito desses Movimentos.

Os zapatistas, pelo fato de, por um lado, recusarem-se a dialogar com o Estado e, por conseguinte, a receber recursos estatais e, por outro lado, configurarem o seu sistema educativo conforme a sua concepção de mundo, ignorando, portanto, a legislação educacional do México, não têm as suas escolas reconhecidas pelo Estado. Assim, os estudos realizados nas escolas autônomas não têm validade oficial. No entanto, os zapatistas não têm interesse que suas escolas sejam reconhecidas, inclusive porque o objetivo da educação autônoma é capacitar as crianças e jovens zapatistas para trabalharem nos territórios rebeldes em prol das comunidades e da *Organización*, contribuindo, assim, para o fortalecimento da resistência e da autonomia zapatista.

Por outro lado, conforme informações levantadas durante a pesquisa empírica, as polêmicas em torno da educação autônoma estiveram entre as razões para que diversas famílias deixassem a *Organización*. Porém, analisando-se os dados de forma ampliada, pode-se aventar que, em determinados casos, a decisão de deixar a *Organización* para “[...] ir com o governo

[...]” (COMPA RQ, 2018), não necessariamente está relacionada apenas com a questão do não reconhecimento das escolas autônomas, mas, principalmente pelo fato de, como parte da guerra de contra-insurgência, o Estado oferecer bolsas de estudo, bem como atrelar entre si diferentes políticas sociais, visando aumentar a eficácia do combate ao Zapatismo. Portanto, a decisão do Movimento de negar incondicionalmente a educação oficial tem implicações nos âmbitos interno e externo.

O MST, por várias razões, luta por escolas públicas, portanto, reconhecidas pelo Estado. Isso tem várias implicações, entre elas, a possibilidade de o Movimento poder retroalimentar seu sistema educativo nos diferentes níveis de educação escolar. Possuir um quadro de intelectuais próprios com certificação do Estado permite, em tese, ao Movimento, por exemplo, abrir e manter escolas reconhecidas oficialmente, porém, com educadores Sem Terra. Permite, também, que o MST possa ter quadros habilitados legalmente para ingressar, por intermédio de concursos, no magistério oficial e, assim, disputar, de dentro do aparelho de Estado, as vagas para professores oficiais nos assentamentos (CALDART, 1997). Permite, ainda, que o Movimento possa ter técnicos capacitados para conceberem e executarem atividades, inclusive aquelas que, legalmente, demandam formações específicas e registros oficiais, como aponta Aguillar (2018). Por outro lado, Aguillar (2018) aponta, ainda, que o reconhecimento estatal e, por conseguinte, a certificação das escolas e dos cursos do MST colocam em tela a possibilidade de atuação no mercado de trabalho, o que, conforme Dal Ri e Vieitez (2008), contraria os princípios e os objetivos do MST, que defende a permanência dos Sem Terra nos assentamentos, desenvolvendo trabalhos em prol das comunidades e participando das lutas do Movimento.

Inegavelmente, o reconhecimento oficial de suas escolas e de cursos implica contradições, porém, o MST logra êxito em, simultaneamente, implantar os princípios da sua Pedagogia, adequando, assim, não sem dificuldades e contradições, a educação oficial à sua concepção de mundo.

Um ponto para fins de problematização: quais as implicações teórico-práticas, em curto, médio e longo prazos, da certificação, em se tratando de um projeto de sociedade que implica outra concepção de relação com os conhecimentos? As contradições envolvendo a questão do reconhecimento e da certificação estatal é um ponto que demanda problematizações, especialmente se se considerar os objetivos do MST, em termos de concepção de mundo, e a lógica subjacente à certificação e ao reconhecimento estatal.

Outro desafio enfrentado por esses Movimento é em relação à manutenção dos respectivos quadros de promotores de educação e de educadores.

Atender, em tempo real, as demandas por escolas e promotores de educação em todos os territórios rebeldes zapatistas, em especial naqueles com poucas famílias ou baixo número de bases de apoio zapatistas configura-se um desafio para o Zapatismo. Aliás, pelas características do Movimento, compor e manter, com pessoas e recursos próprios, todo o quadro de autoridades autônomas e Comissões auxiliares das comunidades, municípios e Zonas, também configura-se um desafio, pois a demanda por pessoas é relativamente alta e o preenchimento dos quadros de servidores, bem como o cumprimento integral dos mandatos implicam, em determinados casos, dificuldades para o Movimento, que se empenha em enfrentá-las.

O MST, que tem escolas próprias e promove a “ocupação” de escolas estatais, também enfrenta desafios análogos, já que o Estado não costuma atender, de forma imediata, às demandas por escolas para os assentamentos da reforma agrária. Há registro de caso de assentamento em que a instalação de uma escola pelo Estado só ocorreu após treze anos de muita luta (MST, 2015c). Como se pode depreender de Da Mata (2015), um dos recursos utilizados pelo MST em territórios que não são atendidos pela educação oficial é a instalação de escolas itinerantes nesses assentamentos.

Outro desafio enfrentado por ambos Movimentos refere-se ao autossustento financeiro das suas escolas. No caso do Zapatismo, é necessário arcar com todos os custos da educação autônoma, já que o Movimento não aceita recurso algum do Estado. Mesmo que o Zapatismo receba algum nível de apoio de setores da sociedade civil nacional e internacional, há um custo significativo para a manutenção das escolas e dos promotores de educação, custo esse assumido pelas bases de apoio zapatistas que, ainda que dignamente – dignidade na acepção zapatista –, também enfrentam dificuldades financeiras e carências materiais.

No caso do MST, no que se refere às escolas próprias, ocorre situação análoga à dos zapatistas. O Movimento enfrenta dificuldades financeiras, que tendem a impactar na manutenção das suas escolas. Já em escolas ocupadas pelo MST, a manutenção é de responsabilidade do Estado. No entanto, em tempos de intensificação de privatizações e de cortes de verbas, que resultam no aumento do fechamento de escolas do/no campo, a tendência é de agravamento das dificuldades e dos desafios enfrentados pelo MST para a ocupação de escolas, seja por posse, seja por convênio, para atender às demandas por educação escolar dos Sem Terra. Isso configura-se um desafio para o Movimento, que não abdica da escola pública, gratuita, universal, de qualidade e sustentada financeiramente pelo Estado, que é, em última instância, sustentado financeiramente pelas classes trabalhadoras.

Essas são algumas das contradições e dificuldades, destacadas para fins de exemplificação, que esses Movimentos enfrentam para manterem seus sistemas de educação escolar, em decorrência das suas decisões em torno das configurações dos respectivos projetos educativos.

Essas diferenças entre o Zapatismo e o MST remetem, como se pode depreender de Dal Ri (2004, 2012, 2015), a um debate já existente no século XIX, entre setores das classes trabalhadoras que tinham posicionamentos diferentes entre si acerca das condições de operacionalização da recusa ao Estado como educador dos filhos das classes trabalhadoras, bem como às formas ou condições dessa recusa. Enunciam-se, a seguir, três excertos deste debate, para fins de exemplificação.

Em Princípios básicos do comunismo, datado de 1847, Engels (1982, p. 9) assim se manifesta sobre a questão da educação das classes trabalhadoras por intermédio do Estado: “Educação de todas as crianças, a partir do momento em que podem passar sem os cuidados maternos, em estabelecimentos nacionais e a expensas do Estado. Combinar a educação e o trabalho fabril.”

No Manifesto do Partido Comunista, datado de 1848, essa questão é pontuada nos seguintes termos:

E não está também a vossa educação determinada pela sociedade? Pelas relações sociais em que educaís, pela intromissão mais directa ou mais indirecta da sociedade, por meio da escola, etc.? Os comunistas não inventam o efeito da sociedade sobre a educação; apenas transformam o seu carácter, arrancam a educação à influência da classe dominante. (MARX; ENGELS, 1997, p. 46-47)

Na Crítica do Programa de Gotha, datado de 1875, Marx (1977, p. 20) aponta que:

Eso de ‘*educación popular a cargo del Estado*’ es absolutamente inadmisible. ¡Una cosa es determinar, por medio de una ley general, los recursos de las escuelas públicas, las condiciones de capacidad del personal docente, las materias de enseñanza, etc., y, como se hace en los Estados Unidos, velar por el cumplimiento de estas prescripciones legales mediante inspectores del Estado, y otra cosa completamente distinta es nombrar al Estado educador del pueblo! Lo que hay que hacer es más bien substraerla escuela a toda influencia por parte del gobierno y de la Iglesia. Sobre todo en el imperio prusiano-alemán (y no vale salirse con el torpe subterfugio de que se habla de un ‘Estado futuro’; ya hemos visto lo que es éste), donde es, por el contrario, el Estado el que necesita recibir del pueblo una educación muy severa.

Constatam-se, nesses excertos de Marx e de Engels, elementos que remetem, direta ou indiretamente, a todos os princípios educativos pesquisados neste trabalho.

A negação da educação oficial é, direta ou indiretamente, um tema historicamente debatido entre setores das classes trabalhadoras, como se pode depreender de Barbosa (2015),

Baronnet (2009), Dal Ri (2004, 2013), Dal Ri e Vieitez (2008), Engels (1982), Ghiraldelli Júnior (1987), Marx (1977), Marx e Engels (1999), Menezes Neto (2016), Mészáros (2005), Gramsci (1982), Lovett e Collins (1840), Owen (1967a, 1967b), Paludeto (2018), entre outros autores.

Como aventado por Dal Ri (2012, 2015), esse princípio foi aplicado por movimentos pretéritos, tais como, anarquismo, cartismo britânico, marxismo e owenismo, e continua a sê-lo pelo Zapatismo e pelo MST. Aqueles movimentos também enfrentaram contradições e dificuldades de variadas ordens para implementar e manter seus projetos educativos. No entanto, as especificidades de cada movimento – configurações, momentos históricos, entre outros fatores – implicam contradições, dificuldades e desafios específicos, a exemplo do que ocorre com o Zapatismo e com o MST.

1.3 Gestão democrática

O princípio da gestão democrática é aplicado tanto pelo Zapatismo quanto pelo MST nos respectivos projetos educativos. Consoante com suas concepções de mundo, que implicam concepções específicas e diferenciadas entre eles no que se refere a, dentre outros quesitos, poder, política e democracia, esses Movimentos têm entre seus objetivos fazer com que essas concepções pautem, em termos práticos, as relações sociais em seus territórios, inclusive nas suas escolas.

Os zapatistas, pelo fato de terem escolas próprias e de não manterem vínculo algum com o Estado, detêm total hegemonia sobre seu projeto educativo, não se reportando nem sofrendo ingerência de autoridades estatais nas suas escolas. Assim, o sistema educativo zapatista é gerido democraticamente, em consonância com os princípios do *mandar obedecendo*. Por isso, considera-se, em tese, que no sistema de educação autônoma rebelde zapatista ocorre a aplicação plena do princípio da gestão democrática.

No projeto educativo do MST, há que se considerar as especificidades internas ao seu sistema educativo, conforme apontado.

Em se tratando da atuação na educação não formal em escolas próprias, o princípio da gestão democrática, em conformidade com a sua Pedagogia, é aplicado – ou é passível de sê-lo – de forma plena, pois o MST detém hegemonia total sobre esses cursos e essas escolas.

Já em se tratando da educação formal, o Movimento aplica esse princípio, porém, está sujeito à legislação atinente à educação escolar em território brasileiro. Além disso, há que se

considerar outro fator, qual seja, se a educação formal ocorre em escolas próprias, nas quais o Movimento detém hegemonia total, ou se ocorre em escolas ocupadas, nas quais o nível de hegemonia varia, principalmente conforme a correlação de forças. Nesses casos, o MST aplica – ou envida esforços para fazê-lo – esse princípio de forma condicional, visando adequá-lo, em nível máximo, à sua concepção de democracia popular.

No entanto, mesmo diante dessas condições, o Movimento tensiona para implementar sua concepção de gestão democrática, combatendo a centralização do poder de decisão na figura do diretor e, por conseguinte, transferindo o poder decisório para todos os segmentos que compõem a escola. Especialmente em escolas ocupadas, isso tende a implicar dificuldades e contradições inevitáveis, por fatores tanto internos quanto externos, pois o MST precisa lidar com a burocracia estatal, bem como com a resistência de trabalhadores da escola, educandos, familiares e outros segmentos.

Como decorrência do principal aspecto comum, qual seja, da aplicação do princípio da gestão democrática, outro aspecto que se destaca é que, no Zapatismo, não há a figura do diretor de escola, enquanto que, no MST, isso varia conforme as diferentes configurações de escolas que compõem seu sistema educativo. Assim, enquanto no Zapatismo as escolas são necessariamente geridas de maneira coletiva por Comissões, o MST envida esforços para que isso ocorra em todas as escolas que compõem o seu sistema educativo. Todavia, a configuração e a operacionalização das Comissões nesses Movimentos também apresentam diferenças entre si.

A implementação da gestão democrática implica, intencionalmente, fazer com que as escolas sejam uma das principais agências de educação de seus membros, em especial das novas gerações, em conformidade com as respectivas concepções de democracia.

Os sistemas educativos desses Movimentos visam, tanto por intermédio do currículo formal quanto do currículo oculto, educar – inclusive as crianças, desde tenra idade – em perspectivas democráticas. Essa educação ocorre principalmente pela vivência de relações democráticas no cotidiano escolar, não em condições simuladas, mas, em condições reais. Noutras palavras, para esses Movimentos, o aprendizado da lógica democrática não é meramente conceitual, mas eminentemente atitudinal. Isso remete a apontamentos de Dal Ri (2004), de Krupskaya (2017), de Makarenko (2002), de Pistrak (2000) e de Shulgin (2013) sobre a necessidade de as atividades na escola terem aplicação prática, isto é, ocorrerem em condições reais. Aliás, isso se aplica também às crianças, resguardadas as adequações necessárias. Ressalta-se que, nesses Movimentos, inclusive pelos perfis socioeconômicos de

seus membros, as crianças tendem a vivenciar, fisicamente, se não todas, ao menos a maior parte das suas lutas, inclusive no que se refere aos ataques físicos das forças oficiais.

Porém, além da participação no âmbito das escolas, há, também, a participação em outras instâncias desses Movimentos. A rigor, esses Movimentos são os principais educadores dos respectivos integrantes, já que a política faz parte do cotidiano dessas organizações.

Assim, inclusive noutros momentos ou instâncias que não as escolares, as crianças, desde tenra idade, bem como as gerações anteriores, estão inseridas em lógicas democráticas de sociabilidade, lógicas essas potencializadas, haja vista a inter-relação entre a educação formal, a não formal e a informal.

A concepção de gestão nesses Movimentos enseja breve menção à etimologia de democracia, qual seja, poder do povo, e se contrapõe à concepção de gestão inerente à educação oficial, qual seja, a gestão burocrática, que remete, etimologicamente, ao poder dos funcionários ou burocratas. Assim, a gestão democrática, nesses Movimentos, não se resume à mera opção entre vários modelos de gestão disponíveis, como se todos fossem, em última análise, iguais entre si. A decisão desses Movimentos pelas respectivas concepções de gestão é eivada de intencionalidades políticas e educativas.

Partindo de apontamentos de Aguirre Rojas (2008), bem como de Dal Ri e Vieitez (2008) sobre o currículo oculto, considera-se que a educação democrática nas escolas, é um quesito, ainda que não suficiente, necessário para a constituição de uma nova sociabilidade, visando combater a dicotomia entre governantes e governados, entre concepção e execução, assim como combater posicionamentos que apresentam a política como atividade inerente ou exclusiva de especialistas.

As respectivas concepções de poder e de democracia tendem, não sem contradições, a prevalecer nas escolas do Zapatismo e do MST, inclusive para que seus integrantes, em especial as novas gerações, sejam educados em conformidade com as respectivas concepções de mundo desses Movimentos.

A questão da gestão democrática nesses Movimentos instiga a várias reflexões, dentre as quais são destacadas algumas a seguir.

O princípio da gestão democrática, na acepção desses Movimentos, configura-se como quesito elementar no processo de constituição de outra concepção de sociabilidade que não a do capital, haja vista o seu potencial de combate a diversas hierarquias sociais verticais, em especial no que se refere à divisão sexual do trabalho, ao dualismo entre trabalho intelectual e trabalho manual e também ao dualismo entre governantes e governados. Noutras palavras, o princípio da gestão democrática apresenta-se como potencial germen de uma educação em e

para relações igualitárias e democráticas, em consonância com as concepções de democracia desses Movimentos, que, como apontado, refutam o autoritarismo, a democracia liberal e suas variantes, e defendem concepções de democracia que instiguem e possibilitem a efetiva participação de todos nas diversas instâncias decisórias da sociedade.

Contudo, na aplicação deste princípio, ambos Movimentos enfrentam diversos desafios, internos e externos, alguns deles apresentados a seguir.

Os Zapatistas enfrentam desafios relacionados a diversos fatores. Um deles refere-se à capacidade para suprir, em tempo real, as demandas de pessoas e recursos materiais necessários para viabilizar o trabalho, tanto das escolas quanto das Comissões que realizam a coordenação do sistema educativo nos diferentes níveis de governo e territórios. Como aponta Christlieb (2014), o trabalho das autoridades autônomas e das Comissões implica, entre outros fatores, deslocamentos, que demandam, necessariamente, recursos financeiros. Há, ainda, outros desafios relacionados à participação das mulheres em determinados níveis de governo e cargos, inclusive de promotoras de educação.

No que se refere aos desafios enfrentados pelo MST em relação ao princípio da gestão democrática, além dos desafios relativos à participação das mulheres na gestão, destaca-se que, no Brasil, com a ascensão do conservadorismo, com a tendência de intensificação do fechamento de escolas do/no campo e com o acirramento dos controles político-ideológicos sobre a educação escolar, os desafios enfrentados para ocupar e implementar a gestão democrática em escolas estatais tendem a aumentar, o que, por conseguinte, tende a dificultar, ainda mais, ou mesmo a inviabilizar a implementação da sua Pedagogia em escolas estatais ocupadas.

Considerando-se a importância atribuída por esses Movimentos à participação popular nos processos decisórios da sociedade, a educação escolar configura-se, como enunciado, um espaço estratégico e necessário para contribuir para a educação, em perspectivas democráticas, dos seus membros.

Portanto, esses Movimentos aplicam ou tentam aplicar, não sem dificuldades e contradições, as respectivas concepções de democracia em todos os seus territórios e organizações, especialmente nas escolas, e logram diferentes níveis de êxito nesse exercício.

A temática da gestão democrática, aplicada ou não à área da educação, é um tema historicamente debatido entre setores das classes trabalhadoras, como se pode depreender de Dal Ri (2004), Dal Ri e Vieitez (2008), Krupskaya (2017), Makarenko (2002), Lovett e Collins (1840), Owen (1967a, 1967b), Shulgin (2013), entre outros autores. Ressalta-se a imbricação,

da perspectiva dos soviéticos, entre os princípios da gestão democrática e da articulação entre educação e trabalho produtivo.

O princípio da gestão democrática, como aponta Dal Ri (2012, 2015), perpassa iniciativas implementadas por diversos movimentos sociais de trabalhadores, desde o século XIX até a atualidade, como ocorre com o Zapatismo e o MST, e reflete as concepções de democracia desses Movimentos.

1.4 Formação dos próprios promotores de educação e educadores

Tanto o Zapatismo quanto o MST implementam ações para a formação dos seus quadros de promotores de educação e de educadores. Esses Movimentos apresentam, assim como outros princípios, pontos de aproximação e de distanciamento.

O sistema autônomo zapatista possui escolas próprias para formação do seu quadro de promotores de educação. Os zapatistas detêm hegemonia total sobre suas escolas e os seus promotores são formados, necessariamente, nessas escolas; assim, também nesse quesito, o Zapatismo realiza uma negação incondicional da educação oficial.

No caso do projeto educativo do MST, assim como nos demais princípios, há que se considerar as especificidades do seu sistema educativo, ou seja, no caso desse Movimento, a formação de educadores ocorre de diferentes maneiras. Em se tratando da atuação na educação não formal em escolas próprias, o Movimento detém hegemonia total sobre esses cursos e essas escolas. Assim, neste caso, pode estabelecer, sem qualquer interferência do Estado, os critérios para formação e atuação dos seus educadores. Entretanto, em se tratando da educação formal, o Movimento está sujeito à legislação que rege a educação escolar no território brasileiro. Há que se considerar, ainda, outro fator, qual seja, se os cursos de formação de educadores ocorrem em escolas próprias, nas quais o Movimento detém total hegemonia, ou se ocorrem em escolas ocupadas, nas quais o nível de hegemonia varia, principalmente conforme a correlação de forças. No entanto, mesmo no caso dos cursos de formação que ocorrem em escolas ocupadas, o MST tende a conseguir um nível significativo de hegemonia, inclusive porque os convênios, como destaca Minto (2015), para a formação de educadores ocorrem após criteriosa análise das suas condições pelo Movimento.

O MST, nas escolas que compõem seu sistema educativo, tem maior nível de autonomia para decidir todas as questões atinentes à formação e à atuação dos seus educadores. Nessas escolas não há relação de trabalho assalariado, diferentemente das escolas estatais, que são pautadas pela lógica do assalariamento. Em escolas estatais nas quais detém ou disputa a

hegemonia, o Movimento necessita observar os critérios estabelecidos pelo Estado para a formação, para o ingresso e para o exercício do magistério oficial. Assim, o MST envida esforços visando conseguir disputar a hegemonia também em cursos de formação de professores, como, por exemplo, nos cursos de Pedagogia da Terra, pois isso lhe possibilita dispor de quadros legalmente habilitados para disputar o magistério oficial e, assim, promover a resistência e o embate político a partir do interior do aparelho escolar estatal.

Nas escolas estatais brasileiras também a nomeação dos professores ocorre eminentemente por critérios meritocráticos. Entretanto, em alguns casos, o Movimento consegue, de alguma forma, interferir no processo de designação de professores para trabalhar em escolas situadas em assentamentos da reforma agrária.

O MST registra casos exitosos de disputa pela hegemonia na formação de educadores. Exemplificam isso alguns convênios realizados com instituições públicas de Ensino Superior. Todavia, isso é um processo, não raramente, eivado de contradições e que depende, entre outros fatores, da correlação de forças, inclusive no interior dessas instituições.

O Movimento Zapatista, pelo fato de não depender nem se reportar ao Estado, estabelece todos os critérios acerca da formação e da atuação dos promotores de educação autônoma. Como apontado, os promotores de educação zapatistas não recebem salários ou remuneração em espécie, são eleitos e recebem uma contribuição, em forma de alimentos ou de trabalho das comunidades, que podem, a qualquer momento, revogar a sua nomeação, bem como designá-los para outras atividades, conforme as necessidades das comunidades ou da *Organización*.

Tanto o Movimento Zapatista quanto o MST têm o princípio da formação dos próprios, respectivamente, promotores e educadores em alta conta, haja vista o seu papel estratégico – tanto em termos técnico-científicos quanto em termos políticos – para o êxito dos seus projetos educativos e também dos seus projetos políticos. Por um lado, ambos registram êxitos em decorrência de suas decisões envolvendo esse princípio, porém, por outro lado, ambos enfrentam desafios, tanto internos quanto externos, haja vista as dificuldades e as contradições implicadas, direta ou indiretamente, com essas decisões.

Em relação a esse princípio, que trata da formação do próprio quadro de promotores ou educadores, decidiu-se destacar alguns aspectos, pela sua potencialidade para o processo de questionamento e de superação da ordem social vigente.

No sistema educativo zapatista não ocorre o pagamento de salário aos professores, o que se diferencia totalmente da lógica do trabalho assalariado, típico do mercado de trabalho, inerente ao sistema capitalista. A não existência de assalariamento no Zapatismo e o sistema de *aportaciones* remete à lógica de relações pautadas em perspectivas do comunitarismo, da

reciprocidade e da solidariedade, em acepção crítica, incompatíveis com o sistema do capital, cujos princípios básicos das relações sociais são o individualismo, a concorrência, a obtenção de lucro, entre outros.

Além disso, no sistema zapatista, os promotores, assim como os ocupantes dos demais cargos, são eleitos pelas comunidades, que podem revogar sua nomeação a qualquer momento. Esse procedimento contrapõe-se à educação oficial, pautada pela lógica burocrática, regida, em tese, majoritariamente pelo mérito acadêmico.

O sistema de rotatividade adotado pelo Zapatismo tem entre seus desdobramentos um que se destaca para fins de problematização, qual seja, um gérmen de combate às lógicas da profissionalização e da especialização que, por sua vez, têm relação com a questão do dualismo entre trabalho intelectual e trabalho manual e, por conseguinte, com hierarquizações sociais verticais decorrentes desse dualismo.

Em relação a esses aspectos destacados, no caso do sistema educativo do MST, há que se considerar as especificidades das escolas e dos tipos de educação envolvidos. No caso de escolas próprias do Movimento e em situações de educação não formal, os aspectos destacados nos parágrafos anteriores são – ou podem ser – aplicados. Porém, em se tratando da educação formal, esses aspectos precisam ser relativizados, pois, podem ocorrer ou não, conforme cada caso. Vale reiterar que, nas escolas estatais, a regra é o trabalho assalariado. Principalmente no que se refere à questão do não pagamento de salário e da contribuição das comunidades com trabalhos coletivos, há que se considerar, também, apontamentos de Barbosa (2016) sobre as especificidades epistemológicas dos zapatistas.

Por outro lado, destaca-se, também, o desafio enfrentado pelo Zapatismo em relação aos promotores de educação, qual seja, a rotatividade não planejada, que parece implicar algum nível de dificuldade para o Movimento suprir, conforme as necessidades imediatas, a demanda de promotores em determinados territórios ou escolas autônomas.

O MST enfrenta também o desafio da incapacidade de suprir a carência de educadores em escolas de determinados assentamentos, porém, por razões diferentes das enfrentadas pelos zapatistas, pois, em grande medida, os educadores das escolas ocupadas pelo MST possuem vínculos empregatícios com o Estado, que não necessariamente supre, imediatamente e em conformidade com as demandas das comunidades, essa carência.

A questão da formação dos próprios educadores ou intelectuais é, direta ou indiretamente, uma temática historicamente debatida entre setores das classes trabalhadoras, como se pode depreender de Dal Ri (2004, 2013), Dal Ri e Vieitez (2008), Gramsci (1982), Lovett e Collins (1840), Owen (1967a, 1967b), entre outros autores.

Trata-se de um princípio-chave para a implementação de projetos de autoeducação. Essa questão, como apontado por Dal Ri (2012, 2015), está presente nas iniciativas de diferentes movimentos sociais de trabalhadores, desde o século XIX até a atualidade, como ocorre com os Movimentos pesquisados neste trabalho.

1.5 Articulação entre educação e trabalho produtivo

Ambos Movimentos aplicam o princípio da articulação orgânica entre educação e trabalho produtivo em seus projetos educativos. No entanto, apresentam diferenças entre si, haja vista as especificidades, em termos de território e territorialidade, aspectos étnico-culturais, geográficos, dentre outros quesitos. Ressalta-se que essas especificidades ou diferenças ocorrem por várias razões, inclusive internas a esses Movimentos.

Além das especificidades dos respectivos sistemas educativos, há que se considerar aspectos culturais que implicam diferenças significativas entre os zapatistas e os Sem Terra, já que, partindo de apontamentos de Barbosa (2015), esses Movimentos pautam-se por epistemologias diferentes entre si. As diferenças culturais são imbricadas com as respectivas especificidades nas esferas da política e da economia.

Nas escolas do sistema autônomo rebelde, os zapatistas têm autonomia total para aplicar esse princípio na forma decidida pelo Movimento e pelas comunidades nas quais estão localizadas as escolas. No entanto, há que se considerar as especificidades de cada território, bem como das escolas e das comunidades, tais como, a existência de equipamentos, tipos de produção, densidade demográfica zapatista, forma de organização da produção, isto é, se coletiva ou não, entre outras.

Já no projeto do MST, há que se considerar as especificidades internas ao seu sistema educativo, assim como noutros princípios.

Em se tratando da atuação na educação não formal em escolas próprias, a aplicação desse princípio tende a ocorrer o mais próximo possível do que preconiza a Pedagogia do Movimento, pois o MST detém hegemonia total sobre esses cursos e escolas.

Todavia, em se tratando da educação formal, a aplicação desse princípio pelo MST tende a variar, especialmente em decorrência de diversos fatores, dentre os quais se destacam dois. Um deles é se a educação ocorre em escolas próprias, nas quais o Movimento detém hegemonia total, ou se ocorre em escolas ocupadas, nas quais o nível de hegemonia varia, o que pode interferir na aplicação desse princípio. O outro fator está relacionado às condições dos

territórios nos quais as escolas estão instaladas, à infraestrutura das escolas e aos equipamentos disponíveis para a aplicação desse princípio.

Em ambos Movimentos, a articulação entre educação e trabalho ocorre em condições reais, e não laboratoriais, ou seja, os trabalhos realizados têm objetivos e resultados práticos, gerando benefícios para as escolas e para as comunidades. Além disso, esse princípio é considerado tanto no âmbito do currículo formal quanto no âmbito do currículo oculto, destacado por Dal Ri e Vieitez (2008) pelo seu potencial educativo prático. A ênfase nos trabalhos reais, isto é, produtivos, remete a apontamentos de Dal Ri (2004), Krupskaya (2017), Makarenko (2002), Pistrak (2000) e Shulgin (2013) sobre a importância de esse princípio não ser tomado apenas como um simulacro de trabalho, um recurso didático ou um método de ensino, como preconizado por pedagogias conservadoras de perspectivas progressistas.

Dal Ri (2017, p. 175) entende que

Não é comum [...] [encontrarmos] MS [movimentos sociais] que unam, além da luta pelos objetivos comuns aos membros, a organização da produção e da educação. Talvez os melhores exemplos de movimentos sociais que unem organicamente a economia, a política e a cultura sejam o MST e o Movimento Zapatista.

A articulação entre educação e trabalho produtivo contribui, também, para a formação *integral*, no caso dos zapatistas, e para a formação *omnilateral*, no caso dos Sem Terra. Ambos Movimentos refutam a formação unilateral, propiciada pela educação oficial, que visa atender às demandas do mercado de trabalho.

Barbosa (2015), ao analisar os projetos educativos do Zapatismo e do MST, aponta que, pelos seus elementos constitutivos, eles resultam em concepções singulares de educação e de pedagogia e, por conseguinte, numa “[...] perspectiva de totalidade del proceso educativo que expresa, finalmente, una percepción de la formación humana como una actividad integral y no fragmentada o especializada como suele entenderse en la educación oficial.” (BARBOSA, 2015, p. 399-400).

A defesa da formação *omnilateral* remete a apontamentos de Engels (1982), Marx (1984) e de Owen (1967a, 1967b), que implementou esse princípio no seu projeto educativo em New Lanark. Segundo Engels (1982, p. 11),

A divisão do trabalho, minada já hoje pelas máquinas, que faz de um camponês, do outro sapateiro, do terceiro operário fabril, do quarto especulador de bolsa, desaparecerá, portanto, totalmente. A educação permitirá aos jovens passar rapidamente por todo o sistema de produção; colocá-los-á em condições de passar sucessivamente de um ramo de produção para outro, conforme o proporcionem as necessidades da sociedade ou as suas próprias inclinações. Retirar-lhes-á, portanto, o carácter unilateral que a actual

divisão do trabalho impõe a cada um deles. Deste modo, a sociedade organizada numa base comunista dará aos seus membros oportunidade de porem em acção, integralmente, as suas aptidões integralmente desenvolvidas. Com isso, porém, desaparecerão também necessariamente as diversas classes. De tal maneira que, por um lado, a sociedade organizada numa base comunista é incompatível com a existência de classes e, por outro lado, a edificação dessa sociedade fornece ela própria os meios para suprimir essas diferenças de classes.

O princípio da articulação entre educação e trabalho produtivo tem alta potencialidade educativa para as finalidades a que se propõem esses Movimentos, em especial no que se refere ao combate e à superação do trabalho alienado e da formação unilateral, inerentes ao sistema do capital (DAL RI, 2013, DAL RI, VIEITEZ, 2008).

Esse princípio, complementar e simultaneamente ao princípio da gestão democrática, apresenta, tanto no âmbito do currículo formal quanto no âmbito do currículo oculto, potencialidade para o combate a determinadas hierarquias sociais verticais.

Uma dessas hierarquias refere-se à divisão sexual do trabalho que, nesses Movimentos é, não sem contradições e dificuldades internas, combatida. O Zapatismo e o MST envidam esforços para que, em determinados casos, os trabalhos realizados pelos educandos sejam realizados por equipes intencionalmente mistas, como foi observado na Escola Secundária de Oventik, durante a pesquisa empírica. No entanto, ambos enfrentam desafios internos, especialmente a resistência de pais e mães de estudantes, na consecução de seus objetivos de promover a igualdade entre os gêneros e a efetiva participação das mulheres em todos os âmbitos. A questão de gênero coloca novos desafios a esses Movimentos. No Zapatismo, faz-se referência à rebeldia dentro da rebeldia, ou seja, mulheres zapatistas rebelando-se, no interior do Movimento, contra a desigualdade entre os gêneros. O MST adota em parte da sua produção discursiva a linguagem inclusiva de gênero, considerando homens e mulheres. O Zapatismo, em determinados casos, em especial o Subcomandante Insurgente Galeano, extrapola a dualidade e o dualismo entre feminino e masculino, adotando uma linguagem ainda mais inclusiva, como, por exemplo, *compañeras*, *compañeros*, *compañeroas*, para abranger, como aponta Barbosa (2015), pessoas homossexuais e transexuais.

Outra hierarquia combatida refere-se ao dualismo entre trabalho intelectual e trabalho manual, pois, nas escolas autônomas ocorre a rotatividade de atividades, decididas e realizadas coletivamente. Ou seja, todos os educandos tendem, conforme as escalas de rodízio, a realizar diversos trabalhos, inclusive de coordenação de equipes, contribuindo, assim, para o combate ao dualismo entre atividades de concepção/comando e de execução/obediência.

O princípio da articulação entre educação e trabalho, além de contribuir para o desenvolvimento *omnilateral* dos educandos, visa, também, desenvolver a cultura do trabalho, tanto para fins de desenvolvimento da identidade de classe social ou étnica, quanto para que todas as pessoas contribuam para a produção econômica, de forma que ninguém viva do trabalho alheio. Isso remete a apontamentos de Marx (1984, 1977), Gramsci (1982), Makarenko (2002) e Pistrak (2000).

Ressalta-se que estão relacionadas a esses princípios questões fundamentais para setores que visam à superação do sistema do capital. Algumas dessas questões são motes de debates e polêmicas entre setores das classes trabalhadoras desde o século XIX até a atualidade, como se pode depreender de Dal Ri (2004, 2013), Dal Ri e Vieitez (2008), Engels (1982), Fernández Enguita (1989), Krupskaya (2017), Lovett e Collins (1840), Makarenko (2002), Marx (1977), Novaes (2013), Owen (1967a, 1967b), Pistrak (2000), Shulgin (2013), Vieitez e Dal Ri (2009), entre outros autores. Reitera-se a imbricação, da perspectiva dos soviéticos, entre os princípios da articulação entre educação e trabalho produtivo e da gestão democrática.

Destacam-se, por exemplo, a formação *omnilateral*, em contraposição à formação unilateral, o combate ao trabalho alienado, que tem relações diretas com o dualismo entre trabalho intelectual e trabalho manual que, por sua vez, tem implicações com as lógicas da profissionalização e da especialização, que avança cada vez mais nas sociedades capitalistas.

Esses são alguns dos desafios que esses Movimentos enfrentam ou tentam enfrentar desde já, o que implica inevitáveis dificuldades e contradições.

O MST, assim como ocorre com outros princípios, enfrenta – e tende a continuar enfrentando –, em níveis mais elevados, dificuldades para implementar esse princípio em determinadas escolas ocupadas, haja vista o contexto de intensificação do controle ideológico sobre a educação escolar (VIEITEZ; DAL RI, 2011), bem como a política de fechamento de escolas do/no campo e, por conseguinte, a transferência de educandos para escolas em áreas urbanas (TORRES; SILVA; MORAES, 2014), nas quais tende a ser inviável a aplicação desse princípio, especialmente pelas configurações dessas escolas em termos territoriais e arquitetônicos. Além disso, a tendência é de, em escolas fora dos territórios dos assentamentos, o nível de hegemonia do MST ser baixo ou mesmo nulo.

Outra contribuição relacionada mais diretamente a esse princípio, colocado em prática por esses Movimento, é no que refere à questão da vinculação orgânica entre escola e comunidade, o que coloca necessariamente em tela, por um lado, a questão dos conteúdos socialmente úteis e, por outro lado, a questão da formação *omnilateral*, uma histórica demanda de setores das classes trabalhadoras e que continua presente nos debates, especialmente na área

da educação, como, por exemplo, na pedagogia histórico-crítica. Ainda que os Movimentos refutem uma educação unilateral, ambos apresentam significativas diferenças entre si em termos de currículo da educação escolar.

O princípio da articulação entre educação e trabalho é parte de debates e de iniciativas de alguns dos principais movimentos sociais de trabalhadores – anarquismo, cartismo britânico, marxismo e owenismo –, desde o século XIX. Diversos objetivos, dificuldades e contradições vivenciadas por aqueles movimentos sociais configuram-se, com ressalvas, uma espécie de permanência histórica e continuam presentes nos projetos educativos do Movimento Zapatista e do MST.

1.6 A ideologia concernente aos Movimentos analisados

Ambos Movimentos conceberam ideologias que visam dar sustentação às respectivas concepções de mundo, até porque a ideologia é elementar para qualquer projeto societário.

Tanto o Movimento Zapatista quanto o MST difundem as respectivas ideologias por diversos meios, porém, a escola tem um papel especial nessa tarefa. Ambos têm, desde seus primórdios, desenvolvido meios próprios para as atividades de difusão de suas ideologias para diferentes públicos. Destaca-se, na atualidade, o uso de tecnologias digitais para essa finalidade, sem, no entanto, prescindir de meios mais tradicionais entre movimentos pretéritos.

Ressalta-se que, nesses Movimentos, há, em alguma medida, interseções entre a educação formal, a não formal e a informal, potencializando, assim, a difusão das suas ideologias para diferentes públicos, em variados momentos e espaços, porém, principalmente para seus integrantes que, desde tenra idade, são alcançados por essa difusão.

No caso dos zapatistas, pelo fato de seu projeto educativo ser autônomo, o Movimento detém hegemonia total também no campo da ideologia, já que em suas escolas não há espaço para agentes do Estado ou das organizações das classes dominantes.

O MST, nas escolas próprias que integram o seu sistema de educação, também detém total hegemonia no campo ideológico. Porém, em se tratando das escolas estatais, o êxito nesse campo depende, dentre outros fatores, do nível de hegemonia conquistado. Assim, no caso dessas escolas, os Sem Terra podem estar, em diferentes níveis, expostos à ideologia do capital.

Outro aspecto comum a esses Movimentos é o fato de que a educação não tem como objetivo a ilustração dos seus membros nem é um fim em si mesma, mas, uma ferramenta para a produção das condições materiais e simbólicas de vida e, por conseguinte, uma ferramenta para as lutas sociais desses Movimentos.

A educação é uma instância-chave para difusão da ideologia. Enfatizar a articulação necessária entre a educação e a ideologia não implica preterir da *práxis* e dos conhecimentos técnicos-científicos, que, como apontam Novaes e Dagnino (2004), em última instância, são indissociáveis de ideologias e de concepções de mundo.

A difusão da ideologia do Zapatismo por intermédio das escolas autônomas parece ficar restrita ao público zapatista ou, então, a públicos simpatizantes. O MST, ao ocupar escolas estatais, amplia o campo de abrangência da sua ideologia e, por conseguinte, realiza a luta contra-hegemônica também no interior de um dos principais aparelhos ideológicos do sistema do capital.

A ideologia configura-se um elemento-chave nos projetos políticos e educativos desses Movimentos, seja no que se refere ao combate à concepção de mundo do sistema do capital, seja no que se refere à difusão e à sustentação das respectivas concepções de mundo desses Movimentos. A educação escolar, no caso do Zapatismo e do MST, ocupa posição de centralidade para as finalidades mencionadas. Isso remete a discussões levadas a termo por autores, tais como, Althusser (1999), Mészáros (2005) e Severino (1986), que destacam a relação entre escola, ideologia e a reprodução da ordem social vigente.

Na atual conjuntura especialmente, a dimensão ideológica é fundamental para esses Movimentos, haja vista os respectivos cenários e desafios por eles enfrentados em âmbitos local, regional, nacional e transnacional, em especial em decorrência dos resultados das recentes eleições presidenciais no Brasil e no México, e dos desdobramentos provavelmente negativos, já em curso ou em vias de ocorrência, para esses Movimentos.

No caso específico do MST, há que se considerar, pela configuração de seu projeto educativo, a tendência de ter que enfrentar níveis significativamente mais elevados de desafios, tanto no plano imediato quanto no mediato, haja vista, como apontam Vieitez e Dal Ri (2011), o acirramento dos controles ideológicos sobre a educação escolar, bem como a intensificação das perseguições contra os Sem Terra levadas a termo pelos aparelhos de Estado e por organizações vinculadas aos interesses do capital.

Ainda que atribuam alta importância à dimensão ideológica, esses Movimentos operam, também, articulada e simultaneamente, na dimensão da força física – que não necessariamente significa violência, mas, sim, ação direta –, especialmente o Movimento Zapatista, que é composto também pelo EZLN, que se comprometeu publicamente a não utilizar suas armas de fogo para fins ofensivos, mas mantém a posse dessas armas para fins defensivos.

A questão da ideologia – seja pela sua potencialidade, seja pelos seus limites, quando considerada isoladamente –, bem como a questão da necessidade ou não de articulação entre

força física e força ideológica é um debate que perpassa a história de determinados setores das classes trabalhadoras, como se pode depreender de Althusser (1999), Engels (1982), Gramsci (1982), Löwy (1992), Marx e Engels (1997, 1999), Mészáros (2002, 2004), Severino (1986), entre outros autores.

O Zapatismo e o MST contribuem, em termos práticos e teóricos, para esses debates, haja vista as trajetórias de mais de três décadas de atuação desses Movimentos que, conforme as circunstâncias, operam articuladamente em ambas dimensões. A ideologia é um componente fundamental ou indispensável, porém, isoladamente, insuficiente para os propósitos desses Movimentos, fato que pode ser constatado por intermédio da análise das suas trajetórias, em especial no que se refere às conquistas relacionadas aos seus objetivos, registradas até então.

Isso enseja breve nota sobre a questão da educação para a consciência crítica, uma consigna cara a determinados setores da educação especialmente. Ainda que a consciência crítica seja necessária, se não imprescindível, ela é insuficiente para as lutas desses Movimentos, que prezam pela *práxis*. Partindo de apontamentos de Dal Ri e Vieitez (2008), destaca-se a necessidade da prática social, até porque, isoladamente, as ideias têm limites, para fins de transformações sociais estruturais. Além disso, a consciência crítica não necessariamente resulta em ações condizentes e necessárias para a realização dessas transformações.

Ambos Movimentos promovem medidas visando à ampliação dos seus arcos de alianças. O MST articula-se com diversos movimentos sociais nacionais e internacionais, em especial com a Via Campesina. O Zapatismo também articula-se com diversos movimentos nacionais e internacionais, com destaque para organizações e pessoas aderentes à *Sexta Declaración de la Selva de Lacandona* e para o *Congreso Nacional Indígena*. Essas são iniciativas importantes e necessárias, porém, ainda incipientes diante da *hidra capitalista*, ou seja, o sistema do capital que, como a metáfora zapatista indica, é difícil de ser combatido.

Na atualidade ampliam-se, em diferentes pontos do mundo, diversas iniciativas de resistência ao sistema do capital. No entanto, não raramente, são movimentos marcados por significativas diferenças de diversas ordens entre si, em especial no que se refere a táticas e a estratégias, a exemplo do que acontece, como apontado nesta pesquisa, com o Movimento Zapatista e o MST.

Segundo Barbosa (2015, p. 447-448), esses Movimentos,

[...] indubitavelmente, son sujetos histórico-políticos de gran incidencia en Brasil, en México, en América Latina y, por qué no decir, entre otras resistencias que protagonizan luchas anti-sistémicas en otros continentes. Ambos tienen por delante el gran desafío de fortalecer el diálogo interno y

externo con otros sujetos histórico-políticos, con el fin de consolidar una dirección política nacional, en el sentido de incidir en el movimiento real de la sociedad.

Atualmente, vários movimentos sociais implementam, também com significativas diferenças entre si, iniciativas de educação popular, de educação alternativa ou de autoeducação, formal ou não-formal, em perspectivas contra-hegemônicas (BARBOSA, 2016, LOUREIRO, 2016, NOVAES, 2013). Partindo do que aponta Loureiro (2016), subjacente a essas iniciativas está, além da autoeducação, a questão da formação dos próprios intelectuais.

Entretanto, há que se considerar não só as potencialidades, mas, também, os limites, especialmente quando essas iniciativas ocorrem de maneira isolada na área da educação e sem articulação com outras lutas mais amplas levadas a termo por diferentes setores das classes trabalhadoras, pois o potencial de efetividade dessas iniciativas tende a ser inócuo, para fins de transformações sociais estruturais, que demandam articulação entre teoria e prática.

Conforme Alaniz e Novaes (2015, p. 13),

A importância da unificação das lutas remete ao próprio poder combativo e de proliferação das organizações dos trabalhadores em escala ampliada, uma vez que o combate ao sistema orgânico e expansionista do capital não pode fazer-se sem a [...] [correspondente] expansão dos movimentos dos trabalhadores estruturados em práticas sociais abrangentes, autônomas e horizontalizadas.

Diante desse complexo de diversidades entre os vários movimentos de resistência ao capital, a articulação entre eles é imprescindível para sair do isolamento, com vistas a avançar do âmbito estrito da resistência para o âmbito da efetivação de projetos contra-hegemônicos, sem, no entanto, desconsiderar, por um lado, as potencialidades e, por outro lado, os limites das ações pontuais e isoladas. Isso remete à questão da união entre esses movimentos sociais.

Para além dos pontos de distanciamento entre o Zapatismo e o MST, considera-se que, ao constituírem e difundirem as respectivas ideologias, eles contribuem, também, para o processo, germinal e contraditório, de difusão e de constituição de uma ideologia com vistas à articulação entre diferentes setores das classes trabalhadoras e à superação do sistema do capital.

Isso, não sem contradições, tem potencial de contribuir para, entre outros, dois aspectos-chave, debatidos, por setores das classes trabalhadoras, desde o século XIX, que é o fato de a ideologia dominante em determinada formação econômico-social ser a ideologia das classes dominantes, bem como a questão da união dos trabalhadores ou das classes trabalhadoras (ENGELS, 2008, MARX; ENGELS, 1997, 1999).

A temática da articulação das diferentes frações das classes trabalhadoras em âmbito planetário – no caso do Zapatismo, intergaláctico – configura-se uma necessidade imprescindível e um desafio histórico. Não por acaso, é assim que Marx e Engels (1997, p. 65) encerram o Manifesto do Partido Comunista, um documento que se configura um marco na história das classes trabalhadoras: “Proletários de todos os países, uni-vos!”

A título de finalização deste capítulo, reitera-se a constatação de pontos de convergência e de divergência na aplicação desses princípios pelo Zapatismo e pelo MST em seus projetos educativos, que registram contradições, dificuldades, potencialidades e, também, êxitos nessa aplicação, não obstante as numerosas condições adversas nas esferas política, econômica e cultural enfrentadas cotidianamente por esses Movimentos, desde os seus primórdios.

Os projetos educativos desses Movimentos contribuem para debates, inclusive em perspectivas futurísticas, porém, necessárias, acerca da educação – no sentido amplo desse termo – numa formação social que não seja pautada pelas categorias do sistema do capital. Entre essas categorias, como destaca Aguirre Rojas (2015b), estão a especialização, a profissionalização, bem como o dualismo entre trabalho intelectual e trabalho manual, todas elas concebidas em perspectivas hierárquico-verticais; controles (avaliações e classificações) sobre os processos educativos; monopólio do processo de ensino pela escola e pelo professor, enfim, a relação com os conhecimentos em perspectivas não mercantis, hierarquizantes e com vistas à dominação, como é inerente ao sistema do capital. Noutras palavras, considerando-se que a sociedade concebe a respectiva concepção de educação, e não o inverso, como seria a configuração da educação numa sociedade não pautada pelas categorias e pela concepção de mundo do capital? Não se trata de um exercício de futurologia, mas, sim, de um exercício de conjectura, considerado, do ponto de vista desta pesquisa, oportuno, se não necessário.

Recorrendo-se, neste trabalho, a Zibechi (2003) e a Wallerstein (2003), bem como a dados levantados durante esta pesquisa, considera-se que esses Movimentos não se apresentam nem se propõem a se constituírem como uma espécie de melhor dos mundos, mas, sim, desde já, envidam esforços para a construção do melhor mundo possível para seus membros e para demais frações das classes trabalhadoras. Aliás, como ressaltado em vários momentos deste trabalho, o Zapatismo e o MST apresentam, em diversos aspectos, contradições, dificuldades e desafios, tanto internos quanto externos, como destacado pelos próprios Movimentos e por bibliografia atinente (BARBOSA, 2015, BRANCALEONE, 2015, BASCHET, 2015, 2017,

HILSENBECK FILHO, 2007). Conforme Wallerstein (2003, p. 184), “Debemos dejar de dar por hecho cómo será una sociedad mejor (no la sociedad perfecta). Necesitamos discutirla, bosquejarla, experimentar con estructuras alternativas para tornarla realidad.”

Ressalta-se que outros movimentos sociais de trabalhadores pretéritos, com destaque para os enunciados por Dal Ri (2012, 2015), que implementaram projetos educativos próprios, também enfrentaram, consoante com os respectivos momentos históricos e configurações, dificuldades, contradições e inclusive ataques físicos e ideológicos de setores das classes dominantes, com vistas a impedir a sua atuação. Todavia registraram, também, êxitos, dentre os quais, talvez um dos mais relevantes e que extrapola a existência desses movimentos pretéritos, é o legado deixado para movimentos sociais vindouros, entre eles o Zapatismo e o MST.

CONCLUSÃO

Os dados resultantes deste trabalho confirmam que os princípios educativos pesquisados são intrínsecos aos projetos educativos do Movimento Zapatista e do MST. Isso confirma a hipótese aventada por Dal Ri (2012, 2015) e que embasou esta pesquisa, qual seja, que esses princípios são transcendentais e comuns a alguns dos principais movimentos sociais de trabalhadores, desde o século XIX, entre eles, o anarquismo, o cartismo britânico, o marxismo, o owenismo e, na atualidade, o Zapatismo e o MST.

Todavia, esses princípios apresentam especificidades, tanto em termos teóricos quanto em termos práticos, em cada um desses Movimentos. Essas especificidades são decorrentes de diversos fatores, especialmente das suas diferentes concepções de mundo, o que implica diferenças em termos de operacionalização desses princípios.

O principal ponto de convergência entre o Zapatismo e o MST refere-se ao posicionamento contrário ao sistema do capital e, por conseguinte, à implementação de ações consoantes com esse posicionamento, visando à superação desse sistema. Esses Movimentos apresentam, também, ainda que com categorias diferenciadas entre eles, pontos de convergência no que se refere à parte significativa dos seus objetivos e demandas políticas, econômicas e culturais.

No entanto, ainda que esses Movimentos tenham em comum a busca da superação do sistema do capital, as táticas por eles aplicadas visando concretizar esse objetivo diferem significativamente entre si, especialmente no que se refere à questão do Estado e à questão do poder.

Os pontos de convergência, assim como os de divergência entre esses Movimentos reverberam nos respectivos projetos educativos e, por conseguinte, nos princípios educativos analisados nesta pesquisa. Ressalta-se, porém, que as diferenças, tanto em termos de concepção quanto em termos de operacionalização desses princípios, estão relacionadas, também, a características ou condições territoriais, materiais, simbólicas e humanas desses Movimentos.

Esses princípios são fundamentais nos projetos educativos do Zapatismo e do MST, projetos esses que, articulados às lutas mais amplas desses Movimentos nas esferas da política, da economia e da cultura, têm potencial para contribuir para as necessidades mais imediatas desses Movimentos, bem como para lutas e necessidades mais mediatas, relacionadas ao processo de constituição de novas concepções de sociabilidade, com vistas à resistência e à busca da superação da ordem social vigente. Ressalta-se que, ao se fazer, neste texto, menção

às necessidades desses Movimentos, incluem-se as necessidades imediatas de seus integrantes para a produção das condições materiais e simbólicas de vida.

Ambos registram diversas conquistas políticas, econômicas e culturais, inclusive no que se refere aos princípios educativos mencionados. As conquistas registradas por esses Movimentos são decorrência principalmente do fato de seus integrantes deterem a posse de terras e não terem que vender sua força de trabalho no mercado, o que lhes possibilita, ainda que em condições adversas, levar a termo os respectivos projetos de resistência e de autonomia¹⁴⁵. Todavia, enfrentam, também, contradições e dificuldades de variadas ordens, tanto em âmbito interno quanto em âmbito externo, âmbitos esses que, em determinados casos, imbricam-se, elevando os níveis de desafios que se apresentam a esses Movimentos.

Ressalta-se que várias dessas contradições e dificuldades envolvem, articuladamente ou não, as esferas da política, da economia e da cultura e estão relacionadas, simultaneamente ou não, a questões locais, regionais, nacionais ou transnacionais, o que aumenta exponencialmente os desafios enfrentados pelo Zapatismo e pelo MST.

Aliás, esses Movimentos não só têm ciência como, também, em determinados casos, reconhecem isso publicamente. Como ressaltado, essas dificuldades e contradições impactam nos projetos educativos desses Movimentos e, por conseguinte, nas condições de aplicação dos princípios educativos pesquisados.

O Zapatismo e o MST colocam em prática questões debatidas ou postuladas há mais de século por alguns setores mais organizados das classes trabalhadoras. Vale ressaltar que, ao longo da história do capitalismo industrial, alguns movimentos de trabalhadores implementaram ações visando executar seus projetos políticos. Entretanto, a atitude de colocar em execução o projeto concebido parece exceção, e não a regra, pois é recorrente, entre determinados setores da esquerda política, a ideia de que primeiramente é necessário realizar uma revolução social para que se possa implementar as suas proposições.

Mesmo enfrentando, por um lado, ataques, tanto na dimensão da força ideológica quanto na dimensão da força física, do Estado e de organizações vinculadas aos interesses do capital e, por outro lado, as críticas de setores que se apresentam como posicionados no campo da esquerda política, esses Movimentos não ficaram restritos aos âmbitos das denúncias, das críticas, das proposições e da resistência, mas, implementaram ações, conforme as condições

¹⁴⁵ Sabe-se que, por diversas razões, especialmente a carência material, que inviabiliza os investimentos necessários para produção, em níveis adequados – em termos qualitativos e quantitativos –, que garantam ingressos econômicos suficientes para suprir as suas necessidades básicas, há casos de zapatistas e de Sem Terra que precisam buscar outras formas de geração de renda, entre elas, a venda da força de trabalho em condições extremamente precarizadas, seja na cidade seja no campo.

reais, para executar os respectivos projetos políticos, em conformidade com as suas concepções de mundo. Isso remete à articulação coerente entre prática e teoria, questão recorrente na produção discursiva do Zapatismo e do MST.

Destaca-se que esses Movimentos, como apontado, estão em atividade há mais de três décadas e, resguardadas as especificidades das configurações e das táticas empregadas por cada um deles, todo esse período de atuação foi e continua a ser marcado por ataques contra eles perpetrados nas diferentes áreas, visando desqualificá-los, desmobilizá-los e eliminá-los, sem, no entanto, eliminar as razões – expressas nos seus objetivos e demandas – que deram origem ao Zapatismo, ao MST e a outros movimentos sociais antissistêmicos de trabalhadores.

Assim, são inevitáveis as dificuldades e as contradições enfrentadas por esses Movimentos na execução dos respectivos projetos políticos, que incluem, necessariamente, os seus projetos educativos. Aliás, o Zapatismo e o MST, diferentemente de outros movimentos sociais e organizações de setores das classes trabalhadoras, colocam, em termos prático-teóricos, entre suas prioridades a educação no sentido *lato* – formal, informal e não formal –, potencializando as chances de difusão das respectivas ideologias e concepções de mundo a todos os seus integrantes, desde tenra idade. Ainda que isoladamente não seja suficiente para promover as transformações sociais estruturais visadas, a educação configura-se como elemento indispensável para a constituição de novas sociabilidades, em conformidade com as concepções de mundo desses Movimentos. Por isso a importância de se levar a termo projetos de autoeducação das classes trabalhadoras.

Retomando a questão das dificuldades e contradições enfrentadas pelo Zapatismo e pelo MST, vale destacar que são dois movimentos sociais em luta contra o sistema do capital ou, recorrendo ao léxico zapatista, contra a *hidra capitalista*. Ambos são relativamente grandes, se comparados a outros movimentos de trabalhadores, porém, relativamente pequenos, se comparados ao alvo contra o qual se propõem a lutar.

Esses Movimentos são objetos de diversas críticas, especialmente no âmbito acadêmico. Há críticas que parecem enfatizar mais os aspectos considerados positivos, isto é, os êxitos registrados por esses Movimentos. Por outro lado, há críticas que parecem enfatizar somente os aspectos considerados negativos, isto é, as dificuldades, os fracassos e as contradições. Dessa forma, há que se considerar as condições objetivas nas quais esses Movimentos levam a termo os respectivos projetos políticos – que incluem, necessariamente, seus projetos educativos –, que ora corroboram, ora contrariam e, não raramente, desafiam teorias de diferentes áreas do conhecimento científico e de variados referenciais teóricos.

Tanto os aspectos negativos quanto os positivos necessitam ser considerados, pois são imbricados e fazem parte do processo. O desafio é, por um lado, fazer com que as críticas relacionadas às dificuldades, às contradições e aos fracassos não sirvam para desqualificação ou imobilização e, por outro lado, que as críticas relacionadas aos êxitos não sugiram que esses Movimentos configurem-se como uma espécie de melhor dos mundos, mas, sim, gérmenes de um processo rumo a um mundo melhor, para as classes trabalhadoras.

Esses Movimentos, por um lado, subiram em “ombros de gigantes” – expressão tomada de Chartres (apud LE GOFF, 2010) –, isto é, apropriaram-se de experiências de movimentos de resistência de diferentes momentos históricos e de variados pontos do mundo e, com isso, puderam enxergar mais adiante, inclusive no que se refere às contradições, às dificuldades e aos desafios. Por outro lado, ousaram, inovaram, criaram – e continuam a fazê-lo – novas formas de lidar com os desafios típicos dos respectivos momentos históricos e territórios. Com isso, tornam o gigante mais alto, propiciando mais elementos para que outros movimentos sociais e outras organizações das classes trabalhadoras possam enxergar ainda mais adiante. Assim, as experiências desses Movimentos constituem um legado prático-teórico inestimável para as classes trabalhadoras de todo o mundo.

Como dizem os *Compas*: *puntos suspensivos, la lucha sigue...*

Referências

- AGUILLAR, Cláudia Maria Bernava. Elementos de contraposição à cidadania burguesa nas práticas pedagógicas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). 2018. 159 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.
- AGUIRRE ROJAS, Carlos Antonio. *Antimanual del buen rebelde*. Guía de la contrapolítica para subalternos, anticapitalista y antisistémicos. Ciudad de México: Editorial Contrahistorias, 2015a.
- AGUIRRE ROJAS, Carlos Antonio. Artes, ciencias y saberes neozapatistas. Nacer desde abajo el nuevo mundo no capitalista. *Contrahistorias*, Ciudad de México, n. 27, p. 25-42, mar. 2017.
- AGUIRRE ROJAS, Carlos Antonio. *Chiapas, Planeta Tierra*. Ciudad de México: Editorial Contrahistorias, 2010.
- AGUIRRE ROJAS, Carlos Antonio. *Contrahistoria de la Revolución Mexicana*. Pistas de una Agenda Abierta. Ciudad de México: Editorial Contrahistorias, 2009a.
- AGUIRRE ROJAS, Carlos Antonio. La Educación Zapatista. *Vídeo*. Universidad de Humanismo Cristiano - Facultad de Pedagogía, Santiago de Chile. Julio de 2015b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Sorn6Q9xS_4>. Acesso em: 5 mar. 2017.
- AGUIRRE ROJAS, Carlos Antonio. *Mandar obedeciendo: as lições políticas do neozapatismo mexicano*. San Cristóbal de las Casas: Ediciones Cideci-Unitierra Chiapas, 2008.
- AGUIRRE ROJAS, Carlos Antonio. A modo de introducción – Chiapas en perspectiva histórica. In: AGUIRRE ROJAS, Carlos Antonio *et al.* *Chiapas en perspectiva histórica*. Espanha: El Viejo Topo, 2009b. p. 7-24.
- AGUIRRE ROJAS, Carlos Antonio. *Movimientos antisistémicos: pensar lo antisistémico en los inicios del Siglo XXI*. Rosario: Prohistoria Ediciones, 2012.
- AGUIRRE ROJAS, Carlos Antonio. La cuestión indígena en México y América Latina. Una visión desde la larga duración histórica. *Contrahistorias*, Ciudad de México, a. 14/15, n. 28/29, p. 31-51, set./2017/ago. 2018a.
- AGUIRRE ROJAS, Carlos Antonio. Raíces, orígenes e inicios del Neozapatismo mexicano. *Contrahistorias*, Ciudad de México, n. 20, p. 17-37, mar.-ago. 2013.
- AGUIRRE ROJAS, Carlos Antonio. *La situación del neozapatismo mexicano en 2018*. Centro de Documentação e Memória da Unesp, São Paulo. Julho 12, 2018b.
- ALANIZ, Érika Porceli; NOVAES, Henrique Tahan. As contradições do Centro Nacional de Formação em Economia Solidária e a necessidade histórica de uma educação para além do capital. *ET & EP*, Paraíba, n. 1, v. 1, p. 1-21, 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/autogestao/article/view/24169/13276>. Acesso em: 14 jul. 2018.

ALONSO REYNOSO, Carlos; ALONSO, Jorge. *Ayotzinapa: La incansable lucha por la verdad, la justicia y la vida*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2016.

ALONSO, Angela. As teorias dos movimentos sociais: um balanço do debate. *Lua Nova*, São Paulo, n. 76, p. 49-86. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n76/n76a03.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2016.

ALTHUSSER, Louis. *Sobre a reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1999.

ALVES, Benno Warken. A hipótese pigmentocrática. *Plural*, São Paulo, v. 23, p. 96-101, 2016. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/plural/article/view/118388/115941>. Acesso em: 14 fev. 2016.

AMARO CANO, María del Carmen. El Dr. Ernesto Guevara de la Serna, en el aniversario 87 de su natalicio. *Revista Cubana de Salud Pública*, Havana, v. 41, n. 4, p. 677-683, out-dez., 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/214/21443545012.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2016.

ANDREO, Igor Luis. Origens do EZLN: o Congresso Indígena de San Cristóbal de las Casas. *Lutas & Resistências*, Londrina, n. 2, p. 45-57, 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/revista2aeducacao/lr2-45-57.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2018.

ANJOS, Diego Marques Pereira dos. “*Votán-Zapata*” contra a “*Besta-fera*”: Escritos do EZLN contra o capitalismo no México. 2015. 181 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/127987/000851636.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 3 fev. 2018.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, mai/ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21460.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2016.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da educação*. São Paulo: Moderna, 1996.

ARCEO, Enrique. El ALCA: Acuerdos, confrontaciones y proyectos de sociedad. *Realidad económica*, Buenos Aires, p. 9-41, 2003. Disponível em: http://legacy.flacso.org.ar/uploaded_files/Publicaciones/257_AEYT_El.ALCA.Acuerdos.confrentaciones.y.proyectos.de.sociedad.pdf. Acesso em: 21 jun. 2017.

ARENA, Dagoberto Buim. O projeto PRONERA e a alfabetização no MST. *Conferência*. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2008.

AUBRY, Andrés. Los caracoles zapatistas. *Ojarasca*, n. 79, nov. 2003. 4 p. Disponível em: <https://www.jornada.com.mx/2003/11/24/oja-caracoles.html>. Acesso em: 10 ago. 2008.

AUBRY, Andrés. *San Cristóbal de las Casas*. Su historia urbana, demográfica y monumental (1528-1990). Oventik: Junta de Buen Gobierno del Caracol II, 2017.

BALLESTEROS PÁEZ, María Dolores. Vicente Guerrero: insurgente, militar y presidente afromexicano. *Cuicuilco*, Ciudad de México, n. 51, p. 23-41, mai-ago., 2011. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/pdf/cuicui/v18n51/v18n51a3.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2016.

BARBOSA, Lia Pinheiro. Educación, resistencia y conocimiento en América Latina: por una teoría desde los movimientos sociales. *De Raíz Diversa*, v. 3, n. 6, p. 45-79, jul.-dez. 2016. Disponível em: http://latinoamericanos.posgrado.unam.mx/publicaciones/deraizdiversa/no.6/2._Educacion,_resistencia_y_conocimiento_en_America_Latina.-Lia_Pinheiro.pdf. Acesso em: 15 jul. 2017.

BARBOSA, Lia Pinheiro. Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2015. Disponível em: http://www.redmovimientos.mx/2016/wp-content/uploads/2016/10/barbosa_-_2015_-_educacion_resistencia_y_movimientos_socialesla_praxis_educativo-politica_de_los_sin_tierra_y_de_los_zapatistas.pdf. Acesso em: 15 jul. 2017.

BARONNET, Bruno. La apuesta de las escuelas zapatistas de Chiapas por descolonizar la educación en los pueblos campesinos mayas. *Decisio*, Pátzcuaro, v. 30, p. 39-43, 2011. Disponível em: <http://www.crefal.edu.mx/decisio/>. Acesso em: 16 jan. 2015.

BARONNET, Bruno. *Autonomía y educación indígena*: Las escuelas zapatistas de las cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México. 2009. 545 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – El Colegio de México, Ciudad de México; Université Sorbonne Nouvelle, Paris. Disponível em: http://m.cedoz.org/site/pdf/cedoz_886.pdf. Acesso em: 3 fev. 2017.

BASCHET, Jérôme. *Adiós al capitalismo*: autonomía, sociedad del buen vivir y multiplicidad de mundos. Espanha: Ned Ediciones, 2015.

BASCHET, Jérôme. *Podemos goberarnos nosotros mismos*: la autonomía, una política sin el Estado. San Cristóbal de las Casas: Ediciones Cideci-Unitierra Chiapas, 2017.

BASCHET, Jérôme. Punto de vista e investigación: el caso del zapatismo. *Desacatos*, n. 33, p. 189-201, mai-ago. 2010. Disponível em: <http://www.crefal.edu.mx/decisio/>. Acesso em: 16 mar. 2018.

BAUER, Carlos. *Educação, terra e liberdade*: princípios educacionais do MST em perspectiva histórica. São Paulo: Pulsar; Xamã, 2009.

BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 159-176.

BONETI, Lindomar Wessler. Educação e movimentos sociais hoje. In: JEZINE, Edineide; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. (org.). *Educação e movimentos sociais*: novos olhares. Campinas: Alínea, 2007. p. 55-73.

BORSTEL, Marco Von. *La guerra de baja intensidad contra las comunidades en resistencia contra la Represa El Zapotillo (Primera Parte)*. 2013. Disponível em: http://www.otrosmundoschiapas.org/docs/escaramujo/escaramujo740_gbi_y_presa_zapotillo_i.pdf. Acesso em: 15abr. 2018.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Lisboa: Difel, 1989.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). *Escritos da educação*. Petrópolis: Vozes, 1990. p. 218-227.

BRAGA, Ana Carolina; MAZZEU, Francisco José Carvalho. O analfabetismo no Brasil: lições da história. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 21, n. 1, p. 24-46, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9986>. Acesso em: 15 abr. 2018.

BRANCALEONE, Cassio. *Teoria social, democracia e autonomia: uma interpretação da experiência de autogoverno zapatista*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/publicacaoLegislacaoAnotada/anexo/Completo.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2013.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista*. A degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

BRITO, Felipe; ALVES, José Cláudio; LOBO, Roberta. Violência social. In: CALDART, Roseli Salete et al. (org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 770-777.

BROTHERSON, Gordon. Popol Vuh: contexto e princípios de leitura. In: BROTHERSON, Gordon; MEDEIROS, Sérgio (org.). *Popol Vuh*. São Paulo: Iluminuras, 2018. p. 11-37.

BROTHERSON, Gordon; MEDEIROS, Sérgio (org.). *Popol Vuh*. São Paulo: Iluminuras, 2018.

BROWN, Dee. *Enterrem meu coração na curva do rio*. São Paulo: Melhoramentos, 1970.

CALDART, Roseli Salete. *Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST*. Petrópolis: Vozes, 1997.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CAMINI, Isabela. *O cotidiano pedagógico de professoras e professoras em uma escola de assentamento do MST: limites e desafios*. 1998. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

CASA, Volmar Meia. *Políticas educacionais no município de Rosana: a municipalização da educação nas escolas de ensino fundamental do Assentamento Gleba XV de Novembro – um projeto de política social?* 2005. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CEDILLO CEDILLO, Adelia. *El fuego y el silencio*. Historia de las Fuerzas de Liberación Nacional Mexicanas (1969-1974). 2008. 496 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México. Disponível em: http://www.cedema.org/uploads/Cedillo_Adela-2008.pdf. Acesso em: 3 fev. 2018.

CENTRO DE DOCUMENTACIÓN SOBRE ZAPATISMO (CEDOZ). *Chiapas en Datos*. [s.d.]a. Disponível em: <http://www.cedoz.org/site/content.php?doc=483&cat=113>. Acesso em: 3 fev. 2018.

CENTRO DE DOCUMENTACIÓN SOBRE ZAPATISMO (CEDOZ). *Himno Zapatista*. [s.d.]b. Disponível em: <http://www.cedoz.org/site/content.php?doc=494>. Acesso em: 3 fev. 2018.

CHRISTLIEB, Paulina Fernández. *Justicia Autónoma Zapatista Zona Selva Tzeltal*. Ciudad de México: Estampa; Ediciones Autóno@s, 2014.

CONFEDERAÇÃO DAS COOPERATIVAS DE REFORMA AGRÁRIA DO BRASIL (CONCRAB). *Caderno de Formação*. São Paulo, n. 21, 1996a.

CONFEDERAÇÃO DAS COOPERATIVAS DE REFORMA AGRÁRIA DO BRASIL (CONCRAB). *CONCRAB: quatro anos organizando a cooperação*. São Paulo, 1996b.

CONFEDERAÇÃO DAS COOPERATIVAS DE REFORMA AGRÁRIA DO BRASIL (CONCRAB). *Perspectivas da cooperação agrícola nos assentamentos*. *Caderno de Cooperação Agrícola*. São Paulo, n. 4, 1995.

CÓRDOBA, Gustavo. *Caminando hacia la utopía: breve historia del mandar obedeciendo*. *Yachay-Kusunchi*, San Juan de Pasto, n. 1, v. 1, p. 31-44, 2013. Disponível em: <http://revistas.udenar.edu.co/index.php/ryachayk/issue/view/217>. Acesso em: 3 fev. 2018.

CORONADO, Gabriela. *Insurgencia y turismo: reflexiones sobre el impacto del turista politizado en Chiapas*. *Pasos*, v. 6, n. 1 p. 53-68, 2008. Disponível em: http://pasosonline.org/Publicados/6108/PS0108_5.pdf. Acesso em: 28 abr. 2017.

D'AQUINO, Teresinha. *A casa, os sítios e as agrovilas: uma poética do tempo e do espaço no assentamento das terras de Promissão – SP*. In: SIMONETTI, Mirian Cláudia Lourenção (org.). *Assentamentos rurais e cidadania: a construção de novos espaços de vida*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. p. 15-52.

DA MATA, Liene Keite de Lira. *Os Sem Terrinha no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)*. 2015. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

DAL RI, Neusa Maria. Educação democrática e movimentos sociais: antecedentes da pedagogia do trabalho associado II: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) do Brasil e Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) do México. *Projeto de Pesquisa*. Marília, 2015.

DAL RI, Neusa Maria. *Educação democrática e trabalho associado no contexto político-econômico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*. 2004. 315 f. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

DAL RI, Neusa Maria. Movimentos sociais e educação democrática: antecedentes da pedagogia do trabalho associado. *Projeto de Pesquisa*. Fase I - Marília, 2012.

DAL RI, Neusa Maria. Movimentos sociais e educação democrática: antecedentes da pedagogia do trabalho associado. In: ELISALDE, Roberto; DAL RI, Neusa Maria; AMPUDIA, Marina; FALERO, Alfredo, PEREYRA, Kelly (org.). *Movimientos sociales, educación popular y trabajo autogestionado en el Cono Sur*. Buenos Aires: Buenos Libros, 2013, v. 1, p. 97-132.

DAL RI, Neusa Maria. Movimentos sociais e educação democrática: antecedentes da pedagogia do trabalho associado. *Projeto de Pesquisa*. Fase II - Marília, 2015.

DAL RI, Neusa Maria. Um panorama dos novos movimentos sociais latino-americanos e a pedagogia do trabalho associado. In: NOVAES, Henrique Tahan; DAL RI, Neusa Maria (org.). *Movimentos sociais e crises contemporâneas*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 165-179.

DAL RI, Neusa Maria. *Sindicato, autonomia e gestão democrática na universidade*. 1997. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

DAL RI, Neusa Maria *et al.* Concepções teórico-práticas de educação e trabalho no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. *Projeto de pesquisa com apoio financeiro do Relatório técnico-científico encaminhado ao CNPq em setembro de 2015*. Edital 2012 – ciências humanas, sociais e sociais aplicadas. Processo n. 404960/2012-0 - Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas. Marília, 2015.

DAL RI, Neusa Maria; VIEITEZ, Candido Giraldez. *Educação democrática e trabalho associado no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e nas fábricas de autogestão*. São Paulo: Ícone: FAPESP, 2008.

DAL RI, Neusa Maria; VIEITEZ, Candido Giraldez. Gestão democrática na escola pública: Escola Construindo o Caminho. *Educação Unisinos*. São Leopoldo. v. 14, n. 2, p. 11-125, 2010.

ECHEVERRÍA ANDRADE, Bolívar. Chiapas y la conquista inconclusa – entrevista. In: AGUIRRE ROJAS, Carlos Antonio *et al.* *Chiapas en perspectiva histórica*. Espanha: El Viejo Topo, 2009. p. 105-125.

EJÉRCITO ZAPATISTA DE LIBERACIÓN NACIONAL (EZLN). Chiapas: la treceava estela. Segunda parte: una muerte. 2003a. 4 p. Disponible em: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2003/07/21/chiapas-la-treceava-estela-segunda-parte-una-muerte/>. Acceso em: 21 mar. 2015.

EJÉRCITO ZAPATISTA DE LIBERACIÓN NACIONAL (EZLN). Chiapas: la treceava estela. Cuarta parte: un plan. 2003b. 3 p. Disponible em: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2003/07/21/chiapas-la-treceava-estela-cuarta-parte-un-plan/>. Acceso em: 21 mar. 2015.

EJÉRCITO ZAPATISTA DE LIBERACIÓN NACIONAL (EZLN). Chiapas: la treceava estela. Primera parte: un caracol. 2003c. 3 p. Disponible em: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2003/07/21/chiapas-la-treceava-estela-primera-parte-un-caracol/>. Acceso em: 21 mar. 2015.

EJÉRCITO ZAPATISTA DE LIBERACIÓN NACIONAL (EZLN). *Crónicas intergalácticas – EZLN*. Primer Encuentro Intercontinental por la Humanidad y contra el Neoliberalismo. Chiapas: Estampas Artes Gráficas. 1996a.

EJÉRCITO ZAPATISTA DE LIBERACIÓN NACIONAL (EZLN). *Cuarta Declaración de la Selva Lacandona*. México, 1996b. Disponible em: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/1996/01/01/cuarta-declaracion-de-la-selva-lacandona/>. Acceso em: 7 abr. 2014.

EJÉRCITO ZAPATISTA DE LIBERACIÓN NACIONAL (EZLN). El Despertador Mexicano *Organo informativo del EZLN México*, n. 1, dez. 1993. Disponible em: <http://movimientosarmados.colmex.mx/files/original/47e69e3100be49d7e264271cf283eadb.pdf>. Acceso em: 9 jun. 2016.

EJÉRCITO ZAPATISTA DE LIBERACIÓN NACIONAL (EZLN). *Ley Agraria Revolucionaria*. México, 1994a. Disponible em: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/1993/12/31/ley-agraria-revolucionaria/>. Acceso em: 7 abr. 2014.

EJÉRCITO ZAPATISTA DE LIBERACIÓN NACIONAL (EZLN). *Ley de Derechos y Obligaciones de los Pueblos en Lucha*. México, 1994b. Disponible em: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/1993/12/31/ley-de-derechos-y-obligaciones-de-los-pueblos-en-lucha/>. Acceso em: 7 abr. 2014.

EJÉRCITO ZAPATISTA DE LIBERACIÓN NACIONAL (EZLN). *Ley de Derechos y Obligaciones de las Fuerzas Armadas Revolucionarias*. México, 1994c. Disponible em: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/1993/12/31/ley-de-derechos-y-obligaciones-de-las-fuerzas-armadas-revolucionarias/>. Acceso em: 7 abr. 2014.

EJÉRCITO ZAPATISTA DE LIBERACIÓN NACIONAL (EZLN). *Ley de Impuestos de Guerra*. México, 1994d. Disponible em: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/1993/12/31/ley-de-impuestos-de-guerra/>. Acceso em: 7 abr. 2014.

EJÉRCITO ZAPATISTA DE LIBERACIÓN NACIONAL (EZLN). *Ley de Industria y Comercio*. México, 1994e. Disponível em: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/1993/12/31/ley-de-industria-y-comercio/>. Acesso em: 7 abr. 2014.

EJÉRCITO ZAPATISTA DE LIBERACIÓN NACIONAL (EZLN). *Ley de Justicia*. México, 1994f. Disponível em: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/1993/12/31/ley-de-justicia/>. Acesso em: 7 abr. 2014.

EJÉRCITO ZAPATISTA DE LIBERACIÓN NACIONAL (EZLN). *Ley de Seguridad Social*. México, 1994g. Disponível em: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/1993/12/31/ley-de-seguridad-social/>. Acesso em: 7 abr. 2014.

EJÉRCITO ZAPATISTA DE LIBERACIÓN NACIONAL (EZLN). *Ley del Trabajo*. México, 1994h. Disponível em: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/1993/12/31/ley-del-trabajo/>. Acesso em: 7 abr. 2014.

EJÉRCITO ZAPATISTA DE LIBERACIÓN NACIONAL (EZLN). *Ley Revolucionaria de Mujeres*. México, 1994i. Disponível em: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/1993/12/31/ley-revolucionaria-de-mujeres/>. Acesso em: 7 abr. 2014.

EJÉRCITO ZAPATISTA DE LIBERACIÓN NACIONAL (EZLN). *Primera Declaración de la Selva Lacandona*. México, 1994j. Disponível em: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/1994/01/01/primera-declaracion-de-la-selva-lacandona/>. Acesso em: 7 abr. 2014.

EJÉRCITO ZAPATISTA DE LIBERACIÓN NACIONAL (EZLN). *Quinta Declaración de la Selva Lacandona*. México, 1998. Disponível em: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/1998/07/17/v-declaracion-de-la-selva-lacandona/>. Acesso em: 7 abr. 2014.

EJÉRCITO ZAPATISTA DE LIBERACIÓN NACIONAL (EZLN). *Segunda Declaración de la Selva Lacandona*. México, 1994k. Disponível em: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/1994/06/10/segunda-declaracion-de-la-selva-lacandona/>. Acesso em: 7 abr. 2014.

EJÉRCITO ZAPATISTA DE LIBERACIÓN NACIONAL (EZLN). *Sexta Declaración de la Selva Lacandona*. México, 2005. Disponível em: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/sdsl-es/>. Acesso em: 7 abr. 2014.

EJÉRCITO ZAPATISTA DE LIBERACIÓN NACIONAL (EZLN). *Tercera Declaración de la Selva Lacandona*. México, 1995. Disponível em: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/1995/01/01/tercera-declaracion-de-la-selva-lacandona/>. Acesso em: 7 abr. 2014.

ELIAS, Nobert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ELKISCH MARTÍNEZ, Mariana. Zapatistas y Sin Tierra: territorio y movimientos sociales. In: CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGÍA, 25. ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGÍA, Guadalajara, 2007. Disponível em: <<http://cdsa.academica.org/000-066/1688.pdf>>. Acesso em: 7 abr. 2018.

EMPRESA DE ASSESSORIA PEDAGÓGICA (EAP). *Texto preliminar*. 1997. (Digitado)

ENCUENTRO de los pueblos zapatistas con los pueblos del mundo, 1., San Andrés Sakamch'en de los Pobres – Chiapas, 2007. *Anais...* San Andrés Sakamch'en de los Pobres – Chiapas, 2007, 98 p.

ENGELS, Friedrich. *Princípios básicos do comunismo*. Lisboa: Avante!, 1982 Disponível em: <https://www.dorl.pcp.pt/images/classicos/1847%20engels%20pbc.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2016.

ENGELS, Friedrich. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo: Boitempo, 2008.

ENGELS, Friedrich. *Do socialismo utópico ao socialismo científico*. São Paulo: Moraes, [19-].

FERNANDES, Bernardo Mançano. Território camponês. In: CALDART, Roseli Salette *et al.* (org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 746-750.

FERNÁNDEZ ENGUIITA, Mariano. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERRARO, Karina Perin. *Movimento estudantil, gestão democrática e autonomia na universidade*. 2011. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

FERRARO, Karina Perin. *Participação dos alunos na gestão democrática da escola pública em Marília*. 2009. 124 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

FIGUEROA IBARRAL, Carlos; MARTÍNEZ ZAVALA, Lorena. El Ejército Popular Revolucionario (EPR). En las grietas de la hegemonía en México. *Cuadernos de Marte*, n. 3, jul. 2012. Disponível em: <http://www.iigg sociales.uba.ar/revistacuadernosdemarte>. Acesso em: 3 fev. 2018.

FLETT, Keith. *Chartism after 1848: The working class and the politics of radical education*. Thowbridge: The Merlin Press, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FUSER, Igor. *México em transe*. São Paulo: Scritta, 1995.

GALINDO DE PABLO, Adrián. El paramilitarismo en Chiapas Respuesta del poder contra la sociedad organizada. *Política y Cultura*, n. 44, p. 189-213, otoño. 2015. Disponível em:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422015000200009. Acesso em: 7 abr. 2014.

GALVÃO, Andréia. Marxismo e movimentos sociais. *Crítica Marxista*, n. 32, p. 107-126, 2011. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo235artigo5.pdf. Acesso em: 7 abr. 2014.

GALVÃO, Andréia. Os movimentos sociais da América Latina em questão. *Debates*, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 8-24, jul.-dez. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/debates/article/view/6436/4554>. Acesso em: 7 abr. 2014.

GELADO, Viviana. *Poéticas da transgressão: vanguarda e cultura popular nos anos 20 na América Latina*. Rio de Janeiro; São Carlos: 7 Letras; EdUFSCar, 2006.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *Educação e movimento operário no Brasil*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.

GIMENO SACRISTÁN, J. *Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GOBIERNO AUTÓNOMO I. Cuaderno de texto de primer grado del curso de “La Libertad según l@s Zapatistas”. 2013. 88 p. (Digitado)

GOBIERNO AUTÓNOMO II. Cuaderno de texto de primer grado del curso de “La Libertad según l@s Zapatistas”. 2013. 56 p. (Digitado)

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2015.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 16, p. 333-361, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2015.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais e educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GOHN, Maria da Glória. Prefácio. In: BAUER, Carlos. *Educação, terra e liberdade: princípios educacionais do MST em perspectiva histórica*. São Paulo: Pulsar; Xamã, 2009. p. 11-15.

GÓMEZ LARA, Horacio. *Indígenas, mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en los Altos de Chiapas*. Tuxtla Gutiérrez: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas: Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, 2011.

GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo. *Causas de la Rebelión em Chiapas*. 1995. 16 p. Disponível em: <http://www.cedoz.org/site/print.php?doc=361>. Acesso em: 21 mai. 2008.

GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo. Los zapatistas del siglo XXI. *Análisis*, p. 5-8, jun. 2001. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/osal/osal4/analisis.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2018.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 5.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais orgânicos e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GUTIÉRREZ NARVÁEZ, Raúl de Jesus. *Escuela e Zapatismo entre os tzotziles: entre la asimilación y la resistencia*. Análisis de proyectos de educación básica oficiales y autónomos. Ciudad de México, 2005. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social, Ciudad de México.

HILSENBECK FILHO, Alexander Maximilian. *Abaixo e à esquerda: uma análise histórico-social da práxis do Exército Zapatista de Libertação Nacional*. Marília, 2007. 247 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília.

HOBBSAWM, Eric John. *A era das revoluções – Europa 1789-1848*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

HOJAS, Viviani Fernanda. *Gestão democrática e grêmio estudantil na escola pública*. 2007. 55 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

HOLLOWAY, John. *Mudar o mundo sem tomar o poder: o significado da revolução hoje*. São Paulo: Viamundo, 2003.

HOVELL, Mark. *The Chartist Movement*. London: Longmans, 1925. Disponível em: <http://gerald-massey.org.uk/hovell/b_chartist_movement.htm>. Acesso em: 10 abr. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (INEGI). *Chiapas*. 2016. Disponível em: <http://cuentame.inegi.org.mx/mapas/chiap.aspx?tema=M>. Acesso em: 10 abr. 2018.

INSTITUTO TÉCNICO DE CAPACITAÇÃO E PESQUISA DA REFORMA AGRÁRIA (ITERRA). *Alternativas de escolarização dos adolescentes em assentamentos e acampamentos do MST*. Veranópolis: Iterra, 2003.

INSTITUTO TÉCNICO DE CAPACITAÇÃO E PESQUISA DA REFORMA AGRÁRIA (ITERRA). *Proposta metodológica curso magistério turma VI – etapa preparatória*. Veranópolis, 1997.

INSTITUTO TÉCNICO DE CAPACITAÇÃO E PESQUISA DA REFORMA AGRÁRIA (ITERRA). *Proposta pedagógica do curso do magistério*. Veranópolis, 1996.

JESUS, Alex Dias de. Das Ligas ao MST: luta pela terra e a territorialidade camponesa. In: ENCUESTRO DE GEÓGRAFOS DE AMÉRICA LATINA, 13., 2011, San José, *Anais...* San José, 2011.

KOLLING, Edgar Jorge; VARGAS, Maria Cristina; CALDART, Roseli Salete. MST e educação. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 502-509.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRUPSKAYA, Nadezhda K. *A construção da pedagogia socialista*. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LANZA, Fernanda Fernandes dos Santos. *Gestão democrática, sindicato e participação política dos professores*. 2010. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

LASCANO, Sergio Rodríguez (Org.). *Escritos sobre la guerra y la economía política: Subcomandante Insurgente Marcos*. Ciudad de México: Pensamiento Crítico Ediciones, 2017.

LE BOT, Yvon. *Subcomandante Marcos – el sueño zapatista*. 1997. Disponível em: www.elortiba.org/. Acesso em: 20 jul. 2017.

LE GOFF, Jacques. *Os intelectuais na Idade Média*. 3. ed. Rio de Janeiro: 2010.

LEHER, Roberto. Organização, estratégia política e o Plano Nacional de Educação. In: MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *Boletim da educação nº 12*. São Paulo: MST, 2014. Disponível em: [http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/BE%20\(12\).pdf](http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/BE%20(12).pdf). Acesso em: 10 abr. 2018.

LENIN, Vladimir Ilitch. *O Estado e a revolução*. São Paulo: Hucitech, 1983.

LENIN, Vladimir Ilitch. *Que fazer?: as questões palpitantes do nosso movimento*. São Paulo: Hucitec, 1978.

LIMA, Aparecido Lopes de. *Políticas públicas educacionais e democratização do acesso à escola média nas décadas de 1980 e 1990 no Brasil*. 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

LINTON, William James. *Memories*. London, 1895. Disponível em: http://gerald-massey.org.uk/linton/b_memories.htm. Acesso em: 10 abr. 2013.

LOMBARDI, José Claudinei. *Educação e ensino na obra de Marx e Engels*. Campinas: Alínea, 2011.

LÓPEZ Y RIVAS, Gilberto. *Autonomías, democracia o contrainsurgencia*. Ciudad de México: Ediciones Era, 2004.

LÓPEZ Y RIVAS, Gilberto. Viejas y nuevas guerras sucias. *El Codiano*, Ciudad de México, n. 172, p. 116-123, mar.-abr. 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/325/32523118013.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2018.

LOUREIRO, Bráulio Roberto de Castro. *Autoeducação e formação política no ativismo de rappers brasileiros*. 2015. 216 f. Doutorado (Ciência Política) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

LOVETT, William; COLLINS, John. *Chartism: a new organization of the people, education and improvement of the people politically and socially*. London, 1840. Disponível em: <http://www.gerald-massey.org.uk/lovett/b_chartism.htm>. Acesso em: 10 abr. 2013.

LÖWY, Michael; GONZÁLEZ, Samuel. *Apuntes para el socialismo del siglo XXI*. 2012. Disponível em: <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=148176>. Acesso em: 11 nov. 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

LUNA JIMÉNEZ, Gualberto Iván. *La consolidación del cacicazgo de Heliodoro Charis Castro en el Istmo oaxaqueño 1911–1935*. 2014. 305 f. (Maestría en Historia) – El Colegio de San Luis, San Luis Potosí, S.L.P. Disponível em: <https://www.repositorionacionalcti.mx/recurso/oai:colsan.repositorioinstitucional.mx:1013/304>. Acesso em: 15 mar. 2018.

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1963.

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação pública*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

MAKARENKO, Anton. Os objetivos da educação. In: LUEDEMANN, Cecília da S. *Anton Makarenko: vida e obra*. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 1992.

MARCOS, Sylvia. *Actualidad y cotidianidad: la Ley Revolucionaria de Mujeres del EZLN, 20 años después*. San Cristóbal de las Casas: Cideci-Unitierra Chiapas, 2014.

MARIÁTEGUI, José Carlos. *Sete ensaios de interpretação da realidade peruana*. São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

MARIELLE, Catherine. Resistencias propositivas en defensa de los bienes comunes y los territorios. In: EJÉRCITO ZAPATISTA DE LIBERACIÓN NACIONAL (EZLN) (Org). *El pensamiento crítico frente a la hidra capitalista II*. San Cristóbal de las Casas: s.e, s/d. p. 152-164.

MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, Jorge. *Historia de Chiapas. Una larga caminata en busca de la “tierra sin males”*. San Cristóbal de las Casas: Editorial Fray Bartolomé de Las Casas, 2017.

MARTINS, Fernando José. *Gestão democrática e ocupação da escola: o MST e a educação*. Porto Alegre: EST, 2004.

MARX, Karl. *O capital*. São Paulo: Abril Cultural, 1984. Livro I, volume 1.

MARX, Karl. *Crítica ao programa de Gotha*. Moscou: Progreso, 1977. Disponível em: <http://archivo.juventudes.org/textos/Karl%20Marx/Critica%20del%20programa%20de%20Gotha.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2015.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã (I-Feuerbach)*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. Lisboa: Avante! 1997. Disponível em: https://www.pcp.pt/sites/default/files/documentos/1997_manifesto_partido_comunista_editorial_avante.pdf. Acesso em: 20 mai. 2015.

MCMICHAEL, Philip. *Regimes alimentares e questões agrárias*. São Paulo; Porto Alegre: Editora Unesp; Editora da UFGRS, 2016.

MENEZES NETO, Antonio Julio de. *Movimentos sociais e educação: o MST e o Zapatismo entre a autonomia e a institucionalização*. São Paulo: Alameda, 2016.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital*. Rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2002.

MÉXICO. *Ley General de Educación*. 1993. Disponível em: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf. Acesso em: 7 abr. 2014.

MINTO, Lalo Watanabe. A Escola Nacional Florestan Fernandes: origens históricas e concepções teórico- práticas. *HISTEDBR on-line*. Campinas, v. 15. n. 65. p. 310-327, 2015. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642713/10192>. Acesso em: 06 abr. 2017.

MITIDIERO JÚNIOR, Marco Antonio. A Luta Pela Terra no Campo Brasileiro: uma Análise de Dados (1990/2001). *Cadernos do Logepa*, João Pessoa, v. 3, n. 2, p. 36-52, 2004. Disponível em: <<http://www.ccen.ufpb.br/ppgg/contents/producao-docente/marco-antonio-mitidiero-junior/cadernos-logepa.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2017.

MONTEMAYOR, Carlos. *Chiapas, la rebelión indígena de México*. Ciudad de México: Randon House Mondadori, 2009.

MONTEMAYOR, Carlos. *Los pueblos indios de México*. Evolución histórica de su concepto y realidad social. Ciudad de México: Randon House Mondadori, 2008.

MORAES, Agnes Iara Domingos. *A circulação das ideias do Movimento pela ruralização do ensino no Brasil (1930-1950)*. 2019. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

MORAES, Agnes Iara Domingos. *Ensino primário tipicamente rural no Estado de São Paulo: um estudo sobre as Granjas Escolares, os Grupos Escolares Rurais e as Escolas Típicas Rurais (1933-1968)*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

MORAES, Agnes Iara Domingos; SILVA, Cláudio Rodrigues. Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil: após quase três décadas... quais as perspectivas?. In: LEAL, Luciana Ferreira; MORAES, Agnes Iara Domingos (org.). *Literatura, leitura e escrita: interfaces*. Porto Alegre; Tupã: Fi; Editora Faculdades FACCAT, 2018. p. 71-95.

MOREIRA, Antônio Carlos. *Conquista na Fronteira: desenvolvimento territorial com sustentabilidade*. Frederico Westphalen: URI Frederico Westph, 2013.

MORTON, Arthur Leslie; TATE, George. *O movimento operário britânico*. Lisboa: Seara Nova, 1968.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *Assentados gaúchos fornecem alimentos para grupo hospitalar de Porto Alegre*. 2015a. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2015/01/26/assentados-gauchos-fornecem-alimentos-para-grupo-hospitalar-de-porto-alegre.html>. Acesso em: 16 jul. 2018.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *Bandeiras*. +2014a. Disponível em: <http://www.mst.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 16 jul. 2017.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *Boletim da educação – O desenvolvimento da educação em Cuba – n. 6, set/95 – MST: São Paulo, 1995*. (Coletivo Nacional do Setor de Educação)

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *Boletim da educação n° 12*. São Paulo: MST, 2014b. Disponível em: [http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/BE%20\(12\).pdf](http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/BE%20(12).pdf). Acesso em: 10 abr. 2015.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *Caderno de educação n° 2 – Alfabetização*. 3. ed. São Paulo: MST, 1998.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *Caderno de educação n° 4 – Alfabetização de jovens e adultos – didática da linguagem*. Porto Alegre: MST, 1994a.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *Caderno de educação n° 5 – Alfabetização de jovens e adultos – educação matemática*. São Paulo: MST, 1994b.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *Caderno de formação n° 11 – Elementos sobre a teoria da organização no campo*. MST/Secretaria Nacional – Setor de Assentamentos: São Paulo, 1986.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *Cartografia social dos trabalhadores rurais sem-terra do assentamento Antonio Companheiro Tavares*. São Miguel do Iguçu: ITEPA, 2011a.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). Como fazemos a escola de educação fundamental. *Caderno de Educação*. MST, s. l., n. 9, 1999.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *Construindo o caminho*. São Paulo: MST, 2001a.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *Construindo o caminho numa escola de Assentamento do MST*. Veranópolis: Iterra, 2001b.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *Cooperação agrícola, o símbolo do Assentamento Conquista na Fronteira*. 2015b. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2015/01/15/cooperacao-agricola-o-simbolo-do-assentamento-conquista-na-fronteira.html>. Acesso em: 16 jul. 2018.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *O legado de Che Guevara – Jornada de solidariedade e de trabalho voluntário*. São Paulo: MST, 2005.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *MST – Lutas e conquistas*. São Paulo: MST, 2010.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *Mulher Sem Terra*. São Paulo: MST, 2000.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *Nossa história*. 2014c. Disponível em: <http://www.mst.org.br/nossa-historia/>. Acesso em: 16 jul. 2018.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *Nossa produção*. 2014d. Disponível em: <http://www.mst.org.br/nossa-producao/>. Acesso em: 16 jul. 2018.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *Nossos Símbolos*. 2014e. Disponível em: <http://www.mst.org.br/nossos-simbolos/>. Acesso em: 16 jul. 2018.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *Objetivos*. 2014f. Disponível em: <http://www.mst.org.br/objetivos/>. Acesso em: 16 jul. 2018.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). Pedagogia do Movimento Sem Terra – Acompanhamento às escolas. *Boletim da Educação*. Porto Alegre, n. 8, jun., 2001c.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *Polícia invade ENFF sem mandado de busca e apreensão*. 2016. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2016/11/04/policia-invade-enff-sem-mandato-de-busca-e-apreensao.html>. Acesso em: 16 jul. 2017.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *Princípios da educação no MST*. Porto Alegre: MST, 1996.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *Produção de assentados no Paraná atenderá a 5 mil pessoas em 2015*. 2015c. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2015/02/05/producao-de-assentados-no-parana-atendera-5-mil-pessoas-no-ano.html>. Acesso em: 16 jul. 2018.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *Quem Somos*. 2014g. Disponível em: <http://www.mst.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 16 jul. 2017.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *A reforma agrária necessária: por um projeto popular para a agricultura brasileira*. São Paulo: MST, 2006.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). A reunião das crianças. *Revista das crianças Sem Terrinha*. São Paulo, n. 5, out. 2012. p. 2-13.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *Textos para estudo e debate*. São Paulo: MST, 2007.

NABÃO, Maria Teresa Papa. Lembranças que tecem diferentes fios de uma mesma história. In: SIMONETTI, Mirian Cláudia Lourenção (org.). *Assentamentos rurais e cidadania: a construção de novos espaços de vida*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. p. 67-103.

NARRO ROBLES, José; MOCTEZUMA NAVARRO, David. Analfabetismo en México: una deuda social. *Realidad, datos y espacio - Revista internacional de estadística y geografía*, v. 3, n. 3, set-dez. 2012. Disponível em: https://www.inegi.org.mx/rde/RDE_07/Doctos/RDE_07_Art1.pdf. Acesso em: 21 jan. 2019.

NOVAES, Henrique Tahan. Qual autogestão? In: NOVAES, Henrique Tahan (org.). *O retorno do caracol à sua concha: alienação e desalienação em associações de trabalhadores*. São Paulo: Expressão Popular, 2011. p. 67-94.

NOVAES, Henrique Tahan. O trabalho associado como princípio educativo e a educação escolar: notas a partir das fábricas recuperadas brasileiras e argentinas. *HISTEDBR On-line*, v. 13, p. 70-88, 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640169>. Acesso em: 22 mar. 2018.

NOVAES, Henrique Tahan; DAGNINO, Renato. O Fetiche da Tecnologia. *Org & Demo*, Marília, v. 1, n. 4, p. 30-51, 2004. Disponível em: <http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/411>. Acesso em: 14 jul. 2013.

NOVAES, Henrique Tahan; PIRES, João Henrique Souza. Corporações transnacionais, a agenda agroecológica do MST e as escolas de agroecologia. In: NOVAES, Henrique Tahan; DAL RI, Neusa Maria (org.). *Movimentos sociais e crises contemporâneas*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 269-296.

NÚCLEO DE ESTUDOS, PESQUISAS E PROJETOS DE REFORMA AGRÁRIA (NERA). *Geografia dos Assentamentos Rurais (1951-2003)*. 2005. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/mapoteca.php>. Acesso em: 3 fev. 2018.

OFFE, Claus. *Problemas estruturais do estado capitalista*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OLIVEIRA, Elizângela Siqueira de. *Gestão democrática: alunos no conselho de escola e no grêmio estudantil da escola pública de Marília*. 2010. 126 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

OLIVEIRA, Elizângela Siqueira de. *Gestão democrática: representação dos alunos no Conselho de Escola da escola pública de Marília*. Marília, 2009. (Digitado)

OROZCO LÓPEZ, Efrén. *Lucha, resistencia y educación. Una experiencia organizativa del pueblo tsotsil en el sureste mexicano*. Tuxtla Gutiérrez: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas; Ciudad de México: Editorial Itaca, 2017.

OWEN, Robert. *A supplementary appendix to the first volume of The life of Robert Owen*. New York: Augustus M. Kelley Publishers, 1967b. v. II

OWEN, Robert. *The life of Robert Owen – written by himself. With selections from his writings and correspondence*. New York: Augustus M. Kelley Publishers, 1967a. v. I

PADILHA, Anna Maria Lunardi. *Possibilidades de histórias ao contrário ou como desencaminhar o aluno da classe especial*. São Paulo: Plexus, 1997.

PALUDETO, Melina Casari. *As diretrizes programáticas e a política educacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)*. 2018. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/paludeto_mc_do_mar.pdf. Acesso em: 3 fev. 2018.

PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES em el Gobierno Autónomo. Cuaderno de texto de primer grado del curso de “La Libertad según l@s Zapatistas”. 2013. 82 p. (Digitado)

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PEREIRA, João Márcio Mendes. Crédito fundiário. In: CALDART, Roseli Salette *et al.* (org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 166-172.

PÊSSOA, Jeniffer Ribeiro; DAL RI, Neusa Maria. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e a formação para a igualdade de gênero. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 2, n. 2, p. 581-606, 2017. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/3940/11891>. Acesso em: 2 jan. 2018.

PETITAT, André. *Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIMPINATO, Elzilene Maria. *Gestão democrática, Conselho Escolar e o poder decisório dos pais na escola pública do município de Marília*. 2009. 152 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

PINASSI, Maria Orlanda. *Da miséria ideológica à crise do capital: uma reconciliação histórica*. São Paulo: Boitempo, 2009.

PIRES, João Henrique Souza. Caminhos alternativos: a proposta dos Cursos Técnicos de Agroecologia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra do Paraná. *Org & Demo*, Marília, v. 18, n. 2, p. 23-44, jul./dez. 2017.

PISTRAK, Moisey Mikhailovich. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1982.

POZAS, Ricardo; POZAS, Isabel H. de. *Los indios en las clases sociales de México*. Ciudad de México: Siglo XXI editores, 2006.

PRADO, Adonia Antunes. Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. *Estudos Sociedade e Agricultura*, Rio de Janeiro, n. 4, p. 5-27, jul. 1995. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/quatro/adonia4.htm>. Acesso em: 2 jan. 2018.

RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. As diretrizes da política de Educação para Todos (EPT): rastreando princípios e concepções In: RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (org.). *O movimento de educação para todos e a crítica marxista*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2017. p. 13-30

RESISTENCIA AUTÓNOMA. Cuaderno de texto de primer grado del curso de “La Libertad según l@s Zapatistas”. 2013. 90 p. (Digitado)

RIBEIRO, Danielle Cristine. *O Estado no sistema sociometabólico do capital: uma relação de complementaridade na base material*. 2013. 133 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

RIDENTI, Marcelo. *Classes sociais e representação*. São Paulo: Cortez, 1994.

ROSA, Marcelo C. Biografias e movimentos de luta por terra em Pernambuco. *Tempo Social*, v. 21, n. 1, p. 157-180, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v21n1/v21n1a09.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2016.

RUBBO, Deni Ireneu Alfaro. Do campo para o mundo: em busca de um internacionalismo continental para o MST – Entrevista com Gilmar Mauro. *Lutas Sociais*, São Paulo, n. 29, p. 21-30, jul./dez. 2012.

SALABERRIA, Ramón. *Una biblioteca para una escuela secundaria y rebelde y autónoma y zapatista*. 2001. Disponível em:
https://www.google.com.br/search?ei=Qtd9XPXTJf7F5OUP5POu-Ag&q=peter+brown+school+for+chiapas+expulsado+m%C3%A9xico+pdf&oq=peter+brown+school+for+chiapas+expulsado+m%C3%A9xico+pdf&gs_l=psy-ab.3...23775.28818..29405...0.0..0.141.2309.0j19.....0....1..gws-wiz.-uJNi1zjZH8. Acesso em: 4 mar. 2019.

SÁMANO R., Miguel Ángel; DURAND ALCÁNTARA, Carlos; GÓMEZ GONZÁLEZ, Gerardo. Los acuerdos de San Andrés Larraínzar en el contexto de la declaración de los derechos de los pueblos americanos. *Instituto de Investigaciones Jurídicas*, Ciudad de México, p. 103-120, 2001. Disponível em:
<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/1/1/12.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2016.

SANTANA, Adalberto. Emiliano Zapata en el pensamiento latinoamericano. *Cuadernos Americanos*, México, n. 134, p. 53-72, 2010. Disponível em:
<http://www.cialc.unam.mx/cuadamer/textos/ca134-53.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2016.

SANTANA, Thais de Souza. *Políticas educacionais, LDB/96 e gestão democrática da escola pública*. 2006. 43 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

SANTOS, Arlete Ramos dos. *A gestão educacional do MST e a burocracia do Estado*. 2010. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação: conhecimento e inclusão social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas, Belo Horizonte.

SANTOS, Ellen Felício dos. *Ensino e trabalho produtivo na Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)*. 2018. 80 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

SANTOS, Fernanda Fernandes dos. *Concepções teórico-práticas dos docentes da educação básica de Marília acerca da gestão democrática*. 2006. 63 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

SANTOS, Fernanda Fernandes dos. Gestão democrática: concepções teórico-práticas dos docentes da educação básica pública do município de Marília. *Urutágua*. Maringá, n. 14, dez. 07/jan./fev./mar. 2008. Disponível em:
http://www.urutagua.uem.br/014/14santos_fernanda.htm. Acesso em: 31 jan. 2008.

SANTOS, Juliana da Silva. O movimento zapatista e a educação: direitos humanos, igualdade e diferença. 2008. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em:
www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/.../Juliana_da_Silva_Santos.pdf. Acesso em: 21 fev. 2014.

SANTOS, Lais Ribeiro dos; NOVAES, Henrique Tahan. Algumas notas sobre gestão democrática e participação na educação profissional em agroecologia do MST/Paraná. In: JORNADAS DE JÓVENES INVESTIGADORES DEL GRUPO MONTEVIDEO, 21, 2013, Corrientes - Argentina. *Anais...* Corrientes, 2013.

SANTOS, Maria Rosimary Soares dos. *Autonomia, participação popular e educação em um contexto de reforma do Estado*. 2007. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

SANTOS, Maurício Campos dos. Repressão aos movimentos sociais (campo e cidade). In: CALDART, Roseli Salette *et al.* (org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 675-680.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SCARTEZINI, Natalia. *A ofensiva socialista na Venezuela – A práxis revolucionária bolivariana sob o prisma teórico de István Mészáros*. Campo Grande: Contemplar, 2013.

SERVICIO INTERNACIONAL PARA LA PAZ (SIPAZ). *DS 6 – Recursos naturales: un estado rico con una población mayoritariamente pobre*. [s.d.]. Disponível em: <http://www.sipaz.org/ds-6-recursos-naturales-un-estado-rico-con-una-poblacion-mayoritariamente-pobre/>. Acesso em: 3 fev. 2018.

SERVILHA, Maiara Sparapan. *Autonomia, gestão democrática nas unidades escolares na educação básica em Marília*. 2008. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHULGIN, Viktor. N. *Rumo ao politecnismo*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SILVA, Cláudio Rodrigues da. As dimensões pedagógica e educativa de 'trabalho de campo' realizado em acampamento e assentamento em Promissão - SP. In: SIMPÓSIO SOBRE REFORMA AGRÁRIA E QUESTÕES RURAIS - Políticas públicas e caminhos para o desenvolvimento, 5., 2012, Araraquara. *Anais...*, Araraquara, 2012. p. 124-124.

SILVA, Cláudio Rodrigues da. Educação Inclusiva, gestão democrática, e a questão da consonância entre os currículos formal e oculto. *Org & Demo*, Marília, v. 16, n. 2, p. 65-86, jul./dez., 2015a.

SILVA, Cláudio Rodrigues da. *Educação e trabalho em movimentos sociais: princípios educativos transcendentais e comuns ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), aos Socialistas Utópicos Owenistas e aos Cartistas Britânicos*. Marília, 2014. 202 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

SILVA, Cláudio Rodrigues da. Escritos sobre educación y política. *Org & Demo*, Marília, v. 18, p. 119-124, 2017a.

SILVA, Cláudio Rodrigues da. Fechamento de escolas do/no campo: implicações para a gestão democrática e para projetos de autoeducação dos povos do campo. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL; IV SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO - Políticas Educacionais para o meio rural na América Latina, 1., 2017, São Carlos. *Anais....* São Carlos, 2017. p. 1-6.

SILVA, Cláudio Rodrigues da. Nas ondas de uma rádio: a educação como panaceia no discurso de quem diz fazer um Brasil melhor. *Espaço Acadêmico*, Maringá, v. 14, p. 30-40, 2015b.

SILVA, Cláudio Rodrigues da. ZAD de Notre-Dame-des-Landes: uma história de auto-organização, autoeducação, autogestão e de resistência popular. *Espaço Acadêmico*, Maringá, a. XVIII, n. 205, p. 127-130, jun. 2018.

SILVA, Cláudio Rodrigues da; MORAES, Agnes Iara Domingos; TORRES, Julio Cesar. Fechamento de escolas e implicações para a educação dos povos do campo. In: SICCA, Natalina Aparecida Laguna; DAVID, Alessandra (org.). *Diálogos na educação básica: políticas, currículo e discurso*. Curitiba: CRV, 2015. p. 29-53.

SILVA, Maraísa Priscila Samuel da. *Gestão democrática: concepções teórico-práticas dos diretores das escolas de educação básica da cidade de Marília*. 2006. 62 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

SISTEMA EDUCATIVO REBELDE AUTÓNOMO ZAPATISTA DE LIBERACIÓN NACIONAL DE LOS ALTOS DE CHIAPAS (SERAZLN). *Carta de la Coordinación General del Sistema de Educación Rebelde Autónimo Zapatista de Liberación Nacional - Zona de los Altos de Chiapas*. [s.d.]a. Disponível em: <<https://www.serazln-altos.org>>. Acesso em: 7 abr. 2014.

SISTEMA EDUCATIVO REBELDE AUTÓNOMO ZAPATISTA DE LIBERACIÓN NACIONAL DE LOS ALTOS DE CHIAPAS (SERAZLN). *Centro de Español y Lenguas Mayas Rebelde Autónimo Zapatista (CELMRAZ)* [s.d.]b. Disponível em: <https://www.serazln-altos.org/celmraz.html>. Acesso em: 7 abr. 2014.

SNYDERS, Georges. *Escola, classe e luta de classes*. São Paulo: Centauro, 2005.

SOARES, Cassio Cunha. *Sobre o significado da experiência de autogoverno zapatista*. 2012. 363 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Estudos Sociais e Políticos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5899. Acesso em: 15 abr. 2018.

STAHLER-SHOLK, Richard. Autonomía y economía política de resistencia en Las Cañadas de Ocosingo. In: BARONNET, Bruno; BAYO, Mariana Mora; STAHLER-SHOLK, Richard

(coord.) *Luchas “muy otras” – Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*. 2011. p. 409-445.

STEDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. *Brava gente – a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

STEDILE, João Pedro. Brasil em Discussão. São Paulo, *TV Record*, 17 jun. 2012. Entrevista a Heródoto Barbeiro.

STEDILE, João Pedro. Prefácio – MST. In: CALDART, Roseli Salet. *Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 9-11.

SUBCOMANDANTE INSURGENTE GALEANO. *Entre la luz y la sombra*. 2014. Disponível em: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2014/05/25/entre-la-luz-y-la-sombra/>. Acesso em: 7 abr. 2014.

SUBCOMANDANTE INSURGENTE GALEANO. El muro y la grieta: primer apunte sobre el método zapatista. In: EJÉRCITO ZAPATISTA DE LIBERACIÓN NACIONAL (EZLN) (org.). *El pensamiento crítico frente a la hidra capitalista I*. Participación de la Comisión Sexta del EZLN. San Cristóbal de las Casas: s.e, 2015. p. 183-209.

SUBCOMANDANTE INSURGENTE MARCOS. Entrevista al Subcomandante Marcos en Primero Noticias. 2006. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=irLRvbl3qpc&t=131s>. Acesso em: 14 mar. 2016.

SUBCOMANDANTE INSURGENTE MARCOS. Reflexión Sucomandante Marcos sobre la ‘Consulta por la Paz y la Democracia’. *Entrevista*. 1995. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yFMExhL-1Tk>. Acesso em: 7 abr. 2014.

SUBCOMANDANTE INSURGENTE MARCOS. *Subcomandante Marcos: Según nuestro calendario, la historia del EZLN, previa al inicio de la guerra, tuvo 7 etapas*. 2003. Disponível em: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2003/11/10/subcomandante-marcos-segun-nuestro-calendario-la-historia-del-ezln-previa-al-inicio-de-la-guerra-tuvo-7-etapas/>. Acesso em: 7 abr. 2014.

SUBCOMANDANTE INSURGENTE MOISÉS. Economía política I – Una mirada desde las comunidades zapatistas. In: EJÉRCITO ZAPATISTA DE LIBERACIÓN NACIONAL (EZLN) (org.). *El pensamiento crítico frente a la hidra capitalista I*. San Cristóbal de las Casas: s.e, 2015a. p. 77-96.

SUBCOMANDANTE INSURGENTE MOISÉS. Economía política II – Una mirada desde las comunidades zapatistas. In: EJÉRCITO ZAPATISTA DE LIBERACIÓN NACIONAL (EZLN) (org.). *El pensamiento crítico frente a la hidra capitalista I*. San Cristóbal de las Casas: s.e, 2015b. p. 77-108.

TEIXEIRA, Aloisio. Introdução. In: TEIXEIRA, Aloisio (org.). *Utópicos, heréticos e malditos: os precursores do pensamento social de nossa época*. Rio de Janeiro: Record, 2002. p. 13-45.

THOMPSON, Edward Palmer. *A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a. v. 1

THOMPSON, Edward Palmer. *A formação da classe operária inglesa: a força dos trabalhadores*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b. v. 3

THOMPSON, Edward Palmer. *A formação da classe operária inglesa: a maldição de Adão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987c. v. 2

TORRES, Julio Cesar; BRABO, Tânia Sueli Antonelli Marcelino; SILVA, Cláudio Rodrigues da; MORAES, Agnes Iara Domingos; SILVA NETO, Nathanael da Cruz e. Educação Inclusiva no Projeto Educacional do MST. *Comunicações*, Piracicaba, v. 22, p. 149-164, 2015.

TORRES, Julio Cesar; SILVA, Cláudio Rodrigues; MORAES, Agnes Iara Domingos. Escolas públicas no campo: retrospectiva e perspectivas em um contexto de projetos políticos em disputa. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 8, n. 2, p. 262-272, jul./dez. 2014.

TORRES, Rosa Maria. *Que (e como) é necessário aprender?* Necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. *A educação em tempos de neoliberalismo*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TRATADO DE LIBRE COMERCIO DE AMERICA DEL NORTE (TLCAN). [199-]. 227 p. Disponível em: https://datd.cepal.org/Normativas/TLCAN/Espanol/Tratado_de_Libre_Comercio_de_America_del_Norte-TLCAN.pdf. Acesso em: 13 mar. 2013.

TREJO, Rúben. Vínculos entre el Magonismo y el Zapatismo. *Jornada*, Ciudad de México, p. 1-6, 2014. Disponível em: <https://www.jornada.com.mx/2014/12/20/ponencias/rubentrejo.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

TURATTI, Maria Cecília Manzoli. *Os filhos da lona preta: identidade e cotidiano em acampamentos do MST*. São Paulo: Alameda, 2005.

VALADARES, Loreta. Cartismo: a estréia política da classe operária. *Revista Teoria Política e de Informação*, São Paulo, n. 30, ago./set./out., p. 1-12, 1993.

VELASCO SANTOS, Juan Carlos; GONZÁLEZ FIGUEROA, Gerardo. La marcha del EZLN en diciembre de 2012. *La lluvia y el silencio*. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/pdf/polcul/n41/n41a10.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2017.

VIEITEZ, Candido Giraldez. *O movimento operário e popular na abordagem dos agentes de segurança do Estado (1946-1955)*. Marília: Lutas Anticapital, 2018.

VIEITEZ, Candido Giraldez. *Reforma Nacional Democrática e Contrarreforma no ABC Paulista (1956-1964)*. 2. ed. Marília: Lutas Anticapital, 2019.

VIEITEZ, Candido Giraldez; DAL RI, Neusa Maria. A educação no movimento social: a luta contra a precarização do ensino público. In: LIMA, Francisca das Chagas Silva; SOUSA, Jhonatan Uelson Pereira; CARDOZO, Maria José Pires Barros (org.). *Democratização e Educação Pública: sendas e veredas*. São Luís: Edefma, 2011. p. 133-165.

VIEITEZ, Candido Giraldez; DAL RI, Neusa Maria. Aportes à pesquisa sobre educação e trabalho no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. *e-Curriculum*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 280-308, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/15895/16972>. Acesso em: 10 mar. 2012.

VIEITEZ, Candido Giraldez; DAL RI, Neusa Maria. Formação da Cooperativa de Produção Agropecuária União. *Org & Demo*, Marília, v. 4, n. 4, p.117-124, 2003. Disponível em: <http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/issue/view/46>. Acesso em: 10 mar. 2012.

VIEITEZ, Candido Giraldez; DAL RI, Neusa Maria. Transcendências do trabalho alienado, educação e trabalho na América Latina. *Revista acadêmica PROCOAS – AUGM*, Buenos Aires, v. 1, n. 1, p. 21-46, nov. 2009. Disponível em: <http://www.grupomontevideo.edu.uy/docs/boletin.%20procoas.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2012.

VILLORO, Juan. La duración de la impaciencia. In: EJÉRCITO ZAPATISTA DE LIBERACIÓN NACIONAL (EZLN) (Org). *El pensamiento crítico frente a la hidra capitalista II*. San Cristóbal de las Casas: s.e, s/d. p. 15-26.

VILLORO, Luis; NAVARRO, Fernanda. Prólogo. La Escuelita de la Libertad. In: EZLN. *La fuerza del silencio 21-12-12 – El EZLN anuncia pasos siguientes*. Ciudad de México, Ediciones EÓN, 2013. p. 7-18.

WALLERSTEIN, Immanuel. Chiapas y la historia de los movimientos antisistémicos - entrevista. In: AGUIRRE ROJAS, Carlos Antonio et al. *Chiapas en perspectiva histórica*. Espanha: El Viejo Topo, 2009. p. 127-176.

WALLERSTEIN, Immanuel. ¿Qué significa hoy ser un movimiento anti-sistémico? *Observatorio Social de América Latina*, Buenos Aires, n. 9, p. 179-184, jan. 2003. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/osal/20110216015219/17wallerstein.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2015.

WELCH, Clifford Andrew. Os com-terra e os sem-terra de São Paulo: retratos de uma relação em transição (1946-1996). In: FERNANDES, Bernardo Mançano; MEDEIROS, Leonilde Servolo de; PAULILO, Maria Ignez (org.). *Lutas camponesas contemporâneas: condições, dilemas e conquistas*, v. 1: o campesinato como sujeito político nas décadas de 1950 a 1980. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009. p. 139-170.

WILLIAMS, Raymond. *O campo e a cidade: na história e na literatura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ZIBECHI, Raúl. *La mirada horizontal – movimientos sociales y emancipación*. Montevideo: Editorial Nordan-Comunidad, 1999.

ZIBECHI, Raúl. Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos. *Observatorio Social de América Latina*, Buenos Aires, n. 9, p. 185-188, jan. 2003. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal9/zibechi.pdf>. Acceso en: 10 mar. 2015.

ZIBECHI, Raúl. Movimientos sociales y políticos alternativos y antisistémicos. *Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo*, Ciudad de México, p. 1-10, jan. 2010. Disponible en: http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/451trabajo.pdf. Acceso en: 10 mar. 2015.

ZINN, Howard. *La otra Historia de los Estados Unidos - Desde 1492 hasta el presente*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores, 1999.