

CLÉCIO FERREIRA MENDES

*“PRA SOLETRAR A LIBERDADE”:
AS PROPOSTAS EDUCACIONAIS DO MOVIMENTO
ZAPATISTA NO MÉXICO E DOS SEM-TERRA NO BRASIL
NA DÉCADA DE 90*

Pontifícia Universidade Católica
São Paulo – 2005

CLÉCIO FERREIRA MENDES

*“PRA SOLETRAR A LIBERDADE”
AS PROPOSTAS EDUCACIONAIS DO MOVIMENTO
ZAPATISTA NO MÉXICO E DOS SEM-TERRA NO BRASIL
NA DÉCADA DE 90*

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica – PUC de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE em História Social, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Vieira.

Pontifícia Universidade Católica
São Paulo - 2005

BANCA EXAMINADORA:

Ao meu avô Martim, com muita força, e à memória de minha avó Cecília, com muitas lágrimas de saudades.

Aos meus pais, de quem herdei a sensibilidade de ser gente, pelo carinho e ao amor que me deram e dão até hoje. Com a força e a superação de brasileiros de luta que são, aprendi a seguir e a construir meu caminho.

À Lílian, minha companheira de vida, amor e paixão, com quem sonho sonhos possíveis e impossíveis, amando a vida e aquilo que construímos.

À Verinha, minha orientadora, por acreditar em mim e no meu trabalho com tanta paciência. E por me dar a chance de conviver com uma das maiores intelectuais, mais sérias e de luta do nosso país.

AGRADECIMENTOS

Nesse momento, o sentimento de gratidão bate forte ao meu peito e me faz lembrar das pessoas que participaram da construção dessa dissertação, seja de forma indireta – apenas ouvindo as minhas angústias e perguntando “*como vai o mestrado*”? – ou, ainda, diretamente, com discussões, apontamentos e sugestões. Hoje, ao pensar nas pessoas que fazem parte da minha vida, vejo que o resultado é feliz, porque são muitos, mas principalmente são amigos, companheiros de luta, de trabalho, de estudos, de música e tudo mais que realizamos juntos.

Aos meus pais, por toda luta que travaram para dar aos seus filhos a estrutura necessária para seu desenvolvimento sensível e social. Por todos os momentos que passamos juntos, enfrentando todos os reveses das nossas vidas, e por ainda me acompanharem com muito carinho. Amo vocês.

À minha companheira, Lilian, ainda mais linda, pelo amor que nos mantém juntos, pelo carinho nos nossos dias, pelo incentivo, pela cobrança, com a paciência de agüentar e ouvir as muitas inquietações que surgiram durante este trabalho. Com o amor e a cumplicidade com que vivemos, conseguimos superar mais uma dissertação.

À minha irmã Vanessa, pela cumplicidade que nos acompanha desde as pequenas brigas na nossa infância à idade adulta permeada pelo amor fraterno.

Costumo dizer que tenho quatro pais, porque o seu Wladyr e a dona Nilze não são apenas sogros, mas me aceitaram em sua família como filho, com os braços abertos e com o ombro amigo pra chorar quando preciso. Além de aprender a pescar e a cozinhar, aprendi com eles muito mais do que eles possam imaginar. Também agradeço a tudo que se prestaram a fazer para me ajudar a realizar esta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Antonio Rago Filho, por ter se tornado um dos meus principais referenciais teóricos. Com sensibilidade, seriedade e dedicação, luta pela emancipação humana e contra a dominação do capital.

À Prof^a Yone de Carvalho, por ser marcante no meu primeiro contato com a faculdade e estimular o desenvolvimento intelectual desde a primeira semana da aula e por ser uma jovem mulher de luta, comprometida com o ensino de história.

Aos amigos, pelas instigantes conversas políticas, culturais, musicais, sindicais, viagens, acampamentos, cervejadas, festas, sugestões e embates no

movimento estudantil e sindical, além da energia para agitar a vida e trazer alegria ao nosso cotidiano, cada um ao seu jeito: a Débora, com suas poesias e sua jovialidade; o Vanderlei, mesmo com o seu humor, às vezes duvidoso, revela-se um amigo divertido e sensível; a Egle, minha companheira de aniversário, com quem tenho muitas outras coisas em comum; o Amailton, com sua musicalidade, negritude e alegria; a Patrícia, minha primeira amiga na PUC, por nossas conversas teóricas e genéricas, sempre muito agradáveis; o Michel, muito criativo, descobridor de vários caminhos das pedras e muito alegre, com uma linda e grande família.

Às irmãs Cláudia e Kátia Teixeira, a primeira racionalista e a outra sonhadora, mas, acima de tudo, minhas irmãs de coração, de quem adoro estar junto; ao André, com sua arte corporal e a presença muito agradável; à Heloísa, que, além de ser uma mente brilhante, é muito divertida; ao Antonio e ao Jorge, como novos amigos; à Tereza, com sua indignação e pelas longas conversas nas quais tentamos entender o marxismo e a dinâmica do capitalismo.

Aos amigos de sempre João, Vilma, Eduardo, Beto, Lígia, Deta, Maurus, Sueli, Neide, Jéferson, Vânia, Antonio, Daniele, Stéfano, Luciana, Marcos, Fabiana, Sara e meus cunhados Luciene e Max, cuja presença me ajuda a viver a vida.

À nova geração presente na minha vida, Tamires, Inaê, Arthur e Júlia.

Ao Valdemar – finalmente tenho a oportunidade de agradecer a grande força dada em um momento difícil no passado recente.

A todas as companheiras e companheiros da Oposição Alternativa, que lutam contra a hegemonia da Apeoesp e pela conquista do socialismo.

Às amigas e aos amigos do MST, por facilitar a minha pesquisa junto ao Movimento e por possibilitar uma proximidade que permite sentir a luta pela transformação social em favor da classe trabalhadora, seja no campo ou na cidade.

Aos amigos do Cacs Amauri Fávero, Deivis, Andrei, Rodrigo e Kleber (Bidú), por tantas ‘xerox’, pela encadernação pelos bate-papos.

À minha orientadora, Prof^a Dr. Vera Lucia Vieira, a Verinha, que, além de orientar magnificamente, tornou-se uma amiga, a quem devo muito do que acredito e realizo, como essa dissertação, pela compreensão para com as dificuldades enfrentadas, pela paciência desprendida. Reafirmo a sua imensa capacidade intelectual e política, tornando-a uma das referências do pensamento brasileiro.

Ao CNPq, pela bolsa que viabilizou a realização desta dissertação.

É certo que a arma da crítica não pode substituir a crítica das armas, que o poder material tem que ser derrocado pelo poder material, mas também a teoria se transforma em poder material logo que se apodera das massas.

A teoria é capaz de se apoderar das massas quando argumenta e demonstra ad hominem. E argumenta e demonstra ad hominem quando se torna radical; ser radical é tomar as coisas pela raiz. Mas a raiz, para o homem, é o próprio homem.

MARX, *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel.*

A Revolução deve tirar poesia do futuro, não do passado.

MARX, *O 18 Brumário.*

RESUMO

O objetivo desta dissertação é analisar as concepções educacionais e verificar os aspectos de convergência e divergência entre os discursos que fundamentam as práticas educacionais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), no Brasil e do Exército Zapatista de Libertação Nacional, no México. Nosso interesse reside em analisar como as propostas pedagógicas destes movimentos expressam as reivindicações da população do campo que historicamente lutam pela terra.

No caso zapatista, suas reivindicações históricas vão no sentido de uma apropriação coletiva da terra, assim como são coletivas as decisões relativas à produção e à distribuição. No caso do MST, observa-se, inclusive no campo educacional, propostas visando à organização de cooperativas, assim como à coletivização da produção e da distribuição.

Consideramos que seus projetos educacionais refletem as ideologias destes dois movimentos, que expõem, em suas lutas, as contradições do sistema capitalista. Essas contradições se aprofundam conjuntamente com o avanço das políticas neoliberais, direcionando a luta dos movimentos contra essa tendência e suas conseqüências. Portanto, faz-se necessário, o entendimento do neoliberalismo na América Latina não somente como uma corrente econômica, mas também como uma forma de ditadura, que marginaliza e reprime as lutas e os movimentos sociais.

O trabalho se fundamenta no resgate dos preceitos educacionais enquanto expressões de sua historicidade, ou seja, enquanto representações ideológicas de pessoas excluídas do acesso aos bens produzidos socialmente. Uma das principais reflexões oriundas desses movimentos sociais é sobre as formas de atuação, criando os novos caminhos dos novos movimentos sociais frente aos velhos dilemas.

ABSTRACT

The purpose of this study is to analyse the educational concepts of Landless Rural Workers Movement (MST), in Brazil, and of Zapatist Army of National Liberation, in Mexico. Our goal is to verify convergent and divergent aspects among their speeches which are the basis of their educational practices. We intend to analyse how the educational proposal of these movements express the revindications of the rural population which historically, struggle for the land.

As to the Zapatist case, their historical revindications are based on the common appropriation of the land, being common also the decisions regarding production and distribution. In the case of MST, proposals aiming the organization of cooperatives and the comunization of production and distribution are found even in the field of education.

Both movements have educational projects which reflect ideologies defended by them and, in their struggles, they display the contradictions of capitalist system. Such contradictions become more intense due to the advancement of neoliberal policies and direct the fight of both movements against neoliberalism and its consequences. It is therefore necessary to understand neoliberalism in Latin America not only as an economic trend but also as a kind of dictatorship which marginalizes and restrain the social struggles and movements.

This study intends to rescue educational projects, while expression of their historicity, that is, while ideological representation of people who are deprived of socially produced goods. One of the main reflections derived from these movements is related to the way social movements act, creating new paths which are followed by new social movements facing old dilemmas.

SUMÁRIO

SIGLAS.....	11
INTRODUÇÃO	13
I – O INÍCIO DE UMA HISTÓRIA: O CONTEXTO DOS MOVIMENTOS EZLN E MST	24
II – A CONTEMPORANEIDADE DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA	36
2.1 CONSTRUINDO A LUTA: CONTEXTOS E DESAFIOS	38
2.1.1 Conhecimento em Movimento: a Emergência das Lutas.....	41
2.1.2 A Autonomia frente ao Sindicalismo.....	44
2.2 A Exclusão Educacional como Exclusão Social	47
2.2.1 O Lugar dos Esquecidos: Pobreza e Exclusão Sociocultural.....	51
2.3 A Força do Apoio: a Sociedade Civil e os Movimentos Sociais	56
III – ESTADO E IMPRENSA: RELAÇÕES CONFLITUOSAS COM OS MOVIMENTOS SOCIAIS	59
3.1 O EZLN e o Estado: um Diálogo Truncado	61
3.2 O MST e o Estado: um Diálogo Forçado	69
3.3 Distorção, Desqualificação e Medo: O MST na Grande Imprensa.....	77
3.4 Os Zapatistas na Imprensa Brasileira: A Intranqüilidade da Ausência	83
IV – EDUCAR PARA LIBERTAR: AS PROPOSTAS EDUCACIONAIS	90
4.1 As Reformas Educacionais: A Trama Neoliberal na América Latina	92
4.1.1 A Política Educacional Mexicana: o Olhar Zapatista	102
4.1.2 O problema educacional brasileiro: o olhar do MST.....	108
4.2 Educação e Movimentos Sociais: educação para além da escola.....	111
4.2.1 Terra e Liberdade: onde tudo começa	115
4.2.2 Pra Solettrar a Liberdade: a função social da educação.....	120
4.2.3 O Levante na Educação: a construção dos projetos educacionais.....	125
4.3 Velhos Dilemas, Novos Caminhos	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
ANEXOS	155
BIBLIOGRAFIA	144

SIGLAS

Abra – Associação Brasileira da Reforma Agrária
ADI – Associação para o Desenvolvimento Internacional
Ariac – Associação Rural de Interesse Coletivo
BMC – Banco Mundial do Comércio
CEB – Comunidades Eclesiais de Base
Cedem – Centro de Documentação e Memória
CPT – Comissão Pastoral da Terra
CUT – Central Única dos Trabalhadores
EZLN – Exército Zapatista de Libertação Nacional
FMI – Fundo Monetário Internacional
FZLN – Frente Zapatista de Libertação Nacional
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Inkra – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
Itterra – Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
ITR – Imposto Territorial Rural
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MLST – Movimento de Libertação dos Sem-Terra
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
Nafta – Tratado de Livre Comércio da América do Norte
PAN – Partido da Ação Nacional
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
Preal – Programa de Promoção da Reforma Educacional na América Latina
PRI – Partido Revolucionário Institucional
PT – Partido dos Trabalhadores
SEP – Secretaria de Educação Pública
Seraz Sistema Educativo Rebelde Autônomo Zapatista
UIA – Universidade Ibero-Americana
Unesp – Universidade Estadual Paulista
Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância e a Adolescência

Não se trata de alfabetizar o povo para alcançar recordes mundiais, mas é preciso que todos saibam ler e escrever para logo aprender muitas outras coisas mais...

* * *

O homem mediante a educação se supera; e quando essa educação se realiza mediante um espírito coletivo, quando a vigilância revolucionária de todos ajuda no desenvolvimento da consciência de todos, o salto pode ser gigantesco.

Che Guevara

INTRODUÇÃO

Constituem o objeto de estudo desta dissertação as concepções que fundamentam as práticas educacionais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), no Brasil, e do Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN), os zapatistas, no México. Nosso interesse reside em verificar se há aspectos de convergência e/ou divergência entre os discursos que subjazem às práticas de ambos os movimentos, analisar se suas propostas pedagógicas expressam reivindicações da população do campo e se, como tais, são expressões de parcelas da população que historicamente lutam pela terra.

No caso dos zapatistas, suas reivindicações históricas vão no sentido de uma apropriação coletiva da terra, assim como são coletivas as decisões relativas à produção e à distribuição. No caso do MST, embora suas reivindicações inicialmente estivessem vinculadas a uma apropriação individual das glebas, nas documentações que definem procedimentos (inclusive no campo educacional) observam-se recentemente propostas visando à organização de cooperativas, assim como à coletivização da produção e da distribuição. Acreditamos, pois, que é possível considerar que seus projetos educacionais refletem as ideologias destes dois movimentos – que expõem, por sua vez, em suas lutas, as contradições do sistema capitalista.

Esta dissertação surgiu do interesse em analisar os fundamentos dos preceitos educacionais veiculados pelos zapatistas e pelo MST, mas sempre os resgatando enquanto expressões de sua historicidade, de relações concretas nas quais se inserem na condição de exclusão do acesso aos bens produzidos socialmente. Neste sentido, gestam formas de lutas que atuam visando a reverter tal condição, acabando por constituir formatos quase paralelos de sociabilidade, contrapostos aos que são predominantes.

Estes dois movimentos, que se destacam no cenário das lutas sociais – o Exército Zapatista, no México, e o MST, no Brasil –, apesar de suas diferenças, relacionam-se diretamente, uma vez que a base social que os compõem tem em comum o fato de estar vinculada ao campo em um momento em que as relações campesinas estão totalmente subordinadas à urbanização e em que as relações internacionais, no atual estágio da globalização, tendem a eliminar definitivamente as especificidades culturais. Outro aspecto que os identifica são as ações

quotidianas que desenvolvem no sentido de sua inserção social, como as lutas por alguma participação econômica no interior mesmo do capitalismo moderno (produção para comercialização e em larga escala em substituição à troca ou escambo, por exemplo). Outro ponto, ainda, é o reconhecimento internacional de sua exclusão – e aí se destaca o apoio de segmentos nacionais e internacionais que têm o seu fortalecimento político frente ao aparato repressivo dos respectivos Estados. Sobre a questão educacional, o que os identifica é o fato de os países latino-americanos virem implantando reformas seguindo orientações de organismos internacionais que são comuns a todos os Estados da região. Neste sentido, seus governos tendem a não considerar oficiais esforços educacionais que não se coadunem com tais diretrizes, confrontando-se radicalmente com as propostas desenvolvidas por estes dois movimentos.

Neste trabalho, não procedemos à avaliação das propostas educacionais ditas oficiais no Brasil e no México, pois objetivamos compreender a ideologia dos movimentos através de seus projetos na educação. A partir da análise das propostas educacionais destes dois movimentos, que se colocam como alternativas à educação oficial, revela-se a expressão de suas formas de ser sociais e suas ideologias, que incluem a crítica à educação oficial de seus países e o entendimento do papel que estas políticas governamentais cumprem.

Não se trata de revelar a função social que cumprem tais reformas nestes países, e sim trazer à tona as críticas realizadas pelos movimentos, no intuito de percebermos os referenciais que fundamentam a aplicação de suas orientações educacionais em sua luta contra o neoliberalismo.

No que tange às diferenças entre os agrupamentos estudados, pode-se afirmar que estas se centram essencialmente na forma como vem ocorrendo o processo histórico de lutas pela terra nos dois países de origem (estes se constituíram desde sua gênese de forma diferenciada, com referenciais históricos e encaminhamentos distintos).

Conforme a bibliografia, a análise comparativa diz respeito tanto ao reconhecimento das semelhanças e identidades quanto das diferenças e distanciamentos entre os objetos ou especificidades sociais. Sem adentrar na discussão sobre as controvérsias relativas aos estudos comparados (PEREYRA, 1996), o que buscamos é situar similaridades ou diferenciações que nos permitam revelar as especificidades da questão educacional nestes dois movimentos. Isto

permitirá não só compreender as condições de construção destas propostas locais alternativas, existentes nestes países, mas também poderá enriquecer as categorias de análise imprescindíveis ao entendimento de suas ações e das necessidades e interesses que os movem.

No caso específico dos zapatistas, o fator que se destaca é a questão do reconhecimento da existência do povo indígena e de sua cultura. Enquanto sua luta se inicia e se mantém pelo reconhecimento do direito às terras que foram de seus ancestrais (na forma de apropriação coletiva e também na qualidade de produtores), os sem-terra no Brasil reivindicam uma reforma agrária que, junto com outras mudanças sociais, possibilite-lhes o acesso à terra na condição de produtores¹.

Diante desse contexto, a análise da ideologia educacional – no caso dos zapatistas, a construção do projeto educacional das escolas autônomas; no do MST, o projeto pedagógico das escolas autônomas dos assentamentos – se apresenta como uma das possibilidades de compreender os fundamentos que norteiam a ação destes movimentos.

As propostas educacionais de ambos não recebem investimentos do Estado e não são reconhecidas oficialmente enquanto não cumprirem as normas que as subordinem às políticas oficiais – que, por sua vez, nos últimos anos, assemelham-se nas políticas de reorganização das escolas visando ao enfrentamento da crise educacional nos moldes preconizados pelos organismos internacionais. Ainda, conforme analisam inúmeros autores, na América Latina essas reformas têm sido realizadas a partir do enfoque economicista e de produtividade, objetivando inserir os países na lógica econômica vigente (KRAWCZYK; VIEIRA, 2005).

Para compreender as propostas educacionais do EZLN e do MST, consideramos necessário identificar desde a prática institucional da escolaridade nas quais o projeto educacional criado por eles é desenvolvido até os princípios filosóficos definidos e explicitados no material didático que produzem.

O estudo da América Latina se faz cada vez mais necessário não apenas para compreender a complexidade advinda da diversidade existente no continente, mas porque hoje se impõe pensar o continente como parte integrante de um mundo cuja opção neoliberal interfere diretamente nesta diversidade. Os movimentos

¹ O termo “produtores” está sendo usado enquanto produção social, isto é, conjunto de relações societárias que gestam a sociedade, envolvendo, portanto, as questões culturais e os princípios sociais.

estudados representam lutas que se destacam para a América Latina, pois, ao organizarem suas formas de resistência, criam uma especificidade que reafirma a diversidade. O fato de se colocarem, conforme veremos ao longo do trabalho, contra a apropriação privada dos bens sociais denota o fato de que suas reivindicações somente poderiam ser atendidas diante de mudanças que iriam contra a lógica do sistema capitalista – mudanças, portanto, contraditórias ao sistema.

Este trabalho visa, portanto, à análise do discurso institucional e educacional das escolas do MST e do EZLN, com o objetivo de compreender historicamente suas ideologias. Esses movimentos de camponeses, indígenas e homens do campo ou que habitam a zona rural lutam por transformações sociais e suas propostas pedagógicas refletem essa ideologia. Por isso consideramos ter sido possível verificar qual é o teor destas transformações sociais reivindicadas por eles, através da análise de seus documentos educacionais, dentre os quais se destacam seus depoimentos verbais.

Se tomarmos como referência o papel da escola, a partir dos princípios resgatados por Álvaro Vieira Pinto, vemos que “representa a sociedade do aluno para o educador crítico, para o qual a sociedade representa a escola do educador. Quer dizer, a escola é um ambiente e, ao mesmo tempo, um processo. E como tal precisa ser entendida dinamicamente” (PINTO, 2002, p. 31); assim, é parte componente de sua historicidade. Neste sentido, a análise dos fundamentos contidos nos textos nos possibilita a compreensão do ideário político destes movimentos. Portanto, busca-se resgatar a particularidade histórica e ideológica que os caracteriza e que se propõem como alternativas à política educacional vigente.

A partir dessa delimitação temática, procuramos delinear as propostas educacionais destes dois importantes movimentos sociais da América Latina, que possuem diferentes propostas pedagógicas e se colocam como uma contraposição ao projeto norteador das políticas internacionais portadoras de uma unicidade que se confronta com a sua. Esta, coerentemente contraditória, manifesta-se em sua diversidade cultural, expressão da própria base social que possibilita sua emergência.

O discurso das políticas oficiais está marcado por palavras de ordem como qualidade, especialização, transversalidade, competitividade e mercado. É comum encontrarmos nos documentos oficiais de política educacional, como os produzidos pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância e a Adolescência (Unesco) ou Banco

Mundial, recomendações de que o investimento na educação deve ser destinado à qualificação do cidadão, para que este consiga se inserir na sociedade e no mercado de trabalho.

Nos últimos anos, a presença do Banco Mundial nas definições dos rumos das reformas educacionais vem se acentuando. Os princípios acima citados fazem que a educação fique subordinada às questões econômicas, conforme a leitura de Miriam Warde, autora de *O Banco Mundial e as políticas educacionais* (1998). Dessa forma, as propostas presentes nos documentos oficiais tornam a educação parceira do mercado, formando cidadãos prontos para a competitividade e de acordo com as demandas das empresas².

Em contraposição a esta política educacional oficial, aparecem no interior dos movimentos sociais sugestões e alternativas. Estes movimentos têm uma postura de enfrentamento e de contestação, opondo-se e reagindo à implantação deste modelo político neoliberal. Num mundo marcado pelas desigualdades e contradições, as propostas educacionais destes grupos caminham em direção oposta ao projeto capitalista excludente. Desse modo, os projetos educacionais dos dois movimentos refletem sua ideologia, bem como seus objetivos e propostas de transformação social.

Após uma pesquisa bibliográfica preliminar em acervos, como os da PUC, USP e Biblioteca Mário de Andrade, verificamos que esse tema foi pouco trabalhado até o momento e que o foco de pesquisa dos autores está voltado para o estudo sociológico dos movimentos e suas propostas políticas. No campo da educação, alguns trabalhos encontrados discutem alternativas para os projetos educacionais na América Latina. Podemos citar como exemplo a dissertação intitulada *Educação rural capitalista: a contradição entre a educação modernizada e a educação de classe popular na campanha nacional de educação rural*, em que a autora analisa a Campanha Nacional da Educação Rural e a viabilidade de efetivação de uma alternativa latino-americana (BARREIRO, 1997; ver, também, EZPELETA *apud* KRAWCZYK; VIEIRA, 2005).

Ainda são poucos, no entanto, os estudos que resgatam a historicidade das propostas educacionais do movimento zapatista e dos sem-terra, apesar da

² Como referência sobre essa relação das políticas neoliberais e a educação na América Latina, ver Gentili; Silva (1996).

enorme quantidade de material para estudo e da necessidade de compreendê-lo enquanto Movimento expressivo das lutas sociais do início do século XX e do atual.

Um dos pontos altos da pesquisa foi o contato com uma vasta bibliografia com relevante qualidade que possibilitou uma leitura aprofundada do tema e um debate, ampliando e alicerçando a fundamentação desta dissertação. No processo de constituição deste trabalho, os autores que se apresentaram à pesquisa influenciaram não somente nas direções tomadas no decorrer do processo de pesquisa, mas também na nossa formação teórica, possibilitando o aprofundamento e esclarecimento das idéias. É o caso de obras como a de Bernardo Mançano Fernandes, *Questão agrária, pesquisa e MST*, que aponta a importância da pesquisa relacionada ao campo e possibilita o contato com dados e informações que contribuíram para este trabalho, além de apresentar as linhas de pesquisa que se referem ao MST.

Este autor foi, ainda, estudado através de outra obra, *MST: formação e territorialização*, na qual foi possível estabelecer um diálogo sobre as transformações ocorridas no campo em consequência do desenvolvimento capitalista na agricultura brasileira e a contextualização do surgimento do MST nessa nova fase da luta pela terra. Outras obras desse mesmo autor foram consultadas e constam da Bibliografia desta dissertação.

Como B. Mançano Fernandes, João Pedro Stedile é outro autor profundamente ligado ao MST. Participou da organização do livro *História e natureza das Ligas Camponesas*, que nos possibilitou conhecer a luta pela terra num período histórico em que a organização da luta dos trabalhadores no campo ou na cidade era proibida. Com os textos publicados nestes livros foi possível estabelecer as implicações históricas da luta das Ligas Camponesas pela terra com a formação da luta pela reforma agrária no final do século XX.

O livro *Movimentos sociais e educação*, de Maria da Glória Gohn, estabelece o debate de um dos principais pontos deste trabalho, que é a vinculação da educação aos movimentos sociais, discutindo o caráter educativo dos movimentos e suas demandas na educação e resgatando sua dimensão política.

Uma coleção imprescindível para a reconstituição do debate sobre a relação da educação com o movimento social é *Por uma Educação do Campo*; alguns de

seus volumes foram organizados por Miguel Arroyo, Roseli Salette Caldart e Mônica Castagna Molina. Estes volumes, juntamente com o de Mançano Fernandes, já citado, possibilitou-nos resgatar a necessidade e a importância de uma “educação do campo”, voltada para a identidade social e cultural do povo camponês, conforme reivindicam os movimentos. Para eles, o acesso à educação também faz parte da luta pela terra e pelo reconhecimento dos direitos do trabalhador do campo, desde que voltada para as suas demandas e expresse sua realidade vivida, assim como sua identidade cultural.

Michael Löwy, organizador do livro *O marxismo na América Latina: uma antologia desde 1909 aos dias atuais*, permitiu o diálogo acerca do EZLN e do MST como novos movimentos sociais da América Latina, especialmente no capítulo intitulado “Novas tendências”, com textos produzidos pelos próprios movimentos e por alguns de seus mais importantes líderes, como o subcomandante Marcos e João Pedro Stedile.

Outro autor que envolve a discussão desses movimentos sociais com novas tendências da luta popular na América Latina é Raúl Zibechi, no texto *Movimentos sociais latino-americanos: tendências e desafios*, no qual contrapõe esses novos movimentos ao velho sindicalismo e aos movimentos políticos dos países ricos, além de historicizar seu surgimento. Debate, também, as tendências comuns aos novos movimentos, como a forma de resistência por meio da autogestão e a autoproduzibilidade, além da independência com relação aos sindicatos e partidos políticos. Discute, ainda, os novos desafios desses movimentos para a concretização de sua luta e consolidação de suas reivindicações.

O contato com autores latino-americanos não se limita a Raúl Zibechi, mas se estende a outros de grande importância na comunidade acadêmica latino-americana, regularmente esquecida pela academia brasileira, tais como Carlos Montemayor, Saul Landau, Angel Luís Lara, Pablo Gonzáles Casanova, Werner Altman e Miguel Leon-Portilla, dentre outros também importantes.

Três obras, especificamente, compuseram muitas idéias abordadas a respeito do EZLN. São elas: *As raízes do fenômeno Chiapas: o já basta da resistência zapatista*; *A revolução invencível: subcomandante Marcos e EZLN, cartas e comunicados*, livro fundamental para um contato inicial com o movimento e para o entendimento do seu discurso; e, em especial, sobre os zapatistas, *Chiapas:*

construindo a esperança, organizado por Alejandro Buenrostro y Arellano e Ariovaldo Umbelino de Oliveira, que apresenta textos importantes de autores conceituados, como o próprio Ariovaldo Umbelino, Osvaldo Coggiola, José Saramago, Antonio Candido, José Sousa Martins e d. Pedro Casaldáliga, que caracterizam o levante zapatista em Chiapas, além de expor a origem e a história do movimento, as relações de autonomia, democracia, poder, Estado e violência. Esta é, sem dúvida, uma obra de grande relevância na bibliografia sobre Chiapas e os zapatistas.

Também fizeram parte da pesquisa bibliográfica outras obras de alto teor de conhecimento acerca do tema da pesquisa e ramificações dessa, além dos periódicos do MST, fundamentalmente a *Revista Sem-Terra* e, na Internet, o *site* do MST, do EZLN e da FZLN.

É importante ressaltar o conteúdo captado das imagens dos documentários produzidos pelo MST e EZLN e outros, produzidos independentemente dos movimentos, que possibilitaram visualizar a luta, a vivência no seu cotidiano, além de nos pôr em contato com entrevistas importantes e esclarecedoras, como as realizadas tanto com a base popular desses movimentos quanto com os líderes, como é o caso do subcomandante Marcos.

Em busca de mais referências para a presente dissertação, no caso zapatista, efetuamos entrevista com Alejandro Buenrostro y Arellano³, que é membro do Comitê Civil de Diálogo “Comandanta Ramona” da EZLN na cidade de Morelia, Estado do Michoacán, México. A entrevista partiu das duas obras mais importantes do autor sobre o movimento zapatista: *As raízes do fenômeno Chiapas* (2002), na qual descreve e analisa o contexto histórico do surgimento e desenvolvimento do zapatismo, e *Chiapas: construindo a esperança* (2002), em que trabalha com textos que resgatam conceitos e idéias dos militantes zapatistas. A vivência do autor com os problemas indígenas e sua participação nos projetos de educação social no Estado de Tlaxcala trouxe grande contribuição a este trabalho, bem como forneceu novos elementos para a pesquisa.

Contamos, também, com mais de dez horas de documentários gravados em fitas de vídeo que integram o acervo da Prof^a Dra. Vera Lucia Vieira, do Departamento de História da PUC-SP e do Programa de Estudos Pós-Graduados

³ Mestre em Sociologia pela Universidade Ibero-Americana (UIA), México, e pela PUC-SP.

em História Social da mesma universidade. Os depoimentos registrados nestes documentários, embora falem de sua luta no sentido mais geral, aproximaram-nos do conhecimento de sua cultura e da linha política adotada pelo movimento. Ainda com relação ao material audiovisual, ressaltamos o documentário alternativo *El color de la tierra*, produzido por um coletivo independente que realiza trabalhos em diferentes partes do mundo chamado *Miradas: uma luta pelos sentidos*.

Esse documentário se constituiu como uma das mais importantes fontes documentais, pois sintetiza o histórico de Chiapas e dos zapatistas de forma objetiva, sem perder a essência da historicidade. Permitiu, ainda, a visualização da educação zapatista, com imagens das escolas e entrevistas com alunos, professores, além da discussão acerca deste tema e dos objetivos que visam a alcançar, conjuntamente com a crítica sobre a realidade vivida.

Uma das ferramentas mais importantes para a pesquisa que resultou nesta dissertação foi a rede mundial de computadores, a Internet, que constitui um dos principais meios pelo qual os novos movimentos sociais se mundializam. Através desse meio de comunicação foi possível acessar todos os textos produzidos pelos zapatistas, tanto pelo Exército como pela Frente, além de acompanhar os acontecimentos que envolviam o seu conflito com o Estado mexicano e suas manifestações com relação a outros eventos mundiais. No que se refere ao MST, a Internet também se configurou como uma importante ferramenta, pois foi possível encontrar em seu sítio algumas das principais definições sobre o Movimento e sua proposta educacional e estabelecer contato com outras fontes documentais, como textos e documentários, dentre outros.

Como foi mencionado, todos os textos que compõem a fonte documental dos zapatistas foram obtidos através seus sítios na Internet, cujos endereços constam na bibliografia. Quanto ao MST, o Centro de Documentação e Memória (Cedem), da Unesp, possibilitou o acesso a todo o material produzido pelo Movimento com relação à educação. Dentre os documentos que se mostraram mais importantes estão: *a Série Formação, Cadernos de Educação, Boletins Educacionais e as coleções Fazendo História, Fazendo Escola e Pra Soletrar a Liberdade*. Além do Cedem, consultamos o arquivo pessoal da Prof^a Ms. Denise Mesquita de Melo, que possibilitou o acesso a esse rico material, incluindo alguns mencionados acima. Portanto, na junção dos arquivos do Cedem e da Prof^a Denise, foi possível acessar

um vasto material do Movimento que não está limitado à educação, pelo contrário, encontra-se uma ampla dimensão pesquisa com relação ao MST.

A convivência com os sem-terra também possibilitou um imprescindível contato com a organização, base popular, lideranças, amigos, ideais e objetivos do MST, tornando-se uma das experiências mais marcantes da pesquisa. Esse tipo de contato com EZLN foi limitado à Internet, dadas as dificuldades financeiras para uma visita a Chiapas. Mas isso não limitou a pesquisa e ficou demonstrado que é possível pesquisar com novas ferramentas.

O estudo da educação instalada por esses dois movimentos visa a aprofundar o entendimento das suas particularidades políticas, históricas e culturais. Isso se torna possível quando compreendemos a educação como parte componente da realidade social vivenciada e gestada por estes indivíduos e, como tal, não apenas expressão de sua cultura, mas também um vetor de veiculação e gestação desta mesma cultura.

A partir das análises bibliográficas e das pesquisas e classificações documentais, foi possível identificar a emergência dos temas e das categorias de análise construídos a partir da realidade vivenciada pelos movimentos estudados. Dessa forma, tomamos cada tema em separado e analisamos o que expressam da realidade social, reencontrando o significado que contém, a que necessidades responde e por que está dizendo o que diz, além de qual o sentido que aquilo tem para eles, acompanhando as referências bibliográficas.

O resultado desse processo foi a realização de uma dissertação dividida e organizada em quatro capítulos e uma conclusão. No Capítulo I há a análise da contemporaneidade dos movimentos sociais aqui estudados, abordando sua relevância na história de seus países de origem e discutindo-os como novas tendências dos movimentos sociais, em um novo contexto mundial e dinamização do mundo do capital. Objetiva-se revelar os aspectos de exclusão social e a especificidade da exclusão sociocultural. Ainda neste Capítulo, analisamos a posição da sociedade civil frente às reivindicações dos movimentos.

No Capítulo II avaliamos a relação entre os movimentos sociais e o Estado, abordando localmente esta relação com os respectivos governos. A grande imprensa também foi foco de análise, por se tratar do meio que intermedeia a relação entre governo e movimentos sociais e a sociedade civil.

No Capítulo III procuramos elucidar a essência das reformas educacionais governamentais ocorridas na América Latina, identificando seus objetivos. Como os movimentos estudados se colocam contrários a este processo, é importante acompanhar a avaliação da educação realizada pelos zapatistas e sem-terra. Essa avaliação permitiu apresentar, nesse Capítulo, o levante educacional dos dois movimentos, reconhecidos na elaboração e construção de um projeto educacional alternativo que aborda, dentre os principais temas, a liberdade como valor educacional, mesmo vivendo em situações adversas, como veremos.

Constitui um enorme desafio compreender a ação educacional dos dois movimentos, embora seja fácil arrolar as inúmeras diferenças. O que realmente importa é pensar como estes projetos influenciam a luta pela transformação efetiva da sociedade latino-americana.

I – O INÍCIO DE UMA HISTÓRIA: O CONTEXTO DOS MOVIMENTOS EZLN E MST

“Somos um Movimento de massas, de caráter sindical, popular e político. Lutamos por terra, reforma agrária e mudanças na sociedade.” (MST *apud* ALMEIDA; SANCHES, 1998, p. 81). Assim se define o MST cuja organização ocorre no início de 1984 no interior do quadro sócio-político originado entre 1978 e 1980, marcado pelo processo de redemocratização, pelo surgimento do novo sindicalismo, dos movimentos sociais urbanos e das Comunidades Eclesiais de Base (CEB), entre outros. Dentro desse processo os camponeses reiniciaram sua luta histórica pela conquista da terra através de ocupações organizadas por centenas de famílias. Em 1984 realizam um encontro e articulam o nascimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST).

Assim como o EZLN, o MST, nos quase 20 anos de existência, define como seus principais objetivos: a reforma agrária, uma sociedade mais justa, expropriação das grandes áreas nas mãos de multinacionais, o fim dos latifúndios improdutivos, com a definição de uma área máxima de hectares para a propriedade rural e a autonomia para as áreas indígenas, sendo contra a revisão da terra desses povos. Portanto a terra é, como não poderia deixar de ser, o tema central dos movimentos e sua compreensão, demanda uma retrospectiva histórica, dado que tais lutas não são recentes, embora o sejam em sua forma atual.

No caso mexicano a luta dos camponeses se articula com a de militantes de orientação marxista leninista que se organizam na década de 60. Conforme o resgate que fazem de sua própria institucionalização, seu início se dá no dia 2 de outubro de 1968 na cidade de Tlatelolco. Lá ocorreu a repressão policial a uma manifestação estudantil que matou cerca de 500 estudantes, o que ficou conhecido como o massacre da Praça das Três Culturas, marcando o início do retrocesso dos movimentos de protesto. No entanto mesmo com a repressão alguns grupos não retrocedem e se engajam em movimentos de guerrilhas urbanas ou ainda em partidos políticos.

No fim da década de 70 um grupo se fixa em Chiapas sob orientação marxista-leninista. Eram médicos, professores, estudantes na maioria, advindos da classe média. A idéia era se armar e se preparar para uma insurreição sem data pré-determinada. Junto com o desenvolvimento deste Exército havia também a preocupação com o crescimento político visando obter respaldo de segmentos sociais que engrossassem suas bandeiras. Paralelamente, as populações indígenas e camponesas vivenciavam o processo de exclusão advindo do alinhamento do

governo com as propostas neoliberais o que os levou a se aproximarem do grupo rebelde.

Surge assim o Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN), nome inspirado num revolucionário mexicano do início do século. O seu lema é “Viver pela pátria. Morrer pela liberdade”. A partir de 1989 o processo de expansão do EZLN se acelera. Os grupos indígenas⁴ que denunciavam as fraudes eleitorais de 1988, percebiam a impossibilidade de uma transição pacífica. Assim, se até 1988 os zapatistas não passavam de algumas centenas de combatentes, a partir de 1990 pode-se contar, conforme eles, milhares de pessoas e muitos povoados inteiros se colocando à disposição do movimento (GENNARI, 2002).

No dia 1º de janeiro de 1994 os zapatistas efetivaram seu primeiro levante e divulgam seu primeiro documento oficial, a “*Declaração da Selva Lacandona*”, no qual se propõem explicar à população a natureza do movimento e declarar guerra ao exército federal mexicano. O governo de Carlos Salinas de Gortari respondeu ao levante com a militarização total da região, prisões e mortes, além de bombardear comunidades indígenas. A repercussão da ação militar faz com que Salinas recue. A partir daí o movimento passa a atuar constantemente e ser uma referência de luta na América Latina.

A questão da terra é um problema que há décadas, assim como no Brasil, vem trazendo conseqüências terríveis para as comunidades indígenas no México. A implantação de hidroelétricas, a criação de gado, a extração de petróleo e de madeiras nobres vêm expulsando os camponeses e indígenas para as selvas e montanhas, onde as terras pobres esgotam rapidamente a fonte de sustento destas famílias.

No caso do Brasil a questão da terra se coloca desde tempos imemoriais, agudizando-se com a inexistência de uma reforma agrária que, no mínimo, atendesse às exigências do capitalismo. Os problemas dos trabalhadores rurais também têm raízes históricas, agravados pela sua exclusão nas legislações trabalhistas, do período de Getúlio Vargas e pelo tipo de produção monopolista que caracteriza o campo. A isto se acresce, nos últimos anos, o atávico desemprego que faz com que inúmeras famílias vaguem pelo país em busca de condições de sobrevivência.

⁴ Como exemplo, o grupo indígena a Associação Rural de Interesse Coletivo (Ariac)

A intensificação dos problemas dos camponeses indígenas zapatistas ocorre em decorrência do aumento de sua insegurança a partir da mudança na legislação dos *ejidos*⁵. Em 1992, o artigo 27 da constituição mexicana que impedia a comercialização dos *ejidos* foi revogado. Segundo o movimento esse fato se deu por pressão do capital estrangeiro e como uma condição para a admissão do México ao Tratado de Livre Comércio da América do Norte (Nafta, na sigla em inglês). Essa transformação da terra em mercadoria acaba com a única chance legal que possibilitava o acesso à posse da terra aos indígenas e camponeses. Serão estas situações vivenciadas por estes homens do campo nos países que os aproximaram das lutas ou do ideário de grupos advindos das lutas urbanas das décadas 60 e 70.

O EZLN amplia-se e consolida-se entre camponeses e indígenas transformando as comunidades que passam a definir suas prioridades. Antes era notória a divisão não só das comunidades, mas também das etnias. A inserção do zapatismo vai alavancar uma ampla discussão que aos poucos trouxe uma nova visão, valores e práticas. As comunidades passam a controlar a produção de forma coletiva, a chamada gestão coletiva dos recursos.

É a partir dessa mudança de comportamento que o EZLN desenvolve a experiência dos municípios autônomos, ou seja, as resoluções governamentais não têm nenhum efeito nas comunidades que elegem seus líderes independentemente. Os municípios autônomos cuidam da produção, da defesa e dos serviços básicos através das decisões coletivas. Essa proposta, das comunidades autônomas, firma duas importantes características do movimento zapatista. Em primeiro lugar a intenção do movimento a se contrapor à idéia de que a sociedade não sabe se controlar se não for direcionada por um governo forte que garanta o crescimento. Para os zapatistas a história política prova que o governo é que tende para o caos, para o autoritarismo e para práticas antidemocráticas. E em segundo, a proposta zapatista que difere dos demais grupos revolucionários que almejam o poder para alterar a ordem vigente. Pela proposta do movimento o desenvolvimento da nova ordem já acontece nas comunidades autônomas, fortalecendo novas relações sociais e não esperando para ocorrer só no momento da chegada ao poder.

O MST, por sua vez dado o seu avanço e crescimento tem novas necessidades que se somam às construídas historicamente e nacionalmente como a

⁵ *Ejido* é uma forma de propriedade coletiva da terra criada no processo de reforma agrária na Revolução Mexicana.

ampliação da conquista da terra, melhora da produção nos assentamentos, acesso à escola para todas as faixas etárias, eliminar a fome, dentre outras que serão mencionadas posteriormente.

O MST surge a partir da articulação entre vários movimentos camponeses que surgem ou se fortaleciam em várias regiões do Brasil. Essa articulação ocorre fundamentalmente a partir do trabalho de aproximação desses movimentos pela Pastoral da Terra, possibilitando o surgimento em 1984 do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), no final do regime militar que assolou o Brasil até 1985 e cujo processo de distensão rumo à democracia mantém até hoje enclaves ditatoriais que se manifestam de várias formas e de ações do Estado. Esse contexto também é marcado pelo fortalecimento dos movimentos sociais e sindicais que geraram novas forças sociais e políticas que viriam a influenciar diretamente nos rumos históricos do Brasil, como a surgimento do Partido dos Trabalhadores (PT) em 1980 e da Central Única dos Trabalhadores (CUT) também no início da década de 80.

Para que suas necessidades fossem compreendidas e discutidas, o MST percebeu a necessidade de criar um espaço de convivência e de relações culturais e educacionais com o objetivo de ampliar e fortalecer sua luta. Esses espaços são as escolas autônomas do Movimento alocadas nos assentamentos ou as escolas itinerantes no caso dos acampamentos.

Nesse mesmo sentido se inserem as propostas para a educação em Chiapas. Os zapatistas criaram o Sistema Educativo Rebelde Autônomo Zapatista (Seraz), além de contar com o *Conselho Geral de Educação* que orienta o programa de estudos (currículos) a ser aplicado nas escolas autônomas espalhadas pelos municípios e povoados. Em Oventic, município de Chiapas funciona a *Escola Secundária Rebelde Autônoma Zapatista “Primeiro de Janeiro”* desde abril de 2000. Os estudantes são na maioria camponeses e indígenas. Esta escola foi construída com os recursos arrecadados através da organização *“Escola para Chiapas”*, amplamente divulgada pela Internet.

O programa de ensino destas escolas não se vincula com a política oficial da Secretaria da Educação do Estado que, além de não reconhecer os projetos educacionais aplicados pelos zapatistas, ainda divulga não saber a cifra total de alunos que freqüentam o sistema escolar zapatista, mas mesmo assim garantem que “no funcionan en números estratosféricos como se ha dicho” (CHAME, 2001,

p. 7), como relatou Palácio Espinosa, Secretário da Educação (CHAME, 2001, p. 7). Espinosa reconhece que o governo pouco conhece do projeto de escolas autônomas desenvolvido pelos zapatistas, apenas sabe que eles preparam alguns “muchachos” para o seu corporativismo ideológico. (CHAME, 2001)

Assim como no EZLN a autonomia frente à política oficial está presente nos projetos das escolas do MST, implantadas em cada um dos acampamentos, com um projeto educacional comum. Os números relativos às escolas dão a dimensão da amplitude do projeto. Atualmente existem 1800 escolas de Ensino Fundamental com 160 mil crianças e adolescentes estudando e aproximadamente 3900 educadores atuando no Ensino Fundamental. Além de mais de 250 educadores nas Cirandas Infantis, destinada à educação de crianças até seis anos. Além disso, é feito o trabalho de alfabetização de adultos por cerca de três mil educadores e atingem 30 mil alfabetizando⁶.

O MST, assim como os zapatistas, possui uma estrutura educacional. Podemos observar que as condições físicas das escolas de ambos os movimentos são precárias, funcionando em pequenos espaços improvisados, como barracos (de lona no MST e de barro ou pau a pique em Chiapas).

O MST também criou um *setor específico* ligado ao direito à educação e envolve os 23 Estados onde há a presença do Movimento. A organização se dá pelo *Coletivo Nacional de Educação*, que envolve representantes dos estados. Partindo das demandas se discute qual será a linha de ação e quais serão os encaminhamentos, sendo que essas discussões ocorrem pelo menos três vezes durante o ano. É importante salientar que o trabalho dos educadores é voluntário.

Segundo relato do próprio Movimento o projeto não atinge a totalidade das crianças e adolescentes que estão fora da escola principalmente por dois motivos: pelo não reconhecimento legal da escola ou ainda pelo fato de não se respeitar uma proposta de currículo que esteja voltada para uma educação que dê conta das necessidades dos filhos de trabalhadores rurais. É considerando tal premissa que surge no Brasil o projeto *Por Uma Educação do Campo*, apresentado pelo Movimento como uma possibilidade de se implementar uma educação para a realidade do povo do campo. É desse projeto que nasceu a coleção *Educação do Campo*, constituída por vários volumes resultado das conferências e encontros

⁶ Sobre estes dados ver: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (2003).

organizados pelo MST. Muitos são os autores e intelectuais que contribuem para esse debate.

Os projetos das escolas autônomas dos movimentos se inserem na perspectiva de buscar os direitos dos indígenas e dos camponeses. A educação é vista como uma forma de conscientização popular e mais do que isso, meio para a construção de novas formas de relações sociais.

No jornal mexicano denominado *La Jornada*, em matéria de 26 de setembro de 2001, alguns depoimentos de alunos das escolas zapatistas mostram a visão citada. Um aluno identificado como Noé, 16 anos, relata:

aqui nos ensinam que já não temos mais que nos conformar; que não temos que baixar a cabeça porque sabemos como responder quando nos dizem alguma coisa; já não temos que baixar a cabeça diante dos que nos humilham”.

Além dele a estudante Rosalinda, 15 anos diz: “nós indígenas viemos para estudar, viemos aprender como vamos buscar e aplicar nossos direitos indígenas” (LA JORNADA, 26/9/2001).

A necessidade de atuação dos movimentos na área da educação se justifica através dos números do Estado de Chiapas e do Brasil. O índice de analfabetismo no estado de Chiapas é de 54% superando a marca nacional de 41%. Apenas 11% da população concluíram a educação primária e somente 7% chegaram à educação secundária, sendo que 86% dos analfabetos se concentram nas regiões das montanhas e selva (GENNARI, 2002).

As atividades de ambos os movimentos partem do entendimento da realidade para que, segundo eles, essas possam ser orientadas adequadamente para alcançar o objetivo de transformação social que se propõem.

Para o MST a educação, segundo sua documentação é um dos direitos sociais básicos e um princípio da atividade política. Todas as atividades propostas, desde as mobilizações, passeatas, caminhadas, assembléias são pautadas pelo processo de aprendizagem. Assim, ensinar é um processo que tem o envolvimento das “crianças, das mulheres, da juventude, dos idosos, construindo novas relações e consciência” (MST, 2003) e todas as atividades são voltadas para a compreensão da realidade vivenciada pelos camponeses.

Este reconhecimento da função política que a educação possui também é assumido pelos zapatistas, sendo este um dos fatores que levam os governos a assumirem a postura de não legalizar suas escolas.

Um aspecto da análise que possibilitará o resgate da ideologia dos projetos educacionais dos movimentos é a compreensão da função social que cumprem estas ações colaborando com a contestação e resistência contra a política oficial. E também, ao verificar isso, captar a contribuição na perspectiva da criação de um novo modelo de educação.

Para tanto procuramos relacionar as ações zapatistas com as práticas educacionais do MST, pois entendemos, numa análise mais ampla, que se trata de movimentos que desafiam a ordem estabelecida e buscam criar novas perspectivas para seus respectivos países. As propostas das escolas autônomas apresentadas por ambos os movimentos buscam transformar o papel da escola hoje que, segundo sua visão, é um instrumento de reprodução do *status quo*, e na América Latina, especificamente, vem servindo para manter a submissão dos povos. Mais do que arrolar as propostas educacionais destes movimentos latino-americanos, o que pretendemos é entender nosso objeto no interior da conformação social no qual ele se inscreve e verificar com isso a sua contribuição em sua perspectiva mesma, de buscar uma nova ordem social mais justa.

Atualmente tanto o movimento zapatista quanto o MST possuem uma estrutura que demonstra sua trajetória e conseqüente desenvolvimento.

O MST está organizado em “23 Estados brasileiros, envolvendo 1,5 milhão de pessoas, com 300 mil famílias assentadas e 80 mil que ainda vivem em acampamentos” (MST, 2003).

O movimento zapatista concentra-se no estado de Chiapas, no México, esta região possui cerca de quatro milhões de pessoas, sendo quase um milhão de indígenas. As escolas do EZLN se espalham pelos 38 municípios em Chiapas que em março de 2002 obtiveram autonomia e o direito das comunidades elegerem suas autoridades. A partir daí assumem a sua identidade e encaminham a realização de projetos de educação, de saúde, de produção, que ocorrem com a assessoria e o apoio de universidades e organizações tanto mexicanas como estrangeiras. Um dos aspectos que mais se destacam no histórico do movimento e na sua estrutura de luta é a utilização intensa que eles fazem da rede de comunicação eletrônica, a Internet. Todos os documentos, comunicados, cartas e

ações, inclusive os projetos das escolas estão disponibilizados pela rede, sendo centenas de páginas na *Web* destinadas a estas publicações. Isso tem facilitado o nosso contato com os documentos e publicações internas do movimento.

No caso do MST estes conseguiram construir uma estrutura que envolve mais de 38 mil estudantes e aproximadamente 1.500 professores. Este setor promove anualmente a capacitação, em nível de ensino médio, de pelo menos três mil pessoas nos cursos de magistério e técnico em administração de cooperativas. Toda a estrutura do projeto educacional do MST está editada, compondo várias séries de documentos sobre Educação. A *Série Formação* e a *Série Cadernos da Educação* compõem as principais fontes para quem se dispõem à análise do projeto. Além deste material disponível na Secretaria Nacional do MST em São Paulo, existem também as coletâneas de *boletins das escolas*, a coleção *Fazendo a História*, coleção *Fazendo a Escola* e a coleção *Pra Soletrar a Liberdade*. Para desenvolver um acervo para consulta, o MST também disponibiliza os textos referentes aos Encontros Nacionais e Regionais sobre Educação na Biblioteca Mário de Andrade.

No decorrer da trajetória dos dois movimentos uma preocupação começou a aparecer constantemente: a questão da formação dos camponeses e com isso responder de forma crítica e prepositiva aos encaminhamentos que a política oficial vem dando à este segmento rural da sociedade, o que tem sido constatado por analistas da maior diversidade em termos de formação.

Conforme a bibliografia já o apontou, é recorrente hoje na América Latina o discurso categórico em defesa das reformas educacionais voltadas para a qualidade de ensino. Essas propostas se pautam pelo combate à crise da educação que figura como a alavanca propulsora das transformações sociais. Esse discurso é hegemônico em toda a América Latina, presente em todos os congressos e encontros oficiais (e também nos não oficiais) que se destinam a discutir as questões educacionais. Tais propostas afirmam que a educação é o eixo fundamental para que a América Latina supere seus problemas sociais, econômicos e políticos e que possa ainda acompanhar o processo de modernização e globalização.

No entanto, apesar destas intencionalidades, observam estes especialistas que, para as comunidades rurais, além da falta de professores, o projeto educacional proposto pelos governos não se coaduna com suas necessidades.

Uma das principais conseqüências é o distanciamento destas escolas da realidade vivida por esta população rural, expresso muitas vezes pelas dificuldades enfrentadas pelos profissionais que ali atuam, dificultando o andamento das aulas e de todo processo de ensino, pois a realidade social dificulta o acesso dos próprios alunos à escola e aumenta as dificuldades de acompanhamento.

Como as propostas oficiais não respeitam as particularidades e as necessidades regionais, estas assumem enquanto sua proposta própria, à qual incorporam seu ideário e pela qual expressam sua ideologia.

Daí a emergência de escolas que, por suas própria dinâmica e na contraposição à dos governos, explicitam um projeto das escolas autônomas organizado pelas próprias comunidades com o intuito de demonstrar, conforme dizem os zapatistas, “que pueden construir una educación distinta, relevante, de calidad y abierta a todos, en sus propias comunidades” (EZLN, 2002).

Contrapõem-se assim às reformas educacionais governamentais inseridas na lógica educação como parte do processo de regulação social que expressa primordialmente, um projeto político-ideológico de manutenção da sociedade capitalista.

Em Chiapas a produção é bastante rica, sendo o maior produtor de milho do México além de deter 35% da produção cafeeira. Estima-se a existência de quase três milhões de cabeças de gado. Contudo, é sem dúvida a contradição que identifica o estado de Chiapas. A população vive em situação de extrema precariedade. Em cada 100 moradores 54 estão em estado de desnutrição, sendo que este número aumenta para 80% em relação aos moradores das montanhas. A educação é considerada a pior do país e a riqueza trazida pelo fluxo intenso de turistas, convivem diariamente com a pobreza absoluta da população. No Brasil esta contradição também se evidencia nos dados de concentração da riqueza, particularmente no campo cujos dados vêm sendo divulgada pela imprensa. Os índices de exportação do denominado agro-negócio exportador vinculado ao capital monopolista se traduzem, para o trabalhador rural, no desemprego e na continuidade da histórica exploração.

Seguindo a lógica do discurso neoliberal, na análise da educação na América Latina, não faltam escolas, professores e recursos, havendo apenas a necessidade de um gerenciamento mais adequado que promova mudanças visando tornar mais eficientes e produtivos os seus resultados.

Através da orientação dada pelo Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina (Preal) verifica-se claramente o enfoque economicista dado à educação, relacionando-a somente à produtividade e à competitividade, o que impede uma análise mais ampla da educação em sua relação com a sociedade⁷. Neste texto os organismos internacionais limitam-se a afirmar que a reforma educativa é fundamental para que o desenvolvimento social, político e econômico da América Latina alcance os níveis de competitividade necessários à sua manutenção na ordem internacional, associando educação com desenvolvimento e financiamento econômico ligados ao mercado e às políticas neoliberais.

Na América Latina a influência destes organismos é marcante, principalmente a do Banco Mundial, que devido ao número de empréstimos interfere diretamente no processo de orientação destas reformas neoliberais.

O Banco Mundial surgiu na Conferência de Bretton Woods, em 1944 e tinha por objetivo central financiar os países atingidos pela Segunda Guerra Mundial. Após a reestruturação destes países o Banco passou a investir e financiar países em desenvolvimento, por intermédio do ADI (Associação para o Desenvolvimento Internacional). O Conselho de Diretores Executivos do Banco Mundial é formado por 24 membros de diferentes nacionalidades, contudo o presidente do Banco sempre foi um americano.

A atuação deste Banco trouxe conseqüências diretas ao mundo e segundo Maria Clara Couto Soares “após 50 anos de operação e empréstimos de mais de 250 bilhões de dólares, a avaliação da performance do Banco Mundial é extremamente negativa. Esta financiou um tipo de desenvolvimento econômico desigual e perverso socialmente, que ampliou a pobreza mundial, concentrou renda, aprofundou a exclusão e destruiu o meio ambiente” (TOMMASI, 1998, p. 17).

Em relação ao Brasil o Banco Mundial vem exercendo uma influência profunda no tipo de desenvolvimento colocado em prática. No período da ditadura militar, mais especificamente na década de 70, o Banco financiou o projeto de industrialização implementado pelo segmento da burguesia que compactuava o poder e que contribuiu para perpetuar as mesmas formas de subordinação e dependência já vigentes secularmente nesta relação. Já nos anos 80, em

⁷ Sobre as orientações dadas pelo Preal, ver Tommasi (1998).

decorrência da evidência de que o Brasil não poderia honrar os compromissos da dívida externa, o Banco impôs programas de ajustes da economia, em conjunto com o FMI, interferindo diretamente na definição das prioridades de investimentos, o que, conforme se observou nos anos seguintes, resultou na crise que culminou com a queda do regime militar e no agravando dos problemas sociais.

No México a interferência não foi diferente. O governo mexicano se submeteu ao processo de “ajustes e acertos” orientados por este organismo, como privatizações, cortes de gastos públicos e abertura as importações. O resultado dessa política foi o agravamento dos problemas sociais e o empobrecimento da população.

É no contexto dessas orientações econômicas que se inscrevem as reformas educacionais implementadas a partir da década de 90, para que se produza um tipo de desenvolvimento que atenda às necessidades do mercado. O efeito disso tem sido a permanência da exclusão de um enorme contingente populacional e a permanência da não relação entre educação e postos de trabalho, apesar de todas as afirmativas oficiais contrárias.

É na contramão deste projeto que se inserem os movimentos do EZLN e do MST que, na tentativa de garantir direitos sociais à essa população marginalizada, produzem políticas educacionais alternativas.

II – A CONTEMPORANEIDADE DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA

Contra a internacional do terror representada pelo neoliberalismo, devemos levantar a internacional da esperança. A unidade, acima de fronteiras, línguas, cores, culturas, sexos, estratégias e pensamentos, de todos os que preferem a humanidade viva. A internacional da esperança. Não a burocracia da esperança, não a imagem inversa e, portanto, semelhante àquilo que nos aniquila. Não o poder com novo signo ou novas roupas. Um alento sim, o alento da dignidade. Uma flor sim, a flor da esperança. Um canto sim, o canto da vida. A dignidade é essa pátria sem nacionalidades, esse arco-íris que também é ponte, esse murmúrio do coração sem importar o sangue que o vive, essa rebelde irreverência que burla fronteiras, alfândegas e guerras. A esperança é essa rebeldia que rejeita o conformismo e a derrota. A vida é o que nos devemos: o direito de governar e de governar-se, de pensar e agir com uma liberdade que não seja exercida sobre a escravidão de outros, o direito de dar e receber o que é justo. Por tudo isso, junto àqueles que, acima de fronteiras, raças e cores, compartilham o canto da vida, a luta contra a morte, a flor da esperança e o alento da dignidade... O Exército Zapatista de Libertação Nacional. Fala...

Subcomandante Marcos

2.1 CONSTRUINDO A LUTA: CONTEXTOS E DESAFIOS

O início deste trabalho remete à contemporaneidade dos movimentos sociais aqui estudados, os zapatistas e os sem-terra, assim como sua importância para a história de seus países de origem. Isso porque em 2004 completaram 20 anos de organização e luta pelos seus ideais. Ressaltamos que ambos se constituíram como novas tendências dos movimentos sociais, dentro de um novo contexto mundial e dinamização do mundo do capital.

No Brasil e no México, vive-se um momento de mudanças políticas, no que se refere à ocupação do Estado federal. Ordenações políticas que perduravam por décadas em ambos os países – no caso do México, o governo do Partido Revolucionário Institucional (PRI) por quase 70 anos, e no Brasil uma ditadura que persistia havia 20 anos – agora vivem, respectivamente, uma crise no equilíbrio de forças e governos eleitos democraticamente, apontados ambos como de oposição aos regimes políticos anteriores.

Faz-se importante destacar a proximidade do PRI com a ditadura brasileira (1964-85), como contextualização histórica, pois ambos os regimes têm como destaque o longo período de ausência de alternância política em seus países. Mesmo em um regime aparentemente democrático, como no caso mexicano, é possível encontrar um alto grau de repressão estatal à sociedade, principalmente à classe trabalhadora, seja no campo ou na cidade.

Isso demonstra que a repressão pode se dar institucionalmente tanto na ditadura como na democracia. O que influenciaria para a ocorrência de tal ação repressora por parte do Estado é o nível do conflito de classes e de contestação da ordem social vigente, como esclarece Décio Saes:

Convém esclarecer desde logo que o exercício da violência estatal sobre os membros das classes populares não depende exclusivamente do modo pelo qual se distribui a capacidade governativa real entre os ramos do aparelho estatal (forma de Estado). (1998, p. 60)

A partir dessa análise, é possível observar a proximidade mencionada anteriormente e lembrar momentos históricos marcados pela violência estatal com a objetivação de retenção de processos revolucionários e contestadores.

O grau de repressão estatal às classes populares depende, também, da intensidade do conflito de classes. Assim, um Estado burguês que se organize internamente sob forma democrática pode, num quadro marcado pela ascensão do movimento revolucionário de massas, se lançar à mais intensa repressão (SAES, 1998, p. 60).

O autor continua dando dois exemplos históricos dessa análise. Como no caso mexicano quando o governo, eleito democraticamente, assassinou a tiros de metralhadoras dezenas de estudantes que se manifestavam contrários ao governo exigindo mudanças, em plena praça pública.

A respeito, lembre-se de que, na democracia alemã de 1919, a polícia assassinou friamente, entre outros, os líderes espartaquistas Rosa Luxemburgo e Karl Liebknecht, e de que, na democracia presidencial mexicana de 1968, o exército assassinou a tiros de metralhadora estudantes que se manifestavam em praça pública. (SAES, 1998, p. 60)

O processo de formação, organização e levante desses movimentos percorre um período em que a configuração política do México e do Brasil se alterou significativamente: no México, o PRI (expressão de uma coligação que assumira o governo no início do século para viabilizar as intenções sociais expressas na Revolução Mexicana) perdeu as eleições de 2002 para V. Fox; no Brasil, em 2002, após o longo processo de “redemocratização”, assumiu o poder o Partido dos Trabalhadores, nascido das revoltas políticas e sindicais contra a ditadura instaurada em 1964, conduzido por quadros marxistas e trotskistas, alguns de frustrada experiência guerrilheira, cobiçados pelas Comunidades de Base da Igreja Católica e nutridos pela Teologia da Libertação.

É importante ressaltar que a relação dos movimentos com o Estado, nesta correlação de forças, poderia ter sofrido mudanças, principalmente no caso do Brasil, onde a candidatura do presidente Lula contou com o apoio do MST, e no caso dos zapatistas pela sua disposição de abandonar a luta armada. Mas esse não é o nosso foco de análise, pois isso se constituiria em um novo tema que necessitaria um aprofundamento teórico com rumos diferenciados.

Estudamos os movimentos em uma perspectiva continental, portanto, latino-americana, que passou a viver na década de 80 sob a égide do neoliberalismo. Isso implicou uma nova dinâmica do capitalismo, que vive uma crise de acumulação que tem dentre suas principais conseqüências o aumento da desigualdade social e o distanciamento das classes mais abastadas em relação às mais pobres.

Este distanciamento pode ser entendido como o agravamento das condições de vida dos trabalhadores da cidade e do campo, com o aumento do desemprego, a reconfiguração do mercado com a eliminação de postos de trabalho e a emergência restrita de novas funções, a exclusão de possibilidades de ingresso de parcelas enormes da população, particularmente chefes de família, o aumento da desagregação das relações societárias pelo não acesso às condições mínimas de sobrevivência.

Esta situação é mais específica no Brasil, pois o México caminha na rabeira de seu vizinho norte-americano, com o qual estreita suas relações, e integrou a onda de desenvolvimento, com a implantação de medidas neoliberais, até sua crise da década de 80.

As soluções encontradas para a crise têm sido as mesmas para toda a região latino-americana: a reconfiguração do Estado na lógica do neoliberalismo, da qual destacamos o impacto, na área social, dos preceitos de redução dos investimentos estatais na educação, saúde, moradia, saneamento básico e alimentação, dentre outros. Assim, à exclusão indicada acima se alia a restrição ainda maior de investimentos na área social, o que não é exclusividade da década de 80, mas que leva uma grande massa da população a não ter alternativas de sobrevivência.

Caracteriza-se, desta forma, uma crise que amplia a dimensão da questão social, pois o processo de exclusão (que desenraiza as pessoas e as políticas adotadas) não as faz reconhecer no Estado sua legitimidade e representatividade. Estes fatores, como não poderia deixar de ser, expressam-se claramente na educação. Esta área vive uma crise sem precedentes, à qual se somam outros fatores, o que acaba por caracterizar a perda da identidade social da educação. Este fenômeno foi claramente sentido pelos integrantes dos dois movimentos que estudamos, conforme se observa em toda a documentação que vêm produzindo e que se expressam semelhantemente ao que indicamos abaixo:

esta crisis es la pérdida de nuestra propia identidad cultural y de nuestras raíces, de aquí que seamos nosotros los que en verdad permitamos estas injusticias y luchas de clases sociales que sustentan el poder de los mismos que nos oprimen año con año. (FZLN, 2003g)

Ao falar da crise educacional, criticando a política educacional, estes movimentos são enfáticos em apontar seus objetivos, voltados para o resgate de sua identidade cultural e dignidade.

No es sólo carencia de escuelas y maestros. Las comunidades indígenas expresan constantemente una serie de críticas fundamentales al sistema escolar oficial: señalan el ausentismo y el alcoholismo de los profesores, su intromisión en asuntos internos de la comunidad, su falta de respeto por las lenguas y las culturas locales, su ineficacia docente demostrada en que los niños "no aprenden siquiera a escribir una carta", el uso de castigos corporales contra ellos, la frecuente agresión y abuso sexual hacia las mujeres, la irrelevancia de muchos de los contenidos que enseñan y las cuotas que cobran a pesar de que la educación es "gratuita". Es un hecho que los proyectos planteados desde el gobierno siempre han provenido de afuera y rara vez responden a las necesidades de la comunidad. Estas denuncias revelan la necesidad de un replanteamiento a fondo de la educación, a cargo de las propias comunidades. (ENLACE CIVIL, 2000a)

Ao mesmo tempo em que se denunciam péssimas condições educacionais, propõe-se uma ação concreta para transformação da realidade vivenciada pela população, frente às necessidades de mudanças imediatas que se impõem à sociedade latino-americana.

2.1.1 Conhecimento em Movimento: a Emergência das Lutas

O distanciamento social discutido anteriormente, resultado da crise social, leva ao ponto em que os movimentos sociais se reivindicam como os esquecidos, como se fossem invisíveis para uma sociedade que cria uma falsa aparência de normalidade social.

Agora os movimentos se fazem ouvir e surpreendem a sociedade, como demonstra a reportagem da *Revista Atenção* que, em seu n. 8, de 1996, ao realizar um amplo trabalho de contextualização do México, entrevista o subcomandante Marcos⁸; as palavras do artigo explicitam esta situação:

No dia em que o Nafta entrou em vigor, 1º de janeiro de 1994, o México moderno e urbano foi surpreendido por um levante guerrilheiro em Chiapas, um estado pobre, de população majoritariamente indígena e rural, no sul do país. A rebelião do Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN) chocou Washington e os defensores da integração econômica a todo custo. A realidade social do México ia muito além das estatísticas oficiais. Mais uma vez neste século a voz dos mexicanos esquecidos se fazia ouvir. Em nove dias de combate entre o EZLN e o exército federal, morreram 145 pessoas. No dia 13 de junho, o governo pediu trégua e o líder

⁸ Um dos principais representantes e um importante porta-voz do movimento zapatista.

zapatista subcomandante Marcos anunciou suas reivindicações. Entre elas, a exigência da retirada do artigo 27 da Constituição, que dava garantias legais à propriedade comunal das terras agrícolas – uma herança da reforma agrária iniciada na década de 1910, durante a Revolução Mexicana. A revogação desse artigo fora imposta pelos EUA, em 1990, como condição para adesão mexicana ao Nafta (REVISTA ATENÇÃO, 1996, p. 30).

É necessário destacar que o levante zapatista se deu em um marco histórico que definiu as novas relações econômicas na América do Norte, o chamado Nafta. Para sua concretização, revogou-se uma das maiores conquistas da Revolução Mexicana, a propriedade comunal da terra, como resultado da reforma agrária ocorrida no bojo da revolução e garantida no artigo 27 da Constituição.

A luta pelo retorno desse direito traz consigo outras questões que envolvem a vida da população de Chiapas e de todos os indígenas mexicanos, juntamente com aqueles que também são esquecidos pelo Estado e a sociedade moderna.

A luta do MST também se inicia num contexto histórico brasileiro importante, no processo de luta dos trabalhadores da cidade e do campo pela redemocratização do país que ocorreu na década de 70, com particular acentuação da luta a partir de 1978, seguindo na década de 80. Nesse contexto, a luta que originou o MST pôde ser localizada na

ocupação das glebas Macali e Brilhante, no município de Ronda Alta-RS, em 1979; a ocupação da fazenda Burro Branco, no município de Campo Erê-SC, em 1980; ainda nesse ano, no Paraná, o conflito entre mais de dez mil famílias e o Estado que, com a constituição da Barragem de Itaipu, tiveram suas terras inundadas e o Estado propôs apenas a indenização em dinheiro; em São Paulo, a luta dos posseiros da Fazenda Primavera, nos municípios de Andradina, Castilho e Nova Independência; no Mato Grosso do Sul, nos municípios de Naviraí e Glória de Dourados, milhares de trabalhadores rurais arrendatários desenvolviam uma intensa luta pela resistência na terra. Outras lutas também aconteciam nos estados da Bahia, Rio de Janeiro e Goiás (FERNANDES, 1996, p. 88).

Na leitura de Mançano Fernandes percebemos que os trabalhadores do campo, em várias regiões do país, estavam em conflito, centrados na luta pela terra. Esse cenário se agravava em 1979, adentrando a década de 80, mas ainda não havia uma articulação dos vários movimentos de luta pela terra no Brasil. Até que, a partir de 1981, a Comissão Pastoral da Terra (CPT) promoveu a aproximação desses movimentos, realizando encontros estaduais e regionais, o que possibilitou a

discussão e a construção do I Encontro Nacional dos Sem-Terra, em 1984, em Cascavel (Paraná).

Dentre as inúmeras questões que suscitam, concentrar-nos-emos na educação, tema que os movimentos consideram muito importante tanto para a sua formação e crescimento como para a constituição de uma nova sociedade. Isto está, inclusive, expresso em dos princípios filosóficos da educação do MST:

A escola também é um lugar de viver e refletir sobre os valores do novo homem e nova mulher. A sociedade que temos infelizmente degradou a nossa humanidade e nossas relações interpessoais, criando vícios como individualismo, autoritarismo, machismo e falta de solidariedade. Precisa-se reeducar nossa humanidade através destas novas gerações forjadas na luta. A escola, pelas experiências de relacionamento coletivo que proporciona às crianças e aos jovens, pode ajudar a desenvolver os valores do companheirismo, da igualdade, da fraternidade e o próprio valor da busca coletiva e solidária da felicidade, através da luta perseverante pela justiça e pela paz em nosso país e no mundo inteiro. (CADERNO DE EDUCAÇÃO n. 8, 1996)

Compreendendo que a educação oficial não atende a esses princípios e não resolve os problemas educacionais, os movimentos definiram que seria importante a incorporação da formação educacional – pensada e organizada pelos próprios movimentos – no cotidiano de suas comunidades, no caso dos zapatistas, e nos acampamentos e assentamentos do MST⁹.

En estas condiciones, las comunidades indígenas tomaron la iniciativa de formar su propia organización educativa. Por eso rechazan las ofertas educativas del gobierno, que ni los toma en cuenta ni resuelve a fondo los problemas. Al integrar el servicio educativo dentro de sus formas propias de organizar la vida comunitaria, las comunidades se proponen mostrar que pueden construir una educación distinta, relevante, de calidad y abierta a todos, en sus propias comunidades. A partir de esta determinación se originó el proyecto educativo Semillita del Sol. (ENLACE CIVIL, 2000a)

Como se observa, ao tomar para si a iniciativa de formar sua própria organização educacional, excluem as propostas do governo e expressam a recusa em reconhecê-lo enquanto seu representante legítimo.

Podemos afirmar, portanto, que o movimento surge das necessidades sociais impostas por uma ordenação do capitalismo que leva o poder político

⁹ É importante ressaltar que os acampamentos e assentamentos do MST também são comunidades, mas a nomenclatura utilizada pelo movimento foi preservada, pois isso representa a sua identidade e definição do seu processo de luta.

governamental a expressar, em suas medidas, o descaso para com a população à qual deveria atender. É esta dissonância entre estes segmentos em processo de exclusão absoluta (econômica, intelectual, moral, enfim, cultural) que gesta os movimentos, e não uma “ideologia subversiva”, como querem fazer crer os divulgadores das opiniões oficialistas. Seu caráter de subversão está dado pela exclusão promovida pelo próprio estado de ser societário que se perpetua, caracterizando nosso desenvolvimento.

2.1.2 A Autonomia frente ao Sindicalismo

Os movimentos constituem-se, pois, a partir de suas culturas e intenções – expressas, por exemplo, em seus projetos educacionais – e neste sentido se afastam de organismos legitimados como espaços de reivindicações de movimentos organizados, como seria o caso da representação sindical.

Dado que a expressão máxima das lutas educacionais nos dias de hoje fica praticamente restrita à ação sindical (que congrega os professores e profissionais da educação), quando estes movimentos se manifestam independentes, acabam por divergir das lutas desta categoria via sindicato. Dessa maneira, sua independência não se manifesta apenas contra o Estado *stricto sensu*, mas contra as diversas formas de expressão deste Estado, ou seja, também contra as instituições que este reconhece como legítimas, como é o caso dos sindicatos.

A trajetória que estes dois movimentos fazem os afasta tanto do velho sindicalismo quanto de outras organizações políticas dos países centrais, ou ditos “dominadores do mundo”¹⁰, como é discutido por Raul Zibechi (2004), que demonstra como estes movimentos desenvolvem uma estrutura própria, desvinculada dos partidos políticos e do Estado, portanto, independentes e autônomos.

Na sua luta por direitos sociais e de participação democrática nas discussões sobre alternativas de construção de uma sociedade mais igualitária, distinta dos atuais padrões capitalistas, estes movimentos apontam suas críticas ao Estado, o que se evidencia no descrédito e na desvinculação com os preceitos da educação

¹⁰ Compartilhamos com Raúl Zibechi a definição sobre os países centrais, a saber, Estados Unidos, Alemanha, França, Inglaterra, Itália, Japão e Rússia.

oficial. Consideram que, por expressar uma ordem social que os exclui e por rejeitarem este tipo de educação, está desvinculada de suas necessidades e realidade social, não expressando, portanto, sua cultura.

Nesta lógica consideram que o sindicato também não responde às suas demandas dado seu atrelamento ao Estado – diretamente ou em decorrência do tipo de reivindicações que prioriza em suas lutas e pelo caminho institucional que escolheu. Em outras palavras, a autonomia destes movimentos em relação ao sindicato se caracteriza também pelo não reconhecimento da via institucional como forma de luta social. Sua relação com o sindicato (seja no Brasil, seja no México) é pontual. No caso do sindicato dos professores do Brasil observa-se esta aproximação com o Estado desde a implantação da reforma educacional, a partir da década de 90, tanto apoiando medidas governamentais quanto participando das discussões nos espaços criados pelo próprio governo, muitas vezes à revelia dos próprios professores. Mais recentemente, com a ascensão do Partido dos Trabalhadores ao governo federal, esta vinculação ficou mais explícita.

No bojo dessas críticas, os professores do ensino oficial também são avaliados quanto à sua formação e atuação na luta sindical pela educação. Quanto à formação, a crítica se concentra no fato de que não é voltada para a preservação da cultura. Com relação à atuação sindical, os movimentos apontam os professores como corporativistas, voltados apenas para o aumento salarial; complementa que não dão conta de enfrentar os problemas na educação.

De igual forma, la mayor parte de los problemas no solo son burocraticos, también son docentes, otro factor importante de la desacreditación educativa son los maestros, que no gozan de conocimientos suficientes para desempeñar su papel docente, (de aquí que si queremos educar y que nos eduquen,) no es suficiente con pelear con manifestaciones puramente partidareas, de lo económico, pues al parecer los maestros modernos, del aquí y el ahora estan más preocupados por el dinero que por la educación, desde hace 6 años, se planteó la supuesta "reforma educativa" y desde este tiempo, las instancias educativas de Queretaro, no hay encontrado una forma pertinente, inteligente y audas de salvaguardar el problema de la calidad y de la matricula etc. (FZLN, 2003h)

Na fundamentação da crítica à atuação dos docentes, as manifestações podem ser entendidas como corporativistas, pelo fato de se desligarem dos problemas educacionais e se concentrarem na exigência de aumentos salariais.

De igual forma, creo que las manifestaciones educativas son "promovidas por el aumento de salarios" por el pago puntual de las becas que ofrece el gobierno para la investigación docente, pero no he presenciado una manifestación educativa escolarizada que pele (*sic!*) "por el mejoramiento de los programas educativos" "por la calidad de los materiales educativos, libros de texto etc." de aquí que nos preguntemos ¿cual es la función de la educación mexicana del hoy? (FZLN, 2003h)

Essa desvinculação é entendida como um descaso dos próprios docentes, relacionado à sua conformidade com a essencialidade das políticas educacionais. Em outro documento, essa avaliação está pautada não somente nas manifestações, mas também na relação dos docentes com o governo nos momentos de negociações, no fato de não haver encaminhamentos de lutas por uma educação com qualidade e eficiência e na falta de qualidade na formação docente:

se lavan las manos como Pilatos del desgaste y desacreditación del propio SEM y se conforman haciendo mitines, huelgas y plantones al por mayor, y año con año le exigen a sus gobernantes (por quienes ellos mismo vendieron su voto) para que les suban sus míseros salarios; pero al menos yo nunca he visto un planto o marcha o mitin que exija el mejoramiento de los planes y programas, o conferencias en donde se discuta la falta de eficiencia y subjetividad humana en el aula, o la falta de calidad en los títulos profesionales de licenciatura los cuales son de pesima calidad, de aquí que he llegado a la terrible conclusión que si no es dinero por lo que los maestros pelean, entonces yo les pregunto ¿por que luchan? De aquí que estas huelgas y manifestaciones solo tengan un fin lucrativo y no educativo (FZLN, 2003i).

Frente a esse contexto educacional em que a educação oficial não atende aos anseios dos movimentos sociais e não oferece uma educação pautada na cultura dos zapatistas e dos sem-terra, eles seguem na construção de suas próprias escolas. Fazem-no a partir dos seus próprios princípios e objetivos sociopedagógicos, mesmo que os prédios não tenham uma estrutura física adequada.

A escola é situada num terreno baixo desta comunidade. As paredes das salas são de concreto. Por enquanto, só há aulas para o primeiro e o segundo ano. O curso atual iniciou no começo deste ano. As aulas são pela manhã, de segunda a sábado. Os livros usados pelos alunos são autorizados pelo Conselho Geral de Educação Zapatista. Um indígena conta que 20 promotores de educação não recebem salários. Dão aula de espanhol, história, ciências naturais, literatura, matemática, humanismo. (PÉREZ, 2001)

Lutando contra a exclusão e a miséria, reafirmam sua identidade e cultura. Depreende-se desta análise que o conceito de pobreza e miséria inclui também a perda da identidade cultural, o que amplia a noção do não acesso aos bens de consumo produzidos socialmente.

2.2 A Exclusão Educacional como Exclusão Social

Compreendendo este conceito de pobreza e miséria, surge outra temática: a exclusão educacional como forma de exclusão social. Essa análise nasce da descrição da pobreza, que envolve, além das condições materiais de vida, o contexto da educação, que é desacreditada e desvinculada das demandas socioculturais da base social que compõe os movimentos sociais estudados neste trabalho, relacionando o debate diretamente à exclusão social.

O descrédito educacional tem sido um dos pontos centrais da análise socioeconômica na América Latina. A análise resulta no entendimento de que a educação também é um dos principais problemas enfrentados para a realização do desenvolvimento e crescimento do continente, conforme veremos no capítulo específico sobre as reformas educacionais que estão pautadas nesta leitura.

Os movimentos sociais aqui estudados apontam, portanto, para as principais críticas da população do campo: o não atendimento, a falta de espaço e a desvinculação da educação em relação à vida do povo, no sentido social e cultural.

Dessa maneira, os movimentos sociais enfrentam, em meio à luta pela terra e pelo seu reconhecimento, a falta de uma educação pública de qualidade que atenda a sua base popular. Isso dificulta a formação educacional voltada para a compreensão da realidade vivida e, fundamentalmente, para o resgate histórico e cultural do povo indígena e dos camponeses.

Todo esse descrédito e dificuldade de acesso são percebidos na amostragem e análise de dados sobre a educação no Brasil e no México, como se percebe nos dados do IBGE, identificados no Censo de 2000 (Cf. Anexo 2).

Percebemos a grande diferença nas taxas de analfabetismo, mas em ambos os países essas taxas não deixam de ser altas. Mesmo sendo possível assinalar uma queda desses índices entre 1994 e 2000, ainda assim os números são altos, principalmente quando são transformados em números absolutos da população (em 2000, havia 25.632.265 pessoas analfabetas no Brasil).

Na apresentação dos dados da pesquisa acima, o próprio IBGE, uma instituição oficial, diz que a “situação educacional do Brasil ainda é ‘perversa’”, pois aponta que cerca de 25 milhões de brasileiros acima de cinco de idade são analfabetos, sem contar os jovens de sete a 14 anos que estão em processo de alfabetização (IBGE, 2000).

No texto em que analisa esses números, o Instituto indica que o percentual é muito alto e é uma forma de exclusão social, ou seja, a exclusão escolar é a base para a social:

16% é um percentual extremamente alto, o que equivale a dizer que aproximadamente 24 milhões de brasileiros não possuem uma das condições básicas para serem cidadãos participantes de uma sociedade letrada. Esta parece ser uma forma de exclusão social, cuja base é a exclusão escolar (IBGE, 2000).

Pensando que a educação não se limita apenas à alfabetização, os dados sobre a educação no Brasil tendem a piorar, como demonstrado pela Agência Brasil, em texto no qual comenta os dados apresentados pelo IBGE:

Tempo de Estudo: Segundo os dados da década de 90, 44% da população só concluíram até a terceira série do ensino fundamental, que quase um terço da população da área rural não teve acesso à educação; que um quarto da população rural não tem escolaridade ou quando a tem não ultrapassa a um ano de estudo. A pesquisa do IBGE mostra ainda que o brasileiro permanece menos tempo que o necessário nas escolas. Enquanto que o mínimo exigido na educação básica é de 11 anos, o estudante só fica, em média, de quatro a sete anos. Do total, 18% têm ou tiveram os anos de estudo necessários para uma formação básica. (AGÊNCIA BRASIL, 2004)

Percebe-se que quase metade da população é apenas alfabetizada e, portanto, sua formação não tem continuidade. Isso se agrava quando a população do campo é mencionada, pois um terço dela nunca teve acesso à educação, sendo que ainda um quarto chega no máximo a um ano de estudo.

A exclusão social também está relacionada aos grupos raciais e étnicos – que, por sua vez, também sofrem, na sua maioria, a exclusão educacional, como pode ser verificado nos dados apresentados pelo próprio IBGE.

A pesquisa revela que a maioria (30%) dos que sequer sabem escrever o nome são indígenas. Em segundo lugar estão os negros, também com um percentual alto (23%), e, depois, os pardos, com 21%. Os brancos representam 11% dos analfabetos e os japoneses, chineses ou coreanos têm o mais baixo percentual (7%) de não-alfabetizados. (IBGE, 2000)

Outro dado importante apresentado é o da permanência na educação básica, na qual os estudantes cursam apenas de quatro a sete anos, em média. No ensino superior, a diferença racial também está presente no que refere à proporcionalidade, pois há cinco vezes mais brancos que negros, pardos e indígenas.

Para finalizar os dados sobre educação no Brasil relativos ao Censo de 2000, apenas 53 milhões de pessoas, o que corresponde a um terço da população brasileira, tem contato com a educação. Por outro lado, quanto menor a renda familiar, menor a possibilidade de freqüentar a escola.

No caso mexicano, e de modo mais específico em Chiapas, a situação não é muito mais animadora e a educação é avaliada como a pior do país. Nessa avaliação, pelo menos dois aspectos são ressaltados: a estrutura de ensino e a condição vivida pela comunidade.

De cada 100 crianças que freqüentam o ensino primário, 72 não terminam a primeira série. Mais da metade das escolas não oferece nada além da terceira série e somente metade tem um professor para cada curso que é oferecido. Ainda que não divulgados, os números da deserção escolar das crianças indígenas são muito altos devido à necessidade de incorporar a criança ao processo de exploração. Em qualquer comunidade indígena, é comum encontrar crianças carregando lenha ou milho, cozinhando ou lavando roupas durante horas em que deveriam estar na escola. Em 1989, das 16.058 salas de aula, somente 1.096 estavam nas zonas indígenas. (GENNARI, 2002, p. 46)

Quanto à estrutura, verifica-se o grande número de crianças que não terminam a primeira série, na proporção de 72 para cada 100. Agravando ainda mais a situação, percebe-se o fato de que mais da metade das escolas não apresentam a possibilidade de prosseguimento na formação educacional, já que não oferecem vagas na terceira série. Assim como no Brasil, em Chiapas a exclusão educacional envolve o analfabetismo e a impossibilidade de permanência na escola pelo tempo necessário para a formação educacional completa.

Mais uma vez, a exclusão social torna-se base da exclusão educacional, sendo apontada na citação acima como uma das maiores responsáveis pela deserção das crianças indígenas. É sabido que em países latino-americanos a maioria das crianças pobres se afasta – ou é afastada – da vida escolar, para trabalhar e compor uma renda familiar. O entendimento do quadro é extremamente importante para compreender que o distanciamento da vida escolar não é uma opção, mas uma consequência da exclusão social.

Outro fato que aproxima as realidades brasileira e mexicana é a condição do indígena nessa relação educacional. Como foi mencionado, em 1989, das 16.058 salas de aula em Chiapas, apenas 1.096 estavam localizadas nas áreas indígenas. Percebe-se, mais uma vez, que o campo não é reconhecido como um espaço de investimento educacional; como afirmam os zapatistas, o governo não educa o povo:

Feliz navidad a todos los campesinos, obreros etc. de este país, y cualquier paresido con la realidad es pura coincidencia, pues mientras nuestros gobernantes no sean educados nunca educaran bien al pueblo. (FZLN, 2003c)

Se o governo não educa o povo, algumas questões devem analisadas, como a dificuldade de acesso a uma educação de qualidade e de permanência na escola. Na busca pelo entendimento dessas questões surge a crítica ao favorecimento de acesso a uma parcela da sociedade à escola pública e revela-se importante a reivindicação por transparência neste sentido.

Todos o la mayoría de los mexicanos sabemos que para muchos es muy difícil lograr tener una educación de buen nivel, algunos tenemos el deseo y la capacidad de lograr llevar a buen termino alguna carrera, pero lo desagradable es que las supuestas becas a alumnos de alto aprendizaje pueden en ocaciones ser desviadas hacia los alumnos hijos de los conocidos de directores de las escuelas, por lo tanto creo que se debe exigir transparencia en los tramites correspondientes a la adquisición de becas (FZLN, 2003b).

Não obstante a desqualificação da educação oficial, os zapatistas denunciam que a Secretaria de Educação Pública (SEP) continua “custeando a educação” da elite mexicana. A crítica zapatista à SEP também traz outro ponto importante: a privatização da educação pública em nível federal, remetendo a discussão sobre o baixo nível da educação ao próprio governo. Além da crítica da prática democrática, desvinculada das discussões educacionais, existe apenas uma relação aparentemente democratizada.

Y mientras las condiciones de la educación pública continuan siendo desacreditadas, la SEP sigue costeando la educación de las clases elitistas del TQM o de la Ibero. Pero esta desacreditación tiene un precio y el precio es la privatización escolarizada a nivel federal, esa es la tirada de este juego absurdo, mezclado de poder, despilfarro e ignorancia, vestido con un tinte de democracia, idealista y pérfida, sin embargo, los jóvenes de este país tienen algo que decirnos a todos nosotros, y esto que tienen que decirnos ellos que tienen ganas de volar, de pelear, de luchar por su libertad, por su autonomía, por su resistencia, pues ellos no quieren ser obreros, no quieren ser acarreados del poder, ellos quieren

pensar y ser, de aquí que nuestra lucha sea una lucha racional en contra del sistema mismo que nos vio nacer. (FZLN, 2003a)

Nesse documento, mais uma vez a luta social envolve a educação e a chamada aos estudantes é feita com veemência, a fim de gerar uma luta pela liberdade, autonomia e resistência. Formando uma luta nacional contra o sistema que acabou de ser analisado por meio das críticas contidas nos documentos que foram apresentados.

O que se encontrou e se encontrará no decorrer desta dissertação é que a educação perpassa a luta dos movimentos sociais. Assim, ela é parte do processo do combate desses movimentos, que organizam e debatem uma educação pensada na sua vivência e história. Envolve o entendimento da exclusão social em que vivem, as possibilidades e os meios para uma ruptura com relação a essa exclusão, social, cultural e educacional.

2.2.1 O Lugar dos Esquecidos: Pobreza e Exclusão Sociocultural

Um dos principais pontos que convergem e aproximam os dois movimentos sociais é a sua base social que, mesmo vivendo suas particularidades e especificidades culturais, tem em comum a condição social marcada pela exclusão social, identificada na impossibilidade de acesso do povo aos bens produzidos socialmente, sejam esses bens essenciais à vida humana ou simplesmente secundários.

Essa caracterização também é espacializada, pois historicamente identificamos que os dois movimentos se originam no campo. Ressalte-se, porém, que, mesmo que ambos tenham sua base popular e origem no campo, a formação histórica de cada um desses movimentos seguiu processos diferentes.

Com base na idéia inicial deste item, é fundamental avaliar como a pobreza e a exclusão social são apresentadas e discutidas pelos sem-terra e zapatistas, assim como alguns autores debatem essa temática, a fim de compreender qual a real condição vivida por esses povos latino-americanos.

Había una vez un país llamado Mexico, que tenía multiples carencias económicas, este país sus habitantes no gozaban de salarios fijos, ni de un buen aguinaldo, ni de prestaciones o cajas para el ahorro sustentable, en este país en la miseria se encontraba una familia en navidad, Maria de 18 años, mujer noble y amable que tejia pequeñas muñequitas para mantener

a su familia, pues su esposo era campesino, y por falta de dinero tubo que ir a los unades states, dejando a la pobre de Maria con sus dos pequeñas hijas en aquel pequeño pueblo de Ocoxtlán. (FZLN, 2003c)

Esse diagnóstico da realidade social apresenta algumas questões centrais para o entendimento da pobreza, mesmo que aparentemente pareça um caso isolado de uma mulher de 18 anos chamada Maria. As carências econômicas e sociais são identificadas com a falta de “salários fixos”, com a miséria que o país (nesse caso, o México) vive. No caso especificado do documento aludido, há uma família que vive nessa miséria, que é a família de Maria, mas que poderia ser qualquer outra família mexicana.

Essa miséria em que vive grande parte do povo mexicano em parte é vista pelo restante da sociedade e pode até mesmo existir, eventualmente, contato entre os miseráveis e aqueles que não vivem na miséria. Exemplo disso é quando os candidatos, em épocas eleitorais, cruzam seus caminhos com o dos miseráveis, mas depois cada qual segue o seu caminho.

El candidato prosiguió su camino y Maria también, ese día no vendió nada, y entonces tubo que sentarse frente a Liberpool y con gran verguenza estiró su mano y se cubrió la cabeza con su rebozo y en son de sumición se puso a pedir limosna con la mano estirada, entonces pasó una señora, de esas muy popop, que compran una caja de pañuelos deseñables en una tienda como estas nada más por la marca, y le dio dos monedas de a peso cada una a la Señora Maria, entonces ella se dió cuenta que su arte no importaba, importaba más la miceria que esta globalización mundial nos había dejado. (FZLN, 2003c)

Além da miséria econômica e social, a vergonha e a perda da dignidade são outros aspectos que compõem a vida das populações empobrecidas do campo. Outra questão apontada neste documento, que envolve a perda da dignidade e do reconhecimento como ser social que compõe a sociedade mexicana, é a desvalorização da arte e da cultura camponesa; os artesãos conseguem uma esmola, mas não o reconhecimento do seu trabalho.

Nesse sentido, os trabalhadores sem-terra do Brasil mais uma vez se aproximam dos mexicanos, como na fala da sertaneja Maria do Socorro Lira Feitosa, de Pernambuco: “Nóis num tá aqui por boniteza. A gente tamos passando fome. /.../ A gente temos pressa porque quem tem fome tem pressa.” (*Apud* COMPARATO, 2003, p. 53)

A fome da população empobrecida na América Latina, como já dissemos em outro momento, aproxima as lutas dos movimentos sociais, envolve a luta contra a fome e pela conquista de outros direitos, além do reconhecimento da sua existência como cidadão da sociedade em que vive.

“Ensinamos a eles que, como seres humanos que somos, temos direitos, que aqui estamos resistindo, às vezes passando fome, porque não temos dinheiro para comprar boa comida”, explica Josué, um promotor de educação. (PÉREZ, 2001)

Compreendemos que esse estado de miséria não atinge somente o aspecto econômico, mas também a cultura e a dignidade dos sem-terra e dos zapatistas. Percebemos que suas reivindicações englobam a educação dentre os direitos sociais (a avaliação desta pelos movimentos será analisada posteriormente). Nesse momento, podemos contextualizar a situação da educação oferecida pelo Estado à população pobre de seus países:

lo que el pueblo queretano no tiene, las condiciones escolares aquí siguen por la calle de la amargura, por ejemplo en la escuela donde actualmente labora esta humilde maestra, en la cual no tenemos ni marcadores para los pintarrones y en donde nuestras bancas deberían estar en un museo o una galería ya de perdis, pues estas son del tiempo de Vasconcelos, o tal vez mucho más ancestrales, y que me hacen recordar aquel viejo libro de John Holt sobre el “fracaso educativo.” Y mientras el fracaso educativo de nuestra escuela mexicana se va entretejiendo en la histeria (FZLN, 2003a).

A nítida falta de investimentos na educação demonstra o descaso do governo com a população que é obrigada a viver com o fracasso educacional e sua total desestruturação, como foi apontado no documento anterior, que descreve as condições de trabalho dos professores como ultrapassadas e denuncia que alguns instrumentos utilizados deveriam estar num museu.

Frente a essas dificuldades, a resistência dos zapatistas e dos sem-terra também se dá através do processo educacional. No caso dos zapatistas, podemos pensar no exemplo das escolas de resistência; no do MST, na contínua luta por uma educação do campo. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que criticam a estrutura de ensino, os zapatistas e sem-terra apontam para uma reforma educacional própria, consciente das suas intencionalidades e da forma de encaminhamento dessa mudança na educação:

mientras que a dos pasos o más se encuentra la escuela donde yo labor, esta es una escuela de resistencia, que resiste

los embates económicos, raciales, epistemológicos y burocráticos de un pueblo y un gobierno desinteresado no solo en la educación, sino en los que ha esta asistimos. Pues en esta escuela, a pesar de los bajos pagos salariales, con la mala calidad de los programas, con lo pésimo del reglamento de la SEP, con todas las condiciones en nuestra contra, los maestros que laboran en esta escuela son maestros por devoción, son maestros que dan más, mucho más de lo que el mismo sistema del dá, nosotros no salimos a la calle a hacer manifestaciones, nuestra forma de manifestarnos va más allá, pues es una forma de manifestación que traspasa el tiempo y el espacio, nosotros generamos conciencia en el aula, hacemos nuestra parte en una reforma educativa silenciosa, que se encuentra enmarcada en otro tipo de pedagógicas que se encuentra fuera del sistema mismo, pero dentro del sistema (FZLN, 2003a).

Mesmo vivendo em condições sociais e educacionais desfavoráveis, os zapatistas apontam a importância da luta por uma educação pública de qualidade e com a participação dos professores. Essa participação deve ser efetivada na prática pedagógica e diferenciada do modelo do sistema oficial.

Assim, a luta desse movimento se alicerça também no combate às mazelas vividas pela população pobre mexicana. Os zapatistas encontraram na citação do livro *Hasta abajo: la gente el pueblo mexicano* a descrição da pobreza vivida pelos mexicanos, a partir da qual se pode chegar à conclusão de que não existe justiça no México.

Aquí estamos de nueva cuenta mirando con los ojos del alma que lloran y sufren al ver la injusticia que durante años se comete con la gente más pobre, y como lo dice bien el autor de el libro de los de "*Hasta abajo: la gente el pueblo mexicano* es un pueblo en donde los ricos son ricos, y los pobres son mendigos de una tierra que por generaciones les ha pertenecido, pues esta tierra es de ellos, más a estos, a los últimos, al pueblo que en pobreza vive en el mundo subterráneo de la ciudad de Mexico, solo le queda vivir en los basureros, pepenando la basura que otros dejaron olvidada, como ha esta gente, que vive entre ella y que sueña con un día vivir a salvo del hedor, de las ratas y las moscas mal olientes que los rodean" pero seguimos igual que siempre, y mientras escribo esto recuerdo algunas de las injusticias que personas que bienen de algunas comunidades de aquí, como por ejemplo: de Amealco, de San Joaquín, de Chichimequillas, me han platicado, aquí en Mexico la justicia no existe (FZLN, 2003j).

É importante perceber a relação de pobreza ligada à exclusão da terra, como parte de seu componente e um dos problemas de maior amargura. A expulsão do campo significa viver na cidade nas condições relacionadas acima, ou seja, em condições extremamente precárias.

Na descrição da pobreza e da miséria da sociedade moderna, os zapatistas questionam a racionalidade desta sociedade, no sentido de apontar como uma sociedade avançada e racional pode gerar tamanha desigualdade social. Tendo contato com a miséria do mundo moderno, percebemos que o racionalismo implementado tem como diretriz o atendimento das necessidades e interesses da burguesia capitalista. Nesse sentido, a luta dos zapatistas e dos sem-terra diverge da lógica capitalista de funcionamento, uma vez que essa lógica define o capital como prioridade de defesa e desenvolvimento. Por outro lado, os movimentos colocam a defesa da vida das pessoas à frente.

En este segundo acto vemos al pobre aquel que no tiene zapatos y vive, come y duerme en las calles estrechas de esta ciudad Queretana, pero bueno aquí estamos mirando a la gente pasar y diambular por el parque de la constitución, todos ellos a esperas de una economía aún sin detonar, pues la gente bien de este país no sabe los tratos y contratos de esa supuesta "recesión económica" a la cual nos "enfrentaremos" pero heme aquí, mirando a aquella mujer que vende chicles, ¡oh! a aquella otra que pide limosna, o aquel niño de 14 años que ya a su edad es traga fuegos en las esquinas de las avenidas de este magnifico y mal oliente mundo llamado civilización, esto me hace recordar, en una ocasión, le comentaba a mis estudiantes, el ser moderno llama a esto modernidad y razón, sin embargo yo les digo a ustedes el hombre moderno no es un ser racional, es todo menos un ser racional, si fuéramos en verdad racionales no habrían injusticias, no habría pobreza, no habría desempleo, pero somos irracionales, pues nuestra poca vista no alcanza a ver más allá de nuestras narices. (FZLN, 2003I)

A acentuada crítica ao homem moderno, avaliado como individualista, classifica-o como qualquer outra coisa que não seja racional. Essa leitura sobre a sociedade também é identificada em materiais produzidos pelo MST, como no cartaz que contém dez compromissos do Movimento com a terra e a vida, cujo oitavo item reza: "Praticar a solidariedade e revoltar-se contra qualquer injustiça, agressão e exploração ao meio ambiente e à natureza". Para realização dessa solidariedade e combate à injustiça e à exploração, os sem-terra ainda apontam, no item seguinte: "Lutar contra o latifúndio para que todos possam ter terra, pão, estudo e liberdade".

Os problemas sociais e a crise gerada por eles caracterizam, na leitura dos movimentos, a sociedade na qual eles estão inseridos, na qual a modernidade não atende a sua demanda social. Essa situação é colocada como fruto das injustiças

causadas por essa mesma sociedade, fundamentada na racionalidade do capital e na irracionalidade humana.

2.3 A Força do Apoio: a Sociedade Civil e os Movimentos Sociais

Conforme a análise da *Revista Atenção*, há o reconhecimento da sociedade moderna mexicana com relação ao drama vivido pelos indígenas. Essa visão é influenciada, em parte, pela grande queda da credibilidade do governo mexicano. Essa baixo crédito governamental se deve, fundamentalmente, ao alto índice de desemprego urbano e ao tamanho da dívida externa mexicana, que chegou a US\$ 175 bilhões, tornando-se a maior do mundo.

A credibilidade interna do governo despencou. Naquele momento, para grande parte da opinião pública, a revolta indígena em Chiapas assumiu contornos de resistência legítima à política que elevou o desemprego urbano a 29,5% da população ativa, segundo os sindicatos, e a dívida externa a US\$ 175 bilhões, a maior do mundo. Ao chegar no “fundo da lata” econômica, a sociedade moderna do México reconheceu nos camponeses indígenas seu drama nacional. Nesse sentido, é significativo que o zapatismo traga de volta ao imaginário popular a figura do herói revolucionário Emiliano Zapata, símbolo da histórica resistência dos mexicanos. Ao organizar o Primeiro Encontro Internacional contra o Neoliberalismo e pela Humanidade, em julho/agosto últimos, os zapatistas retomaram a tradição internacionalista de Zapata, que ao saber da tomada do poder pelos bolcheviques na Rússia, em 1917, escreveu uma carta felicitando Lênin. (REVISTA ATENÇÃO, 1996, p. 31)

Como o agravamento das questões sociais também atinge a cidade, a conjuntura da crise social é vivida por todo o país. Na continuação da análise da *Revista*, percebe-se que a luta dos “camponeses indígenas” encontra na cidade o apoio importante para sua resistência e luta contra o aparato repressivo do Estado mexicano, que chegou a mobilizar 70.000 soldados nos conflitos em Chiapas (REVISTA ATENÇÃO, 1996).

Esse reconhecimento da luta zapatista, além de possibilitar o resgate da imagem histórica de resistência dos mexicanos na figura de Emiliano Zapata, possibilita o surgimento do apoio da sociedade civil nacional e internacional. Desse modo, mantém-se vivo o EZLN, ou seja, possibilita a este movimento continuar existindo e não ser aniquilado pelo exército federal. Não podemos desconsiderar que, diante desse quadro, o Estado mexicano encaminha outras estratégias, como a

guerra de baixa intensidade e a censura com relação ao que ocorre no Estado de Chiapas.

O apoio internacional que foi citado também é construído por meio de atividades que incluem algumas como a mencionada no documento acima, por ocasião da realização do Primeiro Encontro Internacional contra o Neoliberalismo e pela Humanidade. Nesse ponto, mais uma vez, a relação da figura de Emiliano Zapata com a luta dos zapatistas contemporâneos se torna importante para o internacionalismo da luta dos trabalhadores, que é ressaltado no episódio em que Zapata escreve a Lênin em 1917 expondo seu apoio à Revolução Russa. Esse internacionalismo possibilita a proximidade e a interação com movimentos sociais de outras partes do mundo.

Com referência ao apoio da opinião pública ao MST, algumas pesquisas também apontam para o reconhecimento de grande parte da sociedade civil brasileira no tocante às reivindicações do Movimento e à sua forma de luta, através das ocupações de terras.

Esse apoio e o reconhecimento da luta camponesa é um dos objetivos que fazem parte da estratégia de projeção nacional do Movimento. Isso se faz necessário dado que o MST existe num país em que a maior parte da sociedade contemporânea é urbanizada.

Com efeito, os moradores de áreas rurais representam apenas um quinto da população brasileira. Dessa maneira, os 80% restantes que moram em áreas urbanas são decisivos para o futuro de qualquer movimento agrário /.../. Daí a importância de atos e manifestações na cidade (COMPARATO, 2003, p. 187) .

Dada a importância do setor urbanizado da sociedade, o MST realiza atos e manifestações nas cidades para alcançar a visibilidade desejada e possibilitar a conscientização da população urbana sobre o Movimento, a reforma agrária e outras reivindicações.

Realizam-se marchas pelas estradas e grandes avenidas das capitais, organizam-se manifestações e acampamentos em frente às sedes do poder público (Incrá, palácio do governo) ou diante de agências bancárias que estejam supostamente retendo os créditos destinados à reforma agrária. Os locais são estrategicamente escolhidos de forma a garantir a maior visibilidade possível, porém sem atrapalhar o cotidiano da cidade. (COMPARATO, 2003, p. 188)

O apoio urbano ao MST se aprofunda por meio da relação estabelecida com os movimentos sociais citadinos, definindo essa relação como forma de solidariedade entre os trabalhadores do campo e da cidade.

O apoio do MST às lutas urbanas, como manifestações pelo aumento do salário mínimo, passeatas de professores ou servidores da saúde pela melhoria das condições de trabalho, greves organizadas pelas centrais sindicais, ou até mesmo passeatas de policiais por melhores salários, é considerado como forma de solidariedade entre trabalhadores. (COMPARATO, 2003, p.189)

O resultado dessa forma de luta é visualizado em pesquisas como a realizada pela Associação Brasileira de Reforma Agrária (Abra) em 1995, cujos:

resultados mostraram que 90,6% dos entrevistados afirmaram que o governo brasileiro precisa fazer uma reforma agrária, 85,5% acreditava que a reforma agrária pode melhorar a vida nas cidades, 90,0% concordava com utilização de propriedades improdutivas para a reforma agrária, 51,5% concordava com as invasões e ocupações de propriedades improdutivas pelos trabalhadores rurais sem-terra, e 69,2% acreditava que estas ocupações são eficazes para pressionar o governo a fazer a reforma agrária. (COMPARATO, 2003, p. 186)

Esses índices foram acompanhados durante a década de 90, quando, mesmo com algumas oscilações, o apoio à reforma agrária e ao MST aumentou. Verificamos que os índices de aprovação da população brasileira ao Movimento são altos, destacando-se o ano de 1997, quando foi realizada a Marcha à Brasília, o que possibilitou maior visibilidade e debate em torno do tema da reforma agrária.

Nesse processo, percebemos que o apoio externo é altamente importante para os zapatistas e sem-terra. No Brasil e no México, a efervescência político-social, assim como em toda a América Latina, é muito maior do que aparenta.

A opinião pública se revela fundamental tanto para as decisões políticas como para os próprios movimentos. Pela situação perversa à qual essas populações são submetidas, existe uma tendência a uma empatia humanitária que precisa se efetivar num apoio à atuação política dos movimentos sociais.

Nesse item, procuramos esboçar os principais elementos contidos no debate contemporâneo sobre os movimentos sociais, revelando seus contextos e desafios perante a sociedade. No próximo capítulo, abordaremos as questões concernentes ao Estado e à imprensa na sua relação com os dois movimentos sociais. Esta análise revela os nexos constitutivos dos desafios e das contradições que os movimentos enfrentam “pra soletrar a liberdade”.

**III – ESTADO E IMPRENSA: RELAÇÕES
CONFLITUOSAS COM OS MOVIMENTOS SOCIAIS**

Não nos amedrontam os seus tanques, aviões, helicópteros e milhares de soldados. A mesma injustiça que nos deixou sem estradas, caminhos e serviços elementares, agora volta-se contra eles. Não precisamos de estradas, sempre andamos por brechas, caminhos reais e trilhas. Nem com todos os soldados federais é possível fechar todos os caminhos – antes seguidos pela nossa miséria, e agora trilhados pela nossa rebeldia. Tampouco nos afetam as mentiras da imprensa e da televisão. Por acaso se esqueceram da porcentagem real de analfabetismo no estado de Chiapas? Quantas casas não têm luz elétrica e, portanto, televisão, nestas terras? Se a nação se deixar enganar novamente por essas mentiras, restará sempre pelo menos um de nós disposto a despertá-la de novo /.../. Terão de aniquilar a todos nós, absolutamente a todos, para deter-nos pela via militar. E sempre ficará a dúvida: de que não restou ninguém para iniciar tudo de novo.

Subcomandante Marcos

3.1 O EZLN e o Estado: um Diálogo Truncado

Neste capítulo, destacamos a relação dos movimentos sociais que estudamos com dois importantes atores políticos: o Estado e imprensa. Neste item, identificamos a relação do Estado mexicano com a luta dos zapatistas.

Para compreender como se organiza tal luta se faz necessário observar a diferença existente entre o EZLN e a FZLN. O subcomandante Marcos, numa entrevista à *Revista Atenção* de 1996, aponta as possibilidades do Exército e qual o papel da Frente. Nessa entrevista, revela que o EZLN defende o diálogo com o governo para encaminhar suas reivindicações, mas aponta que o governo não adota essa via, quando a pressão militar aumenta. Mesmo com esta pressão, os zapatistas, tanto no Exército como na Frente, organizada em praticamente todos os Estados mexicanos, não objetivam o poder e não almejam ocupar o Estado.

O EZLN se dissolveria para atuar como Frente Zapatista?

A transformação do EZLN segue dois caminhos. No primeiro está a construção da Frente Zapatista, alternativa não só das comunidades indígenas, mas dos simpatizantes das cidades. É uma estrutura que já está organizada em 31 dos 32 estados mexicanos. O aspecto principal que a FZ herda do EZLN é que não se deve lutar pelo poder, nem aspirar a cargos públicos. O outro caminho é o que defendemos no diálogo com o governo. Que os zapatistas possam optar pela via política para buscar suas reivindicações. Aí é mais complicado, pois nos deparamos com o duplo discurso do governo, que reitera o compromisso com a saída pacífica e aumenta a pressão militar, pondo em risco nosso processo de conversão em força política. (REVISTA ATENÇÃO, 1996, p. 43)

Isso os diferencia historicamente de outros movimentos, partidos de esquerda e sindicatos que tiveram como bandeiras de luta a participação no Estado pela via democrática; no Brasil, tais questões podem ser visualizadas pelo histórico do Partido dos Trabalhadores.

A Frente Zapatista envolve as comunidades indígenas e todos aqueles que apóiam e lutam com o movimento, mas de forma diferenciada com relação ao Exército. Essa atuação pode ser compreendida quando nos deparamos com a organização dessas comunidades, como elas passaram a viver após o primeiro de janeiro de 1994, além das atividades realizadas por organizações que atuam junto delas.

É importante lembrar que o governo também se coloca contra o conflito, mas essa afirmação pode ser facilmente contestada quando se verifica o número de soldados enviados à selva La Candona, além dos recursos financeiros investidos no combate. Outro ponto relevante é o cumprimento ou não dos acordos, como o de San Andrés¹¹, por parte do governo mexicano. Portanto, é fundamental analisar a relação do Estado com o movimento, não somente pelos discursos oficiais, mas também através de dados e informações que apontem as realizações e as políticas efetivadas pelo Estado.

O presidente mexicano Salinas de Gortari, em primeiro de janeiro de 1994, foi surpreendido pelo levante do movimento zapatista, como relata a *Revista Atenção* de 1996:

Os zapatistas pedem para os indígenas um programa mínimo que inclui “trabalho, terra, alimentação, saúde, educação, independência, liberdade, democracia, justiça e paz”. A reação do poder foi de surpresa. O então presidente, que passava o fim do ano com a família, recebeu a notícia de um general: “Senhor Presidente, forças armadas que se autodenominam Exército Zapatista de Libertação Nacional acabaram de tomar San Cristóbal de las Casas”. “A informação é segura”?, perguntou Salinas. “Absolutamente”, respondeu o militar. Dias depois, a versão oficial era que vivia-se uma revolta orquestrada por estrangeiros. Com o crescimento dos combates, o governo propôs aos rebeldes deposição de armas e perdão. Mas, com a pressão da opinião pública mexicana, foi Salinas de Gortari que declarou um cessar-fogo unilateral, no dia 12 de janeiro. No dia 16, nova mensagem presidencial. Basicamente, anuncia anistia geral aos rebeldes zapatistas. A mensagem é lida diretamente por Salinas de Gortari, perante o retrato do ex-presidente Venustiano Carranza – por ironia da história, o homem que mandou matar, em 1919, o lendário líder rebebe Emiliano Zapata (REVISTA ATENÇÃO, 1996, pp. 34-5).

Além da surpresa, a desqualificação e a reação armada do governo mexicano foram encaminhadas como forma de relacionamento inicial com o movimento. Essa relação mudou “com a pressão da opinião pública mexicana”, que obrigou o governo a recuar e promover um cessar-fogo, anistiando os rebeldes e começando um processo de negociações. Como discutimos anteriormente, o EZLN se propõe a alcançar seus objetivos pela negociação pacífica, o que ocorreu algumas semanas após o início do combate em Chiapas:

No dia 17 de janeiro, os zapatistas aceitaram publicamente participar de negociações de paz. Mas recusam o perdão, pela

¹¹ Refere-se a um acordo realizado por integrantes das comissões do EZLN e do governo.

voz do subcomandante Marcos. “De que nos vão perdoar”? De não querermos morrer de fome, de termos pego em armas quando todas as outras vias foram fechadas? Um mês depois, os zapatistas dão mais um passo para o diálogo e libertam o ex-governador de Chiapas, general Absalon Castellanos, depois de 45 dias de cativo. A cerimônia da libertação foi acompanhada por jornalistas do mundo todo. No dia dois de março, na Catedral de San Cristóbal de las Casas, concluiu-se a primeira fase do diálogo pela paz. Na mesa ficam 34 reivindicações do Comitê Clandestino Revolucionário Indígena. O governo mexicano, representado pelo ex-prefeito da Cidade do México, aceitou considerar as propostas. (REVISTA ATENÇÃO, 1996, p. 35)

É imprescindível perceber que os zapatistas aceitaram o cessar-fogo, mas não o perdão, por acreditarem que suas reivindicações era justas e, portanto, a luta continuaria. Oficialmente, essas negociações são encaminhadas por representantes do governo e pelo Comitê Clandestino Revolucionário Indígena. A existência deste Comitê possibilita a compreensão da noção de que o movimento é organizado e demonstra, principalmente, a essência da luta. Este Comitê conseguiu congrega os indígenas, que não estão localizados somente no Estado de Chiapas, como lembra Alejandro Balesteos Buenrostro¹², mas em todo o México.

Isso não foi reconhecido pelo governo nas negociações e o subcomandante Marcos analisou essa situação apontando quais seriam os motivos reais desse comportamento:

Insistimos que outras forças participem do diálogo. Mas para o governo isso não interessa. De acordo com sua lógica, seria muito caro comprar todo o país. É mais barato tentar comprar os líderes zapatistas. Para o governo, o diálogo é a possibilidade de mostrar ao mundo que busca solução pacífica negociando com um grupo armado. Ao mesmo tempo, aumentam a pressão militar sobre as comunidades indígenas. (REVISTA ATENÇÃO, 1996, p. 36)

Em 1996, as negociações continuavam, mesmo com as pressões militares citadas pelo subcomandante Marcos, que explica como estavam sendo encaminhadas:

O que há de concreto nas negociações de paz entre zapatistas e o governo?
Há uma série de acordos em discussão, em quatro mesas principais e duas especiais. As principais são Direitos e Cultura

¹² Conforme palestra proferida na “Semana de 20 anos do MST e do EZLN”, organizada pela Universidade de São Paulo, 2004.

Indígenas, Democracia e Justiça, Bem-Estar e Desenvolvimento e Mulheres. As especiais são sobre Reconciliação em Chiapas e Fim das Hostilidades. Até agora firmamos acordo sobre Direitos e Cultura Indígenas. No momento, estamos “atolados” na discussão sobre Democracia e Justiça. A delegação do governo limita-se a apresentar uma proposta que é um conjunto de generalidades. Seu documento diz: “Haverá democracia no México”. É vago e serve apenas para que a sociedade mexicana e internacional se tranquilizem. Querem um acordo que não implique modificar a estrutura do Estado. Nosso objetivo é “cidadanizar” o processo político. Democracia não é só uma questão eleitoral, abarca outros aspectos de um país. (REVISTA ATENÇÃO, 1996, p. 42)

Na entrevista à *Revista Atenção*, o subcomandante Marcos demonstra as diferenças de objetivos do Estado e dos zapatistas, como no trecho em que aponta as propostas do governo como vagas generalidades. Depreende-se deste documento que as propostas do governo visavam a um acordo sem a alteração da estrutura do Estado, o que difere largamente dos zapatistas, que objetivavam ampliar a participação direta da sociedade no processo político.

Esse objetivo pode ser mais bem compreendido nas críticas feitas pelos zapatistas ao processo eleitoral:

encuentra una enorme pancarta que cubre todo un poste con la cara de uno de nuestro “candi...dotes,” con su hermoso rostro retratado en él, con una bella sonrisa que en verdad se burla de la ciudadanía en un intento desesperado por agradar

Y si, en verdad, esta forma de manifestación es más que una conspiración, es una forma de rehabilitar la educación federal, tan desacreditada por todos nosotros, y es que este es el fracaso de la escuela mexicana. De todo esto yo me pregunto lo siguiente: si todo el dinero que gasta, cuando menos uno de estos “candi...dotes” lo designaran a la educación pública, entonces seríamos ricos, ya no tendríamos que andar ocupando los plumones para pintaron hasta el límite, ni tendríamos que estar soportando sus malos programas educativos, pues habría recursos suficientes para tener escuelas eficientes, ya que en este país si en verdad lo que sobran son escuelas, pero todas ellas escuelas a medias, es decir “lugares nefastos para los niños” en donde lo que a algunos les sobra a otras les falta, mientras tanto seguiré cada vez que salga de trabajar, mirando la odiosa cara de felicidad de este “candi...dote” que me mira con sus ojos de hule, como si todo en nuestro país fuera maravilloso y estuviéramos en el primer lugar de calidad educativa.

Y es que, en verdad, estas cuestiones de despilfarro electoral, son para dar risa, o para darles un tiro en el cul...tivo de este tipo de ideologías absurdas (FZLN, 1998).

A crítica ao processo eleitoral se relaciona à análise da educação, principalmente no que se refere aos programas educacionais e à estrutura das escolas. Essa análise é fundamental para o entendimento das propostas educacionais zapatistas. Como já foi apontando, partem das necessidades das comunidades de construir projetos educacionais de qualidade que atendam à realidade vivida por elas em Chiapas.

A construção de uma nova proposta educacional também se pautou na crítica à desacreditada educação federal e no fracasso da escola mexicana. Nesta declaração, a principal crítica se fundamentou na falta de investimentos financeiros no setor, denunciando que, se houvesse investimento semelhante ao que ocorria no processo eleitoral (gastos das campanhas dos candidatos), haveria escolas eficientes.

A insatisfação com a educação mexicana não se resume à falta de investimentos, mas abarca também o programa e a desigualdade das escolas. As escolas são vistas como “lugares nefastos para los niños”, e enquanto isso os candidatos estão com cara de felicidade, como se estivesse num país “maravilloso y estuviéramos en el primer lugar de calidad educativa”. A crítica se aprofunda e os zapatistas apontam que

miles de estudiantes y jóvenes de nuestro país se encuentran en la más profunda de las soledades y la devastación, pues nuestra educación es deshumana, global y teórica, ya que a los planes y los programas, lo que menos les interesan son los individuos, a ellos lo único que les importa es sacar mano de obra barata y calificada (FZLN, 2003a).

As críticas à política oficial apontam a insatisfação não somente com a qualidade do ensino, mas também com relação a questões fundamentais na formação de jovens e crianças. Um exemplo disso é a cobrança por uma educação humanizada, em contraposição à proposta atual, apontada como desumanizadora. Outro ponto questionado pelos zapatistas é a limitação da educação, que só tem a função de formar mão-de-obra barata e qualificada.

Analisando essas críticas e o conjunto de objetivos do movimento zapatista, contextualizamos o surgimento e o início do projeto *Semillita del Sol*:

En abril de 1995, en una comunidad de la zona selva tojolabal se comienzan los trabajos del proyecto de Semillita del Sol con la participación de 40 niños de dicha comunidad que comienzan a tomar clases de artes manuales por un periodo de seis meses. Posteriormente la comunidad plantea la necesidad

de la enseñanza primaria para los niños que hasta 1995 nunca habían tenido una enseñanza formal y es cuando se empieza a planear el programa de educación primaria y alfabetización basada en los usos y costumbres de las comunidades indígenas en Chiapas. (ENLACE CIVIL, 2000)

O documento, além de apontar o histórico do projeto *Semillita del Sol*, situa a necessidade das comunidades de constituir o ensino primário para crianças que, até aquele momento, não haviam tido contato com o ensino oficial. Além disso, os programas – tanto da educação primária quanto da alfabetização – se baseiam “en los usos y costumbres de las comunidades indígenas en Chiapas”, sendo realizada uma educação indígena, conforme às comunidades locais.

Com relação à educação zapatista, o secretário de Educação, Alfredo Palacios Espinosa, foi enfático ao demonstrar que o Estado não reconhece tal projeto educacional, em entrevista ao jornal *La Jornada*:

Entrevistado durante la entrega de estímulos a personal docente y administrativo del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Chiapas (Cecytech), Palacios Espinosa dejó claro que la postura del gobierno estatal en torno al proyecto educativo del EZLN "no es en contra, tampoco de favorecerla". (CHAMÉ, 2001)

A indiferença é apontada nesta entrevista como a política a ser seguida, quando se trata das escolas de Chiapas.

“Nosotros no tenemos ni el interés ni el desinterés de atender eso, es decir, en la medida en que se den las condiciones, nosotros no podemos interferir ni acudir a donde no nos llaman”, sostuvo.

“Es que es una cuestión muy interna de ellos, en las comunidades que ellos tienen controladas, qué te puedo decir, nosotros no tenemos ahí una injerencia mayor” (CHAMÉ, 2001).

Essa aparente indiferença serve como um dos argumentos do secretário para que não haja o reconhecimento do Estado com relação às escolas zapatistas, assim como sua estrutura, formação de professores e tampouco a sua política e práticas educacionais.

¿Pero se les va a reconocer esos estudios?

-Tú quieres que yo te diga que se les va a reconocer, no te puedo decir ni te puedo hablar de algo que no conozco. Lo único que yo sé es que hay un programita que se llama "Semillita del Sol" que aparentemente a nivel de secundarias ellos preparan algunos muchachos para su corporativismo ideológico, pero yo no sé ni puedo juzgar qué tanto de técnica de enseñanza tenga, qué tanto de contenido de conocimientos,

si sean escuelas para enseñar pura ideología zapatista, eso yo lo ignoro.

–¿Y por lo mismo entonces no hay un reconocimiento de la Secretaría de Educación?

–No, por supuesto que no. Yo no puedo reconocer lo que no conozco y además lo que no está solicitado.

Nosotros, concluyó, no podemos interferir ni para bien ni para mal, es una cuestión hecha al interior de ellos, son sus decisiones, ni nos piden opiniones ni nosotros se las damos. (CHAMÉ, 2001)

Nessa resposta o secretário aponta uma crítica ao projeto *Semillita del Sol*, o único que ele diz conhecer, por supostamente ser um projeto educacional cunhando no “corporativismo ideológico”. O que pode ser discutido é o fato de que o não reconhecimento da educação zapatista pelo Estado revela que as duas propostas são antagônicas.

O questionamento do Estado pelos zapatistas passa pela análise da condição social do povo mexicano, que está condicionada à política do Estado mexicano. Elaboram a crítica sobre a independência mexicana e questionam se ela realmente existe, pois os sonhos e vontades de seu povo não se realizam e o sofrimento toma o lugar das realizações de uma nação, pobre e miserável:

pregunto ¿Donde está la independencia de Hidalgo, de Morelos, de la propia Corregidora? pues lo unico que contemplan mis ojos cuando se acercan las fiestas patrias es el despilfarro de un pueblo que gasta como rico, cuando en la miseria teje sus sueños de grandeza y poder, entonces contemplo las miles de banderas que ondean por doquier, y miro los rostros de aquella gente morena que tras las cortinas tricolores esconde sus rostros cansados de tanto soñar, de tanto luchar, de tanto labrar el campo (FZLN, 2003j).

Além das grandes festas de independência não representarem, como afirma o documento acima, a verdadeira condição social e política do povo, é ainda mais difícil reconhecer naquelas faces cidadãos mexicanos de fato, uma vez que a exclusão é acompanhada pela perseguição policial àqueles que tentam sobreviver com a venda do seu artesanato.

Sin embargo lo más doloroso no es esto, lo más doloroso son los otros, aquellos que no tienen ni para poner un puesto de banderitas en el centro o en cualquier lugar, los otros, estos se esconden de los gendarmes, de los policias, de todos los demás, estos: Venden sus artesanias a escondidas, con el miedo siempre latente de ser descubiertos, y por tanto de ser apresados, de ser denunciados, de ser golpeados y muchas veces de ser marginados física, emocional y espiritualmente. Sin embargo estos, los mendigos mexicanos, son los

representantes de nuestra cultura, de nuestros valores nacionalistas, de nuestra identidad, de nuestro ser independiente y soberano como país. (FZLN, 2003j)

Na leitura do documento, a exclusão e a perseguição aos pobres atinge não somente a condição social, mas também a física, emocional e espiritual. Justamente estes perseguidos representam a cultura, valores nacionais, identidade e, ainda, a independência do país.

Como um país será independente, dizem eles, se seu povo não tem a liberdade de realizar seus sonhos, demonstrar sua cultura e de exteriorizar sua subjetividade e segue sendo perseguido e torturado dentro da sua nação? Mas a independência e o contexto histórico-social continuam maquiados com estátuas, bandeiras e discursos aos turistas. O questionamento sobre os caminhos que a nação deveria tomar para realizar seus sonhos como sociedade são inevitáveis e assim apontados nas cartas e comunicados zapatistas:

Esto me hace recordar lo siguiente: en cierta ocasión aquí en la ciudad pucieron en la calle de 5 de mayo una estatua de bronce de un danzante Chichimeca, mientras que a algunos pies de distancia se encuentran dos mujeres ñaños vendiendo garros de barro con la tradicional calabaza de haloween gringa, yo me encontraba contemplando la escena, en ese instante, unos gringos comenzaron a tomar fotografías de la estatua, y el guía de turista les hablaba maravillas de esa estatua, yo me quedé pensando: ¿si el dinero de esa estatua, lo hubieran repardido en las comunidades más necesitadas, tal vez no tendríamos una estatua tan grandiza y cara, pero si tendríamos un pueblo menos pobre? Y me senti muy triste, pues el 6 de julio del 2000 el pueblo mexicano puso sus sueños, sus esperanzas, su vida entera en un gobierno nuevo, en un cambio democratico, en un progreso real, sin embargo el progreso no llegó, y los sueños se fueron volviendo pesadillas, y los principes cambiaron de nombre pero siguieron siendo principes, y los mendigos siquieron siendo lo que durante decadas han sido mendigos de un país llamado Mexico. (FZLN, 2003j)

Mesmo com a realização de um processo eleitoral, que elevava as esperanças e fizera surgir um sentimento de que mudanças criariam condições para se concretizarem os sonhos do povo, o quadro das condições sociais se manteve e a estrutura política e social continuou a mesma; mais uma vez a esperança se desfez e o descrédito no governo se reafirmou.

Os zapatistas desafiaram a estrutura que oprimia os povos indígenas e a população do campo de um modo geral. Isso implicou uma contraposição do comando do governo mexicano, que não atua isoladamente nesse processo. A

conseqüência é a ação do Estado contra aqueles que questionaram a ordem socioeconômica e política e realizam a luta pelo processo de mudança.

R. A. Então Marcos terá paz? O governo do México nunca perdoará a ousadia das comunidades indígenas zapatistas? Nosso desafio foi grande, tocou o centro do poder. Aliás, com a repercussão que os zapatistas tiveram, não só o poder mexicano nos detesta. EUA, Europa e Japão não estão nem um pouco contentes. Assim, é certo que a conta será cobrada. Como não é possível cobrar das comunidades indígenas, porque seria genocídio, então Marcos terá que pagá-la. Por isso, nunca terá paz, aconteça o que acontecer. Mesmo que se assinasse a paz, eu não venderia seguro de vida a Marcos. Não creio que possa regressar ao que chamamos de vida normal. (REVISTA ATENÇÃO, 1996, p. 43)

Da análise documental realizada, inevitavelmente emergiu a certeza dos zapatistas de que sua luta não só incomoda como também afeta diretamente os mandatários do capital mundial. Procuramos esboçar aqui a conturbada relação entre os zapatistas e o Estado mexicano. No próximo item, analisaremos os principais elementos contidos na relação entre MST e o Estado brasileiro.

3.2 O MST e o Estado: um Diálogo Forçado

A relação do MST com o governo na década de 90 se deu fundamentalmente no mandato de Fernando Henrique Cardoso, que iniciou em 1994 e conquistou em 1998 a reeleição, que lhe permitiu seguir no poder até 2002.

Escolhemos este período para análise dessa relação por dois motivos importantes: primeiramente, pela proximidade da análise do EZLN, que também se deu a partir de 1994, ano de sua insurgência. Dessa maneira, podemos realizar um paralelo histórico e acompanhar simultaneamente a evolução de ambos os movimentos com seus respectivos Estados nacionais.

A partir da discussão sobre as reformas neoliberais na América Latina, encontramos mais um motivo para a escolha desse período. O ano de 1994 marca o avanço da política neoliberal tanto no Brasil como no México. É válido ressaltar que a política neoliberal foi implementada no Brasil nas gestões dos presidentes Fernando Collor de Mello (1990-92) e Itamar Franco (1992-94). Contudo, foi na gestão de Fernando Henrique Cardoso que esta política ganhou força e sua implementação aconteceu de forma contundente, cumprindo efetivamente as etapas da cartilha neoliberal. Ao mesmo tempo, o MST avançou na organização e na luta,

sendo reconhecido politicamente – a ponto de o Estado brasileiro ser obrigado a negociar com o Movimento.

No México, o PRI vem seguindo a cartilha neoliberal, processo que alcançou o cume em 1994, nesse quando Carlos Salinas assinou o Nafta. Podemos compreender esse momento, assim como no caso do MST, como aquele em que o Estado mexicano foi obrigado a reconhecer a importância política do EZLN e a ouvir suas reivindicações, mais ainda, teve de negociá-las.

Temos, portanto, a partir de 1994, o avanço dos dois movimentos, que vinham se consolidado havia pelo menos 10 anos, quando Brasil e México adentravam num momento histórico decisivo que culminaria no arrocho capitalista nesses países. Na contramão desse processo, MST e EZLN demonstraram sua força e capacidade organizativa, possibilitando a reflexão de que a história não segue um mapeamento preestabelecido, com rumos definidos, sem a possibilidade de mudanças.

Durante o trabalho de pesquisa, alguns autores foram importantes para a compreensão dos aspectos políticos dos temas relacionados ao MST, como a leitura de Bruno Konder Comparato e seu *A ação política do MST*, que realizou uma importante pesquisa sobre a relação do MST e o governo FHC. Esta obra possibilitou o acesso ao material organizado que demonstra as fases e formas estabelecidas dessa relação ao longo desse período e nos possibilitou uma análise mais aprofundada e objetiva.

O que pode ser discutido inicialmente sobre a relação do governo brasileiro e o MST é que esta aparentemente não se estabelece da mesma forma que no caso mexicano. Isto se levamos em consideração que os sem-terra não se armaram para o enfrentamento contra o governo; assim, no Brasil, não ocorreu um ataque direto do exército federal ao MST.

Outro fator importante no caso brasileiro, e já discutido, foi o apoio de parte da sociedade civil ao MST e às suas reivindicações, apoio este que não se restringe às fronteiras nacionais, mas que tem alcance internacional (COMPARATO, 2002). Dessa maneira, as ações do governo federal com relação ao MST são acompanhadas pelo Brasil e pelo mundo, obrigando o governo a, minimamente, dialogar com o Movimento, a fim de demonstrar alguma proximidade com as questões da terra e não ser condenado por atitudes totalitárias.

Analisando esta relação a partir de dados oficiais e da imprensa, aparentemente não se evidencia violência oficial contra o MST; contudo, isso não exclui a percepção de que o uso da violência é real. Em alguns momentos, esse enfrentamento violento por parte do Estado veio à tona pela sua amplitude. Entendemos que é fundamental a realização de um estudo sobre a criminalização e violência contra o MST; não podemos aqui nos dedicar a essa temática, no entanto.

A ação política do governo pode ser apresentada em quatro fases que se dividem conforme o comportamento deste em relação ao MST. Para compreender essa divisão, é importante acompanhar a contextualização histórica do Brasil.

O ponto marcante nesse estudo é a mudança de comportamento do presidente Fernando Henrique Cardoso que, de aparentemente indiferente aos apelos do MST, passou a reconhecer o seu papel no cenário político. Não podia mais simplesmente negar sua força e alcance, como fez até 1996, quando ocorreu o massacre de Eldorado dos Carajás. Neste episódio, deu-se a execução de 19 militantes do MST, demonstrando que, se não há uma violência direta do governo federal, há a violência do aparelho repressivo do Estado descentralizado. Isto ficou evidenciado pela atitude da Polícia Militar do Estado do Pará.

Essa mudança de comportamento acompanha as táticas de ação do governo, que passam pela reafirmação do compromisso com a reforma agrária, juntamente com o apaziguamento do MST e com a preocupação de não transformar esse tema em questão política, já que isso implicaria uma avaliação com relação à ação política do governo relacionada às questões sociais e aos seus conflitos.

Por outro lado, o MST também necessita estabelecer uma relação com o governo, uma vez que suas ações objetivando a reforma agrária e outras reivindicações que a acompanham dependem para sua realização, até esse momento, do Estado, em questões como a desapropriação de terras e o acesso ao crédito financeiro necessário para o desenvolvimento e autonomia dos assentamentos.

Este caminho pode ser vislumbrado conjuntamente a partir das condições objetivas, tanto organizativas como humanas, do Movimento – que, evidentemente, não teria condições de um enfrentamento direto e armado contra o Estado, os latifundiários e os representantes do agronegócio.

O acesso ao crédito financeiro também se faz importante quando lembramos quem compõe a base desse Movimento, que será assentada na terra. O MST não

dispõe, na sua estrutura, de um poder econômico capaz de viabilizar a realização de suas reivindicações e a implementação de seu projeto de assentamento e produção coletiva.

Com o acompanhamento das suas ações, encontros, congressos e nas marchas do Movimento, percebe-se que a legalidade é apontada para que haja o reconhecimento das reivindicações e, conseqüentemente, o apoio da sociedade civil. Essa é uma das maneiras de se proteger das tentativas de criminalização do e dos ataques violentos daqueles que são contrários ao Movimento.

Mesmo no caminho da legalidade ou da constitucionalidade, o enfrentamento do MST não deixa de ser contundente e objetivo, como é observado nas Marchas que levam milhares de militantes a Brasília, a exigirem o pleno atendimento das suas reivindicações, além de pressionar o governo para as mudanças do rumo político e econômico do país.

O reconhecimento da importância de estabelecer um diálogo e negociações, por parte do governo e também do MST, leva à realização de cinco encontros entre os dois lados. Essa postura é reconhecida no discurso dos representantes do governo e dos sem-terra¹³. Podemos citar os exemplos de João Pedro Stedile, em fevereiro de 1993, quando analisou que o MST “ganha *status* de interlocutor político”; e Fernando Henrique, no *Jornal do Brasil* de 4 de março de 1997, quando se afirmava favorável a recebê-los:

Eles podem vir aqui sem problemas. Recebo e converso com as lideranças como faço com qualquer representante de movimentos legítimos, diz o presidente, que considera absolutamente normal a ação dos sem-terra, embora, evidentemente, discorde dos métodos que privilegiam o confronto. (COMPARATO, 2002, p. 77)

Essa relação do movimento com governo, que se pauta no enfrentamento político-social e de negociações, possibilitou o alcance de resultados positivos para o MST. Como exemplo, pode-se citar a aprovação de alguns projetos reivindicados pelo movimento: a cobrança do Imposto Territorial Rural (ITR), o rito sumário para

¹³ Todos os encontros e as principais declarações dadas pelo ex-presidente Fernando Henrique e membros do MST podem ser acompanhados pela grande imprensa. O registro ordenado desse material está no livro mencionado, *A ação política do MST*, de Bruno Konder Comparato. Como esse é um trabalho rico e que vem ao encontro desta dissertação, nós o utilizamos como referência para a análise do discurso do governo e do MST.

fins de reforma agrária e o projeto que autoriza a intervenção do Ministério Público nos conflitos agrários¹⁴.

A elevação do nível das negociações do MST diretamente ao governo federal, mais especificamente com o presidente, aconteceu para fazer avançar as conversações, lentas ou emperradas em níveis e esferas governamentais inferiores. Atente-se para o exemplo dado por Bruno K. Comparato: em 1996, o “ministro da Reforma Agrária, Raul Jungmann, encerrou as negociações com os sem-terra enquanto estes não desistissem de ocupar prédios públicos” (2002, p. 78).

Para acabar com esse isolamento – que seria prejudicial ao Movimento –, os sem-terra realizaram a primeira Marcha a Brasília em abril de 1997, que forçou o governo a recebê-los e a retomar as negociações.

Além dos projetos aprovados e da realização de encontros com o governo, a mobilização do MST, principalmente através das ocupações, gerou outro resultado importante: o aumento do número de famílias assentadas. Principalmente nessa fase que estamos analisando, houve um avanço nas estratégias e na pressão política do Movimento. No levantamento feito por Mançano Fernandes, identificamos esse aumento na comparação dos dados apresentados de 1979 a 1999, em especial quando se tomam os índices do período 1990-94 e os de 1995-99, quando houve o aumento no assentamento: de 65.565 famílias atingiu-se a cifra de 299.323.

Relacionando esses dados às ações do MST, identificamos, através da leitura dos trabalhos de B. Konder Comparato e Mançano Fernandes, a importância e a força das ocupações, tornando-as o principal meio de luta dos sem-terra. Esse procedimento é reconhecidamente mais importante para a base do Movimento, como aparece no depoimento de uma das integrantes:

O governo diz que quando a gente ocupa órgão público não tem conversa. “Ocupou órgão público não é para negociar com sem-terra”. Mas, se não ocupar, eles não conversam do mesmo jeito. A gente tem que ocupar para pressionar. Ocupação da terra e de órgão são algumas das pressões que a gente usa para que o governo pelo menos converse com a gente. Sabemos que não resolve, mas a cada vez que ocupamos o Incra de nosso Estado, conseguimos uma coisa nova. Quando ocupamos pela primeira vez, todo mundo foi para o assentamento. Ocupamos de novo, e os solteiros conseguiram terra e foram cadastrados. E, no dia 17, ocupamos o Incra novamente para sair mais rápido o fomento, que é o primeiro crédito. /.../ Eles ficam muito bravos com isso

¹⁴ Estes projetos foram aprovados pelo Congresso em dezembro de 1996.

e falam que não vão negociar. Ao mesmo tempo, a gente insiste em ficar lá e eles conversam. Num dia, dizem uma coisa, e no seguinte outra. É demais. (SANOS *et al.*, 1998, p. 112)

A partir do avanço do MST e da conquista de reivindicações pontuais, o governo foi levado a estabelecer uma relação de enfrentamento, com o intuito de desmontar e desmobilizar os sem-terra; ou seja, se não era possível política e historicamente destruir o Movimento, o caminho a ser seguido era a sua desestruturação. A idéia era a de que o movimento perdesse a sua força, a legitimidade de suas reivindicações, o apoio da sociedade civil e, conseqüentemente, a sua voz e o posto de interlocutor político.

Nesse caminho, uma das estratégias que o governo utilizou foi o corte de crédito para os assentamentos, através da sua emancipação. Não contando mais com o crédito do governo, os assentamentos podiam se desestabilizar e, por conta dessa desorganização, podia-se atingir até mesmo a credibilidade interna do Movimento e de suas lideranças.

Essa não é, porém, a única tática do governo. B. Konder Comparato identifica na sua obra outras cinco estratégias que visam a desmobilizar o MST. A primeira delas é a cooptação de lideranças através de vantagens pessoais, também conhecida como corrupção, para influenciar, por esse meio, as decisões internas do Movimento, assim como na desmobilização dos protestos.

Há, também, a repressão, como foi mencionado anteriormente – não pela ação direta, mas pelo incentivo à ação de terceiros, como fazendeiros ou, ainda, policiais militares dos Estados. Identifica-se a tática pela impunidade com relação aos crimes cometidos contra os sem-terra, assim como o aumento dos casos. Isso não significa que o governo não acompanhasse, através da Polícia Federal, as ações e todos os passos do MST, pelo contrário: isso aconteceu, por exemplo, na criação do Plano Nacional de Segurança Pública, que prevê o acompanhamento e monitoramento constante dos conflitos no campo. Deve-se mencionar, ainda, o grande volume de ações judiciais contra o MST e suas lideranças.

Encontramos essa análise também na fala de um dos principais líderes do MST, João Pedro Stedile:

A simples declaração do presidente da República, dia 3 de maio, logo após o assassinato do companheiro Antônio Tavares, pela PM do Paraná, de que “aquilo deveria servir de alerta ao MST”, serviu de sinal verde para as forças

repressoras. Mas, além disso, o governo criou o departamento de conflitos agrários dentro da Polícia Federal, e em cada Estado há um delegado especial nos investigando. Nesse ano tivemos mais de 180 processos contra a lideranças. Em todos os Estados a Advocacia Geral da União se especializou com interditos proibitórios, multas etc. Resultado dessa política: nesse ano tivemos dez companheiros do MST assassinados, sendo dois deles dirigentes também do PT. Nunca, na história no MST, em nossos 15 anos, havíamos perdido dez companheiros em apenas alguns meses. (*Apud* COMPARATO, 2003, p. 102)

Essa análise pode ser respaldada em informações veiculadas na imprensa, como na matéria do jornal *O Globo* de 21 de junho de 2000:

- Rural: Criação de um serviço de informações específico sobre a violência no campo.

Infiltração: O governo enviará projeto ao Congresso que prevê a infiltração de espiões, com autorização judicial, em organizações criminosas e movimentos que ponham em risco a segurança institucional. Pode ser permitida a infiltração no MST e outros movimentos de cunho social (*apud* COMPARATO, 2003, p. 103).

Percebe-se que a criminalização não ocorre somente pela repressão ao movimento, mas também na sua classificação como organização criminosa que poderia causar desordem e colocar em perigo a regulação institucional.

Outras duas táticas se concentram na descentralização da reforma agrária e do próprio Movimento. Com a descentralização da reforma agrária, o objetivo seria dissipar a imagem de que a luta pela reforma agrária se resume a dois atores, o governo federal e o MST. Dessa maneira, os governadores dos Estados dirigiriam as negociações com relação à reforma agrária. O governo apostava que isso levaria a uma divisão do MST, por conta das diferentes prioridades que seriam discutidas pelos sem-terra nas diversas regiões do país, levando à fragmentação do Movimento.

A descentralização do MST se caracteriza pela fragmentação da luta pela reforma agrária com o incentivo do governo para o surgimento de movimentos rivais e, ao mesmo tempo, tentar isolá-lo até mesmo dos parceiros históricos do movimento, como sindicatos, principalmente a Central Única dos Trabalhadores (CUT).

Essas formas de se relacionar com o MST nunca foram admitidas pelo governo Fernando Henrique Cardoso, assim como a relação entre governo e a grande imprensa nos ataques ao MST. Os principais órgãos de comunicação que se

envolveram nesta tarefa foram a revista *Veja* e os jornais *Folha de S. Paulo* e *O Estado de S. Paulo*. Essa relação é percebida em inúmeras reportagens e artigos publicados por estes periódicos. Essa aproximação se torna importante para a manipulação da opinião pública, possibilitando a tomada de decisões por parte do governo contra o MST respaldado pela legitimidade aparente, proporcionada pela imprensa – mesmo que as informações para tal sejam falsas e distorcidas.

Como a relação dos movimentos sociais com imprensa no Brasil se configura em um ponto importante para se sentir alcance de MST nos debates e pensamentos da sociedade brasileira, assim como suas reivindicações, elaboramos um item específico para abordar a preocupação desses órgãos frente ao avanço do MST e dos zapatistas.

Até aqui, vimos que a relação entre o governo e o MST caracteriza-se fundamentalmente pelo conflito político-social e também econômico, no qual diversas estratégias foram utilizadas pelo governo. Destaca-se que, mesmo com a força do governo e seus subterfúgios, os sem-terra conseguiram avançar na sua luta e alcançar resultados positivos, como o assentamento de milhares de famílias. Porém, isso ainda não indica o fim desse conflito, pois, como discutimos em outros momentos, as reivindicações do Movimento vão além da reforma agrária, atingindo a estrutura da sociedade capitalista e colocando-a em risco, ao mesmo tempo em que sua força e a forma de sua luta tornam-se referências na América Latina e no mundo, aglutinando e aproximando grupos e movimentos sociais.

A força e o reconhecimento do MST em âmbito nacional e mundial pode significar justamente sua ascensão a referencial, o que obriga o próprio governo – não importa qual, se o de FHC ou o atual governo Lula – a admitir e assumir uma postura de diálogo como o Movimento, como fica explícito na afirmativa do ministro da Reforma Agrária, Raul Jungmann, na reportagem publicada em *O Globo* em 12 de março de 1997:

Ontem, em entrevista a correspondentes internacionais, o ministro da Reforma Agrária, Raul Jungmann, garantiu que 11 milhões de hectares serão distribuídos até o fim governo Fernando Henrique. Na primeira entrevista ele fez os primeiros elogios aos sem-terra depois de muitos meses de enfrentamento. Lembrando o prestígio da entidade na Europa, Jungmann disse que 'foi o MST que pôs a reforma agrária na agenda nacional'. Ele negou que veja os sem-terra como terroristas e classificou sua identidade como um movimento social que conseguiu estruturar um processo produtivo.

Jungmann chegou a dizer que não vê problemas no fato de o MST estar tomando atitudes de caráter político, como criticam, entre outros, o próprio presidente da República e ministro da Justiça, Nelson Jobim. (*Apud* COMPARATO, 2003, p. 116)

Esse posicionamento advém do reconhecimento de que foi o MST, enquanto movimento popular, que trouxe à tona um debate essencial para qualquer sociedade democrática e que revelou aos olhos da sociedade civil a situação da população rural. É desse ponto de vista que se faz fundamental entender como a imprensa se posiciona frente a este debate e aos próprios movimentos sociais. Abordaremos, primeiramente, a relação da imprensa com o MST, acentuando a análise que estes desenvolvem sobre a educação do movimento.

3.3 Distorção, Desqualificação e Medo: O MST na Grande Imprensa

Um dos pontos mais relevantes no que diz respeito aos movimentos sociais é, certamente, a relação conflituosa entre estes e a imprensa brasileira. Nenhum outro movimento é tão freqüentemente criticado quanto o MST. As inúmeras reportagens se destacam não só pela quantidade, revelando uma enorme preocupação com a trajetória do Movimento, mas também pela intensidade nas formulações e análises críticas, invariavelmente negativas. Bruno Comparato revela, através de sua pesquisa, como o MST é tratado como um importante “ator político na cena nacional” (2003, p. 121) e conclui que:

Os documentos extraídos da imprensa, citados até agora, sugerem que haja uma concordância, em todos os veículos jornalísticos, no sentido de apresentar negativamente o MST. (COMPARATO, 2003, p. 119)

Posto isso, temos de salientar que não pretendemos analisar esta relação, visto que se trata de uma temática discutida amplamente em inúmeros trabalhos acadêmicos e que não se constitui no objeto central desta pesquisa. No entanto, faz-se necessário que olhemos atentamente, pois a imprensa vem se debruçando incessantemente em reportagens de cunho denunciativo sobre a educação do MST. José Arbex Jr. afirma com muita tranquilidade que “os casos de manipulação de informação contra o MST multiplicam-se, em profusão” (ARBEX JR., 2003, p. 13).

Foi no jornal *O Estado de S. Paulo* e nas revistas *Veja* e *IstoÉ* que encontramos as primeiras referências sobre os materiais pedagógicos e cartilhas do Movimento. O material referido foi divulgado parcialmente por esses periódicos em

reportagens com clara conotação de denúncia e amedrontamento. Essas reportagens desqualificam a pedagogia sem-terra e influenciam a opinião pública a formar uma visão negativa e contrária à proposta de trabalho realizada pelo MST na área de educação.

Dentre as reportagens identificadas, destacamos três: “Madracais do MST: assim como os internatos muçulmanos, as escolas dos sem-terra ensinam o ódio e instigam a revolução”, da revista *Veja*; “Documentos do MST mostram: objetivo é derrotar o capitalismo”, de *O Estado de S. Paulo*; e “Revolução na escola: MST educa um exército de 40 mil estudantes em todo o País com princípios políticos inspirados no socialismo”, da revista *IstoÉ*.

É notadamente esse material que mais apregoou as concepções que serão analisadas neste item, pois expressam claramente as opiniões sobre a educação do MST.

A primeira matéria sobre a educação do Movimento que se destacou foi a do jornal *O Estado de S. Paulo*, pois foi através dessa reportagem, de 2002, que tomamos conhecimento da doação dos materiais educacionais produzidos pelo MST ao Centro de Documentação e Memória (Cedem) da Unesp. Esta informação era passada com uma conotação de perigo, visto que o texto apontava a facilidade de acesso a “qualquer interessado”:

Facilidade – Esses e centenas de outros documentos internos do MST, até há pouco de difícil acesso, podem ser encontrados hoje, por qualquer interessado, no Centro de Documentação e Memória (Cedem), da Universidade Estadual Paulista (Unesp), na Praça da Sé, 108. Estão lá, desde o final do ano passado, ainda à espera de catalogação final, 30 caixas de papelão, parte doadas pelo próprio MST, parte por estudiosos e pesquisadores do Movimento. Tem de tudo: a coleção do jornal e da revista oficiais, os já relativamente conhecidos livrinhos de capa vermelha sobre a organização interna, cartilhas sobre músicas e jogos infantis, além dos chamados “Cadernos de Formação” – uma série de publicações sobre temas históricos, educacionais, econômicos e sociais. (OESP, 7/4/2002)

Certamente, porém, o ponto fundamental da análise realizada pelo jornal era o apontamento para a radicalização do movimento: “Documentos internos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) mostram que o futuro do Movimento tende a uma posição mais radical” (OESP, 7/4/2002). Isso causava inquietação, uma vez que denunciava a possibilidade de o movimento lutar pelo rompimento da ordem social estabelecida e, portanto, com o capitalismo.

Na visão do jornal, isto era uma distorção e um desvio com relação aos reais objetivos do MST, que deveriam ser “apenas” de luta pela terra. Em outros termos, o Movimento não deveria envolver-se em questões de ordem política: “Nas publicações guardadas no Centro de Documentação e Memória da Unesp fica claro que a luta pela terra já é por razões políticas e ideológicas, não econômicas” (OESP 7/4/2002).

Esta análise corrobora um tipo de visão que permeia a sociedade que despolitiza o movimento a pretexto de apoiá-lo – ou seja, se se estruturar como um movimento pacífico pela terra para trabalhadores, ganha um apoio significativo, mas se tiver qualquer apelo político-ideológico perde a credibilidade. O Movimento se torna, assim, segundo esta visão, perigoso e prejudicial à sociedade brasileira.

É nesta mesma perspectiva que a revista *IstoÉ*, na matéria “Revolução na escola: MST educa um exército de 40 mil estudantes em todo o País com princípios políticos inspirados no socialismo”, analisa o movimento e sua proposta educacional:

A apaixonada defesa da reforma agrária e da justiça social, temas distantes da realidade da maioria dos estudantes brasileiros, é um consenso entre estas crianças, formadas pela pedagogia linha-dura do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), desenvolvida pelo seu Setor de Educação, que hoje faz a cabeça de um exército de 40 mil crianças em cerca de mil escolas de primeiro grau em acampamentos e assentamentos. (ISTOÉ, 17/6/1998)

Há aí, claramente, um forte juízo de valores, quando se nomeia a pedagogia do MST de “linha-dura”, referindo-se a um tipo ditatorial de educação que promoveria uma “lavagem cerebral” e o doutrinação dos jovens para que, no futuro, fossem militantes ativos do Movimento. Mostra-se, mais uma vez, a idéia de que o MST se torna cada vez mais político, inclusive fazendo uso da escola para ensinar questões ideológicas:

Enquanto a chuva fina cai numa fria manhã de maio na região de Fraiburgo, diante de um quadro-negro alunos e professores cantam músicas que evocam ideais revolucionários. As letras defendem a famigerada união operária e camponesa e de quebra ainda criticam a burguesia e o latifúndio. (ISTOÉ, 17/6/1998)

A visão da escola oficial em nossa sociedade está tomada pela idéia de formação para o mercado de trabalho. Nesta concepção, hoje sedimentada nos discursos e práticas dos governos neoliberais, a escola é um estágio de formação e preparação da criança e do jovem para a atividade que ocupará no mercado. Assim,

uma escola que discute “ideais revolucionários” está fora dos padrões e se considera inevitavelmente que está desvirtuando o papel social da escola.

Nesta concepção, a pedagogia socialista do MST é vista como um atraso, pois suas concepções são embasadas num sistema falido, assim o Movimento está utilizando um modelo reconhecidamente fracassado. Ainda nesta visão, outra crítica fundamental é a idéia de que existe uma “confusão pedagógica” visto que a pedagogia do movimento é identificada como um “balaio de gatos”, ou seja, não tem uma unidade teórica educacional, apenas mistura autores ideologicamente ligados ao socialismo:

Suas publicações dizem que é calcado em ideais socialistas e coletivos. A proposta mistura um pouco de tudo. A pedagogia de seus professores vai das idéias do educador pernambucano Paulo Freire às de Che Guevara e inclui ainda clássicos da filosofia comunista como Karl Marx, Friedrich Engels, Mao Tsé-tung e Antônio Gramsci. Tudo isso auxiliado pelo conteúdo pedagógico tradicional das cartilhas oficiais. (ISTOÉ, 17/6/1998)

Sem dúvida nenhuma, contudo, periódico mais engajado na divulgação de uma visão negativa do movimento é a revista *Veja*. São inúmeras as matérias sobre o MST, ganhando grande parte destaque de capa. Algumas edições são acompanhadas de um suplemento chamado *Veja na Sala de Aula – Guia do Professor*. Este *Guia* orienta o professor a trabalhar os temas abordados pelas reportagens. Na edição n. 22 de 1998, por exemplo, a capa trazia o rosto de João Pedro Stedile, avermelhado artificialmente, e o título “A esquerda com raiva”. A reportagem acusa o movimento de manipular os camponeses e questiona como uma bandeira arcaica levada por uma massa de pés descalços pode agitar tanto o país.

No *Guia do Professor*, as orientações das atividades têm como base *dados* e o professor deveria *informar* ao aluno que “as ações amedrontam a classe média: o apoio ao MST despencou de 80% para 58%” (VEJA, 3/6/1998). A partir disso, o aluno deve fazer a seguinte reflexão: “Por que o disciplinado MST se lançou em ações duvidosas, que reduziram o apoio popular à reforma agrária?” Ou, ainda: “discuta com os alunos a prática do MST, que invade fazendas e, atualmente organiza saques” (VEJA, 3/6/1998).

Esta enorme preocupação da revista e suas reportagens exaltadas – e algumas vezes até violentas – contra o Movimento renderam diversos trabalhos acadêmicos¹⁵.

Em setembro de 2004, *Veja* lançou uma matéria que compara as escolas do MST aos madraçais mulçumanos (internatos religiosos) e tem a seguinte chamada: “Assim como os internatos muçulmanos, as escolas dos sem-terra ensinam o ódio e instigam a revolução. Os infiéis, no caso, somos todos nós”. Em síntese, a matéria analisa a educação do MST como criminosa, porque desrespeita as normas oficiais de ensino, coloca-se como uma educação autônoma e paralela, utiliza dinheiro público dos municípios e ainda ensina o ódio e a intolerância.

Uma das críticas da matéria faz menção a uma folhinha escolar que substitui o tradicional calendário de datas históricas adotado nas escolas oficiais. Este calendário alternativo, diz a revista, inclui:

a celebração da revolução chinesa, a morte de Che Guevara e o nascimento de Karl Marx. O Sete de Setembro virou o "Dia dos Excluídos", e a Independência do Brasil é grafada entre aspas. "Continuamos dependentes dos países ricos", justifica o professor de história da escola Nova Sociedade, Cícero Marcolin. No ano passado, seus alunos aproveitaram o Dia da Independência, ou "independência", para sair em passeata pelas ruas da cidade carregando faixas com críticas à Área de Livre Comércio das Américas (ALCA) (VEJA, 8/9/2004).

A análise realizada desconsidera que o currículo da escola tradicional é totalmente eurocêntrico e que as datas históricas comemoradas no Brasil foram forjadas, em sua maioria, em nome de um patriotismo ficcional. Heróis nacionais como Tiradentes encobrem outras revoltas de caráter popular e revolucionário. Mas, pela lógica da revista, ensinar as revoluções burguesas, como a da França de 1789 ou americana de 1776, é absolutamente aceitável, ou melhor, desejável; ensinar as revoluções russa ou cubana, contudo, é doutrinação religiosa.

Em outro trecho da matéria, *Veja* acusa o movimento de desrespeitar as normas oficiais vigentes, inclusive a normatização máxima da educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Nesse trecho do texto destacamos o tom de denúncia em relação à educação oferecida às crianças, pois, segundo a revista, os educadores não utilizam os critérios educacionais exigidos pela pedagogia vigente:

A legislação brasileira preserva a autonomia das escolas, desde que cumpram o currículo exigido pelos Estados e

¹⁵ Sobre a relação da revista *Veja* com o MST, indicamos a dissertação de Souza (2001).

estejam em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, que prega o "pluralismo de idéias" e o "apreço à tolerância" – elementos básicos para que as crianças desenvolvam o raciocínio e o espírito crítico. Não são os critérios adotados no território dos sem-terra. (VEJA, 8/9/2004)

É flagrante, neste ponto, a intencionalidade da matéria: desqualificar o trabalho desenvolvido pelo Setor de Educação do MST, em primeiro lugar porque a matéria nem sequer cita a existência deste setor e sua importância na organização pedagógica das escolas do Movimento. Em segundo lugar, anula o trabalho realizado pelos educadores destas escolas, dizendo que não desenvolvem o raciocínio das crianças, visto o programa que trabalham. Essa questão demonstra a visão tradicionalista desta matéria, que parte de uma análise conteudista da educação, ou seja, o conteúdo que se ensina é o objeto central e determina o aprendizado do aluno.

Por último e mais importante, *Veja* omite que, apesar de todas as suas críticas em relação à pedagogia adotada pelo Movimento, o Setor de Educação do MST foi premiado inúmeras vezes pelo reconhecimento de seus métodos pedagógicos e filosóficos. Até mesmo por entidades ligadas ao Unicef, notadamente um organismo representante das forças dominantes:

Prêmio Educação e Participação do Itaú & Unicef, "Por uma Escola de Qualidade no Meio Rural", dezembro 1995, concedido pelo Unicef.

Prêmio Alceu Amoroso Lima de Direitos Humanos em agosto de 1999, concedido pela Fundação Alceu Amoroso Lima.

Prêmio Pena Libertária pela Escola Itinerante, em outubro de 1999, concedido pelo Sinpro/RS.

Prêmio Itaú & Unicef – "Por uma Educação Básica do Campo", em novembro 1999, concedido pelo Unicef.

Prêmio Pena Libertária, "Educação no RS 2000", concedido para a Escola Josué de Castro – do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Itterra), outubro de 2000 (*apud* <<http://www.mst.org.br/dados>>).

Pelo exposto, chegamos à seguinte questão: por que a grande imprensa brasileira dedica parte de suas edições a denunciar o projeto educacional do MST? Consideramos que a imprensa constitui uma coluna de sustentação do poder da burguesia e se afirma como a grande responsável por formar a opinião da sociedade. Suas informações tendem a construir consensos e legitimar propostas conservadoras, contrárias ao ideal revolucionário de qualquer movimento social.

As escolas da rede pública dos Estados brasileiros estão em situação caótica, desestruturadas e desorganizadas. Não atendem a toda a população, não possuem

estrutura e materiais adequados, os professores são mal-remunerados e cada vez mais desmotivados com as condições reais que enfrentam no cotidiano de trabalho. Nesse cenário, a educação do MST, posta em comparação com a rede oficial de ensino, destaca-se e sobressai pela sua força, organização e abrangência. Este é o medo da grande imprensa!

3.4 Os Zapatistas na Imprensa Brasileira: A Intranqüilidade da Ausência

No que tange a questão do zapatismo e a imprensa brasileira, é possível afirmar que existe um certo consenso: se não é possível falar mal, não há notícia. A partir de um minucioso levantamento sobre as matérias publicadas na grande imprensa brasileira sobre os zapatistas, verifica-se que existe apenas um tipo de notícia: aquela que divulga o movimento como um desorganizado grupo de índios rebeldes.

Dessa forma, não localizamos matérias nos principais órgãos de imprensa que tratassem os zapatistas como um movimento social de combate à exclusão. Na verdade, os termos utilizados para designá-los são invariavelmente: guerrilheiros, rebeldes ou, simplesmente, índios. Outra constante é o aparecimento do subcomandante Marcos como uma liderança obscura. Assim como ocorre com relação ao MST no Brasil, para a imprensa os líderes mexicanos aproveitam-se das questões indígenas para uma luta pessoal pelo poder.

Esta situação ocasiona um importante debate sobre a existência de um pensamento único veiculado pela grande imprensa. É neste contexto que o jornalista José Arbex Jr. reivindica a existência de uma mídia alternativa:

É importante que todos possam expressar os seus pontos de vista: católicos, protestantes, anarquistas, comunistas, socialistas, *punks*, democratas, “culturalistas”, zapatistas, homossexuais etc. O pluralismo, mais do que a “verdade” de uma única ideologia, é a verdadeira resposta ao “pensamento único” voltado para o mercado. É por essa razão que o estímulo à proliferação de veículos “alternativos” ou “independentes” de comunicação se inscreve total e indissolúvelmente no quadro da luta pelos direitos humanos, e vice-versa. Não porque a “verdade do meu veículo” seja mais verdadeira do que a verdade do veículo do “outro”, mas porque o direito à informação plural deve ser assegurado a todos os seres humanos (o que, aliás, implica uma discussão sobre o acesso à educação formal, assim como a capacidade de

adquirir informação por meio de aparatos tecnológicos, hoje assegurada a uma pequena minoria). (ARBEX, 2004)

A idéia de informação plural traz à tona a intenção de que todos possamos ter acesso às notícias, independentemente dos interesses governamentais ou ideológicos dos órgãos de informação. André Deak, em seu trabalho *A manipulação da notícia na cobertura da caravana zapatista: uma análise do jornalismo internacional feita a partir da revista Veja e dos jornais Folha de S. Paulo e O Estado de S. Paulo*, analisou como estes três importantes veículos de informação no Brasil representaram a marcha zapatista e concluiu pela:

falta de uma pluralidade de vozes na cobertura. Normalmente, só as fontes oficiais são ouvidas e, conseqüentemente, apenas a versão oficial é publicada – isso, é claro, quando o assunto não é completamente ignorado, como fez a revista *Veja*. Na cobertura da caravana zapatista, era comum encontrar reportagens publicadas sobre os pontos de vista do governo mexicano, na voz de um ministro, deputado ou senador, ao passo que raras vezes se viram entrevistas com indígenas, justamente aqueles que lutavam por seus direitos e por isso "tornaram-se notícia". Muitas pautas nunca "são notícia" simplesmente porque nenhuma agência internacional achou o assunto interessante. Povos ficam esquecidos e nunca são ouvidos, ficam sem visibilidade na imprensa – e, se "se não está no jornal, não existe" –, são condenados ao esquecimento (DEAK, 2001, p. 27).

É nessa circunstância que a imprensa brasileira apregoa sua aversão aos movimentos sociais. Apesar de às vezes admitir os graves problemas sociais enfrentados pela população, não se explicam os objetivos e intencionalidades dos grupos. No caso dos zapatistas, constata-se a discriminação em relação aos povos indígenas e a miserabilidade a que estes povos estão submetidos, entretanto, a luta social não é caracterizada, identificando-se o movimento como uma rebelião (ou um levante) indígena oriundo da “situação de extrema pobreza em vilarejos sem água corrente nem escolas”. Assim, o movimento não é apresentado como um movimento de luta e transformação do sistema político:

Tais condições deram origem, em 1994, a uma rebelião no Estado de Chiapas, onde a situação é crítica e o diálogo com o governo não avança. O levante, organizado pelo Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN), surpreendeu a população (FSP, 7/9/2001).

A constatação dos problemas indígenas recai numa solução simplista. Neste contexto, a criação de um Estatuto Indígena aparece como se fosse a reivindicação prioritária (talvez a única) dos *índios rebeldes* e bastaria para resolver a crise:

Ainda que criticada, a lei dos direitos e da cultura indígena recentemente aprovada foi uma tentativa de atender a reivindicações. Ela proíbe a discriminação contra índios, reconhece os direitos e as culturas e obriga o governo a lhes repassar recursos e promover políticas de desenvolvimento. O líder zapatista, subcomandante Marcos, alegou, porém, que a lei aprovada não estabelece os mecanismos para o exercício desses direitos. (FSP, 7/9/2001)

Fica patente, através desta matéria do jornal *Folha de S. Paulo*, que houve um avanço por parte do governo mexicano no atendimento das cobranças dos zapatistas, mas, apesar desta demonstração de boa vontade, os zapatistas rejeitaram a lei dos direitos indígenas. Evidentemente, o jornal não explicou que os congressistas do Partido da Ação Nacional (PAN), do então presidente Vicente Fox Quesada, alteraram o projeto de lei com as reivindicações reais dos zapatistas e que foi essa versão mutilada a que foi rechaçada pelo movimento.

Em outros termos, o jornal não explica os objetivos do movimento: apresenta-o como uma rebelião e ainda contribui para uma visão de que os zapatistas não colaboram nem quando estão sendo agraciados com uma lei positiva para a população indígena.

Outra forma encontrada pela imprensa para construir uma “realidade irreal” sobre os fatos é introduzir na matéria outras pessoas emitindo opinião sobre o assunto. Dessa maneira, substitui-se o fato pela opinião, segundo Perseu Abramo:

o órgão de imprensa apresenta a opinião no lugar da informação. O juízo de valor é inescrupulosamente utilizado como se fosse um juízo de realidade, quando não como se fosse a própria mera exposição narrativa/descritiva da realidade (ABRAMO, 2003, p. 31).

As matérias analisadas realmente apontam para um grande número de “especialistas ou conhecedores do assunto” emitindo suas opiniões, invariavelmente negativas, sobre o movimento. Esse posicionamento contrário aos zapatistas é antecedido por informações que corroboram a aceitação das idéias do entrevistado. Na matéria intitulada “Desiludidos, índios abandonam zapatismo”, primeiro o jornal afirma existir uma dominação da liderança que oprime e faz calar as comunidades indígenas. Com o subtítulo “Nove anos depois de surpreender o mundo, o movimento do subcomandante Marcos perde apoio de camponeses indígenas”, o texto informa sobre a desilusão dos povos indígenas com a luta de anos que nada reverteu em resultados favoráveis para eles:

Os chefes militares do movimento dominam, como comprova o silêncio que reina nas comunidades, mas esse controle lembra uma cortina que esconde a desilusão de muitos camponeses índios que, depois de anos de luta, gostariam de ver resultados práticos de seu empenho. (FSP, 26/1/2003)

Para assegurar esta versão, apresentam-se os testemunhos que comprovam o fato já descrito, tanto da manipulação dos líderes quanto da desilusão dos indígenas com o movimento. A declaração da entrevistada colabora para a idéia de que o enfraquecimento do movimento foi o motivo de sua derrota. Assim, não existiria mais o movimento zapatista no México:

“Saiu perdendo o zapatismo como expressão do camponês indígena, e isso é uma pena. É uma derrota para todos os camponeses e indígenas, como confirmam as ondas que vêm abandonando o movimento zapatista. Desde o início os índios foram utilizados por uma direção cujos interesses não são os mesmos que os deles”, afirma a fonte. Segundo sua visão do que acontece na zona do conflito, o problema dos índios nunca foi o interesse principal da direção do EZLN. São Marcos e outros dirigentes não-indígenas da guerrilha que controlam o zapatismo. (FSP, 26/1/2003)

Em outra matéria a *Folha* entrevista um guia turístico do Estado de Chiapas, Raul Garcia López, identificado pelo jornal como um “profundo conhecedor do movimento zapatista”. O guia afirma que há muitas inverdades no que dizem sobre os indígenas de Chiapas, “muitos dizem que eles vivem em pobreza absoluta e sem oportunidades. Isso é falso. Eles possuem terras ricas em café, cacau, petróleo, gado e urânio” (FSP, 7/7/1997). Esta afirmação, fora de seu contexto, dá a impressão de que os índios não vivem na situação de pobreza, pois exploram todas as riquezas da região.

Ainda na perspectiva de que o movimento estaria cada vez mais enfraquecendo, e que mesmo depois de uma década de existência não atingiu nenhuma conquista para as comunidades indígenas, o jornal anuncia a comemoração dos dez anos do levante:

Os rebeldes zapatistas do México lembraram ontem o décimo aniversário do levante que empreenderam no sul do país com uma festa discreta, em meio a questionamentos sobre se o movimento pelos direitos indígenas ainda tem força ou apenas um glorioso passado. As comunidades zapatistas ainda vivem na pobreza, imobilizadas por uma trégua com o governo e em constante tensão com os vizinhos, em geral outros índios, por terra. (FSP, 2/1/2004)

Neste trecho, revela-se ainda, outra importante forma de divulgação negativa do movimento: a rivalidade entre os zapatistas e outros grupos. Essa é uma prática de induzir o leitor a enxergar os movimentos que deveriam lutar juntos, pelos mesmos propósitos, como desorganizados, e mais, que lutam apenas pelo poder, e não para o bem coletivo. Na matéria publicada em 2000, “Rivais do MST estão presentes na organização”, o jornal relata sobre a marcha zapatista brasileira e afirma que o MST não participará porque na organização do evento está presente o MLST (Movimento de Libertação dos Sem-Terra).

A marcha dos zapatistas brasileiros estará desfalcada do principal grupo social associado à reforma agrária, tema caro aos seus colegas mexicanos, o MST (Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra). (FSP, 20/4/2000)

Nesta perspectiva, tenta-se revelar a contradição dos movimentos que atuam pelo mesmo objetivo (terra) de não se unirem em nome do coletivo. Contudo, o maior inimigo da imprensa brasileira, evidentemente, é o MST. Assim, aproveitando as características do modelo de movimento armado dos zapatistas, fazem-se comparações ou aproximações – sempre de caráter negativo – entre os dois. Como no trecho da matéria da revista *IstoÉ* que salienta as proximidades das posições de forma claramente pejorativa:

Em Brasília, há fortes suspeitas de que o MST planeja estabelecer no sul do Pará uma "zona livre" semelhante à criada pelos rebeldes zapatistas em Chiapas, no México. Na última semana, um dos líderes nacionais do MST, Gilmar Mauro, tratou de desmentir as suspeitas do governo em declarações prestadas no próprio México, onde participou do Encontro Internacional contra o Neoliberalismo, promovido pelo Exército Zapatista para protestar contra a globalização da economia. O temor de que os sem-terra possam criar uma Chiapas em território nacional, numa área que no passado foi palco de um confronto entre as Forças Armadas e guerrilheiros, o Araguaia, é fundamentado em informações levantadas pelos serviços de inteligência. (ISTOÉ, 7/8/1996)

A reportagem da *IstoÉ* de agosto de 1996, “Tensão permanente”, tem o seguinte subtítulo: “Relatórios reservados informam que os sem-terra pretendem criar versão nacional de Chiapas no Pará”. No trecho acima, a matéria traz uma clara alusão a que o MST, perigosamente, pode começar a atuar como um movimento armado, assim como os zapatistas em Chiapas. A matéria fala em desconfiança de Brasília, sem citar fontes ou quem estaria preocupado com tal

informação; apenas relata que tal “temor” advém de informações seguras do Serviço de Inteligência.

Já a revista *Veja* tem uma opção clara, que é manter seu foco sistematicamente em deturpar e demonizar o MST. Mesmo assim apresenta, de forma não menos contundente, suas opiniões sobre os zapatistas. Evidentemente, encara o movimento como ultrapassado dentro das novas configurações de um mundo globalizado e neoliberal: “Os zapatistas de Chiapas representam uma volta ao passado, com teorias que foram enterradas sob os escombros do Muro de Berlim” (VEJA, 12/2/2003).

Outro recurso para noticiar o movimento mexicano é desqualificar sua atuação, mostrando-o com um grupo que lutava “contra a enorme desigualdade entre o norte abastado e o sul miserável, mas os zapatistas já foram mais ou menos domesticados pelo governo” (VEJA, 12/2/2003).

Como mencionado anteriormente, esta postura da imprensa revela a intenção de mostrar o zapatismo como um movimento derrotado, que não alcançou seus objetivos e que atualmente não representa mais perigo algum, visto estar “domesticado” pelo governo mexicano.

O eleito da revista *Veja* é, porém, o MST; o zapatismo e sua forma de atuação radical servem para desqualificar os líderes do movimento brasileiro:

O coordenador regional Jaime Amorim, responsável pelo movimento no Nordeste, também tem projeção nacional. Aos 43 anos, formado em pedagogia, o catarinense de Guaramirim é admirador de Ernesto Che Guevara, líder da revolução cubana, e dos guerrilheiros zapatistas da região de Chiapas, no México. Em 1998, ele liderou uma série de seqüestros e roubos de caminhões carregados de alimentos. (VEJA, 12/2/2003)

Ao noticiar o MST, a revista fez uma reportagem – “Os líderes dos grupos” – em que apresenta as lideranças do MST. Ao falar de Jaime Amorim, *Veja* coloca sua aproximação com o zapatismo como uma influência negativa. Ser admirador dos guerrilheiros zapatistas é quase tão ruim quanto roubar ou seqüestrar.

Pelo exposto, parece ficar evidente o posicionamento da imprensa em relação ao movimento mexicano e as estratégias de apresentação das atividades e dos objetivos do EZLN. Nos trechos das matérias citadas explicita-se que os zapatistas são tratados da mesma maneira que o MST: um grupo criminoso e perigoso para o sistema vigente. Ignorando o zapatismo como um movimento social, a imprensa brasileira optou por ocultar algumas de suas características fundamentais.

As questões relativas aos princípios educacionais não são abordadas pela imprensa, pois a leitura sobre o zapatismo, assim como qualquer outro movimento social latino-americano, dá-se de modo superficial e segue o sentido da desqualificação, sem se ater às particularidades e especificidades históricas.

Assim, percebemos que as leituras realizadas pela imprensa são eivadas de certos preceitos conformes a seus interesses. Apenas na medida em que entendemos os desafios destes movimentos, a exclusão a que essas populações estão submetidas, a relação que estabelecem com seus respectivos governos é que podemos compreender os princípios externados pelos movimentos.

É nesse sentido que a educação pensada pelos movimentos representa a melhor expressão de suas necessidades e propósitos. Estas premissas serão analisadas no próximo capítulo.

IV – EDUCAR PARA LIBERTAR: AS PROPOSTAS EDUCACIONAIS

Pra Soletrar a Liberdade

Tem que estar fora de moda
Criança fora da escola, pois há tempo
Não vigora o direito de aprender
Criança e adolescente numa educação
Decente pra um novo jeito de ser
Pra soletrar a liberdade na cartilha do ABC

Ter uma escola em cada canto do Brasil
Com um novo jeito de educar pra ser feliz
Tem tanta gente sem direito de estudar
É o que nos mostra a realidade do país

Juntar as forças, segurar de mão em mão,
Numa corrente em prol da educação
Se o aprendizado for além do bê-a-bá
Todo menino vai poder ser cidadão

Alternativa pra empregar conhecimento
O Movimento já mostrou para a nação
Desafiando dentro dos assentamentos
Reforma Agrária também na Educação

Música de Zé Pinto do CD do MST – Arte em Movimento

4.1 As Reformas Educacionais: A Trama Neoliberal na América Latina

Vimos, nos capítulos precedentes, a análise dos movimentos zapatista e sem-terra, no interior de suas trajetórias, seus posicionamentos frente à ordem vigente e suas relações com outros atores políticos. Buscamos compreender as especificidades de cada movimento e delinear seus objetivos. Neste capítulo, abordaremos o tema central desta pesquisa: as propostas educacionais entendidas como o lugar de exteriorização de seus propósitos.

A intenção desse primeiro item é elucidar em que consistem tais reformas educacionais governamentais e quais têm sido seus objetivos, uma vez que os movimentos estudados se colocam contrários a este processo, como é visível na crítica do movimento zapatista, que já acompanhamos:

miles de estudiantes y jóvenes de nuestro país se encuentran en la más profunda de las soledades y la devastación, pues nuestra educación es deshumana, global y teórica, ya que a los planes y los programas, lo que menos son los individuos a ellos, lo único que les importa es sacar mano de obra barata y calificada (FZLN, 2003h).

A análise sobre as reformas educacionais na América Latina é feita através dos programas educacionais gerados no interior dos movimentos sociais que se contrapõem às propostas educacionais oficiais, oriundas das reformas realizadas na década de 90 pelos governos neoliberais da América Latina.

Nos documentos sobre educação produzidos pelos zapatistas e pelo MST, há críticas que questionam a qualidade e o conteúdo político-social dos programas oficiais de educação dos respectivos países. Tais críticas enfatizam a crise da educação e o não atendimento às necessidades das comunidades, principalmente com relação a uma educação voltada para o campo, no caso do MST e a cultura indígena, como pensam as comunidades zapatistas.

Daí a necessidade de compreender o teor das reformas educacionais promovidas nos últimos anos na América Latina e a sua relação com o neoliberalismo. Os mentores destes movimentos sociais fazem tal associação quando constroem a oposição e suas lutas, sendo a educação parte constitutiva delas.

São diversos os autores que analisam os problemas educacionais da América Latina, a relação do Banco Mundial com as reformas educacionais e as particularidades e iniciativas regionais em educação. Alguns destes autores têm contribuído mais diretamente, como Pablo Gentili, Chico de Alencar e Gaudêncio Frigotto, dentre outros. Tais autores enfatizam o caráter impositivo destas reformas, a contradição entre um discurso descentralizador, de autonomia que deveria resguardar as identidades regionais, e as práticas unificadoras e autocráticas que tendem para a desconstrução das identidades locais ou regionais. Enfatizam também os propósitos de tais reformas, analisando suas implicações e as formas de sua implementação.

Ao falarmos dos objetivos das reformas educacionais, precisamos identificar quem as reivindica ou quem determina a forma como elas acontecerão. No caso da América Latina, observa-se que o Estado as determina e encaminha, através de seus Ministérios e Secretarias de Educação, conforme avaliações externas às comunidades escolares e, muitas vezes, ao próprio Estado. No entanto, o discurso corrente é de que a educação propiciará uma transformação social significativa, pois possibilitará aos indivíduos a condição para transformarem suas vidas e resolverem seus problemas de sobrevivência e integração sociais.

Apona, ainda, que a educação, até esse momento, seria a responsável pelos problemas sociais vividos na América Latina. Nesse sentido, a análise do desemprego (um problema social) é relacionada à falta de qualificação da mão-de-obra, ou ainda, a uma população que não atende às necessidades do mercado de trabalho. Desta maneira, o problema do desemprego deixa de ser estrutural e se torna educacional. Portanto, o Estado deveria se voltar para a formação de força de trabalho qualificada que atenda ao mercado.

Essa perspectiva entranhada na política oficial de educação não é compartilhada pelos movimentos sociais. Os zapatistas, por exemplo, criticam a adoção de políticas externas na educação mexicana, afirmando que a implementação de tais planos em outros países sofreu um grande fracasso, e ainda que protege outros interesses, contrários aos das comunidades, como a geração de mão-de-obra barata.

Este racismo educativo ha existido siempre, desde las épocas griegas hasta nuestros días, existe este tipo de discriminación, hace algunos días leí un libro titulado *El fracaso educativo*, en este bellissimo libro encontramos los parámetros

estadounidenses de lo que es nuestra nueva educación mexicana, pues al parecer a nuestros políticos les encanta consumir planes y programas que en otros países fueron verdaderos fracasos, como son los planes y programas que en la actualidad están persiguiendo afianzar no la eficiencia humana o la lucha en contra de las políticas extranjeras o promover ideales de liderazgo individual, sino lo que intentan afianzar es justamente este sentido de desacreditasen, escolar, que protege un interés muy concreto, el de generar mano de obra barata, consumible y desechable. (FZLN, 2003g)

Nesse sentido, Pablo Gentili aponta o Consenso de Washington¹⁶, um núcleo de doutrinas econômicas e financeiras resultante de um programa de ajustes e estabilização, “como um senso comum das administrações governamentais latino-americanas” (GENTILI, 2002, p.14). Tem sido aplicado como solução para resolver o problema do déficit público e da estabilização das economias e aparece como justificativa dos governos quando os organismos financeiros (como o Banco Mundial e o FMI) exigem garantias para realizar empréstimos. O autor ainda aponta que as “elites políticas e econômicas locais” adotaram o que ele nomeia de “ortodoxia neoliberal” (GENTILI, 2002, p. 14), alternativa promovida por esses organismos, como o único caminho para a saída da crise decorrente das dívidas contraídas por países latino-americanos, apesar das acirradas críticas de diversos autores sobre a eficácia de tais medidas para a solução dos problemas apontados.

Do mesmo modo que há uma homogeneidade no processo de estabilização e de reforma econômica entre os governos latino-americanos. Há, também, a padronização da reforma educacional, percebida na regularidade da

expansão de um mesmo núcleo de diagnósticos, propostas e argumentos “oficiais” acerca da crise educacional e de suas supostas saídas, assim como na circulação e no impacto (direto e indireto) que os documentos e “recomendações” do Banco Mundial e do FMI têm na definição das políticas destinadas a esse setor. Portanto, há “um novo senso comum tecnocrático” que também penetrou capilarmente nos Ministérios da Educação (GENTILI, 2002, p. 15).

Isso passa a reger, conforme o autor, os “diagnósticos e decisões políticas dos administradores do sistema escolar” (GENTILI, 2002, p.15). A partir desse senso comum, é hoje recorrente na América Latina o discurso oficial categórico em defesa das reformas educacionais. Estas, diz-se, estão voltadas para a qualidade de

¹⁶ Embora a defesa da educação para o mercado de trabalho já tenha sido objeto de teses de ideólogos identificados pelos estudiosos como liberais e mesmo neoliberais, dada a sua atualidade em face das características do desenvolvimento nacional, a partir da década de 90 esta função social da educação tem sido analisada como decorrência do Consenso de Washington.

ensino e o combate à crise do setor, que figuram como alavancas propulsoras das transformações sociais, necessárias ao avanço da região rumo à sua compatibilização com os países mais industrializados.

Mais uma vez, na análise dos movimentos sociais, desmente-se o discurso oficial e demonstram-se quais são os verdadeiros resultados alcançados pelas reformas educacionais neoliberais realizadas na América Latina. Isto é feito em uma das análises dos zapatistas que reproduzimos a seguir, a título de ilustração:

Pero comencemos con este texto, que es la continuación de aquel viejo reportaje sobre la reputación educativa, si es que la educación mexicana posee esa reputación, sea como fuere, después de los hermosos canones del Banco Mundial de comercio, pues no nos queda de otra que estar en contra de una educación globalizada y mercadotécnica, puramente materializada y desigual, que propiciara pobreza, hambre y miseria en todo el mundo pero sobre todo en países como el nuestro. (FZLN, 2003i)

No entanto, outras leituras que analisam a história da educação questionam essa idéia da educação como agente transformadora de uma sociedade. É o caso de Aníbal Ponce, em *Educación e luta de classes*, que aponta essa crença como

um desconhecimento absoluto da realidade social. Ligada estreitamente à estrutura econômica das classes sociais, a educação, em cada momento histórico, não pode ser outra coisa a não ser um reflexo necessário e fatal dos interesses e aspirações dessas classes. (PONCE, 2003, p. 168).

Na leitura das análises dos movimentos e da crítica bibliográfica com relação à educação, é importante perceber que os objetivos e resultados alcançados mostram os reais interesses sociais envolvidos: a manutenção do *status quo* e a produção da mão-de-obra barata e abundante para um mercado de trabalho limitado, além de uma pretensa desvinculação da crise social latino-americana do mecanismo de funcionamento do sistema capitalista.

Dentro do mecanismo de funcionamento do capitalismo, a educação também exerce um papel estratégico, através do qual as classes dominantes gestam parte das condições de sua existência, pela formação das mentalidades e das condutas dos seres sociais. É necessário compreender a educação não como o único meio pelo qual se dá a dominação política, econômica e cultural do povo, bem como a gestação das condições de existência das classes dominantes, como foi mencionado, mas compreender que a educação exerce a função de transmissora de

valores e conhecimentos acumulados e sistematizados pela sociedade. Portanto, vale dizer que

a educação é o processo mediante o qual as classes dominantes preparam na mentalidade e na conduta das crianças as condições fundamentais da sua própria existência. Pedir ao Estado que deixe de interferir na educação é o mesmo que pedir-lhe que proceda dessa forma com relação ao Exército, à Polícia e à Justiça (PONCE, 2003, p. 169).

Os diagnósticos e propostas estabelecidos em programas como o Preal, visam a afirmar que a educação é o eixo fundamental para que a América Latina supere seus problemas sociais, econômicos e políticos, permitindo-lhe acompanhar o processo de modernização e globalização. Para compreender tal discurso, é necessário que se faça uma reflexão sobre o contexto sociopolítico e cultural que o origina e como este acaba tornando-se hegemônico.

As reformas educacionais são compreendidas como parte do processo de regulação social; trata-se, com efeito, de um projeto político-ideológico de manutenção da sociedade capitalista. O pressuposto que o norteia – como não poderia deixar de ser, dado que é oficial – são os problemas, hoje existentes, de exclusão, desigualdade e miserabilidade, que poderiam ser resolvidos no interior da ordem capitalista (bastando, para tanto, alterar a condução política nos diversos países). Como as medidas governamentais e a ação empresarial constituem os fundamentos das propostas, problemas sociais, como a educação, devem ser resolvidos visando à superação dos impedimentos que garantam a eficiência destes dois pilares da ordem social.

Quanto a essas medidas e propostas, os zapatistas questionaram os candidatos nas eleições presidenciais, perguntando como seriam seus projetos educacionais e o que objetivavam com eles. Num ponto comum entre os candidatos, todos se afirmaram em busca da qualidade educacional e desenvolvimento social, isto é, salientam que o desenvolvimento educacional é o fator determinante para eliminar as desigualdades sociais¹⁷. A crítica dos zapatistas, neste caso, concentra-se no fato de que o conceito de qualidade educacional é definido pelo Banco Mundial do Comércio (BMC), que define as políticas que gestam o processo de globalização. Um dos itens apontados que compõem essa política é a privatização

¹⁷ Sobre esta questão há inúmeros estudos, dentre os quais destacamos o de Fracalanza (1999), que questiona a premissa acima citada situando o desenvolvimento educacional brasileiro no período da ditadura e o aumento das desigualdades sociais, embora seu trabalho verse sobre o financiamento educacional no Estado de São Paulo.

da educação; na análise do movimento social, esta não é revelada pelos discursos políticos, mas está sendo discutida nas próprias universidades e escolas federais.

De aquí que los políticos y candidatos de los distintos partidos que año con año, trienio tras trienio y sexenio tras sexenio, utilizan esta palabra como emblema de sus discursos ocultan la verdad política tras tan distintiva palabra, y contribuyen a la desacreditación del sistema educativo mexicano, pues cuando se les pregunta sobre "sus supuestos proyectos para educación" esto infieren que buscarán una educación de "calidad" sin denunciar lo siguiente: "esta supuesta calidad educativa es estipulada por el BMC, el cual dictamina las bases de las políticas de la globalización mundial, de igual forma lo que está oculto tras este discurso político es la privatización educativa, no desde fuera de los organizaciones gubernamentales como se cree, sino desde a dentro de las mismas universidades y escuelas federativas", estas son las políticas que el BMC no denuncia, y que mucho menos nuestros ambiciosos gobernantes se atreven a denunciar. (FZLN, 2003i)

O que se observa logo a um primeiro olhar, no entanto, é o distanciamento destas propostas com a realidade vivenciada pelas escolas. Isso dificulta o acesso dos próprios alunos e o combate às dificuldades enfrentadas pelos profissionais que ali atuam, atingido o andamento das aulas e de todo processo de ensino, assim como as dificuldades de seu acompanhamento. Por isso, fazem críticas às análises e aos diagnósticos oficiais sobre o sistema educacional no continente, que, conforme se observa no texto de Candau, são

orientados por técnicos de organismos internacionais e por profissionais locais, geralmente com base em enfoques economicistas e centrados no tema da produtividade e da necessidade de gerar reformas educativas que favoreçam a inserção dos respectivos países na lógica da competitividade, imprescindível num mundo cada vez mais globalizado e regido pelo livre mercado (CANDAU, 2000, p. 78).

Seguindo a lógica do discurso neoliberal, não faltam escolas, professores e recursos, mas há a necessidade de um gerenciamento adequado, somado a uma mudança substantiva nas práticas pedagógicas que as tornem eficientes e alcancem resultados satisfatórios. Podemos observar estas orientações no trecho do documento de um Preal¹⁸ de 1996:

¹⁸ O Banco Mundial surgiu na Conferência de Bretton Woods em 1944 e tinha por objetivo central financiar os países atingidos pela Segunda Guerra Mundial. Após a reestruturação destes países o Banco passou a investir e financiar países em desenvolvimento, por intermédio da ADI. O Conselho de Diretores Executivos do Banco Mundial é formado por 24 membros de diferentes nacionalidades; contudo, o presidente do Banco sempre foi um americano (NICASTRO, 1966).

Atualmente, existe consenso em relação ao ponto de vista de que a abertura ao comércio internacional é algo necessário e positivo. Vários países têm-se beneficiado enormemente aplicando essa política econômica, aproveitando suas vantagens competitivas. /.../ Na competição entre países, existem alguns que estão conseguindo produzir mais com menos pessoas mais bem qualificadas. /.../ O problema é como obter recursos humanos adequados a esses novos desafios, recursos esses capazes de se adaptar às mudanças que virão no futuro. A resposta se atinge por meio de um currículo educativo moderno, sintonizado com as necessidades do mundo do trabalho. Creio que devemos nos ocupar muito seriamente com as competências exigidas atualmente pelo mundo do trabalho, que são radicalmente distintas das existentes em épocas passadas; /.../ exige-se gente muito flexível, com uma grande autonomia e com grande capacidade de comunicação. (PREAL *apud* TOMMASI, 1998, p. 20)

Através da orientação do Preal, verifica-se claramente o enfoque economicista dado à educação, relacionando-a somente à produtividade e à competitividade, em detrimento da ênfase na formação de valores, atitudes e comportamentos que geram indivíduos capazes de elaborar propostas transformadoras da realidade e não apenas somar com o que hoje existe.

Dessa forma, os organismos internacionais se limitam a afirmar que a reforma educativa é fundamental para o desenvolvimento social, político e econômico da América Latina, não considerando as atuais relações sociais, políticas e econômicas vigentes em cada país da região. Estas propostas associam a educação ao desenvolvimento financeiro e econômico, ligando-a ao mercado. São essas políticas que levam à necessidade urgente de discussões e estudos mais amplos acerca do tema, mais precisamente sobre os papéis e responsabilidades do Estado e das comunidades presentes na atual sociedade.

Dada a importância que assumem tais organismos na região, é natural que um dos debates mais freqüentes esteja no papel que estes têm exercido nas políticas educacionais, particularmente a do Banco Mundial, em face do número de empréstimos que determinam o teor do processo a nortear tais reformas¹⁹.

¹⁹ Segundo as informações de Marcos Arruda, "Apenas cinco países têm diretores executivos para si próprios – EUA, Japão, Alemanha, França e Reino Unido. Pelo sistema de cotas vigente, estes cinco países controlam quase 40% dos votos do conselho. Os outros 171 países membros compartilham 19 diretores executivos. Os dois membros mais poderosos são os EUA e o Japão, com 17,4% e 6,6% dos votos do Bird e 15,6% e 10,4% dos votos da ADI, respectivamente" (*in* TOMMASI, 1998, p. 54). É importante ressaltar esses dados para a visualização da centralidade dos órgãos financiadores que influenciam as políticas socioeconômicas e educacionais, conforme é discutido no texto, pelos países mais ricos.

A atuação deste Banco trouxe conseqüências diretas ao mundo, embora nem sempre positivas. Segundo Maria Clara Couto Soares,

após 50 anos de operação e empréstimos de mais de US\$ 250 bilhões, a avaliação da performance do Banco Mundial é extremamente negativa. Esta financiou um tipo de desenvolvimento econômico desigual e perverso socialmente, que ampliou a pobreza mundial, concentrou renda, aprofundou a exclusão e destruiu o meio ambiente (TOMMASI, 1998, p. 17).

No Brasil e no México, as políticas vêm exercendo uma influência profunda. No caso do Brasil, no período da ditadura militar, mais especificamente na década de 70, o Banco financiou o projeto de industrialização implementado pela burguesia. Já nos anos 80 o Banco impôs condições, como garantias para os empréstimos que envolviam programas de ajustes da economia, em conjunto com o FMI, interferindo diretamente na governabilidade. O resultado de tais políticas tem sido o agravamento dos problemas sociais e a ampliação das desigualdades não apenas no interior destes países como entre estes e as nações desenvolvidas.

Além disso, outro problema apontando pelos zapatistas está relacionado aos estudantes, principalmente com relação à sua postura e comportamento sociais. Apontados como egoístas, na sua maioria, várias hipóteses são levantadas para tentar entender o que gera esse comportamento. O principal apontamento feito pelo movimento é o descrédito da educação, que pode levar a um conformismo, causando a negligência educacional por aqueles que fazem parte – nesse caso, os estudantes. Esse processo de desvinculação da educação com o sentido de humanidade também gera outro grande problema: o desconhecimento da finalidade da educação no desenvolvimento do ser humano. Este deve ser mais bem entendido na discussão de qual o sentido da educação, sem a qual, como aponta o movimento, a humanidade teria alcançado apenas uma aparente evolução. Seria uma sociedade “pré-histórica” travestida de civilidade e tecnologia, como sinaliza o documento a seguir:

Otro grave problema aparte de todo lo ya antes expuesto es la flogera y el egoismo promovido por la mayor parte de los estudiantes en casi todos los niveles educativos uno o mejor dicho algunas de las causas posibles son las siguientes: este problema puede venir de la cultura, 2) este problema puede radicar en o por la falta de ideales educativos 3) este problema puede estar promovido por la falta de interés y motivación, 4) este problema puede tener su fundamentación en problemas psicologicos, 5) este problema puede ser una reveldia de

nuestra propia juventud ante la desacreditación del sistema educativo mexicano. O simplemente este problema puede provenir de la misma finalidad del educando: ¿para que estudiar si todo esta hecho? Este conformismo también es la causa de una negligencia educativa, sin embargo es aquí, en la preexistencia vital, en donde se nota claramente que la humanidad entera, salvo unos cuantos "elegidos" por el destino creador, aún no evolucionan y eso si se cree que evolucionamos, ya que es obvio que las masas aún no saben ¿cual es la finalidad de esta evolución? De aquí que denunciar que somos neandertales con traje, vestido, zapatos, celulares y tecnología no nos quita ser lo que en pos de la modernidad global intentamos absurdamente ocultar y que es nuestra esencia animal, que siempre se revlea ante nosotros, fuera y pese a todo lo que hagamos. (FZLN, 2003i)

No próprio México, a interferência não foi diferente. O governo mexicano se submeteu ao processo de “ajustes e acertos” orientados por este organismo, como privatizações, cortes de gastos públicos e abertura às importações. Em conformidade com as novas diretrizes do Estado, como foi discutido no Capítulo I, a reforma educacional fundamenta e consolida seus objetivos de constituir relações de mercado e de competitividade na formação do educando, com vistas a estabelecer um novo parâmetro de cidadão:

um novo modelo de regulação que vem instaurando na organização e governação (entendida como ação de governar) da educação pública – tanto do sistema quanto de suas instituições na América Latina, ainda que com certas especificidades nos distintos países – formas quase mercantis de delegação de poderes e de relação com a demanda educacional, ao adotar o princípio do mercado como indicador das realizações em todas as esferas sociais e também ao ressignificar do conceito de cidadania enquanto consumo (VIEIRA; KRAWCZYK, 2003, p. 118).

O resultado é que tais políticas assumidas pelos governos nacionais contribuíram para o agravamento das questões sociais e o empobrecimento da população. É no contexto dessas decisões nacionais e internacionais, particularmente no âmbito da economia, que se inserem as reformas educacionais. Seu objetivo é produzir um tipo de desenvolvimento que atenda às necessidades do mercado de trabalho e da produção, até mesmo no âmbito internacional, mesmo que o efeito disso seja a exclusão de um enorme contingente populacional.

É essa visão neoliberal sobre a educação que aparece como o maior alvo de críticas dos zapatistas e do MST; estes, conseqüentemente, acabam por produzir dentro dos movimentos propostas educacionais não apenas de cunho teórico-

político contrário às reformas neoliberais, mas também produzem material pedagógico para escolas autônomas voltadas para suas realidades socioculturais.

No México, além da falta de professores, há a falta de interação entre o projeto educacional proposto e as comunidades indígenas. As propostas não respeitam as particularidades e necessidades regionais. Mesmo assim, na reforma educacional propõe-se descentralização, visando a dar autonomia às escolas para definirem seus conteúdos programáticos. No entanto, como no Brasil, fatores diversos levam à centralização: os livros didáticos, o material de apoio, a grade curricular e outras questões são definidas pela administração central, assim como os critérios de avaliação de desempenho dos alunos. Estes fatores acabam por concretizar um processo centralizado, que deixa muito pouco espaço para propostas alternativas.

Dessa forma, o projeto das escolas autônomas zapatistas é organizado pelas próprias comunidades, com o intuito de demonstrar “que pueden construir una educación distinta, relevante, de calidad y abierta a todos, en sus propias comunidades” (FZLN, 2003l).

No Brasil, vivencia-se o mesmo problema em relação à falta de respeito às diferenças regionais e culturais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) se apresentam como orientações supostamente flexíveis e não obrigatórias aos professores. No entanto, são muitos os autores que denunciam o caráter autoritário e uniformizador dos PCNs, que desrespeitam a diversidade cultural e social deste país-continente²⁰.

Também se evidencia o progressivo aumento da desigualdade social – portanto, o aumento da pobreza, tendo como um dos meios geradores a concentração das terras sob controle dos latifundiários, fruto do tipo específico de desenvolvimento agropecuário brasileiro.

Um dado importante para visualizar as implicações do desenvolvimento capitalista no campo é o Censo Agrário do IBGE de 1995-96, divulgado em 1998 e analisado por Hamilton Octávio de Souza na *Revista Sem-Terra*. Na análise desta pesquisa o autor aponta que no período de dez anos (1985-95) há uma diminuição do pessoal ocupado nas atividades agropecuárias de 1.357.113 (1985) para 914.159 (1995). Na análise do autor:

²⁰ Sobre essa crítica, ver: “Faculdade de Educação da UFRGS: Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais” (*apud* GENTILI, 1996).

sem contar as pessoas que atingiram a idade de trabalhar no meio rural, filhos de famílias de agricultores e de trabalhadores rurais, pelo menos 442.159 pessoas foram expulsas do campo nesses dez anos (REVISTA SEM-TERRA, 1998, p. 27).

A leitura desses dados aponta para as conseqüências sociais que atingem a população do campo, como o desemprego e todas as suas implicações, além da impossibilidade do acesso aos bens materiais produzidos pela sociedade. As pessoas expulsas do campo foram expropriadas de sua espacialidade, temporalidade e, fundamentalmente, de sua identidade cultural. Sempre estiveram ligadas ao campo, mas agora têm sua vida desvinculada do meio rural.

A luta pela terra, para os membros do MST e para os zapatistas, caracteriza-se por ir muito além da inclusão social: atenta, também, contra a expropriação da sua cultura e pela conquista do direito de participar da constituição do sentido do multiculturalismo, com o reconhecimento da cultura e educação do campo e indígenas.

Dessa forma, as propostas educacionais dos movimentos sociais são fruto de um embate entre uma visão neocolonial de educação, que deve atender aos interesses do mercado de trabalho, e de uma sociedade que preza pela eficiência e produtividade; em confronto, uma concepção de educação que leva ao desenvolvimento da humanidade e resistência ao projeto neoliberal.

Nos próximos itens, procuramos pinçar dos documentos a análise específica que cada movimento faz da educação oficial em seus respectivos países. Primeiramente, resgatamos a visão dos zapatistas.

4.1.1 A Política Educacional Mexicana: o Olhar Zapatista

Uma leitura descuidada das críticas feitas pelos zapatistas ao sistema educativo mexicano poderia fazer que fossem interpretadas apenas como panfletárias e desprovidas do academicismo. Mas encontramos nessa categoria de análise a apresentação de autores citados na formulação da crítica educativa, como no documento a seguir:

el problema educativo es un problema como bien los reafirman autores como Pablo Latapi Serra u el mismo Vazconcelos. La educación es una cuestión no de políticas sino de sentimiento, sin embargo hoy me pregunto ¿Dónde quedó la reputación educativa? (FZLN, 2003h)

São comuns os documentos que tratam desta questão de recuperar análises e pareceres emitidos por intelectuais acadêmicos voltados para avaliações sobre a realidade e as políticas educacionais vigentes no país, que possui uma grande tradição de pesquisas etnográficas. Esta proximidade com os estudos mais amplos lhe possibilita fundamentar suas avaliações críticas de forma mais profunda, contestando não apenas aspectos pontuais do problema educacional, mas emitindo suas posições sobre a legislação que rege esta área das políticas públicas.

Este resgate lhes permite divulgar na comunidade indígena informações mais precisas e fazer abordagens mais bem fundamentadas – que transmitem em linguagem simples e clara, na forma de diálogos com o leitor, conforme se observa abaixo:

¿Sabe usted como padre o madre de familia porque manda a sus hijos a la escuela?

¿Sabe que metodo pedagogico y que politicas se ocultan tras la educación de su hijo o hija? (FZLN, 2003I).

Os questionamentos e as análises político-pedagógicas são, assim, socializadas, e o enfoque crítico vem freqüentemente acompanhado de dados e informações estatísticas que nos permitem também dimensionar o teor dos problemas que enfrentam.

La situación educativa de las comunidades indígenas de Chiapas es la más crítica de todo México. De hecho, en los últimos datos oficiales, el Estado aparece invariablemente en el último lugar. En cuanto al analfabetismo en la población mayor de 15 años el promedio nacional es de 12,6%, mientras que para Chiapas es del 30%. El 29% de la población mayor de 15 años no ha recibido instrucción escolar de ningún tipo. De la población indígena de 15 años y más, 54% es analfabeta, porcentaje que supera al de la media nacional, que es de 41 por ciento /.../. Otros datos reveladores son que solo el 11 por ciento concluyó la educación primaria y solo 7% tienen estudios posteriores a la primaria. De esta misma población, 86% se ubican en su mayor parte en localidades rurales. Así, la distribución de la población analfabeta mayor de 15 años (60%) se concentra en las regiones de: los Altos (19%), Selva (20%), Norte (10%) y Fronteriza (11%). (ENLACE CIVIL, 2000a)

Como foi apontado pelo movimento, pautado em dados oficiais, as comunidades indígenas do Estado de Chiapas representam a pior face da situação educacional nacional (que, de um modo geral, é ruim). Os percentuais de Chiapas são assustadores, principalmente se considerarmos os índices analfabetismo, que

chega a 30% da população acima de 15 anos; 54% nunca tiveram nenhum contato com algum tipo de orientação escolar.

Além disso, constata-se que apenas 11% da população concluíram a educação primária e poucos 7% destes continuaram a estudar depois da fase primária.

Destacando-se a localização geográfica, verifica-se que 86% da população citada nos dados anteriores sobre Chiapas estão localizados na área rural, divididos nas comunidades de Los Altos (19%), Selva (20%), Norte (10%) e Fronteriza (11%).

É com base nessas informações que o movimento zapatista se fundamenta para a formulação de uma postura crítica relativa às ações educacionais do governo. Particularmente sobre o papel do Estado no tocante à educação, de modo mais específico em Chiapas. Conforme análise destes dados, levantados pelo próprio governo, a política educacional mexicana não tem atendido à demanda por uma educação que envolva a população do campo e indígena.

Discussões encontradas nos documentos zapatistas apontam para o problema contrário: debate-se a finalidade da educação pública estatal vigente até esse momento no México. Considera-se que esta tem como uma de suas principais finalidades a manipulação e a lógica mercadológica:

Así mismo, desde antaño la educación a servido como una “manipuladora de conciencias ajenas”, pues evita la propia identidad de los individuos generando una manipulación homogénea de masas, las cuales pierden su identidad y su forma fundamental de pensamiento e ideales, de aquí surge lo siguiente: la educación moderna que sirve para fortalecer las demandas de los más poderosos, hoy es un gran mercado, un monopolio en el cual el principal C. V (capital variable) es el propio hombre. (FZLN, 2003g)

As principais consequências dessa política educacional, na avaliação dos zapatistas, são a manipulação das consciências, das massas e a perda da identidade. Na conclusão dessas críticas, os zapatistas apontam os interesses dos poderosos, entendidos como controladores de um grande mercado, como os guias das políticas educacionais que transformam o homem em um capital variável.

As formulações sobre esta crise educacional voltam a ser encontradas em outros documentos, nos quais se aprofunda a análise sobre os efeitos da política educacional, chegando a afirmar que a educação não tem bases fincadas (por não haver, de fato, sequer uma definição do que é educação).

Esto me hace recordar lo siguiente: en cierta ocasión un maestro me comentaba "la educación en México está en crisis", al respecto le contesté lo siguiente, la educación no está en crisis, es más tal concepto en nuestro país, las bases educativas ni siquiera han sido fincadas, y las bases que nos dejó Vasconcelos se quedaron así en planes que no culminaron más que en esto que supuestamente creemos que es la educación. (FZLN, 2003g)

Na continuação dessa análise, o foco dos zapatistas sobre a crise volta-se para a crítica social e cultural; afirmam mais uma vez a perda da identidade cultural e de suas raízes, além de asseverar que a crise social e humana vivenciada atualmente possibilita a reprodução das classes e mantém o poder daqueles que oprimem. Portanto, permite a reprodução direta da exploração e opressão:

a hora bien, si nos referimos a que algo esta en crisis, eso es nuestra propia vida, es decir, nosotros como seres humanos estamos en crisis, una crisis que va más allá del BMC, esta crisis es la pérdida de nuestra propia identidad cultural y de nuestras raíces, de aquí que seamos nosotros los que en verdad permitamos estas injusticias y luchas de clases sociales que sustentan el poder de los mismos que nos oprimen año con año (FZLN, 2003g).

Os documentos situam, também, o rol das iniciativas do governo em relação à educação para os indígenas, com a política institucional, associando a sua proximidade às campanhas eleitorais e o seu papel nos projetos governamentais.

Todo esto podría sonar a simple vista inicu, insulso y, como muchos analistas educativos dirian, irreal. Sin embargo, la educación en nuestro país sirve para los mismos y para lo mismo, para nada, más que para cubrir expresas campañas políticas que tano solo tienen la mision de ser apariencias. (FZLN, 2003h)

Observa-se o descrédito para com as políticas educacionais oficiais, denunciando as constantes promessas das campanhas eleitorais e a falta de comprometimento do governo em implementar uma educação de qualidade.

Além disso, tecem observações sobre os projetos educacionais e sobre o teor das leis que tratam do assunto, considerando, conforme aponta o documento abaixo, que estes se mostram equivocadas em relação às reais demandas destas comunidades:

Esto podra sonar arbitrario, sin embargo, hoy por ejemplo. Y en plenas elecciones burocraticas, podemos observar los enormes eslogans publicitarios, que dicen "Por una educación de calidad"; o aun mejor podríamos revisar el dossier educativo y darnos cuenta que "existen varios errores importantes en dicho

proyecto educativo" que necesitan ser revisados de inmediato y cotejados con la LEY DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (FZLN, 2003h)

Pode-se deduzir de suas críticas quais são as propostas que fazem para a educação, pois, enquanto denunciam seu caráter tendencioso, mercenário e ideologicamente comprometido com os interesses de mercado, atacam também o atrelamento educacional à Igreja. É válido ressaltar que, no México, a educação não é laica – embora após a revolução do fim do século XIX esta separação entre o Estado e Igreja já tivesse sido resolvida. Ocorre no país, portanto, ao longo do século XX e nos últimos anos, novamente a interferência da Igreja Católica, profundamente conservadora:

mersenarios ideológicos, utilitarios, vende patrias que malogran las finalidades reales de la educación y es más me atrevo a denunciar, que en realidad "Mexico no tiene una educación, real, pues la educación para que realmente funcione debe ser neutra, es decir, no debe pertenecer ni estar dentro del sistema mismo del estado, debe ser laica, pero no sólo encuestiones religiosas, sino políticas y parlamentarias o legales". Pero este tan sólo es uno de los problemas y culpables intelectuales del asesinato de nuestra educación pública, el segundo culpable es o son quienes conformamos a la misma institución educativa, comenzando con la SEP y todo su magisterio. (FZLN, 2003i)

Os zapatistas alertam para o fato de que este estado de coisas também é de responsabilidade dos sindicatos que representam a categoria dos profissionais em atuação no sistema educacional.

Esta referência à questão sindical adquire relevância porque, no México, a implantação das políticas educacionais é feita sob a aprovação do sindicato dos professores. Sua força adveio do acordo firmado no período pós-revolucionário, quando as diversas correntes organizadas do país se uniram para formar o governo de coalizão que daria origem ao Partido Revolucionário Único, que passou a governar o país ao longo de todo o século XX. Por este acordo, a implantação das políticas educacionais era encargo dos sindicatos. À medida que os anos transcorrem, a tendência deste sindicato foi a de subordinar as demandas sociais aos interesses corporativos.

Neste contexto, qualquer interferência que pudesse ferir os interesses dos profissionais da educação era rechaçada de antemão, o que os antagoniza com as demandas das comunidades zapatistas que querem interferir nos currículos, adequando-os à sua realidade e cuidando para que preservem sua cultura. É neste

sentido que a bandeira defendida, por toda a América Latina, maior autonomia para as unidades escolares, adquire na região de Chiapas uma conotação específica.

Enquanto os chiapistas defendem um distanciamento em relação ao Estado que lhes permita assumir a definição de uma proposta educacional, os sem-terra discutem, como veremos em item específico sobre a sua avaliação da educação brasileira, uma proposta de educação articulada ao campo, exigindo do Estado o atendimento à demanda educacional, conforme discutido pelo movimento em suas diversas instâncias de debate educacional junto à sua base.

Há outro fator de descrédito apontado pelos zapatistas, relacionado aos estudantes:

Otro factor de la desacreditación de la educación federal es la siguiente: los alumnos, pobres niños ricos o de clase media que lo tienen todo para aprender Bibliotecas al por mayor "mediocres pero al por mayor" librerías de primera y de segunda mano, escuelas y aulas bien o mal planificadas, mientras que otros los que no tienen nada luchan por estar como ustedes bien limpiecitos, sin hacer nada más que aprender, sentaditos en sus pupitres, perdiendo el tiempo sin mover un dedo, más que para escribir, como si eso costara trabajo, sin embargo mientras ustedes desperdician el tiempo en frivolidades y desperdician los recursos de nuestro país, existen otros niños que desean con ansiedad estudiar y son sacados de la escuela básica para trabajar o están en las calles pidiendo limosna o vendiendo chicles en las calles y mientras ustedes piden a gritos que cierren las escuelas otros piden tener escuelas (FZLN, 2003i).

Os zapatistas denunciam também a diversidade no atendimento educacional que se observa entre as escolas que atendem a uma população que advém de famílias ricas ou de classe média e as voltadas aos pobres. Consideram que aqueles que dispõem de toda a estrutura necessária para a sua formação educacional, os ricos e os de classe média, não utilizam isso para algo útil e importante, deixando ociosa parte da infra-estrutura de que dispõem nas unidades escolares e, principalmente, desperdiçando o tempo com modismos e frivolidades.

De outro lado estão aqueles que não contam com uma estrutura educacional adequada para a sua formação, nem tampouco de uma situação de vida que possa atender às necessidades de um jovem em idade escolar. É o caso da disponibilidade para o estudo, já que necessita trabalhar, exercendo atividades que visam a uma remuneração dirigida à sobrevivência familiar. Mas as crianças e jovens que

vivenciam essa realidade desejam viver uma situação contrária, tendo acesso à educação escolar.

Essa contradição é observada pelos zapatistas como a imagem da exclusão e do racismo, resultado de uma educação que não objetiva educar os mais necessitados, mas favorecer aqueles que têm recursos. Dessa maneira, demonstra-se a opção do Estado com relação ao atendimento educacional, afirmando que não se trata apenas de falta de recursos, mas das relações de classes com o Estado:

en verdad les digo que esto es injusto, esto es racismo y esa es la clase de educación que imparte nuestro SEM, una educación sin intenciones de educar a los más necesitados, sino a los que tienen los recursos para estudiar (FZLN, 2003i).

Ao resgatar a análise que os zapatistas fazem da educação oficial mexicana, foi possível reconhecer nos documentos não apenas a sua aproximação da análise feita pelo MST, mas também perceber que a luta destes movimentos se dá dentro da mesma lógica: a exclusão de uma grande parcela da população do seu direito a inalienável educação. Analisaremos, agora, a interpretação do MST acerca da educação brasileira.

4.1.2 O Problema Educacional Brasileiro: o Olhar do MST

O debate educacional nunca foi tão valorizado como nos últimos tempos no Brasil. Desde a vitória de Fernando Henrique Cardoso na eleição presidencial de 1994, a proposta de mudança ou modernização assumiu a pauta das políticas educacionais. A crise na educação é identificada com a falta de eficiência das instituições escolares; assim, é preciso adequá-las a uma série de exigências do mundo atual.

Dessa forma, a palavra de ordem é reformar. Os neoliberais entendem que esta reforma passa pelo pressuposto da transferência da educação da esfera de direito para a do mercado. Apenas dessa maneira se alcançaria a eficácia e produtividade necessárias no setor.

Toda esta vontade política na educação se apresenta num enorme pacote de medidas que incluem reestruturação das escolas, legislação, municipalização e programas de capacitação de professores, entre outras propostas. No entanto, no que diz respeito ao cotidiano da escola real pouco se altera, pois

A qualidade do que é ensinado também tem a ver com a repetência e com a desistência: como não sair de uma escola onde a realidade, com sua cruz e sua luz, não entra? Como curtir a aventura da leitura de livros que falam de um outro mundo, distante e estranho? Que não lê sabe menos, e nossas elites querem isso mesmo: no máximo, aquele mínimo de adestramento técnico. Nada de desafios e questionamentos. Quem está desinformado é mais facilmente explorado. (GENTILI; ALENCAR, 2003, p. 61)

Assim, a crise na educação se perpetua e se afirma como forma de exclusão social, resultado direto da aplicação das propostas neoliberais. Quando o aluno não se reconhece nesta escola, a própria instituição conseguiu criar mecanismos de expulsão automática de parte da população.

É nesse contexto que podemos entender as propostas educacionais dos sem-terra no Brasil. Dentre os diversos movimentos sociais que mais impacto político têm tido, o MST se destaca como referência na resistência ao neoliberalismo que se impôs ao Brasil nos últimos anos. É a partir da análise dessa realidade educacional que surge a cobrança do Movimento pelo atendimento das demandas do povo do campo.

No começo os sem-terra acreditavam que se organizar para lutar por escola era apenas mais uma de suas lutas por direitos sociais; direitos de que estavam sendo excluídos pela sua condição de trabalhador sem (a) terra. Mas logo foram percebendo que se tratava de algo mais complexo. Primeiro porque havia (como há até hoje) muitas famílias trabalhadoras do campo e da cidade que também não têm acesso a este direito. Segundo, e igualmente grave, se deram conta de que somente teriam lugar na escola se buscassem transformá-la. (CALDART, 2000, p. 45)

Dessa forma, a análise da realidade foi proporcionando ao MST uma tomada de consciência da importância e da situação da educação nacional. Era preciso assumir a tarefa de organizar, articular e produzir uma proposta pedagógica para a especificidade vivida pelo povo do campo.

Em 1994, iniciou-se uma pesquisa em assentamentos e acampamentos do MST que demonstrou índices alarmantes no âmbito educacional. O índice de analfabetismo era de 29%. Em relação às crianças, apenas 1,6% acabavam o ensino fundamental, e o pior: 20% das crianças e 70% dos adultos nem tinham acesso à escola (UNESP, 1995). Assim, as dimensões da luta por educação que havia começado na segunda metade da década de 80, com a formação do Setor de Educação, ampliou-se, com o objetivo de superar a situação de exclusão e de criar

uma escola que atenda à população do campo. Essa é uma importante análise crítica que o Movimento faz da escola: ela se distancia do campo em suas práticas e propostas pedagógicas, não dialoga com o sem-terra.

Foram descobrindo, aos poucos, que as escolas tradicionais não têm lugar para sujeitos como os sem-terra, assim como não costuma ter lugar para outros sujeitos do campo, ou porque sua estrutura formal não permite o seu ingresso, ou porque sua pedagogia desrespeita ou desconhece sua realidade, seus saberes, sua forma de aprender e de ensinar. (CALDART, 2000, p. 45)

A crítica a escola oficial dirige-se, antes de tudo, ao seu formato tradicional e à sua estrutura rígida, que não permite o acesso, e o que é mais grave, a permanência dos alunos no seu interior. A escola, que deveria ser um local privilegiado da luta pelas conquistas por direitos, de democratização do conhecimento e surgimento de novas práticas sociais, acaba despolitizada e afastando qualquer possibilidade de mudança social.

A idéia de uma educação do campo, como já apresentado, tem sua origem na compreensão que a situação efetiva das famílias do campo piorou devido, entre outros fatores, à “ausência de políticas públicas que garantam o direito à educação e escola para os camponeses/trabalhadores do campo” (CALDART, 2004, p. 18).

Assim, constatado o problema educacional, parte-se para a decisão sobre a ação para intervir nesse cenário e conquistar os direitos sociais. Para Pablo Gentili, “a luta contra o monopólio do conhecimento constitui um momento central na possibilidade de conquista dos direitos” (1998, p. 122).

Desse modo é que se desenham os primeiros passos para a

luta do povo do campo por políticas que garantam o seu direito à educação e uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive. Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2004, pp. 25-6).

A educação do campo passa a ser um item fundamental na construção desta escola que busca a formação plena do ser humano. O projeto se materializa na coleção de livros intitulada *Por uma Educação do Campo*, em que os integrantes e os chamados amigos do MST analisam a educação e elaboram propostas para a superação da situação atual da educação. “A nossa luta é no campo das políticas

públicas, porque esta é a única maneira de universalizarmos o acesso de todo o povo à educação” (CALDART, 2002, p. 27).

Analisando a gênese deste projeto, percebemos que ocorreu uma ampliação da compreensão do problema educacional brasileiro, o que ocasionou uma redefinição dos princípios educacionais do MST. No início, os pontos essenciais da proposta na área da educação eram: preparação das crianças para o trabalho rural, capacitação da criança para a cooperação, construir uma escola que fosse um lugar de reflexão e qualificação do trabalho produtivo; enfim, propostas que tinham uma visão essencialmente política.

Paulatinamente, a análise da educação passou a ser realizada com mais profundidade e a leitura da realidade educacional brasileira se ampliou. Dessa forma, acirrou-se a cobrança e a exigência de que a escola atenda às demandas do campo.

A constatação de que a situação da educação brasileira é perversa e de que as instituições escolares, em sua estrutura rígida e tradicional, negam aos alunos o direito de permanecer em seu interior trouxe a necessidade de uma atuação contundente do Movimento. A luta pela escola passou a ser, então, uma importante bandeira do movimento: ocupar as escolas e transformá-las, assim como se luta pela terra.

4.2 Educação e Movimentos Sociais: Educação para Além da Escola

Como se observa pela leitura do Capítulo I desta dissertação, os movimentos sociais estudados estão lutando por mudanças sociais e não apenas educacionais. É importante ressaltar que os zapatistas e os sem-terra não apontam a educação como o meio para chegar à conquista de seus objetivos, mas como instrumentalização da sua luta e aprofundamento das análises históricas e sociais juntamente com aqueles que compõem estes movimentos.

Não se trata, portanto, de entender a educação como simples acesso ao teor informativo do conhecimento, com o que se tentaria diminuir as injustiças quanto a tal acessibilidade aos conteúdos programáticos escolares. Trata-se da aplicação da educação a partir de uma rediscussão sobre a função social da escola, qual o seu papel na constituição, desenvolvimento e na história dos movimentos sociais.

Alguns autores discutem essa relação da educação em obras que abordam a temática envolvendo os movimentos sociais e a educação, como é o caso de Miguel Arroyo e Maria da Glória Gohn, além de outros que abordam a educação na perspectiva da sua influência na formação e a sua objetivação política, como Vitor Paro.

Apoiando-se na leitura de um desses autores, Miguel Arroyo, no texto *A escola e o movimento social*: relativizando a escola, encontramos algumas questões importantes para mediar o entendimento da importância das propostas educacionais dos zapatistas e sem-terra. Questões como: quem tem direito à educação? A que educação o trabalhador tem direito?

O autor contempla essa discussão nas reflexões sobre *a escola que se dá fora da escola e o sentido da escolarização do povo*, pontos importantes que podem diferenciar as intencionalidades na aplicação de uma educação para todos. Abre, assim, o debate para o entendimento da educação e da escola num contexto social no qual há classes sociais antagônicas.

Começamos a esmiuçar essa discussão porque entendemos que a acessibilidade à educação não é o centro dos problemas sociais e da exclusão social, muito menos a sua causa.

A minha análise é a seguinte: a questão fundamental não pode ser tornar as pessoas mais iguais em nível do consumo dos bens sociais, quando existe, na base, uma desigualdade social, cultural e econômica. (ARROYO, s/d, p. 15)

Entendendo que as desigualdades sociais não giram em torno da educação, fica claro que também não é ponto onde se solucionam tais problemas. Desta maneira, tornar possível a participação do povo na educação da classe dirigente não resolverá o problema das desigualdades sociais. Caso contrário, a educação reduziria as desigualdades na sua distribuição. Discutimos, no capítulo que trata sobre as reformas educacionais na América Latina, como os governos realizam essa distribuição educacional e como ela é orientada. Uma vez que existe, fará parte de um projeto que contempla uma tendência socioeconômica e cultural.

Na interlocução entre a esfera educacional e os movimentos sociais, analisamos esses movimentos enquanto parte integrante de uma determinada classe social e seus enfrentamentos, suas relações com a burguesia e com o Estado. Nesse sentido, Miguel Arroyo chama a atenção para o fato de que

é necessário que tenhamos maior clareza na análise das classes sociais e sua inter-relação. Há que se distinguir entre desigualdades e deficiências acidentais e que podem ser atenuadas no quadro do capitalismo e deficiências e desigualdades inerentes ao sistema, que só a mudança radical corrige. (ARROYO, s/d, p.17)

Tendo em vista que o contexto social é permeado pelos conflitos sociais, tanto no campo como na cidade, ocorrendo de forma organizada ou não, percebe-se historicamente que as políticas educacionais são utilizadas como instrumento de uma classe contra a outra. Desse modo, a educação é controlada pelo Estado, que gera uma prática institucional e graves problemas sociais. “O mais grave é que não há uma política que favoreça a educação do povo através de suas lutas.” (ARROYO, s/d, p. 17) Ao contrário disso, há uma política educacional que desempenha o papel oposto ao que os zapatistas e sem-terra têm exercido historicamente na constituição das suas propostas educacionais.

Há uma política definida visando a embrutecer o povo, mantê-lo intelectualmente pobre, ignorante, não só do saber sistematizado mas da percepção de quem ele é enquanto classe e enquanto sujeito histórico e cidadão. (ARROYO, s/d, p. 18)

Encontraremos nas propostas dos dois movimentos a identificação e a valorização da classe social a que pertencem e da sua cultura, tendo como base a terra, para os sem-terra, e a cultura indígena, no caso dos zapatistas.

O resultado maior dessas práticas é a identificação do trabalhador do campo no Brasil como um sem-terra, um sujeito coletivo. No caso dos indígenas mexicanos, o reconhecimento de seu histórico como povo além da bandeira mexicana, ou seja, reconhecendo o seu passado e cultura anteriores à colonização, lutando para seja reconhecida e tenha garantido seu espaço na atual sociedade mexicana.

Essa valorização da cultura não se dá apenas no espaço escolar, no caso desses movimentos; nas comunidades autônomas zapatistas e nos acampamentos e assentamentos dos sem-terra existe uma proximidade direta com a vida cotidiana e cultural. Portanto, a vida escolar também é direcionada pela constituição histórica das comunidades e assentamentos, assim como por suas necessidades de entendimento da realidade que os atinge objetivamente no cotidiano, através dos conflitos com o Estado ou diretamente com outra classe social. Também se deve considerar a compreensão da conjuntura que estabelece as dificuldades materiais de sobrevivência das comunidades e assentamentos e dos próprios movimentos.

Isso consiste em dizer que

Os processos educativos, a consciência de identidade, a visão do real, da história, da natureza não esperam a escola para se desenvolverem. (ARROYO, s/d, p.18)

Por isso, encontraremos nas propostas educacionais dos movimentos o aprendizado além da sala de aula, envolvido no cotidiano vivido pelas crianças, jovens e adultos.

Nessa perspectiva, os setores populares enquanto educandos são vistos como sujeitos da produção do saber, e não apenas como receptores de saber, contraposto ao educador que transmite conteúdos. (ARROYO, s/d, p.18)

Essa perspectiva de análise nos leva à compreensão de que as instituições escolares não são os únicos espaços em que esses sujeitos estão presentes. Eles advêm de uma sociedade real, portanto, pertencem a uma determinada classe social. Assim, as mudanças não podem se limitar ao âmbito da escolaridade.

A escola do povo, ainda que rica, perde sua qualidade quando freqüentada pelo povo porque é uma experiência isolada: os setores populares, antes de entrar na escola, enquanto a freqüentam e quando saem, não encontram outras experiências, outros tempos e espaços educativos, culturais e intelectuais ricos e enriquecedores. Ao contrário, são submetidos à existência material embrutecedora, no trabalho, na moradia, no lazer, no transporte, e quando abrem espaços são reprimidos, totalmente ao contrário da experiência de vida da burguesia e até das camadas médias. Não é apenas a escola destes setores sociais que é de melhor qualidade, mas a qualidade relativa de suas escolas é reforçada pela qualidade humana e social de suas condições materiais de existência. (ARROYO, s/d, p. 20)

Por isso, fazemos a relação da exclusão social com a educacional, da perspectiva que de que estas não se dissociam e de que a luta pela constituição de uma educação zapatista ou sem-terra nasce dentro desse contexto de mudança. A luta é contra embrutecimento do humano através da exclusão social.

Presenciamos, no decorrer dessa pesquisa, que, no cotidiano das comunidades e assentamentos, a educação é discutida amplamente pelos integrantes que as compõem. Portanto, a educação dos movimentos surge como a exteriorização e concretização de uma nova forma de organização político-social.

4.2.1 Terra e Liberdade: onde tudo Começa

Como discutimos no item Educação e Movimentos Sociais, os zapatistas e os sem-terra concebem a educação como um meio importante para a sua luta e para a realização social daquilo que objetivam enquanto movimentos sociais. Além da conquista do reconhecimento de sua existência e da sua cultura, a garantia de acesso à terra, a transformação do homem e da mulher, conjuntamente à criação de uma nova visão de mundo e de valores humanos. Como visualizamos nos *Princípios da educação no MST*:

A escola também é um lugar de viver e refletir sobre os valores do novo homem e nova mulher. A sociedade que temos infelizmente degradou a nossa humanidade e nossas relações interpessoais, criando vícios como individualismo, autoritarismo, machismo e falta de solidariedade. Precisa-se reeducar nossa humanidade através destas novas gerações forjadas na luta. A escola, pelas experiências de relacionamento coletivo que proporciona às crianças e aos jovens, pode ajudar a desenvolver os valores do companheirismo, da igualdade, da fraternidade e o próprio valor da busca coletiva e solidária da felicidade, através da luta perseverante pela justiça e pela paz em nosso país e no mundo inteiro (CADERNO DE EDUCAÇÃO n. 8, 1996).

Nesse sentido, os zapatistas e os sem-terra mais uma vez se aproximam e despontam como uma nova tendência dos movimentos sociais latino-americanos, compreendendo a escola e a educação como uma esfera de seus objetivos.

De igual forma, creo que la educación es el rescate de un valor cultural nacionalista humano, que promueva no solo los derechos legales, sino también los valores culturales de nuestra nación. (FZLN, 2003j)

La escuela que queremos nace de la comunidad, de las palabras verdaderas y conocimientos que todos juntos debemos de comenzar a aprender con los niños, mujeres, hombres y ancianos para que así vamos a lograr hacer nuestra lucha /.../. Necesitamos una educación integral que respete la realidad de nuestra región y de nuestro pueblo indígena, que haga más fuerte nuestra experiencia cultural hasta avanzar a la verdadera autonomía, porque la autonomía verdadera es la que resuelve los problemas de nuestras comunidades para que vivan mejor. Por eso necesitamos una educación no solo de palabra (ENLACE CIVIL, 2000).

A aplicação disso na realidade vivida pelos movimentos até esse momento se dá nos seus próprios espaços, portanto nas comunidades autônomas, no caso dos zapatistas, e nos assentamentos e acampamentos dos sem-terra, onde se constrói a busca pela liberdade de existir com sua cultura e tradições.

A elaboração de uma educação própria dos movimentos em seus espaços consolida-se, fundamentalmente, pelo fato de estes não se identificarem com a educação oficial, como verificamos anteriormente em suas avaliações:

La educación autónoma que llevamos es muy diferente como escuela oficial del gobierno, porque allí aprenden a conocer su vida, su cultura, su raíz, su historia, y toma conciencia de su realidad. Es una educación en resistencia, porque no recibe dinero del mal gobierno, ni planes ni programas de educación que da el gobierno, porque son los mismos pueblos los han empezado a llevar adelante esta educación. (EZLN, 2003)

A elaboração de uma proposta educacional própria não se limita ao fato de que não há identificação com relação à educação oficial, mas também está relacionada à busca pela liberdade como uma das centralidades educacionais.

Mientras tanto, me encuentro aquí, comiendo unos krankis con lecho, o tomando una coca cola bien fría, y portando unos tenis con marca de importación, de esas que dicen, unaides states como logotipo, y me encuentro comprando fruta que dice *made in USA, made in Japan, made in Tailandia*, pero este caos es la libertad, y esta acaso ¿NO ES LA LIBERTAD QUE NOS OFRESEN LOS MERCADOS DE GLOBALIZACIÓN Y A LA CUAL ASPIRA EL PUEBLO MEXICANO? (EZLN, 2003e)

Da análise documental realizada, inevitavelmente emergiu um conceito que se destaca pela importância e intensidade com que aparece, a *liberdade*. Esse conceito se apresenta como fundamental para o debate educacional dos dois movimentos.

No caso mexicano, a liberdade está relacionada à discussão de mercado, os documentos evidenciam que há um distanciamento entre a liberdade de mercado e aquela que o povo mexicano almeja. Além disso, começamos a observar a liberdade como um dos princípios educacionais. O conceito de liberdade aplicado possibilita o espaço para a aplicação de uma educação diferenciada. E também a construção de uma consciência alternativa que repense a própria sociedade em que estão inseridos.

Así mismo, la libertad por la cual abogamos es aquella que promueva una conciencia, del saber elegir, esta libertad radica en el saber elegir, de este saber elegir que comienza por saber decir que 'NO QUEREMOS SER EDUCADOS CONFORME A LAS POLITICAS NEOLIBERALISTAS Y GLOBALIZANTES, COMANDADAS POR LOS STATUS NORTEAMERICANOS DE SOMETIMIENTO' /.../ De igual forma es momento de decir YA BASTA DE TANTA IMPUNIDAD EDUCATIVA, YA BASTA DE ESTAR IMPORTANDO MODELOS EDUCATIVOS

OBSOLETOS, YA BASTA DE ESTA OPRESIÓN
IDEOLOGICA. (FZLN, 2003e)

Os zapatistas renegam a importação dos modelos educacionais ditados pela política neoliberal; sua palavra de ordem é “já basta” de opressão ideológica, que se põe como contrária à liberdade defendida pelo movimento.

A reflexão sobre a liberdade como valor educacional para o MST se fundamenta além das ações de luta pela terra e consolida-se com a aproximação de leituras e embasamentos teóricos, como os advindos do pensamento de Paulo Freire:

nos inspiramos na obra dos grandes mestres pedagogos, que viam na educação um caminho da verdadeira libertação da pessoa humana, em especial de Paulo Freire. (CADERNO DE EDUCAÇÃO n. 8, 1996)

Isso se coaduna com duas observações de Stedile mencionadas em reportagem de revista, as quais dizem que:

durante muito tempo se pensou que a reforma agrária era apenas um pedaço de terra e que numa sociedade moderna de nada adianta terra se os filhos dos trabalhadores rurais não tiverem acesso à escola e ao conhecimento. (REVISTA SEM-TERRA, 1997, p. 27)

As afirmações dos sem-terra sobre educação são públicas e acessíveis, assim como os princípios pedagógicos e filosóficos que permeiam seu projeto educacional. A observação de tais premissas pode balizar o entendimento do seu projeto educacional e permite visualizar alguns de seus objetivos, relacionados à luta do Movimento.

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. São o fundamento dos objetivos estratégicos do trabalho educativo. (CADERNO DE EDUCAÇÃO n. 8, 1996)

Essa educação dos movimentos sociais é avaliada por especialistas como Miguel González Arroyo, que acompanha mais especificamente a educação dos sem-terra, como sendo um avanço educacional e pedagógico, principalmente se comparada à oficial – que, conforme afirma este mesmo autor, está abandonada.

Se a educação pública do campo está abandonada, a desenvolvida pelos movimentos sociais hoje é uma das fronteiras mais avançadas do movimento pedagógico brasileiro. (ARROYO, s/d, p. 15)

Na comparação com a educação oficial, percebe-se que o avanço educacional dos movimentos sociais estudados também se pauta na idéia de que a educação não pertence exclusivamente ao Estado e, portanto, não deve ser discutida e controlada exclusivamente por este, isolando as comunidades e a sociedade de modo geral.

1) La educación no es un estandarte burocrático, y no le pertenece a una institución gubernamental, pues es una instancia social y para la sociedad.

2) La educación debe ser independiente, de aquí que inferir esto sea denunciar que la educación en nuestro país es una mofa absurda, pues no posee "Autonomía" desde el momento en que se deja someter a estándares partidarios o económicos, pues para que la educación sea libre debe costearse ella misma. (FZLN, 2003h)

A idéia de que a educação deve ser independente está presente nos movimentos. Ela é consolidada pela concepção de que a educação não está apenas vinculada ao espaço escolar, mas também, e com grande força, ao espaço da luta. Educa-se, igualmente, no processo de luta dos movimentos, envolvendo a todas e todos, de todas as idades e em praticamente todos os momentos marcantes. Constitui-se, assim, um cotidiano educacional além das formalidades escolares, tornando a educação mais um dos motivos de existência dos movimentos.

Uma das lições que podemos tirar da nossa história até aqui é a de que lutar somente pela terra não basta. A luta pela Reforma Agrária é bem mais ampla, e implica a conquista de todos os direitos sociais que compõem o que se poderia chamar de cidadania plena. E a Educação é um destes direitos, pelo qual também é preciso mobilização, organização e lutas em nosso país. Para nós a Educação acontece em processo, desde a participação das crianças, das mulheres, da juventude, dos idosos, construindo novas relações e consciências, até a participação nas marchas, assembléias, cursos, caminhadas, trabalhos voluntários, gestos de solidariedade, ocupações, mobilizações, reunir-se para aprender e ensinar o alfabeto, e mais que isso, o ato de ler e escrever a realidade e a vida. (CADERNO DE EDUCAÇÃO n. 8, 1996)

Histórica e intelectualmente, os zapatistas e os sem-terra correlacionam a educação com as suas lutas e com os principais conflitos vividos pela humanidade, ampliando a idéia de identificar pela educação a luta de classes, localizando opressores e oprimidos.

Durante años milenios, desde que existe la humanidad, y ante esta perspectiva de evolución, la educación ha formado parte importante, sino es que fundamental, en este proceso de

“progreso”, sin embargo, la educación, desde épocas remotas, si no es que desde sus inicios ha servido para identificar y diferenciar la lucha de clases sociales, haciendo una clara distinción entre los poderosos (opresores) y demás individuos que conforman un grupo social (oprimidos). (FZLN, 2003g)

Nesse sentido, apontam a educação como parte de uma sistematização política controladora da sociedade, da produção de desigualdade social e opressão.

Esto ha sido generado y aceptado bajo condiciones de censura, sometimiento y control, ya que como bien lo dicen autores como CARLOS MARX o ANÍBAL PONCE, entre otros, la educación es promotora de lucha de clases sociales, esto porque desde sus inicios ha sido expresada como parte de un sistema político, de aquí proviene su opresión y su desigualdad, ya que si la educación como tal fuera neutral, no promovería este tipo de estratagemas que manipulan la conciencia de los individuos. (FZLN, 2003g)

Quando identificamos teoricamente os movimentos zapatista e sem-terra, encontramos alguns referenciais presentes em ambos, através dos quais buscam pensar a educação e muitas das afirmações discutidas até esse momento. Alguns dos autores que compõem esses referenciais – como Paulo Freire, Che Guevara, José Martí, Karl Marx e Aníbal Ponce – também foram utilizados para o desenvolvimento desta dissertação, uma vez que fazem parte do universo dos movimentos sociais estudados, assim como do tema discutido. Esses autores aproximam, como vimos até o momento, as concepções educacionais e suas avaliações pelos dois movimentos na constituição de suas lutas.

De acordo com os ideais socialistas e coletivos, calcados no princípio da solidariedade, o projeto educacional do MST tem como base teórica Paulo Freire, Florestan Fernandes, Che Guevara, o cubano José Martí, o russo A. Makarenko e clássicos como Marx, Engels, Mao Tse-Tung e Gramsci. (REVISTA SEM-TERRA, 1997, p. 27)

Outro autor citado constantemente pelos dois movimentos é Paulo Freire, principalmente no que diz respeito à identificação desses movimentos aos escritos do autor em obras como *Pedagogia do oprimido*.

De aquí surge lo siguiente, un partido político no puede atender con esta supuesta autonomía educativa, ya que, como lo dice Freire, en su libro *Pedagogía del oprimido*, quien sugiere lo siguiente: "Aún que el fin de algunos sea bueno, si no sigue las demandas de las masas populares no puede entonces conocer las demandas de todos, por lo tanto, no es más que un fin particular que tarde o temprano se corrompera". (FZLN, 2003i)

Essa identificação também está presente no “já basta” zapatista, fundamentando este grito e afirmando que a educação não deve ser aparato burocrático para alcançar o poder:

de aquí, como diria Freire, “Aún que sean nobles los ideales de aquellos que buscan movimientos independientes de lucha, tarde o temprano se volverán opresores, pues no siguen las demandas de las masas mayoritarias, ni minoritarias de un país” y es por esto que nosotros decimos “ya basta”, ya basta de que la educación sea un parapeto burocrático. (FZLN, 2003h)

Dessa forma, a liberdade é entendida como valor educacional que represente a liberdade de autenticidade, reconhecimento da cultura, autonomia, escolha e independência. Como avaliam os movimentos, os sistemas educacionais oficiais não atendem a essa forma de liberdade e, portanto, a educação torna-se uma bandeira inerente às lutas dos zapatistas e dos sem-terra.

Mientras tanto, el sistema educativo continua en el mismo circo, en el cual imperan esta interminable fila de ALEBRIJES Y UTOPIAS, que no dejan avanzar nuestra independencia, pues la educación pide a gritos una libertad de autenticidad, para así educar con causa y efecto en los individuos que no son masas, y con ello me refiero a la alineación, esta alienación indulgente que sea llevado a cabo en nuestro país por años, pues de nada sirve establecer parámetros de libertad, si no se tiene conciencia de que la libertad radica 1) en saber elegir 2) en saber pagar el precio de nuestros actos. (FZLN, 2003e)

4.2.2 Pra Soletrar a Liberdade: a Função Social da Educação

No caminho da liberdade como valor educacional, os movimentos sociais estudados constituem parâmetros sobre a educação que envolvem, além da liberdade, a discussão de qual é sua função social. Percebemos que esses parâmetros representam a visão desses movimentos sociais sobre o papel das comunidades, acampamentos e assentamentos, assim como o que a educação deve gerar nesses espaços, ou seja, sua finalidade ou sua filosofia de ação.

Para os zapatistas, estes preceitos estão destacados quando se posicionam frente ao governo. Sua postura, como já dissemos, é de confronto com a política oficial, dado que esta não atende às suas demandas. Conforme declaram:

No podemos esperar buena educación de parte del gobierno, mejor nosotros mismos tenemos que preparar y organizar para que los niños y jóvenes estudien y puedan servir a su pueblo,

y no para servir e defender a los ricos y poderosos, por esta razón estamos luchando para una educación que sea conscientizada, conciliadora y libertadora, es decir, una educación que vaya de acuerdo a nuestra vida a nuestra cultura y nuestra historia. (EZLN, 2003)

O que consideram, então, elementos de sua cultura a serem destacados no trabalho educacional é a verdadeira história de seu povo, o que nos remete à contraposição a uma história oficial que também refutam e que, conforme se pode deduzir, coloca-se contra os interesses da “pátria”.

Por eso a ustedes los estudiantes que estudian en los diferentes centros de educación medios y superiores, queremos que entienden que la educación debe ser para formar a los jóvenes, para que sean servidores del pueblo y de la patria y no para defender las ideas y los intereses de los ricos y poderosos. Queremos que estudien, que entiendan la verdadera historia de nuestros pueblos; queremos que sean como jóvenes servidores del pueblos y defensores de la patria. (EZLN, 2003)

Nesta direção, buscam resgatar o sentido mais amplo da educação, colocada aqui não apenas no espaço em que se reflete sobre o conhecimento sistematizado, mas como uma atividade cotidiana, reconhecida como integrante das relações societárias comuns a todos e, portanto, de responsabilidade coletiva.

Esta dimensão que se observa nos dois movimentos e se expressa claramente no sentido do aprendizado dado no caso dos zapatistas é a forma de transmissão do conhecimento utilizada pelas comunidades indígenas, nas quais a função pedagógica se identifica com a pedagógica quotidianamente. É interessante que tal aspecto identitário seja reconhecido e remetido ao pedagogo Paulo Freire, e não diretamente às suas próprias tradições:

preguntemos ¿cual es la función de la educación mexicana del hoy? Esta pregunta tiene que ver con todos nosotros, pues la educación es incluyente y no excluyente, debe ser imparcial, no racial, justa, y sobretodo sensible de los problemas que a ella misma le afectan, de igual forma y concluyendo "la educación como diria Freire, es aquella en la cual participa la cultura, los integrantes pluriculturales que la conforman, pues tanto hombres como mujeres, niños y jovenes, tienen este sentido de ser docentes, pues todos sin exclusión alguna tenemos libertad de conocer, de aprender"; así mismo un pueblo ignorante de si mismo se pierde en la pobreza y el sometimiento (FZLN, 2003h).

Assim, todos são docentes e alunos e se reconhecem no reconhecimento de si próprios, ou seja, através da veiculação de informações que constituem sua produção social, sua produção cultural.

O mesmo movimento se observa entre os sem-terra, embora não possamos remeter esta evidência a alguma tradição identitária de um povo ou nação, conforme associamos no caso zapatista. Os sem-terra, advindos de inúmeras regiões do país, têm em comum a questão rural, a luta pelo espaço de construção de relações societárias desfiguradas pela mais radical exclusão, que nem sequer lhes possibilita o direito de estar fisicamente em algum espaço físico.

Neste sentido, embora o preceito educacional fundante de sua filosofia seja também a questão da terra, esta se coloca para o MST como o elemento comum a unir a diversidade de condutas, valores, origens, culturas, enfim.

1. A escola precisa preparar as crianças e os jovens no meio rural. Desenvolver o amor pelo trabalho na terra e também trazer conhecimentos que ajudem concretamente o assentamento a enfrentar seus desafios nos campos da produção, da educação, da saúde, da habitação etc.;
2. O ensino deve partir da prática e levar o conhecimento científico da realidade. O ponto inicial para desenvolver os conteúdos das várias matérias de ensino deve ser as próprias experiências de trabalho organizado das crianças e dos jovens no assentamento (CADERNO DE EDUCAÇÃO n. 8, 1996)

Talvez advenha daí sua ênfase também no reconhecimento do resgate dos conhecimentos que ultrapassem o dimensionado nesta multiplicidade cultural, ou seja, o conhecimento que denominam científico.

A preocupação com a comunidade em sua relação com a educação e com o conhecimento torna-se o centro para se discutir de que maneira se dará a aplicação da educação discutida anteriormente e qual a compreensão de educação que deve ser apreendida por suas comunidades, uma vez que um dos principais objetivos é aproximar a diversidade cultural, além de fortalecer a independência dos acampamentos e assentamentos.

Em comum também encontramos a função de pólo de aglutinação da comunidade que se confere ao espaço escolar:

Construcción y equipamiento de centros de formación y de escuelas comunitarias /.../ queremos que la educación sea colectiva, que sea de la comunidad y que le sirva al pueblo para crecer y resolver sus problemas. La educación debe seguir el camino que nos orienta a padres e hijos para tener un mejor conocimiento de la realidad y que se pueda compartir

con nuestra comunidad. Así la escuela debe ser nuestra guía de enseñanza para mejorar nuestras vidas y el salón es un espacio donde la comunidad puede compartir sus ideas de unos a otros para así todos igual. (ENLACE CIVIL, 2000)

6. O aluno precisa ter vez e voz na escola, trazendo seu saber e as lições da luta para integrar o currículo. (CADERNO DE EDUCAÇÃO n. 8, 1996)

Essa dimensão dada ao espaço escolar também se traduz na discussão e rediscussão culturais, o que possibilita encontrar as estratégias para a concretização de suas intencionalidades e de repensar suas ações, em um permanente processo de avaliação. Consubstancia-se, assim, uma função educacional assumida coletivamente, de *transformação* das comunidades, encarando novas organizações a partir das suas próprias definições.

Um grande desafio para a escola é ajudar no desenvolvimento cultural do conjunto do assentamento. A escola não precisa restringir sua atuação à sala de aula. Através dos próprios alunos, a escola pode participar e até organizar campanhas de alfabetização de adultos, elaboração do jornal da comunidade, festas culturais, fazendo reflexão sobre estas atividades para que sejam mais uma experiência que se integre ao conjunto das aulas. (CADERNO DE EDUCAÇÃO n. 8, 1996)

Observa-se que este sentido comunitário e coletivo que se confere à escola é mais natural, ou seja, familiar aos zapatistas, enquanto que para os sem-terra as ações que concretizam esta intenção necessitam ser denominadas, explicitadas, indicadas: “até organizar campanhas, elaborar jornais, festas etc.”. É um sentido de coletividade, conforme já apontamos, que se revela construtor de uma identidade que valorize os interesses comuns que unem estas pessoas e que se sobreponha à diversidade de vivências que trazem de suas condições anteriores. Assim, diversamente dos zapatistas, cuja identidade necessita ser reafirmada e reconhecida enquanto prática pedagógica, para o MST coloca-se como prioritária a necessidade da construção e reconhecimento de interesses comuns que norteiam suas ações.

A importância da educação para o MST, assim, manifesta-se na prioridade que confere à escolarização dos integrantes do movimento, já que, conforme destacam:

“A importância da educação para o MST reflete-se na preocupação em montar uma escola assim que se faz a ocupação de terras. A primeira coisa é definir o local onde funcionará a escola”, disse Mara de Jesus dos Santos,

professora no Ceará e membro da Setorial de Educação.
(REVISTA SEM-TERRA, 1997, p. 27)

Assim, apesar da precariedade que é a vivência das pessoas ainda não assentadas em acampamentos, sua prioridade está na organização do espaço que lhes possibilitará a continuidade do trabalho pedagógico, denotando sua consciência da necessidade de se garantir esta escolaridade e manter o processo de conscientização de seus integrantes.

Os alunos – crianças e adultos – que freqüentam as escolas rurais nos assentamentos e acampamentos têm, além do conteúdo normal das matérias, discussões diárias de 45 minutos sobre os acontecimentos de seu cotidiano. (REVISTA SEM-TERRA, 1997, p. 27)

Constituída a base da objetivação educacional que atenda às necessidades e questionamentos do povo, encontramos algumas das definições que permitem a exteriorização dessa discussão.

Essa educação envolve, conforme avaliação dos próprios movimentos, a proximidade da sua própria realidade, cultura e história, além da conscientização da sua luta. E esse trabalho deve estar contido no processo educacional. Desse modo, lembramos mais uma vez que se faz presente a ação coletiva que permeia as decisões das comunidades nos seus vários âmbitos, inclusive envolvendo os alunos em todos os níveis educacionais.

Na organização do Movimento, toda a sociedade sem-terra, seja em um assentamento ou acampamento, participa da gestão das escolas locais. Todos devem decidir, respeitar as decisões tomadas em conjunto, executar o que foi determinado e avaliar os resultados efetivos de cada ação coletiva. O mesmo acontece com os alunos dentro das escolas, que podem observar seus problemas e tentar resolvê-los dentro da própria instituição de ensino. (REVISTA SEM-TERRA, 1997, p. 29)

Aqui, o critério que orienta a ação é a maioria consensual obtida nas reuniões coletivas, enquanto que, conforme vimos, para os zapatistas o critério norteador é a referência cultural, ou seja, os preceitos fundantes de sua comunidade indígena. Assim, do ponto de vista da função educacional da escola, para os primeiros trata-se de uma construção, e para os segundos, de uma reafirmação.

Essa transformação comportamental das comunidades mais uma vez se mostra importante para a constituição dos próprios movimentos e se revela como um conceito de educação não encontrado, ao menos correntemente, na academia e nas

políticas oficiais, como afirmam as análises de autoras como Renata Coltro, em reportagem da revista *Semeando a Educação no MST* e mesmo no discurso da reformadora de Queretaro.

A ligação entre processos educativos, políticos, econômicos e culturais para que os estudantes sem-terra tornem-se militantes de fato é outra preocupação pedagógica do MST. "A escola não pode negar sua relação com a política. Deve, portanto, alimentar a indignação diante de situações de injustiça e impunidade que estão sendo, atualmente, difundidas pelos meios de comunicação e pela sociedade", prega o boletim do MST. E para que os alunos pensem dessa forma, enfatiza-se o estudo da história e o da economia política e, também, a participação dos trabalhadores sem-terra em lutas sociais de outras categorias (COLTRO, 1998, p. 8).

/.../ fue entonces que me di cuenta que yo que he investigado durante ya casi 8 años esto que llamamos "educación" toda vía soy una gran ignorante de esto que yo misma tantas veces he escrito, y me senti desnuda ante la magia de nuestra cultura, de nuestras tradiciones de nuestros ideales, y de nuestra identidad cultural (FZLN, 2003f).

A transformação não se pauta apenas em mudanças, mas também no resgate cultural, da identidade e da dignidade, portanto, na mudança do contexto que oprime a cultura, a identidade e a dignidade. Por isso, o resgate como transformação:

Así mismo para rescatar la educación en Mexico es necesario comenzar rescatando la cultura del propio individuo que es educado, su identidad, sus valores y sobretodo su dignidad como persona, de igual forma, impedir que las políticas externas se entrometan o utilizen la educación como plataforma política... (FZLN, 2003h).

Nesse processo, é conferido à educação um papel fundamental e de largo alcance com função de mudança, dentro do processo de luta e de decisões dos movimentos. A partir destas constatações, veremos agora, numa análise mais acurada, a construção dos projetos educacionais.

4.2.3 O Levante na Educação: a Construção dos Projetos Educacionais

Nos altos de Chiapas, encontramos mais de um projeto educacional que envolve educação e o levante zapatista. Tais projetos estão localizados nas comunidades autônomas em luta. Podemos apontar dois deles: a Escola Secundária Rebelde Autônoma Zapatista "Primeiro de Janeiro", da organização *Escuelas para Chiapas*, e o *Semilita del Sol*.

Esses projetos já foram divulgados por parte da imprensa, via relatos de alunos que freqüentam estas escolas. Cada uma dessas experiências possui uma história própria, mas os mesmos objetivos de luta. A primeira das que situamos se localiza em

Oventic, Chiapas. Já faz dois anos que Noé, um jovem zapatista, é um dos 100 alunos da Escola Secundária Rebelde Autônoma Zapatista “Primeiro de Janeiro”, situada nesta comunidade, sede de um dos cinco centros político-culturais chamados de “Aguascalientes”. Em funcionamento desde abril do ano de 2000, a Escola Secundária Rebelde Autônoma Zapatista “Primeiro de Janeiro” recebe em suas salas estudantes de poucos recursos, provenientes das comunidades dos municípios de San Andrés, El Bosque, Simojovel, Chenalhó, Chalchihuitán e Aldama (LA JORNADA, 26/9/2001).

A estrutura dessa escola, conforme a reportagem, é modesta e o atendimento limita-se ao segundo ano e apenas no período da manhã.

A escola é situada num terreno baixo desta comunidade. As paredes das salas são de concreto. Por enquanto, só há aulas para o primeiro e o segundo ano. O curso atual iniciou no começo deste ano. As aulas são pela manhã, de segunda a sábado (LA JORNADA, 26/9/2001).

Todo este esforço, tanto dos zapatistas quanto dos sem-terra, não se coaduna com as precárias instalações que possuem. A estrutura física de suas escolas nem sempre existe. Conforme indicamos, às vezes é um barracão ou uma casa de barro. As crianças, os jovens e adultos sentam-se em caixotes, quando existem, ou bancos de tábuas improvisados, ou dando a entender ao observador que não se trata de uma ação contínua e permanente, como apontam seus documentos.

O material utilizado pelos educandos também é precário, reduzindo-se a caderno, lápis e borracha coletivamente utilizados. Neste sentido, baseado apenas nestas evidências visuais, é fácil ao observador cair em mais um estigma, particularmente se veiculado apenas o resultado desta observação. É o que se deduz da reportagem abaixo.

O funcionamento e o material utilizado na educação das crianças, jovens e adultos são autorizados pelo Conselho Geral de Educação Zapatista. Envolve, portanto, a avaliação dos projetos, material e metodologia adotados nas escolas.

Os livros usados pelos alunos são autorizados pelo Conselho Geral de Educação Zapatista. Um indígena conta que 20 promotores de educação que não recebem salários dão aula

de espanhol, história, ciências naturais, literatura, matemática, humanismo (LA JORNADA, 26/9/2001).

Essas escolas não têm financiamento estatal para sua construção e funcionamento; por isso, na construção das escolas autônomas zapatistas evidencia-se o envolvimento de pessoas e de movimentos sociais que apóiam os zapatistas e sua luta. Isto fica mais claro na experiência do projeto citado a seguir, em que há a participação de um estadunidense:

A construção da escola foi possível graças ao apoio do estadunidense Peter Brown, um professor de San Diego, Califórnia, que nos últimos anos não poupou esforços para arrecadar recursos econômicos através da organização “Escuelas para Chiapas” (LA JORNADA, 26/9/2001).

No caso do MST, as informações sobre estas questões foram adquiridas no convívio com acampados e revelam a existência de um grande número de apoiadores, como sindicatos, ONGs, organizações religiosas, dentre vários outros movimentos sociais e políticos de todas as partes do mundo.

As comunidades indígenas tomaram a iniciativa de constituir a sua própria organização educativa, implicando na recusa dessas comunidades com relação à educação oferecida pelo governo federal.

En estas condiciones, las comunidades indígenas tomaron la iniciativa de formar su propia organización educativa. Por eso rechazan las ofertas educativas del gobierno, que ni los toma en cuenta ni resuelve a fondo los problemas. (ENLACE CIVIL, 2000a)

Na avaliação das comunidades, conforme registros, a educação oficial não lhes beneficia e não atende às suas necessidades. Dessa forma, um dos seus principais objetivos é demonstrar que é possível constituir uma educação diferenciada, com qualidade e voltada para todos.

Al integrar el servicio educativo dentro de sus formas propias de organizar la vida comunitaria, las comunidades se proponen mostrar que pueden construir una educación distinta, relevante, de calidad y abierta a todos, en sus propias comunidades. A partir de esta determinación se originó el proyecto educativo Semillita del Sol. (ENLACE CIVIL, 2000a)

Um dos ideais que compõem o projeto educacional dos zapatistas é a vinculação da educação com a realidade vivida pela comunidade, portanto, uma educação pautada a partir da organização social das comunidades. Essa premissa está presente em falas como a do comandante Javier, em novembro de 2003, em uma discussão sobre educação:

Buenos días, buenas tardes y buenas noches, les habla comandante Javier, esta es la participación Del Comitê Clandestino Revolucionário Indígena, Comandancia General del EZLN, de la mesa zapatismo e estudiantes. Ahora queremos platicarle como hemos empezado la educación en los municipios autônomos: Hemos empezado una educación para todos los hombres y mujeres, hemos empezado con la educación primaria autônoma, luego seguimos con la educación secundaria, como ejemplo está la escuela secundária rebelde autônoma zapatista em Oventic y em los altos de Chiapas, donde muchos niños están estudiando ahora, que han venido de diferentes municipios y que se están preparando para que sean los promotores de educación en sus pueblos y municipios. (EZLN, 2003)

Embora diversos destes projetos educacionais zapatistas se coloquem dentro da lógica do movimento, expressam as necessidades das comunidades, que estabelecem com uma de suas prioridades a formação educacional de crianças, jovens e adultos. Daí a necessidade de investir na formação de professores para os projetos educacionais, conforme exposto nos projetos educacionais desenvolvidos e explicitado em mais de um dos objetivos dos projetos analisados.

É o que se percebe claramente no projeto *Semillita del Sol*:

El proyecto de Semillita del Sol nace de la necesidad expresada por parte de las comunidades indígenas de Chiapas. Entre los antecedentes que contaron para planear este proyecto, se encuentra la experiencia de varios promotores comunitarios que venían trabajando en los pueblos, la experiencia en los Campamentos Civiles de Observación, y el trabajo escuelas establecidas en varias comunidades, con ayuda de Enlace Civil, A. C. De esta experiencia surgió el equipo inicial que respondió a la solicitud de establecer los Centros de Formación de Promotores. Las observaciones ahí recogidas dieron pautas para comprender y desarrollar un tipo de proceso educativo coherente con la situación rural e indígena de Chiapas y las condiciones en que se encuentran las comunidades. Fue de esa experiencia que surgió, por una parte, el fuerte interés de las mismas por impulsar la creación de más experiencias con este modelo y, por otra, la evidencia clarísima de que era necesario contar con promotores formados en una visión educativa diferente, de construcción propia. (ENLACE CIVIL, 2000)

Este aspecto indicado no documento acima, atinente à relação direta da proposta educacional com a realidade vivenciada pelos educadores e educandos, dá um parâmetro do significado que esta proposta adquire para esta população. Evidencia-se que a maior preocupação – no tocante à formação dos professores, à seleção dos conteúdos, às estratégias de desenvolvimento da educação – está relacionada ao entendimento da realidade vivida pelas comunidades indígenas

zapatistas e seus interesses, dentro de uma análise de sua dinâmica social. O resultado desse processo leva a um momento histórico importante, com a proposta de rompimento com o Estado e a construção de uma concepção própria de educação que, juntamente com outros fatores que já abordamos nesta dissertação, alteram a dinâmica social das comunidades, fazendo surgir novos caminhos históricos.

Este vínculo entre a realidade local e a emergência das propostas educacionais, que gesta a contraposição com a proposta oficial, ao mesmo tempo em que denuncia o distanciamento em relação às necessidades e condições objetivas da população, que indicamos para os zapatistas, encontramos ao analisar a emergência da proposta do MST no Brasil.

A necessidade de acesso à educação está presente já na gestação do Movimento dos Sem-Terra:

Logo com as primeiras ocupações de terra realizadas pelos trabalhadores no final da década de 70 e início da década de 80, surgiu a preocupação com a educação. Com a conquista das primeiras áreas de assentamento a preocupação de garantir o acesso à escola prosseguiu. Em 1983, começou a funcionar a primeira escola em área de assentamento, em Ronda Alta – RS. (MST, 2001)

A preocupação com relação à educação ocorre simultaneamente à ocupação de terras, portanto, faz parte do processo de luta do movimento, está contida na sua organização. A compreensão da educação como parte da luta pela terra está presente nos documentos do Movimento que se referem ao tema, como:

Uma das lições que podemos tirar da nossa história até aqui, é a de que lutar somente pela Terra não basta. A luta pela Reforma Agrária é bem mais ampla, e implica a conquista de todos os direitos sociais que compõem o que se poderia chamar de cidadania plena. E a Educação é um destes direitos, pelo qual também é preciso mobilização, organização e lutas em nosso país. (MST, 2001)

Nesse documento, percebemos a ampliação da luta pela terra envolvendo outras questões, como os direitos sociais, apontados como componentes de uma cidadania plena. Nesse caso específico, a educação recebe destaque e nos possibilita apresentar a organização do Setor de Educação do MST e sua vinculação direta com a organização da luta pela terra.

Para nós, a Educação acontece em processo, desde a participação das crianças, das mulheres, da juventude, dos

idosos, construindo novas relações e consciências, até a participação nas marchas, assembléias, cursos, caminhadas, trabalhos voluntários, gestos de solidariedade, ocupações, mobilizações, reunir-se para aprender e ensinar o alfabeto, e mais que isso, o ato de ler e escrever a realidade e a vida. (MST, 2001)

Percebemos, na leitura do documento, a relação da educação no cotidiano dos acampamentos e assentamentos. Um cotidiano permeado por atividades como assembléias e ocupações, dentre outras que compõem a estratégia de luta do Movimento, portanto, algo que não se limita à sala de aula e está vinculada à realidade vivida.

A partir desse envolvimento e da amplitude da educação no interior de um movimento territorializado nacionalmente surgiu a necessidade da criação do Setor de Educação, que foi sendo gestado no processo educativo vivenciado pelo Movimento.

Simultaneamente à luta pelo acesso à escola, foi sendo forjado um projeto pedagógico, tendo como base a realidade vivenciada. Desta maneira, o setor foi sendo consolidado através do eixo escolar. No entanto, o processo de construção nos mostrou que a questão educacional é mais ampla e está presente no cotidiano dos acampamentos e assentamentos: é o que chamamos de processos educativos, que começam desde o momento que as pessoas entram na luta pela terra. (MST, 2001)

A consolidação desse processo educativo, apontado pelo próprio Movimento, possibilitou, além da criação mesma do Setor de Educação, sua atuação em várias frentes: alfabetização de crianças, jovens e adultos, trabalho com o ensino fundamental e médio, além de propiciar a formação de educadores para que esses pudessem atuar diretamente sobre a realidade.

O Setor de Educação tem uma demanda muito ampla e atua nas seguintes frentes: escolas de primeiro grau dos assentamentos; escolas (legais ou não) dos acampamentos; alfabetização e pós-alfabetização dos jovens e adultos nos acampamentos e assentamentos; educação infantil (0 a 6 anos) nas famílias, nas Cirandas Infantis e nas pré-escolas; escolarização da militância em cursos supletivos ou em cursos alternativos de 1º, 2º e 3º graus; cursos de formação de professores, de monitores, de educadores infantis, de outros formadores. (MST, 2001)

Observa-se, portanto, que a educação adquire uma conotação mais ampla do que o comum, dado que é um processo contínuo e circular de formação e instrução. Os integrantes do MST são alfabetizados, passam pela escolarização dentro e fora

do Movimento e depois retornam como monitores e professores, juntamente com outros passam a integrar o Movimento.

Na luta pelo atendimento dessas demandas e no avanço da organização do setor, o MST conta no momento com um grande número de alunos, de todas as idades e formações. Essa estrutura se faz presente em 23 Estados do Brasil, envolvendo milhares de educadores e representantes estaduais, conforme apresentado em documento específico sobre a educação:

Desde 1987 o MST constituiu um Setor específico para tratar dos desafios ligados à questão do direito à Educação dos sem-terra. O Setor está organizado nos 23 Estados em que o Movimento Sem-Terra está presente, seja puxado por algumas pessoas que iniciam e levam adiante organizados com os acampamentos e assentamentos, seja através de equipes de educação nas áreas, e de coletivos regionais e estaduais. Existe um Coletivo Nacional de Educação, composto por representantes dos Estados, que se reúne cerca de três vezes ao ano, onde, a partir das demandas existentes, são feitas discussões, tiradas linhas de ação e feitos encaminhamentos. (MST, 2001)

O avanço desse setor pode ser reconhecido no projeto que envolveu o MST nos últimos quatro anos e, que hoje está consolidado: o projeto *Escola Nacional Florestan Fernandes* que objetiva instituir um “modelo de escola pública, gratuita e de qualidade (conforme era definido pelo grande sociólogo Florestan Fernandes, que dá nome à nossa escola)” (MST, 2001). A construção do colégio se deu com trabalho voluntário dos jovens acampados e assentados. Os jovens envolvidos nesse trabalho adquirem conhecimentos do processo de construção e à noite estudam a conjuntura nacional, cooperativismo, história, organização do MST e outros temas que venham a surgir.

A construção do projeto político-pedagógico dos dois movimentos que aqui estudamos possui algumas convergências e distinções que vão desde a dimensão do projeto – isto é, sua abrangência social – até as informações que veiculam. Ambos os projetos são reconhecidos internacionalmente, seja pela conquista de prêmios, seja pelo reconhecimento da luta por segmentos sociais mais esclarecidos.

O projeto do MST, como já vimos, vem sendo premiado pela qualidade e pelo papel social que tem cumprido. O mesmo ocorre com a proposta dos zapatistas. Sua atuação neste campo é reconhecida importante para evitar a total exclusão social de crianças, jovens e adolescentes do acesso à educação. No entanto, ambos os projetos ficam restritos aos integrantes dos movimentos, não sendo divulgados pela

grande imprensa e nem na elaboração das diretrizes governamentais. Encontram-se (mais no Brasil do que no México), porém, estudos acadêmicos que demonstram a preocupação em resgatar este trabalho, inclusive com a anexação de textos integrais produzidos pelo MST.

Enfim, esboçamos aqui os principais elementos contidos na trajetória de construção das propostas educacionais que estão no bojo da luta dos movimentos estudados. Esses projetos educacionais orientam os desafios do EZLN e do MST. São estes caminhos que percorreremos no próximo item.

4.3 Velhos Dilemas, Novos Caminhos

No Brasil, os novos caminhos do MST se caracterizam pela independência frente ao novo sindicalismo surgido na década de 1970, o qual hoje já podemos chamar de velho sindicalismo, e os partidos políticos, principalmente no caso daqueles que surgem nesse âmbito.

Como acompanhamos, historicamente os zapatistas e os sem-terra têm sua constituição independente de sindicatos e partidos políticos organizados, cujas bandeiras de lutas não contemplavam suas demandas sociais. Voltados aos problemas dos trabalhadores urbanos, estas organizações não se detinham de forma aprofundada nas questões relativas aos trabalhadores do campo – e quando o faziam adentravam em discussões que chegavam a questionar o futuro desses movimentos, dado o processo crescente de urbanização.

Por outro lado, tanto no Brasil com no México os movimentos rurais haviam sido desbaratados ao longo do século XX. No México, após a Revolução e os acordos que levaram, a partir da década de 50, à composição do PRI, estabeleceu-se uma tendência de considerar resolvido o problema do camponês e sua natural incorporação ao sistema vigente. No Brasil, a embora tardia extensão dos direitos trabalhistas ao homem do campo levou os grupos e tendências de lutas trabalhistas a considerarem estes contingentes parte integrante e subordinada às demandas urbanas, ou do operariado.

Assim, praticamente isoladas, as demandas destas populações ressurgem nos últimos anos e adquirem cada vez mais força à medida que cresce a miséria, o desemprego e a discriminação social, levando-os à organização própria e de base popular. Nesse contexto, os dois movimentos têm como uma de suas grandes forças

a legitimidade popular. Sua base não se restringe à vanguarda, como aponta o subcomandante Marcos nos comentários sobre o EPR.

R. A. Ao contrário das guerrilhas tradicionais, que reivindicam o papel de vanguarda...

O EZLN original, mais próximo das guerrilhas tradicionais, teve que renunciar ao papel de vanguarda e ceder o poder de decisão às comunidades que foram sua base. Acontece que as organizações revolucionárias da América Latina surgiram num momento histórico em que eram alternativas, lutaram como sabiam. Agora é necessário buscar outra opção para mudar o mundo, mais ampla, tolerante e não-excludente, que inclua novas formas de luta e, sobretudo, a voz de muitos mais, mesmo daqueles que não são catalogados como revolucionários pelos manuais de política. Ser revolucionário, aliás, é uma categoria flexível, que não significa ser bom. Pode haver gente boa que não é revolucionária e que deverá participar da construção de um futuro melhor. (REVISTA ATENÇÃO, 1996, p. 44)

Estes movimentos ainda têm a seu favor a experiência histórica das lutas anteriores, o que gera outro ponto importante, que é justamente a diferença na ordem dos passos da sua luta. Os movimentos apontam a importância das estratégias de luta e da transformação do ser.

O aprofundamento dessa discussão se faz importante, principalmente pelo fato de que os movimentos não visam à tomada do poder ou Estado. Tais posturas os levam a ser questionados pela esquerda que, historicamente, defende a tomada do poder político, ou seja, do Estado.

R. A. E em quê os zapatistas são diferentes das experiências guerrilheiras?

Em primeiro lugar, nos distanciamos da tomada do poder. Nosso objetivo é abrir espaços de luta para toda a sociedade. Lutamos para que as soluções não sejam excludentes, mas tolerantes. Não podemos ser donos da verdade nem ter a última palavra. Aceitamos que há outras idéias e que o futuro pode ser construído com a participação. Nisso nos diferenciamos radicalmente dos grupos dogmáticos. (REVISTA ATENÇÃO, 1996, p. 44)

Podemos concluir que outros movimentos e guerrilhas, assim como os zapatistas e sem-terra, desejam o mesmo, a transformação social, com o objetivo fundamental de defesa do povo frente às classes dominantes. Contudo, querem a mesma coisa por caminhos diferentes, construídos historicamente com a ordenação de algumas etapas invertidas. É o caso da transformação humana na constituição de uma nova postura frente às relações e a territorialização dos movimentos sociais antes de uma possível ou eventual tomada de poder e, portanto, do Estado.

Nesse processo, coloca-se a necessidade estratégica da luta e algumas questões importantes, por exemplo: como mostrar totalmente a sua essência e os seus objetivos de transformação a um mundo ainda não transformado? E como transformar as pessoas além daquilo que os movimentos se mostram ao mundo?

Essas questões passam a fundamentar a consciência dos zapatistas e sem-terra que, ao se constituírem historicamente a partir de suas bases, iniciam a idealização de uma nova sociedade a partir do real. É importante ressaltar que tanto na idealização como na exteriorização e na luta pela realização de uma sociedade transformada há a aproximação das vanguardas e das bases dos movimentos e o reconhecimento de que ambos têm a contribuir nesse processo.

Como aponta o subcomandante Marcos, quando expõe o histórico dos zapatistas, foi da junção entre esta vanguarda revolucionária que sonhava com um mundo mais justo e as necessidades das populações indígenas – tanto as imediatas, materiais, quanto as culturais atávicas – que emergiu o EZLN.

R.A. Como se formou o Exército Zapatista de Libertação Nacional?

O EZLN tem duas raízes: um grupo político-militar urbano e uma organização indígena. O grupo urbano era pequeno, de orientação marxista-leninista, formado por gente de classe média que viu fechar suas alternativas políticas pelo monopólio do Partido Revolucionário Institucional (PRI). Era uma organização clandestina que procurava crescer com trabalho político, sabendo que um dia iria aderir à luta armada. Como precisava de um lugar para se preparar militarmente, entrou em contato com indígenas de Chiapas que também haviam concluído que se esgotara a via pacífica. Da convergência de interesses surgiu o EZLN, em novembro de 1983. (REVISTA ATENÇÃO, 1996, p. 41)

A exteriorização dessa sociedade idealizada se dá em grande parte pela educação, em seus vários níveis, relacionada com a luta e o seu cotidiano. Na educação é possível identificar que este movimento não se vê enquanto uma luta parcial, que busca sua integração seja via educação ou outra qualquer. Observa-se que se pensa enquanto uma luta por uma sociedade distinta da vigente, entendida enquanto totalidade das relações sociais e por sua transformação, o que passa pela transformação humana. Este mesmo ideário lhe garante o embasamento para a sua autogestão e a continuidade do processo de luta.

O reconhecimento da contextualização histórica da década de 80 e 90 possibilitou essa nova formulação dos novos movimentos sociais. O entendimento do novo dinamismo social e histórico contribuiu para as tomadas de decisão no

interior destes movimentos, que entenderam, desde a década de 90, que sua autonomia e o apoio da sociedade civil seriam altamente importantes para sua sobrevivência e avanço.

R. A. Com essa proposta de se levantar em armas, sem perseguir o poder, não seria o EZLN a primeira guerrilha pós-moderna?

Nem moderna nem pós-moderna. O que acontece é que a história não acabou mas mudou, e não necessariamente para pior. Estou certo que em um mundo anterior ao que vivemos, se houvesse algo como o levante zapatista, terminaria em matança e ninguém diria nada. Ou quase nada. Ou aplaudiriam a ação do governo. Quando descemos das montanhas, em 1994, estávamos num mundo diferente, infinitamente melhor que aquele de 1983, quando caímos na clandestinidade e iniciamos nossa preparação na selva de Chiapas. A capacidade de reconhecer que as coisas mudam e que é necessário fazer algo novo apareceu quando reconhecemos a realidade das comunidades indígenas. (REVISTA ATENÇÃO, 1996, p. 41)

A construção dessa leitura do processo dos novos caminhos pelos novos movimentos sociais latino-americanos se dá com a proximidade das leituras de autores latino-americanos, como Raúl Zibechi, em *Movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafios* e *La autonomía es más que una palabra* e Raúl Ornelas, *La construcción de las autonomías entre las comunidades zapatistas de Chiapas*. No caso de Zibechi, uma das referências mais importantes e esclarecedoras é o seu texto, *Movimientos sociales latino-americanos*, no qual o autor discute a formação dos novos movimentos sociais apresentando o histórico que os diferencia dos anteriores, assim como as características que os tornam convergentes, constituindo novas tendências e possibilitando apontar quais os seus novos desafios.

A caracterização histórica dos novos movimentos pode ser iniciada pelo resgate histórico de três correntes políticas e sociais surgidas na América Latina: as CEBs, a insurgência indígena e o guevarismo, que se converterão, como diz o autor, em uma “mestizaje”, gerando uma das principais características dos movimentos latino-americanos.

Três grandes corrientes político-sociales nascidas en esta región conforman el armazón étnico y cultural de los grandes movimientos: las comunidades eclesiales de base vinculadas a la teología de la liberación, la insurgencia indígena portadora de una cosmovisión distinta de la occidental y el guevarismo inspirador de la militancia revolucionaria. (ZIBECHI, 2004)

Nessa convergência, a década de 90 se constituiu num período de avanço e força dos movimentos sociais, visto que não somente México e Brasil, mas também Equador, Argentina, Paraguai, Peru e Venezuela vivenciaram momentos de ações maciças contra o avanço das políticas neoliberais, a exemplo do processo de privatizações. As ações chegaram até mesmo a derrubar presidentes em alguns dos países citados.

Diferentemente dos movimentos sociais constituídos até a década de 70 – que se orientavam na luta pela ocupação do Estado para verem realizadas as suas reivindicações, estabelecendo alianças com diferentes setores sociais e partidos políticos, além de formas de organização “estadocêntricas”, centralistas, que justificavam a divisão entre dirigentes e dirigidos –, a rearticulação dos movimentos sociais caminhou para o que Zibechi chama de “remodelação”. Esta remodelação significou propor a autonomia tanto com relação ao Estado quanto com relação aos partidos políticos e sindicatos, além de implementar a autogestão na produção e em outros aspectos específicos da organização da sociabilidade (como a educação), destacando a importante força de criar e recriar a vida e apontando a autonomia como seu grande mote. “Trabalham de forma consciente para construir sua autonomia material e simbólica” (ZIBECHI, 2004).

Mesmo com as diferenças espaciais e culturais dos novos movimentos, essa nova forma de ação, somada aos problemas sociais, coloca-os na mesma situação e os aproxima. Esses movimentos encontraram na territorialização a retomada e o avanço da luta popular, impulsionando a reformulação de sua luta:

Los movimientos más significativos (Sin Tierra y seringueiros em Brasil, indígenas ecuatorianos, neozapatistas, guerreros del agua y cocaleros bolivianos y desocupados argentinos), pese a las diferencias espaciales y temporales que caracterizan su desarrollo, poseen rasgos comunes, ya que responden a problemáticas que atraviesan a todos los actores sociales del continente. De hecho, forman parte de una misma familia de movimientos sociales y populares. (ZIBECHI, 2004)

Nas novas relações de produção estão presentes as preocupações com a organização do trabalho e as relações com a natureza e, ainda, a reflexão sobre a tomada da propriedade dos meios de produção. Isso porque se pensa que a tomada da propriedade não é suficiente para solucionar seus problemas e atender às suas reivindicações.

É necessário repensar a organização das fábricas e terras como espaços totalmente diferenciados, a partir do momento da sua tomada, para que, além de atender às suas necessidades, possibilite o avanço das lutas dos movimentos na constituição de uma nova organização social.

Aún en los casos que la lucha por la reforma agrária o por la recuperación de las fábricas cerradas aparece en primer lugar, los activistas saben que la propiedad de los medios de producción no resuelve la mayor parte de sus problemas. Tienden a visualizar la tierra, las fábricas y los asentamientos como espacios en los que pueden producir sin patrones ni capataces, donde promover relaciones igualitarias y horizontales con escasa división del trabajo, asentadas por lo tanto en nuevas relaciones técnicas de producción que no generan alienación ni sean depredadoras del ambiente. (ZIBECHI, 2004)

Após encontrar características que englobam os novos movimentos sociais na América Latina, caracterizando-os como uma nova tendência, Zibechi aponta a territorialização, discutindo esse termo para além do conceito economicista: como um dos principais pontos convergentes desses movimentos. Esta territorialização gera a organização “del espacio geográfico, donde surgen nuevas prácticas y relaciones sociales” (ZIBECHI, 2004). Isso possibilita ultrapassar a finalidade dada até o momento para o território, que se concentra na objetivação capitalista, principalmente com o seu aprofundamento na fase neoliberal, passando a constituir-se coletivamente como uma nova organização social.

De todas las características mencionadas, las nuevas territorialidades son el rasgo diferenciador más importante de los movimientos sociales latinoamericanos, y lo que está dando la posibilidad de revertir la derrota estratégica. A diferencia del viejo movimiento obrero y campesino (en el estaban subsumidos los indios), los actuales movimientos están promoviendo un nuevo patrón de organización del espacio geográfico, donde surgen nuevas prácticas y relaciones sociales. (ZIBECHI, 2004)

O avanço dos movimentos não se constitui, portanto, apenas na tomada de territórios e na reforma agrária como formas de inclusão na atual organização social, mas, além disso, implica a transformação do território e das relações sociais. Isso também se relaciona às mudanças no cotidiano, advindas do processo de luta. A relação encontrada nas leituras dos autores e das fontes documentais envolve a territorialização como forma de avanço dos movimentos, a busca pela autonomia para a sobrevivência e continuidade da luta e a criação de uma nova forma de

organização como reafirmação cultural, principalmente em casos como o dos zapatistas, e de construção de uma identidade de classe, além da valorização da diversidade cultural do campo brasileiro, no caso do MST.

Para Raúl Zibechi, assim como para outros autores, um novo mundo surge dos novos movimentos sociais e seu grande desafio está presente na defesa de sua organização e expansão, que necessita de muita “paciência e perseverança”. Essa leitura possibilita a todos que acompanham tanto os zapatistas como os sem-terra um questionamento, como o que é feito ao subcomandante Marcos, no momento da realização do Encontro Intercontinental contra o Neoliberalismo e pela Humanidade.

R. A. Ainda é possível sonhar coletivamente, como fazem os povos indígenas?

Sim, veja a irreverência dos zapatistas ao dizer que estamos sonhando. Aliás, o mundo já se deu conta de quantos milhões de sonhadores somos. Dizem que somos românticos, que não sabemos valorizar os pequenos passos para o poder. Acontece que não nos interessa o poder. Não nos interessa ter um cargo aqui, outro ali. Sabemos que não estamos sozinhos no sonho, que o dividimos com muita gente e, além disso, não o inventamos nem o descobrimos. Simplesmente batemos à porta e dissemos: aí está o sonho, lembram-se? O zapatismo é como um aviso, uma lembrança, um espelho para que os outros se vejam. Essa é nossa visão, aqui dentro do gorro passa-montanhas. Do lado de fora, podem nos ver de muitas maneiras. O fato é que ainda há um sonho compartilhado por muita gente. Por isso fizemos o Encontro Intercontinental aqui em Chiapas. (REVISTA ATENÇÃO, 1996, p. 43)

Podemos, ainda, recordar alguns dos princípios filosóficos da educação do MST que remetem à discussão de uma nova organização social e de visão de mundo:

1. Educação para a transformação social.
2. Educação aberta para o mundo, aberta para o novo.
3. Educação para o trabalho e a cooperação.
4. Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana.
5. Educação como processo permanente de formação/transformação humana. (MST, 2001)

Outras características podem ser apontadas como componentes de um núcleo comum destes novos movimentos sociais: a revalorização da cultura e a afirmação da identidade dos povos e setores sociais, que afirmam as diferenças étnicas e de gênero; a formação intelectual própria; e a profissionalização com vínculo cultural, social e político com os movimentos, possibilitando a autogestão,

auto-organização e a autoformação, incluindo nesse processo a formação de seus dirigentes.

Los movimientos están tomando en manos la educación y la formación de sus dirigentes, con criterios pedagógicos propios a menudo inspirados en la educación popular. En este punto, llevan la delantera los indígenas ecuatorianos que han puesto en pie la Universidad Intelectual de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas – que recoge la experiencia de la educación intercultural bilingüe en las casi tres mil escuelas dirigidas por indios – y los Sin Tierra de Brasil, que dirigen 1.500 escuelas en sus asentamientos, y múltiples espacios de formación de docentes, profesionales y militantes /.../. Poco a poco, otros movimientos, como los piqueteros, se plantean la necesidad de tomar la educación en sus manos, ya que los estados nacionales tienden a desentenderse de la formación. En todo caso, quedó atrás el tiempo en el que intelectuales ajenos al movimiento hablaban en su nombre. (ZIBECHI, 2004)

O novo papel da mulher também se caracteriza como um ponto comum nos novos movimentos, nos quais ela desempenha e ocupa espaços cada vez mais importantes e decisivos, exercendo, ainda, uma grande e importante participação na criação de novas relações familiares e de novas formas de reprodução social.

É importante ressaltar que a análise do processo vivido pelos novos movimentos sociais latino-americanos necessita do diálogo entre as várias áreas do conhecimento, como história e geografia, que possibilitem o entendimento do processo histórico constitutivo dos movimentos juntamente com o fenômeno da redefinição da territorialidade e suas possíveis transformações sociais e históricas para a humanidade.

Esses são os novos caminhos que os movimentos estão trilhando e seus projetos educacionais corroboram a construção das práticas sociais libertadoras.

“Um salto de qualidade do ponto de vista orgânico para a importância da educação dentro do movimento. Até para que o próprio militante se convença de que, na guerra, é importante estarmos em todas as frentes de batalha. A frente de batalha da educação é tão importante quanto a da ocupação de um latifúndio ou a das massas. A nossa luta é para derrubar três cercas: a do latifúndio, a da ignorância e a do capital”

João Pedro Stedile

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os zapatistas e os sem-terra, mesmo com históricos de formação diferenciados, representam a reconstituição e o reagrupamento de lutas populares que foram desarticuladas ou até mesmo exterminadas pelos Estados brasileiro e mexicano – numa ditadura militar, no caso do Brasil, e numa aparente democracia (controlada durante décadas por um único partido), no México. Além disso, podem ser apresentados como a continuação de lutas populares anteriores à sua formação, como a Revolução Mexicana, as Ligas Camponesas e outras organizações de trabalhadores do campo.

Na contemporaneidade, eles representam uma parte da luta contra o avanço neoliberal sobre a América Latina. Nenhum dos dois movimentos aponta necessariamente um novo sistema social. Entretanto, assinalam a necessidade de um amplo debate para além deles próprios, na busca da construção de uma nova sociedade, com novos valores e a valorização de sua identidade – *reafirmação* para os zapatistas e *constituição* para os sem-terra, neste caso um movimento nacional num país com dimensões continentais e com uma grande diversidade cultural, mas com a mesma condição de exclusão socioeconômica, cultural e educacional.

Essa condição de exclusão e seu aprofundamento na década 90, esmagando a vida das populações pobres da cidade e do campo, e o aumento da massa de excluídos é um dos maiores combustíveis desses novos movimentos.

Novos por serem movimentos recentes e com uma nova formulação de atuação, baseada na expansão territorial, em decisões coletivas e na horizontalidade, em busca da transformação dos homens e mulheres. Objetivam que estes transformem o mundo, através do debate com a sociedade civil mas, também, utilizando armas, no caso dos zapatistas, e arrebatando cercas e ocupando o latifúndio, no caso do MST.

Mesmo assim, seguem sendo criticados por campos da esquerda, por não objetivarem a tomada do poder nos moldes partidários. Numa leitura atualizada sobre o contexto do final do século XX e início do XXI, esses movimentos caminham para a construção de uma liberdade cultural, de escolha e de decisão.

Pode-se encontrar nesses movimentos alguns pontos de convergência importantes, como a autonomia frente aos partidos políticos, sindicatos, governos e outros coletivos. Uma autonomia que pode ser entendida como independência política e de decisões, além da autogestão das suas comunidades (que se autodeterminam inclusive no sentido de socialização). Isso é focalizado na produção e na construção de sua espacialidade no âmbito da saúde, educação e todos os coletivos oriundos dessa nova organização.

A opção de atuação desses movimentos vai na contramão das análises neoliberais, que apontam a desigualdade social no interior dos países da América Latina como o resultado de uma falta de qualificação educacional, necessária para acompanhar a competitividade internacional, juntamente com outras reformas, conforme discutido no Consenso de Washington (que, na década de 1990, tornou-se o referencial para os planos de governo dos Estados latino-americanos).

Desse modo, as reformas educacionais, econômicas e fiscais, dentre outras, constituíram-se no arrocho social, econômico e cultural na América Latina, intensificando a luta entre os esquecidos do campo e o Estado neoliberal homogeneizador e excludente.

Através da análise das reformas educacionais na América Latina, observa-se o enfoque economicista e uniformizador da educação oficial. Contrária a tais aspectos, a educação desses movimentos tem a sua centralidade na construção do conceito de liberdade como valor educacional, para além da escola, tornando todos os espaços vividos pelas comunidades responsáveis por sua formação educacional e cultural. Essas características são resultantes da aproximação da educação com os movimentos sociais, em busca de terra e liberdade. A objetivação desse processo se dá no levante educacional, reconhecido na construção dos seus projetos educacionais.

Esses movimentos constituem formas alternativas na América Latina, pois apontam, no campo da esquerda, um novo caminho para a emancipação política e humana. Isso pode ser visualizado no acompanhamento das práticas políticas e cotidianas, através dos documentários produzidos para conhecer as realizações dos movimentos.

A participação da base popular na construção dos movimentos também está presente nas decisões políticas que são encaminhadas por eles. Isso se deve,

principalmente, à aproximação da luta política com a realidade vivida pelas pessoas que os compõem.

Essa legitimação popular baliza uma diferenciação dos sem-terra e zapatistas com relação à maioria dos movimentos ou partidos de esquerda existentes anteriormente, que acreditavam que o apoio das massas populares ocorreria de forma natural.

É importante ressaltar que o objetivo de alcançar as transformações sociais e romper com o capitalismo está presente na essência dos dois movimentos e nas muitas lutas anteriormente travadas pelo campo da esquerda, com a diferenciação de que agora se buscam outros caminhos e formas de apoio da sociedade.

Todos esse fatores mostram como estes movimentos exteriorizam, através da educação, seus valores e ideais transformadores. Procuramos recuperar a ideologia que expressam por meio de seus próprios materiais. Com isso, foi possível verificar o posicionamento destes movimentos e suas lutas no intuito de “*soletrar a liberdade*”.

BIBLIOGRAFIA

- ALENCAR, Chico. "Educação no Brasil: um breve olhar sobre o nosso lugar". In: GENTILI P.; ALENCAR, C. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Rio de Janeiro, Vozes, 2001.
- ALMEIDA, Lucio Flávio; SÁNCHEZ, Feliz Ruiz. *Um grão menos amargo das ironias da história: o MST e as lutas sociais contra o neoliberalismo*. *Revista Lutas Sociais*, Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais da PUC-SP/Neils, n. 5, 1998.
- AMARAL SOBRINHO, José. Educação no meio rural. *Educação*, Brasília, v. 8, n. 30, p. 43-51, jun./1979.
- ANDERSON, Perry. "Balanço do neoliberalismo". In: SADER, Emir (Org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. São Paulo, Paz e Terra, 1995.
- _____. "Introdução". In: ANDERSON, Perry; CAMILLER, Patrick (Orgs.). *Um mapa da esquerda na Europa Ocidental*. São Paulo, Contraponto, 1996.
- ANTUNES, Ricardo (Coord.). *Neoliberalismo, trabalho e sindicatos*. São Paulo, Boitempo, 1997.
- ANTUNIASSI, Maria Helena Rocha. *Trabalhador infantil e escolarização no meio rural*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1983.
- APPLE, Michael W. *Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. São Paulo, Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003.
- _____. *Educação e poder*. Porto Alegre, ArtMed, 1989.
- ARAPIRACA, José Oliveira. *Escola de produção comunitária para vilas e povoados: modernização, estrutura social e educação na América Latina*. Salvador, UFBA, 1990.
- ARBEX JR., José. "O legado ético de Perseu Abramo e de Aloysio Biondi". In: ABRAMO, P. *Padrões de manipulação da grande imprensa*. São Paulo, Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.
- _____. *Mídia alternativa versus pensamento único* (2004). Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br>>. Acesso em 21 maio 2005.
- ARROYO, Miguel. *A escola e os movimentos sociais: relativizando a escola*. UFMG, doc. mimeo., s/d.
- _____. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, Vozes, 2000.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. *Cidadania e educação rural no Brasil: um estudo sobre a campanha nacional de educação rural (1952-1963)*. 1997. Tese (Doutorado) apresentada à Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. *Educação rural capitalista: a contradição entre a educação modernizada e a educação de classe popular na campanha nacional de educação rural*. 1989. Dissertação (Mestrado) apresentada à Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BELTRAME, Sônia Ap. Branco. *A educação dos que vivem a resistência 1949 - 1989: um estudo com pequenos produtores sem-terra no município de Curitiba - Santa Catarina*. 1991. Dissertação (Mestrado) apresentada à Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

_____. *MST, professores e professoras: sujeitos em movimento*. 2000. Tese (Doutorado) apresentada à Universidade de São Paulo, São Paulo.

BEZERRA NETO, Luiz. *Sem-terra aprende e ensina: um estudo sobre as práticas educativas e formativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST – 1979-1998*. 1998. Dissertação (Mestrado) apresentada à Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BIANCHETTI, R. G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. São Paulo, Cortez, 2001.

BOITO JR., Armando. *Neoliberalismo, sistema educacional e trabalhadores em educação no Brasil*. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/14cboito.htm>>. Acesso em 20 jul. 2004.

BUENROSTRO Y ARELLANO, Alejandro. *As raízes do fenômeno Chiapas: o já basta da resistência zapatista*. São Paulo, Alfarrábio, 2002.

_____; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (Orgs.) *Chiapas: construindo a esperança*. São Paulo, Paz e Terra, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Os movimentos sociais e a formulação de uma nova pedagogia. *Contexto e Educação*. Ijuí, v. 2, n. 8, p. 19-33, out./dez. 1987.

_____. Formação pedagógica para professores de escolas em assentamentos rurais. *Proposta: Experiência em Educação Escolar*. Rio de Janeiro, v. 16, n. 52, p. 23-25, mar./1992.

_____. Os movimentos sociais e a construção da escola (do sonho) possível. *Contexto e Educação*. Ijuí, vol.10, n.41, p.100-131, jan/mar. 1996.

_____. *Escola e mais do que escola na pedagogia do Movimento Sem-Terra*. 1999. Tese (Doutorado) apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____. *Pedagogia do Movimento Sem-Terra*. Petrópolis, Vozes, 2000.

- CANDAU, Maria Vera. "Reformas educacionais hoje na América Latina". In: _____ (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. São Paulo, Papyrus, 2000.
- CHAMÉ, Nolberto. No reconoce gobierno estudios de escuelas zapatistas. *La Jornada* de 1/9/2001. Disponível em: <<http://www.jornada.unam.mx>>. Acesso em 25 out. 2003.
- COMPARATO, Bruno K. *A ação política do MST*. São Paulo, Expressão Popular, 2003.
- CÓSIDO VILLEGAS, Daniel. *História general de México*. México, El Colegio de México, 1976.
- CRUZ, Armando Manuel de Oliveira. *Sem-escola, sem-terra: para uma sociologia da expropriação simbólica*. São Paulo, UFPEL, 1996.
- CUNHA, Luiz Antonio; GÓES, Moacy. *O golpe na educação*. São Paulo, Jorge Zahar, 1999.
- Deak, André. *A manipulação da notícia na cobertura da caravana zapatista: uma análise do jornalismo internacional feita a partir da revista Veja e dos jornais Folha de S. Paulo e O Estado de S. Paulo*. 2001. Monografia em Comunicação. São Paulo, Fundação Cásper Líbero, São Paulo.
- DEAN, Warren. Uma escola para a revolução: escolas de ensino médio rural de Cuba. *Educação e Sociedade*. São Paulo, v. 1, n. 4, p. 23-32, set./1979.
- DI FELICE, Massimo; MUÑOS, Cristóbal. *A revolução invencível: Subcomandante Marcos e Exército Zapatista de Libertação Nacional: Cartas e comunicados*. São Paulo, Boitempo, 1998.
- DONGHI, Túlio Halperin. *História da América Latina*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.
- ENSAIOS AD HOMINEN n. 1, t. 1 – Marxismo. São Paulo, Estudos e Edições Ad Hominem, 1999.
- FERNANDES, Bernardo M. *MST: formação e territorialização*. São Paulo, Hucitec, 1996.
- _____. *A formação do MST no Brasil*. Petrópolis, Vozes, 2000.
- _____. *Questão agrária, pesquisa e MST*. São Paulo, Cortez, 2001.
- FERNANDES, Florestan. *O que é revolução?* São Paulo, Brasiliense, 1985.
- FRACALANZA, Paulo Sérgio. A gestão do ensino fundamental pelo governo do Estado de São Paulo: uma análise do financiamento e dos indicadores sociais de educação (1980-1993). *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 20, n. 69, dez. 1999.

- FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. *Financiamento da educação na América Latina*. São Paulo, FGV, 1999.
- FUSER, Igor. *México em transe*. São Paulo, Ed. Scritta, 1995.
- GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. *Estado e educação popular na América Latina*. Campinas, Ed. Papirus, 1999.
- GALEANO, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- GENNARI, Emílio. *Chiapas: as comunidades zapatistas reescrevem a história*. Rio de Janeiro, Achiamé, 2002.
- GENTILI, P. "Ocupar a terra, ocupar as escolas: dez questões e uma história sobre educação e os movimentos sociais na virada do século". In: _____. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Rio de Janeiro, Vozes, 1997.
- _____; SILVA, Tomaz Tadeu. *Escola S.A.* Brasília, CNTE, 1996.
- _____; ALENCAR, C. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Rio de Janeiro, Vozes, 2001.
- _____; FRIGOTTO, G. *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo, Cortez, 2002.
- GILLY, Adolfo. *México: el poder, el dinero y la sangre*. Cidade do México, Ed. Aguilar, 1996.
- GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo, Cortez, 2001.
- _____. *Os sem-terras, ONGs e cidadania*. São Paulo, Cortez, 2003.
- HADDAD, Sérgio. *Educação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra em Bagé e Sarandi (RS)*. Brasília, Inep, 1994.
- IANNI, Octavio. *Política e revolução social no Brasil*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1965.
- IBGE. *Censo 2000*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acessado em 15 set. 2004.
- KRAWCZYK, Nora Rut; Wanderley, Luiz Eduardo. *América Latina: estado e reformas numa perspectiva comparada*. São Paulo, Cortez, 2003.
- _____; VIEIRA, Vera Lucia. *O estado da arte das pesquisas educacionais sobre a reforma educacional na Argentina, Brasil, Chile e México*. Década de 90. Relatório Fapesp, mimeo., 2005.

- LA JORNADA de 1/9/2001. Disponível em: <<http://www.jornada.unam.mx>>. Acesso em 25 out. 2003.
- LE BOT, Yvon. *Il sogno zapatista*. Milão, Ed. Mondadori, 1997.
- LEON-PORTILHA, Miguel. *Historia documental do México*. Cidade do México, Unam, 1974.
- LOPEZ, Luis Roberto. *História da América Latina*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1986.
- LÖWY, Michael (Org.). *O marxismo na América Latina: uma antologia de 1909 aos dias atuais*. São Paulo, Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.
- MANUEL, Vasquez Montalbán. *Marcos: el señor de los espejos*. Cidade do México, Ed. Aguilar, 1999.
- MARTA, Duran de Huerta. *Marcos: il nuovo Zapata racconta*. Milão, Universale Economica Feltrinelli, 1997.
- MARTINS, Mônica Dias. *O Banco Mundial e a terra: ofensiva e resistência na América Latina, África e Ásia*. São Paulo, Viramundo, 2004.
- MARX, K. *Para a crítica da economia política*. Col. Os Pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1974.
- _____. *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*. Col. Os Pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1974.
- _____. *A burguesia e a contra-revolução*. São Paulo, Ensaio, 1987.
- _____. *O manifesto do partido comunista*. Petrópolis, Vozes, 1988.
- _____. *A questão judaica*. São Paulo, Editora Moraes, 1991.
- MENEZES NETO, Antônio J. Globalização e modernização nas relações sociais no campo e o projeto educativo do MST. *Contexto e Educação*. Ijuí, v. 11, n. 4, p. 9-34, jul./set. 1997.
- MORAES, Reginaldo. *Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?* São Paulo, Senac, 2001.
- MOREIRA, Antonio F. B. (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas, Papirus, 1999.
- NEPOMUCENO, Eric. *Emiliano Zapata*. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- NICASTRO, Thomas. A educação e a competitividade. *Preal Informa*, ano 1, n. 2, jan. 1966.

- PEREYRA, M. A. (Comp.). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos: fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*. Barcelona, Ed. Pomares-Corredor, 1996.
- PÉREZ, Fredy Martín (2001). Chiapas: indígenas aprendem a defender seus direitos. *La Jornada* de 26/9/2001. Disponível em: <<http://www.jornada.unam.mx>>. Acesso em 25 out. 2003.
- PETRAS, James; VIEUX, Steve. Mitos e realidades da sublevação de Chiapas. *Revista Lutas Sociais*. Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais da PUC-SP/Neils, n. 5, 1998.
- PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo, Cortez, 2002.
- COLTRO, Renata. Semeando educação no MST: pedagogia além da reforma agrária. *Projeto Experimental*. Jornalismo 4º ano PUC/SP, jun./1998.
- SAES, Décio. "A democracia no capitalismo". In: *A Democracia*. São Paulo, Cortez, 1998.
- SANOS, Ana Paula; RIBEIRO, Suzana L. S.; MEIHY, José Carlos Sebe Bom (Orgs.). *Vozes da marcha pela terra*. São Paulo, Edições Loyola, 1998.
- SAVIANI, Demerval. *Para uma história da educação na América Latina*. São Paulo, Autores Associados, 1996.
- SOUZA, Eduardo F. *O discurso de Veja e o MST: do silêncio à satanização*. 2001. Dissertação (Mestrado) apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- SILVA, Luiz Heron. *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis, Vozes, 1998.
- SILVA HERZOG, Jesús. *Breve história de la revolución mexicana*. Cidade do México, Fondo de Cultura Económica, 1973.
- STEDILE, João Pedro (Org.). *A reforma agrária e a luta do MST*. Petrópolis, Vozes, 1993.
- _____. *História e natureza das Ligas Camponesas*. São Paulo, Expressão Popular, 2002.
- _____; FERNANDES, B. Mançano. *Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. São Paulo, Editora Fundação Perseu Abramo, 1999.
- TEIXEIRA, Francisco José. *Pensando com Marx*. São Paulo, Ensaio, 1995.
- TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo, Cortez, 1998.

TORRES, Carlos Alberto. *Sociología política da educação*. São Paulo, Cortez, 1999.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA; MST. *Pesquisa nacional por amostra da situação educacional em assentamentos e acampamentos de reforma agrária: relatório final*. São Paulo, Unesp-MST, 1995.

VENDRAMINI, Célia Regina. *Ocupar, resistir e produzir: um estudo da proposta pedagógica do Movimento dos Sem-Terra*. 1992. Dissertação (Mestrado) apresentada à Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

XAVIER, Maria Elizabete S. P. *Capitalismo e escola na Brasil*. Campinas, Papirus, 1999.

2. Documentos Utilizados – Fontes de Pesquisa

2.1 Zapatistas

Documentos

ENLACE CIVIL. *Proyecto Semillita del Sol* (2000). Disponível em: <<http://www.enlacecivil.org.mx>>. Acesso em 12 jun 2004.

_____. *Programa educación* (2000a). Disponível em: <<http://www.enlacecivil.org.mx>>. Acesso em 12 jun 2004.

EZLN. Estudiantes y zapatismo. *Revista Rebeldia*, v. 13, 27 nov. 2003. Disponível em: <<http://www.revistarebeldia.org>>. Acesso em 28 ago. 2004.

_____. *La educación* (2002). Disponível em: <<http://www.ezln.org>>. Acesso em 20 dez. 2002.

FZLN. *Fuerte es su corazón: los municipios rebeldes zapatistas*. México, FZLN. 1998.

_____. Com alas de libertad y el fracaso educativo (26 jun. 2003a). *Educación Pública y Gratuita*. Disponível em: <<http://www.fzln.org.mx>>. Acesso em 10 ago. 2004.

_____. Francisco Garcia Quezada (3 abr. 2003b). *Educación pública y gratuita*. Disponível em: <<http://www.fzln.org.mx>>. Acesso em 10 ago. 2004.

_____. Un cuento para la navidad global (10 dez. 2003c). *Educación Pública y Gratuita*. Disponível em: <<http://www.fzln.org.mx>>. Acesso em 10 ago. 2004.

_____. Maestro (6 jun. 2003d). *Educación Pública y Gratuita*. Disponível em: <<http://www.fzln.org.mx>>. Acesso em 10 ago. 2004.

_____. Utopias y alebrijes (13 ago. 2003e). *Educación Pública y Gratuita*. Disponível em: <<http://www.fzln.org.mx>>. Acesso em 10 ago. 2004.

_____. Proyecto para una educación pluricultural (6 nov. 2003f). *Educación Pública y Gratuita*. Disponível em: <<http://www.fzln.org.mx>>. Acesso em 10 ago. 2004.

_____. Escuelas de resistencia (17 jun. 2003g). *Educación Pública y Gratuita*. Disponível em: <<http://www.fzln.org.mx>>. Acesso em 10 ago. 2004.

_____. Y donde quedó la reputación educativa (29 abr. 2003h). *Educación Pública y Gratuita*. Disponível em: <<http://www.fzln.org.mx>>. Acesso em 10 ago. 2004.

_____. Ensayo original de donde quedó la reputación educativa (4 jun. 2003i). *Educación Pública y Gratuita*. Disponível em: <<http://www.fzln.org.mx>>. Acesso em 10 ago. 2004.

_____. Sueños, principes y mendigos mexicanos (1 set. 2003j). *Educación Pública y Gratuita*. Disponível em: <<http://www.fzln.org.mx>>. Acesso em 10 ago. 2004.

_____. El monologo de los ricos (23 set. 2003k). *Educación Pública y Gratuita*. Disponível em: <<http://www.fzln.org.mx>>. Acesso em 10 ago. 2004.

_____. La recesión económica y la educación del tercer mundo (13 ago. 2003l). *Educación Pública y Gratuita*. Disponível em: <<http://www.fzln.org.mx>>. Acesso em 10 ago. 2004.

_____; EZLN. *Boletins e comunicados dos municípios autônomos em Rebeldia*, divulgados através da *mailing-list* da FZLN em 1998 e 1999.

LA PALABRA de los armados de verdad y fuego. Entrevista, cartas y comunicados del EZLN (hasta el 4 de marzo de 1994). Editorial Fuenteovejuna, México.

EZLN. Comunicados divulgados através do *site* do EZLN entre 1º de janeiro de 1994 e 31 de dezembro de 1999. Disponível em: <<http://www.ezln.org>>.

_____. *Demandas políticas, económicas e culturais*. Divulgado através do *site* do EZLN. Disponível em: <<http://www.ezln.org>>.

PAULINA, Fernández Christlieb. Cronología de cuatro años de levantamiento del EZLN (1997). Primero de enero de 1994 – 31 diciembre, divulgado através do *site* do EZLN. Disponível em: <<http://www.ezln.org>>.

Periódicos

RAMOS, José S. O século não podia acabar sem essa. *Revista Atenção*, São Paulo, n. 8, ano 2, p. 30-1, 1996.

MACHADO, J. Um brasileiro em Chiapas. *Revista Atenção*, São Paulo, n. 8, ano 2, p. 32-33, 1996.

ORTIZ, P. Entrevista: Subcomandante Marcos. *Revista Atenção*, São Paulo, n. 8, ano 2, p. 41-45, 1996.

REVISTA ATENÇÃO. A vingança de Montezuma. São Paulo, n. 8, ano 2, p. 34-5, 1996.

_____. História do México para crianças. São Paulo, n. 8, ano 2, p. 36-7, 1996.

Material audiovisual

El color de la tierra: documentário sobre la lucha de las comunidades zapatistas. Madrid, Miradas, 2003.

Acervo de documentários sobre os zapatistas. Coleção composta de quatro vídeos, Centro de Estudos Latino-Americanos da PUC-SP, 12h.

2.2 Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM-TERRA, <<http://www.mst.org.br/dados>>. Acesso em 23 jan. 2003.

BENJAMIM, C.; CALDART, R. S. *Projeto popular e escolas do campo*. Coleção Por uma Educação Básica do Campo n. 3. Brasília, MST, 2000.

KOLLING, E.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Coleção Por uma Educação Básica do Campo n. 4. Brasília, MST, 2002.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Coleção Por uma Educação Básica do Campo n. 5. Brasília, MST, 2004.

Materiais Editados pelo MST

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM-TERRA (Brasil). Setor Educação. *Estórias da Rosa*. São Paulo, Secretaria Nacional do MST, 1997. 42p.

_____. *Nossa turma na luta pela terra*. São Paulo, Secretaria Nacional do MST, 1998. 1. v.

_____. *Alfabetização*. 3 ed. São Paulo, Secretaria Nacional do MST, 1998. 29p.

_____. *Alfabetização de jovens e adultos: didática da linguagem/MST*. 2 ed. São Paulo, Secretaria Nacional do MST, 1996. 27p.

_____. *Escola itinerante em acampamentos do MST*. [Porto Alegre], MST, 1998. 53p.

_____. *Princípios da educação no MST*. 2 ed. São Paulo, Secretaria Nacional do MST, 1997. 30p.

SÉRIE FORMAÇÃO

Caderno n. 18 - *O que queremos com as escolas dos assentamentos*. 1 ed. 1991; 2 ed. 1993; 3 ed. 1995; 1 ed. em espanhol 1994; 2 ed. em espanhol 1996.

Caderno n. 19 – *Calendário histórico dos trabalhadores*. 1 ed. 1993; 2 ed. 1998 (re-escrito).

Caderno n. 34 - *O MST e a cultura*, out./2000.

SÉRIE CADERNOS DE EDUCAÇÃO:

Caderno n. 1 – *Como fazer a escola que queremos*. 1 ed. 1992; 2 ed. 1993; 3 ed. 1995.

Caderno n. 2 – *Alfabetização*. 1 ed., 1993; 2 ed. 1994; 3 ed. 1996; 4 ed. 1998.

Caderno n. 3 – *Alfabetização de jovens e adultos – Como organizar*. 1 ed. 1994; 2 ed. 1996; 3 ed. 1998.

Caderno n. 4 – *Alfabetização de jovens e adultos – Didática da Linguagem*. 1 ed. 1994; 2 ed. 1996; 3 ed. 1998.

Caderno n. 5 - *Alfabetização de jovens e adultos – Didática da Matemática*. 1 ed.: 1994; 2 ed.: 1995; 3 ed.: 1996; 4 ed.: 1997.

Caderno n. 6 - *Como fazer a escola que queremos – Planejamento*. 1 ed. 1995; 2 ed. 1995; 3 ed. 1996.

Caderno n. 7 – *Jogos e brincadeiras infantis*. 1 ed. 1996; 2 ed. 1997.

Caderno n. 8 – *Princípios da educação no MST*. 1 ed. 1996; 2 ed. 1997; 3 ed. 1998.

Caderno n. 9 – *Como fazemos a escola de educação fundamental no MST*. 1 ed. 1999.

BOLETINS

Boletim n. 1 - *Como deve ser uma escola de assentamento*. 1992.

Boletim n. 2 – *Como trabalhar a mística do MST com as crianças*. 1993.

Boletim n. 3 – *Como trabalhar a comunicação nos assentamentos e acampamentos*. 1993.

Boletim n. 4 – *Escola, trabalho e cooperação*. 1 ed. 1994; 2 ed. 1995.

Boletim n. 5 – *O trabalho e a coletividade na educação* – Anton Makarenko. 1995.

Boletim n. 6 – *O desenvolvimento da educação em Cuba*. 1995.

Coleção FAZENDO HISTÓRIA

N. 1 - *A comunidade dos gatos e O dono da bola*. 1995.

N. 2 – *Zumbi, comandante guerreiro*. 1995.

N. 3 – *A história de uma luta de todos*. 1996.

N. 4 – *Mobilizações infantis do MST*. 1999.

Coleção FAZENDO ESCOLA

N. 1 – *Escola ITINERANTE em Acampamentos do MST*. 1998.

N. 2 – *Mobilizações Infantis do MST*. 1999.

N. 3 – *Construindo o caminho*. s/d.

Coleção PRA SOLETRAR A LIBERDADE

N. 1 – *Nossos Valores*. 2000.

Periódicos

Revista Sem-Terra, ano II, n. 4, abr.-jun. 1998.

Revista Sem-Terra ano I n. 2, out.-dez. 1997.

Material audiovisual

Raiz Forte. Dir. Aline Sesahara, MST, 2000, 42min.

Terra para Rose. Dir. Tetê Moraes, Sagres Vídeo, 1987, 84min.

Sonho de Rose: 10 anos depois, Dir. Tetê Moraes, Sagres Vídeo, 2001, 92min.

ANEXOS

Anexo A
Modelo de Ficha de Classificação de Documentos

Origem	
Tipo	
Título	
Mês/Ano	
Autor	
Temática Central	
Assuntos Abordados	
Pontos em Comum	

Anexo B - Tabelas**Taxa de Analfabetismo na Faixa Etária de 15 anos ou mais por Grupos de Idade
- 1994/2000 - Nordeste**

ANO	FAIXA ETÁRIA (EM ANOS)						
	15 ou mais	15 a 19	20 a 24	25 a 29	30 a 39	40 a 49	50 ou mais
1994	31,1	17,6	18,9	22,2	26,0	36,0	55,0
2000	26,2	10,7	15,0	18,2	22,9	29,9	50,1

Fonte: IBGE - PNAD e Censo Demográfico 2000. 1994 - Dados Estimados. Cálculo efetuado por MEC/INEP.

**Taxa de Analfabetismo na Faixa Etária de 15 anos ou mais por Grupos de Idade
- 1994/2000 - Sul**

ANO	FAIXA ETÁRIA (EM ANOS)						
	15 ou mais	15 a 19	20 a 24	25 a 29	30 a 39	40 a 49	50 ou mais
1994	9,5	2,3	3,2	3,8	5,7	10,9	23,0
2000	7,7	1,5	2,2	3,0	4,3	7,2	19,4

Fonte: IBGE - PNAD e Censo Demográfico 2000. 1994 - Dados Estimados. Cálculo efetuado por MEC/INEP

Anexo C – Mapa de Chiapas

Anexo D – Fotos